

# **FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO PROFLETRAS: SABERES E PRÁTICAS EM CONEXÃO**

**(Organizadores)**

**Maria Suely da Costa**

**Laurênia Souto Sales**

**Maria De Fátima de Souza Aquino**

**Maria Nazareth de Lima Arrais**

**Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti**

**Rosângela Neres Araújo da Silva**

**Rose Maria Leite de Oliveira**





**Universidade Estadual da Paraíba**

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Morais de Sousa (UEPB)

*Diretor*

#### **Conselho Editorial**

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Jordeana Davi Pereira (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

#### **Conselho Científico**

Afrânio Silva Jardim (UERJ) Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB) Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Diego Duquelsky (UBA) Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Germano Ramalho (UEPB) Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Glauber Salomão Leite (UEPB) Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sops de Mello Bandeira (IPCA/PT) Vincenzo Militello (UNIPA/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)



**Editora indexada no SciELO desde 2012**



**Editora filiada a ABEU**

#### **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

Maria Suely da Costa  
Laurênia Souto Sales  
Maria De Fátima de Souza Aquino  
Maria Nazareth de Lima Arrais  
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti  
Rosângela Neres Araújo da Silva  
Rose Maria Leite de Oliveira  
(*Organizadores*)

# **FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO PROFLETRAS: SABERES E PRÁTICAS EM CONEXÃO**



Campina Grande - PB

2021



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidival Morais de Sousa *Diretor*

### **Expediente EDUEPB**

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

---

F23c      Formação e experiências docentes no Profletras: saberes e práticas em conexão [Recurso eletrônico]. / Maria Suely da Costa...[et al.] (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2021.

7600 kb. - 412 p.: il.

Referências Bibliográficas

**ISBN 978-65-86221-64-0 (E-book)**

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Letramento literário. 4. Tecnologias da educação. 5. Oralidade. I. Costa, Maria Suely da (orga.). II. Sales, Laurênia Souto (orga.). III. Aquino, Maria De Fátima de Souza (orga.). IV. Arraes, Maria Nazareth de Lima (orga.). V. Cavalcanti, Marineuma de Oliveira Costa (orga.). VI. Silva, Rosângela Neres Araújo da (orga.). VIII. Oliveira, Rose Maria Leite de (org.).

21. ed. CDD 372.4

---

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15ª/368

Copyright © **EDUEPB**

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.*

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	13
<i>A Comissão Organizadora.</i>	

## GT 01 - PESQUISAS NO EIXO DA LEITURA

<b>Letramento étnico-racial como possibilidades para a formação leitora: uma experiência no Programa PROFLETRAS no intervalo acadêmico</b> .....	17
--	----

*Ady Canário de Souza Estevão*

*Crígina Cibelle Pereira*

*Clécida Maria Bezerra Bessa*

<b>Gêneros textuais como estratégia para formação de leitores proficientes: reflexões sobre a prática docente</b> .....	29
---	----

*Damiana Galdino dos Santos*

*Rose Maria Leite de Oliveira*

*Henrique Miguel de Lima Silva*

<b>Formando leitores mediadores: dos aspectos teóricos à proposição de oficinas de leitura</b> .....	43
--	----

*Ednilda Bezerra dos Santos Pereira*

*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

<b>Leitura crítica de anúncios publicitários: (des)construção de estereótipos de gênero em sala de aula</b> .....	55
---	----

*Eliana César Rodrigues Guedes*

*Joseval dos Reis Miranda*

<b>Histórias em Quadrinhos adaptadas de clássicos na sala de aula de Educação Básica</b> .....	71
--	----

*Francisco José Holanda*

*Maria Nazareth de Lima Arrais*

**Das notas ao afeto: os círculos de leitura como ferramenta para a formação leitora** ..... 85

*Giuliana Conceição Almeida e Silva*

*Robério Pereira Barreto*

**Da resistência à leitura aos letramentos de reexistência** ..... 99

*Jailma Cerqueira de Azevedo Lima*

*José Henrique de Freitas Santos*

**Competência leitora no ensino fundamental: um manual de apoio didático-pedagógico para o trabalho com a leitura no 9º ano** ..... 111

*Maria Carmelita Miguel Brasil*

*Maria Nazareth de Lima Arrais*

*Henrique Miguel de Lima Silva*

## **GT 02 - PESQUISAS NO EIXO DA ESCRITA**

**O uso das memórias de jovens indígenas: possibilidades para o aprimoramento da escrita** ..... 127

*Adrielly Zhong Monteiro*

*Joseval dos Reis Miranda*

**O gênero resenha no ensino fundamental: uma experiência de ensino-aprendizagem mediada pelas sequências didáticas** ..... 141

*Dyuana Maria Soares da Costa*

*Erivaldo Pereira do Nascimento*

**A escrita autoral no processo de autoformação do professor de língua portuguesa** ..... 159

*Elisangela de Jesus da Silva*

*Simone Souza de Assumpção*

**A escrita do relato autobiográfico como prática de letramento: um percurso possível para alunos da eja** ..... 173

*Fátima Christiane Cavalcante Henriques da Silva*

*Raquel Nery Lima Bezerra*

<b>O funcionamento da argumentação em comentários nas redes sociais</b> .....	<b>185</b>
<i>Jéssica de Lima Mosca</i>	
<b>O gênero notícia em sala de aula: um circuito de atividades de interação em produção escrita para o 5º ano do ensino fundamental</b> .....	<b>199</b>
<i>Joana D'Arc Lopes Brandão</i> <i>Laurênia Souto Sales</i>	
<b>Uma proposta de retextualização como estratégia de escrita em sala de aula do ensino fundamental</b> .....	<b>215</b>
<i>Marcelo Avelino Xavier</i> <i>Maria de Fátima de Souza Aquino</i>	
<b>A produção escrita nas séries finais do ensino fundamental na perspectiva dos letramentos: possibilidades didático-pedagógicas</b> .....	<b>229</b>
<i>Maria Conceição Siebra</i> <i>José Wanderley Alves de Sousa</i>	
<b>A escrita do texto argumentativo no artigo de opinião</b> .....	<b>241</b>
<i>Maria Gorete Fonseca</i> <i>Hérica Paiva Pereira</i>	
<b>Projeto de letramento e formação cidadã: uma experiência com o 5º ano do ensino fundamental</b> .....	<b>255</b>
<i>Maria José de Andrade.</i> <i>Laurênia Souto Sales</i>	
<b>O gênero carta pessoal: uma proposta pedagógica com ênfase no aspecto sócio-discursivo</b> .....	<b>269</b>
<i>Rojania Silva Fiuza</i> <i>Antonieta Buriti de Souza Hosokawa</i>	
<b>Discentes da eja como corpos de escrita e de reexistência</b> .....	<b>285</b>
<i>Severino Alves Reis</i> <i>Ana Lúcia Silva Souza</i>	

## GT 03 - PESQUISAS NO EIXO DA ORALIDADE

<b>O rotacismo na produção oral e escrita de alunos do ensino fundamental</b> .....	297
---	-----

*Alcione Vieira Da Silva*

*Leônidas José da Silva Junior*

<b>Ensino de português a alunos bolivianos: uma prática colaborativa na rede pública</b> .....	309
--	-----

*Samira Possebon do Prado*

*Valéria Gil Condé*

## GT 04 - PESQUISAS NO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

<b>Argumentação e ensino: interfaces nas aulas de língua portuguesa da educação básica</b> .....	323
--	-----

*Maria Alvany Batista*

*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

<b>A ludicidade como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação básica</b> .....	335
--	-----

*Sonia Maria de Matos*

*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

<b>Por uma nova prática no ensino de gramática: um registro de atividades da EJA</b> .....	347
--	-----

*Yara Carvalho Pedrosa de Queiroz*

*Roseane Batista Feitosa Nicolau*

## GT 05 - PESQUISAS NO EIXO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

<b>O estudo do conto mato-grossense “ligados com o mundo” como forma de promover o letramento literário na escola</b> .....	365
---	-----

*Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira*

<b>Letramento literário com poesia e música de Arnaldo Antunes</b> .....	<b>379</b>
<i>Bárbara Daniane Mendes Marques</i>	
<i>Lígia Regina Calado de Medeiros</i>	
<i>Nelson Ferreira Júnior</i>	
<b>A circularidade das narrativas orais em práticas de letramento na educação básica</b> .....	<b>393</b>
<i>Daiane Cunha dos Santos</i>	
<i>Alvanita Almeida Santos</i>	
<b>Letramento literário com minicontos: ações de leitura e escrita no 6º ano do ensino fundamental</b> .....	<b>409</b>
<i>Elaína Cristina Araújo de Maria</i>	
<i>Robério Pereira Barreto</i>	
<b>Todas as mulheres: uma proposta de oficina temática com a poesia <i>Slam</i> de autoria feminina</b> .....	<b>421</b>
<i>Elaine Sant Antonio</i>	
<i>Moama Lorena Lacerda Marques</i>	
<b>O amor de laçá e Tupá e Oxumaré e as cores do mundo: uma experiência leitora no ensino fundamental II</b> .....	<b>435</b>
<i>Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu</i>	
<i>Maria da Suely Costa</i>	
<b>Poesia eletroacústica: palavras declamadas aos acordes mixados na escola</b> .....	<b>449</b>
<i>Gustavo Alexandre Ferreira da Silva</i>	
<i>Rosilda Alves Bezerra</i>	
<b>Sou negro: proposta de leitura literária com a poesia afro-brasileira no sexto ano do ensino fundamental</b> .....	<b>465</b>
<i>Josefa Maria da Silva</i>	
<i>Moama Lorena Lacerda Marques</i>	
<b>O samba de roda como proposta pedagógica e resgate da cultura popular na escola</b> .....	<b>481</b>
<i>Josenilto Andrade Reis</i>	
<i>Priscila Peixinho Fiorindo</i>	

**Das perdas afetivas aos ganhos reflexivos: letramento e formação leitora a partir dos contos de Lygia Fagundes Telles..... 499**

*Jurema Avelino de Almeida*

*Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues*

**A Arca de Noé: uma proposta de leitura literária na sala de aula .. 513**

*Maria das Graças Bernardo de Oliveira*

*Juarez Nogueira Lins*

**O letramento antirracista no ensino de literatura ..... 527**

*Maria Suely da Costa*

**História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa ..... 541**

*Ozana Paulino Soares*

*Rosângela Neres Araújo da Silva*

**“História de um bode”, de Graciliano Ramos: uma proposta de leitura para sala de aula ..... 557**

*Ricardo Múcio Macêdo de Araújo*

*Maria Suely da Costa*

**Poesia na sala de aula: o canto pela existência ..... 573**

*Rômulo Rodrigues de Oliveira*

*Maria Suely da Costa*

**O professor como mediador do letramento literário em sala de aula ..... 589**

*Vanderlei da Silva Lima*

## **GT 06 - PESQUISAS NO EIXO DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**

**Racismo nas redes: desenvolvendo a leitura crítica e reflexiva através da análise de *memes* ..... 605**

*Juliana Araújo de Andrade*

*Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti*

## GT 07 - PESQUISAS NO EIXO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

- Dimensão verbo-visual em anúncios publicitários:  
uma proposta de ensino** ..... 621  
*Adriano Donizeti Domingos do Nascimento*
- Entre as histórias e memórias sobre Padre Cícero e Juazeiro do  
Norte - CE: a didatização dos estudos culturais** ..... 635  
*Antonio Romero Siqueira Dodou*  
*José Wanderley Alves de Sousa*
- À luz dos *Lamparinas do sertão* o texto teatral como promotor de  
letramentos** ..... 649  
*Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista*  
*Robério Pereira Barreto*
- O uso do celular como dispositivo no processo ensino-  
aprendizagem: um estudo sobre *bullying* a partir de  
averiguações nas histórias em quadrinhos** ..... 663  
*Cledenilson Valdevino Moreira*  
*João Wandemberg Gonçalves Maciel*
- A leitura de memes na sala de aula: uma abordagem dialética  
à luz dos multiletramentos** ..... 677  
*Daniel Soares Dantas*  
*Hérica Paiva Pereira*
- O trabalho com práticas letradas na Educação de Jovens e  
Adultos: caminhos possíveis** ..... 691  
*Edilson Barbosa Martins*  
*Joseval dos Reis Miranda*
- O gênero crônica e suas possibilidades de uso no contexto  
socioeducacional** ..... 707  
*Fabio Alves de Lima*  
*Rosângela Neres Araújo da Silva*

**Da oralidade para a escrita: o protagonismo didático e discursivo na retextualização do gênero oral *causo* em sala de aula..... 723**

*Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares*

*Rose Maria Leite de Oliveira*

**A escrita processual na educação de jovens e adultos: o gênero relato de experiência em cena..... 741**

*Glória Maria dos Santos Leite*

*Laurênia Souto Sales*

*Fernanda Barboza de Lima*

**A questão etnorracial nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II: uma perspectiva discursiva..... 755**

*Jefferson Santos Sousa*

**O gênero propaganda na sala de aula: competência leitora e estratégias de produção textual..... 769**

*Luiz Rosa da Silva Filho*

*Edilma de Lucena Catanduba*

**O ensino do artigo de opinião: das teorias às salas de aula..... 783**

*Sílvia Mamede de Carvalho*

*Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*

**Sequência didática: resumo escolar por meio de retextualização de artigo de divulgação científica..... 797**

*Valdirene Batista da Costa Lage*

*Luiz Antônio dos Prazeres*

**Sobre os/as Autores/as..... 811**

## APRESENTAÇÃO

O I ENCONTRO NACIONAL DO PROFLETRAS e o II SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS são resultantes da articulação entre as unidades do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no estado da Paraíba, nas Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Guarabira), Universidade Federal da Paraíba (UFPB - Mamanguape) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG- Cajazeiras). A partir do tema FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTES NO PROFLETRAS: SABERES E PRÁTICAS EM CONEXÃO, os eventos oportunizaram a apresentação e debate de pesquisas em ensino de Língua Portuguesa e de Literatura concluídas e em andamento desenvolvidas no Programa. Além disso, possibilitaram discussões a respeito de saberes e práticas docentes, na contemporaneidade, com a divulgação de conhecimentos e experiências sobre o ensino básico.

Nessa perspectiva, esses eventos são importantes não só para a comunidade acadêmica do PROFLETRAS, mas também para os alunos da graduação em Letras e para os profissionais da área de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na Educação Básica, pois destacam a conexão entre os saberes teóricos e as várias práticas docentes no contexto atual.

Os eventos aconteceram remotamente através de plataformas digitais e redes de transmissão da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, nos dias 26 e 27 de novembro de 2020. As discussões foram fomentadas por meio de Conferência, mesa-redonda, minicurso, Grupo de trabalho, roda de conversa e atividade artístico-cultural.

Compõem este E-book os estudos apresentados nos Grupos de Trabalho, conforme os sete eixos temáticos: Leitura, Escrita,

Oralidade, Análise linguística, Letramento literário, Tecnologias da educação e Gêneros textuais/discursivos e práticas sociais de linguagem.

*A Comissão Organizadora.*

**GT 01**  
**PESQUISAS NO EIXO DA LEITURA**



# LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL COMO POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA PROFLETRAS NO INTERVALO ACADÊMICO

*Ady Canário de Souza Estevão*

*Crígina Cibelle Pereira*

*Clécida Maria Bezerra Bessa*

## Introdução

A questão da formação leitora é um dos focos da formação de professores/as no campo dos Estudos da Linguagem, especialmente de Língua Portuguesa e Literatura, bem com de Leitura e Produção de Textos e que tem suscitado muitos debates e reflexões Dentro da perspectiva linguístico-discursiva que toma a leitura como constitutiva dos processos de leitura e esta inserida em práticas sociais.

Com a aprovação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do Brasil e, posteriormente, da Lei 11.645/2008 com a temática indígena, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, pensar a formação leitora na perspectiva étnico-racial torna-se desafiador, no sentido da necessidade de reconhecimento da diversidade étnico-racial na sala de aula de leitura.

O *Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, em 2013, aponta ações para a educação básica, como “Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática Etnicorracial

adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem” (BRASIL, 2013, p. 52). O documento também recomenda às instituições de ensino:

[...] a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96, 10639/03 e 11645/2008, têm por meta adotar Políticas de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade” (BRASIL, 2013, p. 39).

Diante dessa realidade, indagamos sobre: como possibilitar o letramento étnico-racial na formação leitora? O que vem a ser esse letramento étnico-racial? Como ensinar a leitura nessa perspectiva?

As respostas a tais questões consideram a importância das linguagens e dos letramentos para a inclusão social e de sua relevância para a formação do professor da educação básica, como pontos fundamentais do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), nos voltamos para uma realidade linguística e educacional no contexto da formação leitora calcada na realidade social, nos termos de Freire (2003, p. 11), quando nos diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, pensamos a formação leitora no sentido de sua importância no que diz respeito em pensar a linguagem e a realidade como entrelaçadas.

Nesse sentido este estudo tem como objetivo discutir/analisar como o letramento étnico-racial está presente no espaço acadêmico com base nos debates estabelecidos durante o *Programa Profletras no Intervalo Acadêmico*. Para isso, tomamos como guia a nossa experiência com a referida temática realizada durante uma palestra com foco nas possibilidades que essa discussão pode gerar para a formação leitora.

Para tanto, utilizamos os pressupostos teóricos de estudos sobre letramentos múltiplos (ROJO, 2009), letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), entre outros autores/as.

Do ponto de vista metodológico, nos apoiamos na abordagem qualitativa, de base interpretativa e descritiva, já que buscamos refletir/discutir sobre uma realidade que teve como espaço de discussão uma palestra promovida pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Por isso, fizemos o recorte de quatro programas que tem como singularidade a discussão em torno da relevância do letramento étnico-racial, a cultura popular e o texto literário

O artigo está dividido em três seções. Iniciamos explicitando alguns conceitos sobre letramento étnico-racial na formação leitora sob a perspectiva dos letramentos múltiplos e de reexistência. Em seguida, apresentamos o *Programa PROFLETRAS no Intervalo Acadêmico*, a metodologia, a análise e resultados e, por fim, trazemos a conclusão.

## **Reflexões acerca do letramento étnico-racial na formação leitora**

Nesse espaço, buscamos refletir sobre o letramento étnico-racial como elemento para a formação leitora. Para início, tomamos o que aponta Soares (2004), o letramento envolve uma série de conhecimentos, habilidades e sentidos da dimensão do conceito. Ao discutir sobre a dimensão social do letramento, a autora afirma que é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.” (SOARES, 2004, p. 78).

O sentido do letramento étnico-racial, aqui designado, concentra-se em possibilidades para a formação leitura no bojo dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004), que são: a) consciência política e histórica da diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Entendemos que o ensino de leitura pode ser pensado na relação para uma reeducação das relações étnico-raciais como bem reforçadas pelas diretrizes: “Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos” (BRASIL, 2004, p. 20).

A proposta do letramento étnico-racial coaduna-se com uma concepção de leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, conforme Kleiman (2016, p. 13). Uma leitura voltada para pensar grupos étnico-raciais subalternizados para além do espaço escolar acadêmico. Assumimos uma concepção de letramento étnico-racial centrada numa perspectiva dos letramentos múltiplos e de letramentos de reexistência delineadas por Rojo (2009) e Souza (2011).

Rojo (2009) defende uma forma de letramento voltado para a cultura e o empoderamento, no sentido dos letramentos múltiplos apontando abordagens centradas nos novos estudos do letramento, tendo-se os letramentos dominantes, os já institucionalizados e os vernaculares centrados em práticas ainda não reguladas por instituições, estes últimos, “Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p. 103). Ao trazer o movimento cultural hip-hop em experiências advindas do movimento social negro, Souza (2011) descreve o que ela chama de letramentos de reexistência:

Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. (SOUZA, 2011, p. 37).

Considerando que uma grande parte da população negra e indígena encontra-se sem acesso à educação, é muito importante olhar para os letramentos da vida e da escola e buscarmos a ampliação dessas possibilidades, conforme propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, articulando formar leitores/as e educar para as relações étnico-raciais.

## **O programa PROFLETRAS no intervalo acadêmico**

O *Programa PROFLETRAS no Intervalo Acadêmico* teve origem em 2020, com o objetivo de apresentar e divulgar as pesquisas realizadas pelos egressos do programa. Dada a grande demanda e ao sucesso da atividade, o programa já está em sua nona edição, conforme apresentadas no quadro 1. A proposta com a criação dessa atividade foi de realizar dois eventos palestras por mês com a participação de professores e pesquisadores do PROFLETRAS, alunos e egresso convidados/as.

A atividade é uma iniciativa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), em parceria com o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidades Assu e Mossoró. A ação é realizada remotamente pelo canal do Programa no Youtube e emite certificação de duas horas/aula aos participantes por meio de registro em formulário eletrônico.

Dito isto, observamos algumas temáticas em torno do letramento étnico-racial, especificamente com foco na população negra, indígena e do campo. Edições que trouxeram a literatura como elemento de estímulo à cultura e aos letramentos, assim recortamos como objeto de análise: a primeira edição intitulada “**O Ensino de Língua Portuguesa Articulado à Cultura Local**”; a terceira edição “Literatura de cordel na escola”, a quarta edição “Letramento étnico-racial discursivo no ensino, pesquisa e extensão” e a oitava edição “Voar fora da asa, vivências poéticas com crianças”.

**Quadro 1** - Edições e temáticas do *Programa Intervalo Acadêmico* - 2020

Edição	Data do Evento	Temáticas abordadas
1ª	05/08/2020	O Ensino de Língua Portuguesa Articulado à Cultura Local
2ª	20/08/2020	Metodologias Ativas e Formação de Leitores: Caminhos Possíveis
3ª	18/09/2020	Tecnologias na análise qualitativa de dados
4ª	30/09/2020	Literatura de cordel na escola
5ª	15/10/2020	Letramento étnico-racial discursivo no ensino, pesquisa e extensão
6ª	28/10/2020	Gêneros discursivos: reflexões e ensino
7ª	11/11/2020	Vozes sociais em textos de alunos do Ensino Fundamental II
8ª	19/11/2020	Voar fora da asa, vivências poéticas com crianças
9ª	03/12/2020	Indícios de autoria no gênero paródia de conto maravilhoso

Fonte: elaborado pelas autoras. Disponível em: <http://pferros.uern.br/profletras/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

As imagens mostram os cartazes, contendo linguagem verbal e visual, de divulgação das atividades realizadas nas redes sociais do ProfLetras e demais parceiros. No primeiro cartaz temos **“O Ensino de Língua Portuguesa Articulado à Cultura Local”**, no segundo, **“Metodologias Ativas e Formação de Leitores: Caminhos Possíveis”**, terceiro, **“Tecnologias na análise qualitativa de dados”**, o quarto **“Literatura de cordel na escola”**, o quinto cartaz **“Letramento étnico-racial discursivo no ensino, pesquisa e extensão”**, o sexto **“Gêneros discursivos: reflexões e ensino”**. O sétimo cartaz **“Vozes sociais em textos de alunos do Ensino Fundamental II”**, o oitavo **“Voar fora da asa, vivências poéticas com crianças”** e o nono **“Indícios de autoria no gênero paródia de conto maravilhoso”**.

Figura 1: Cartazes de divulgação do Programa



Fonte: Elaborado pelas autoras. Disponível em: [https://www.instagram.com/profletras\\_capf/?hl=pt](https://www.instagram.com/profletras_capf/?hl=pt).

A escolha por esses quatro programas como objeto de análise desse trabalho se justifica em função da temática e do direcionamento que propomos dar a esse artigo. Acreditamos que o espaço acadêmico ainda tem muito a evoluir nas discussões em torno do letramento étnico-racial, de forma a contribuir para a formação leitora, levando em consideração às práticas de leitura, escrita e oralidade dos alunos/as e de suas comunidades.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, nos apoiamos na abordagem qualitativa, de base interpretativa e descritiva, já que buscamos refletir/discutir sobre uma realidade que teve como espaço de discussão uma palestra promovida pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Para tanto, lançamos o olhar para o *Programa PROFLETRAS no intervalo acadêmico* no qual fizemos um levantamento dos debates realizados, bem como na busca no *Instagram* do Mestrado para captura dos materiais gerados pela realização da

atividade. Em seguida, fizemos uma seleção dos *Intervalos Acadêmicos*, levando em conta os letramentos étnico-raciais.

## **Análise e discussão dos dados**

Com o objetivo de discutir/analisar como o letramento étnico-racial está presente no espaço acadêmico, tendo com base nos debates estabelecidos durante o *Programa PROFLETRAS no intervalo acadêmico*, selecionamos quatro edições que trazem essa discussão<sup>1</sup>. Para compreender as discussões nos respaldamos em letramentos múltiplos (ROJO, 2009), letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Considerando que a quarta edição nos trouxe a esse debate, trazemos à baila a discussão sobre “Letramento étnico-racial discursivo no ensino, pesquisa e extensão” aconteceu no dia 15/10/2020 e refletiu sobre as experiências do processo de letramento étnico-racial a partir do ensino, pesquisa e extensão. A discussão trouxe a perspectiva das relações étnico-raciais, considerando o enfoque discursivo e interdisciplinar. Também apontando sobre a necessidade de construção de novos olhares que considere a diversidade nas práticas de leitura e escrita dentro e fora da universidade. Esse letramento dialoga com o letramento de resistência (ROJO, 2009) e com os letramentos e reexistência (SOUZA, 2011). Nesse diálogo, pontuamos o trabalho com a leitura no reconhecimento do conjunto de lutas e conquistas do movimento negro pela emancipação dos sujeitos, conforme Gomes (2017).

Dito isto, podemos dizer que esse debate está inserido desde a primeira edição do programa quando se propôs discutir sobre “O

---

1 O Programa é transmitido pelo canal no Youtube do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS - Pau dos Ferros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svgaD1ftOs4&t=6s>

Ensino de Língua Portuguesa Articulado à Cultura Local”, ocorrida em 05/08/2020, cujo objeto tratou sobre a socialização do estudo e pesquisa na área de educação e ensino, abordando a história e cultura indígena. O trabalho articulou o ensino de língua portuguesa e a cultura local, trazendo para a escola a implementação da Lei 11.645/2008. Destacamos a relevância desse ensino com uma intervenção na escola, até então não trabalhada. A debatedora trouxe ainda a discussão em torno das vivências realizadas com alunos/as de produção textual com a atividade de reprodução oral e escrita do relato de um massacre de 70 índios, ocorrido no ano de 1825 ao pé da serra de Portalegre/ RN.

Nas edições seguintes que analisamos também traduzem a intenção de colocar o letramento literário e a cultura popular como espaço de formação. Assim, a terceira edição, “Literatura de cordel na escola”, foi transmitido em 30/09/2020, tendo como debatedora uma professora de Língua Portuguesa, coordenadora escolar e mestranda do PROFLETRAS. A discussão empreendida partiu da pesquisa, ainda em curso, da mestranda cujo objetivo foi apresentar/debater sobre sua experiência com o cordel na escola. Para tanto, a expositora apresentou exemplos de uso do cordel na sala de aula e recitou vários cordéis de sua autoria e de outros autores/as. Ressaltamos que uma das questões trazidas no debate foi a importância do resgate da cultura popular no espaço escolar e da necessidade do cordel como ferramenta para promover o texto literário dentro e fora da escola.

Para encerrar, na oitava edição “Voar fora da asa, vivências poéticas com crianças” aconteceu no dia 19/11/2020, com um professor e escritor, objetivando analisar de que forma as vivências com poemas podem representar um elemento de incentivo à formação leitora no ensino fundamental, resultante de uma pesquisa. Na apresentação foi ressaltada a questão do letramento literário, da leitura e de leitores/as centrados em textos que provoquem o prazer no sujeito -leitor/a, especialmente para as crianças. O trabalho refletiu acerca

da experiência com crianças de uma comunidade rural nordestina e em vivências com o gênero poesia.

Os resultados apontam para a necessidade de discutir sobre letramento étnico-racial em diferentes contextos e de novas possibilidades de formação na escola e na universidade com foco numa educação linguística que leve em conta a educação das relações étnico-raciais. Reconhecemos, ainda, a emergência do letramento étnico-racial no espaço acadêmico e a vivência desse conceito como ferramenta de ensino de língua portuguesa. Aprofundar o conceito de letramento étnico-racial na escola a partir de propostas didáticas que busquem implementar e vivenciar esse conceito.

## **Considerações finais**

Partimos do objetivo de discutir/analisar como o letramento étnico-racial está presente no espaço acadêmico com base nos debates estabelecidos durante o *Programa Profletras no Intervalo Acadêmico* e das indagações que subsidiaram as reflexões empreendidas: como possibilitar o letramento étnico-racial na formação leitora? O que vem a ser esse letramento étnico-racial? Como ensinar a leitura nessa perspectiva?

Com esse direcionamento, pudemos observar que nas quatro edições destacadas que o letramento étnico-racial se faz presente nas experiências de professores/as, alunos/as e egressos/as do Programa. Os dados revelam ainda que em cada edição o objeto de discussão considera o tratamento a cultura popular como uma ferramenta necessário no trabalho com a formação docente. Por fim, salientamos a importância do letramento étnico-racial e de sua materialização em práticas de leitura na escola, especialmente na promoção da diversidade e da educação para as relações que considere os grupos étnico-raciais ainda marginalizados.

Percebemos que as reflexões acerca do letramento étnico-racial se faz presente no espaços acadêmicos e escolares ainda de forma

tímida e embrionária, uma vez que ainda são poucos os debates, as pesquisas, os projetos pedagógicos voltados para o conhecimento e enaltecimento dos valores étnico-raciais. Com isso, cabe às universidades e escolas proporcionarem a sua comunidade a heterogeneidade e multiplicidade de concepções, textos, temas e costumes que tragam consigo a representatividade étnico-racial.

Convém ressaltar a urgente necessidade de suscitar nos âmbitos escolares e acadêmicos, discussões e ações pedagógicas que procurem implementar reflexões acerca do letramento étnico-racial, e consequentes propostas que levem os/as discentes a conhecerem, respeitarem e valorizarem a importância do letramento étnico-racial e de sua consolidação em práticas de leitura, oralidade e escrita nas mais diversas situações e espaços, com foco numa educação linguística que contemple os valores étnico-raciais, considerando assim a diversidade de saberes e experiências muitas vezes esquecidas, mas tão importantes na nossa formação social, ideológica e cultural.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. *Plano de Implementação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília-DF, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 2003.

GOMES, N. L. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 2017.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Editores, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. E. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MINAYO, M. C.S. (Org.). *Pesquisa social: Vozes*, 1994.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Editora, 2012.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

# GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

*Damiana Galdino dos Santos*  
*Rose Maria Leite de Oliveira*  
*Henrique Miguel de Lima Silva*

## Introdução

A apropriação da leitura pelo aprendiz, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um direito conquistado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), representando ainda hoje um grande desafio no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas, que buscam formar alunos cidadãos críticos e reflexivos em um mundo globalizado, com constantes inovações tecnológicas.

A leitura, enquanto processo necessário a essa formação cidadã, ainda continua sendo pauta de muitos estudos voltados para a formação de leitores, nos quais diversas teorias dialogam com o intuito de oferecer reflexões para uma formação de sujeitos com plenas capacidades de compreensão, sobretudo, porque temos presenciado no cotidiano escolar relatos constantes de alunos que não conseguem muitas vezes ler pequenos textos e muito menos compreendê-los.

Diante do exposto, esse trabalho parte de uma problemática que vem sendo discutida por especialistas da área da Linguística e da Educação que é como a escola pode trabalhar com os gêneros textuais como incentivo de práticas leitoras para que as aulas de língua

portuguesa se tornem mais atrativas e que estratégias os docentes podem explorar a fim de colaborarem, desde cedo, para o desenvolvimento social dos alunos.

Neste contexto, o objetivo desse trabalho é tecer reflexões sobre as práticas docentes com o eixo da leitura, pautada em gêneros textuais/discursivos, com o intuito de sinalizar ao professor de língua portuguesa o quão é relevante explorar as estratégias de leitura em sala de aula a partir de uma abordagem discursiva dos textos.

O estudo é fruto de uma pesquisa de dissertação em andamento. Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva e qualitativa tendo tomado foco de análise um recorte apenas do corpus de observação da prática docente em sala. Quanto ao suporte teórico, adotamos os estudos de base interacionista de Bakhtin (2007), Solé (1998), Koch (2011), Marcuschi (2002), além das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

O estudo certamente traz contribuições para as práticas de leitura em sala de aula, sobretudo, por se constituir uma das temáticas de estudo mais acentuadas nos últimos tempos e necessária de constantes atualizações desde a chegada dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua. Nesse sentido ele visa oferecer condições básicas para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva discursiva, de modo a tomar o aluno como sujeito interativo capaz de ler e compreender o que lê e, conseqüentemente, saber fazer o uso dos diferentes gêneros que circulam em sociedade.

## **Gêneros textuais/discursivos, leitura e ensino na escola**

A todo momento, tanto no cotidiano escolar, como no espaço social, nos deparamos com os mais diversos gêneros. Sabemos que a interação comunicativa entre os sujeitos acontece através de algum gênero textual/discursivo, seja, verbal ou não-verbal. Em virtude disto, é inegável a importância de a escola procurar diferentes

estratégias pedagógicas do trabalho com a grande diversidade de textos ao nosso redor.

Constantemente, novos gêneros vêm sendo produzidos e atualizados de acordo com as necessidades comunicacionais. Como são “relativamente estáveis” (BAKHITIN, 2016), suas fronteiras não são totalmente rígidas, fazendo com que dialoguem e se hibridizem, dando uma dimensão ainda maior da diversidade dos gêneros.

Para Bakhtin (2007), os gêneros de discurso e toda e qualquer atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, visto isso não é de se estranhar que tenhamos tamanha diversidade em relação ao uso da mesma e conseqüentemente uma variedade enorme de gêneros. Nas palavras do estudioso, os gêneros se concretizam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (p. 279). Ele ressalta ainda que, por mais variados que sejam os gêneros, cada um deles possui um significado diferente e são utilizados de formas únicas e particulares. Modificam-se ainda dependendo do ambiente e da ocasião que são usados. O autor vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua.

Sob esse viés, compreendemos que o trabalho com gêneros possibilita o desenvolvimento social do cidadão, um conhecimento de mundo amplo e favorável para a construção de saberes com atenção especial para o funcionamento da linguagem. Cabe à escola criar condições para que os aprendizes possam apropriar-se dos mais diversos gêneros, visando o aperfeiçoamento das suas habilidades e competências, sendo a leitura um passo importante neste processo.

No entanto, para que isso venha acontecer, é preciso que o sujeito tenha a oportunidade de tomar o ato da leitura não apenas como algo obrigatório e repleto de termos complexos, e sim como uma atividade prazerosa e que traga conhecimentos a serem aplicados no dia a dia dentro e principalmente fora de sala de aula, ou seja, é preciso que o aluno tenha consciência de que não são apenas regras

e metalinguagens que definem a língua, mas os diversos contextos de usos do língua em sua vida.

Um dos principais papéis da escola é ampliar os conhecimentos em respeito ao cotidiano dos alunos, de modo que venha a romper com a concepção de educação bancária, em que “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016, p.105). Este é o caminho para se formar leitores proficientes que sejam capazes de compreender o que leem e não apenas decodificadores, mas sim, alunos críticos e participativos. Dialogando com esse pensamento, Solé (1998) afirma que:

Frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceito e sistemas conceituais dos alunos; também está construída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. (SOLÉ, 1998, p. 104).

Desta forma, urge compreender e dialogar com os alunos sobre cultura, suas visões e leituras de mundo, o modo como atribuem sentido diversos aos textos, na medida em que o sentido do texto “[...] se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2013, p. 30). Ao trabalharmos a linguagem em concordância com as particularidades dos grupos culturais que fazem parte do alunado heterogêneo, aproximando o conhecimento escolar da realidade social do aluno, tornamos o aprendizado mais significativo e eficiente, além de prazeroso.

Ao planejar uma aula, o professor deve se preocupar com a escolha de determinados textos para trabalhar a leitura; os textos devem

ser selecionados de acordo com o grau de competência e respeitando a capacidade que os alunos têm. Sendo assim, eles serão capazes de compreender os textos e suas funções sociais com mais facilidade.

De acordo com Solé (1998), é de vasta relevância que o professor explore estratégias que levem os alunos a buscarem conhecimento e que por meio delas se sintam estimulados a ler, compreender, se apropriarem e seguidamente utilizarem desses aprendizados em sua vivência fora e dentro do ambiente escolar, constituindo, assim, por si próprios suas próprias estratégias. É função da escola, “possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...] (KOCH E ELIAS, 2009, p.74)”, reconhecendo e destacando seus papéis de protagonistas na construção do seu conhecimento com maior autonomia.

Os dois principais documentos norteadores da educação, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dialogam nesse sentido, sugerindo aos docentes o trabalho da leitura a partir dos gêneros textuais em sala de aula. De fato, sabemos que, quanto mais os alunos tiverem contato com a linguagem em sua pluralidade textual, melhor será seu nível de desenvolvimento do aparato verbal e das várias intenções de seus autores. De acordo os PCN:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, p. 40).

Desse modo, vemos que a leitura proporciona vários significados, isto é, dependerá do objetivo e de informações que cada sujeito tem no

ato da leitura. Assim, verificamos que sua prática não se restringe apenas na decodificação de letras ou palavras soltas, mas de todo aparato linguístico que o leitor possui. Essa bagagem de mundo favorece ao aluno fazer essa ponte entre o gênero e sua vivência, lendo o texto e o contexto. Para Marcuschi (2005, p. 29), “os textos são resultados de ações sociais com a linguagem e representa um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre com os gêneros textuais, pois estes são artefatos linguísticos mas de natureza cultural e social [...]”.

Para o trabalho com a leitura, os PCN também afirma, que é a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos que os mesmos poderão tornar-se leitores competentes em todas os componentes curriculares e não só na de língua portuguesa, uma vez que todo o repertório diverso de textos existentes abordam temáticas também diversas, e ao mesmo tempo pertinentes à distintas áreas do conhecimento, de modo a possibilitar a construção de aulas interdisciplinares que dialoguem com as realidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o documento, “o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário ao sair da escola, os livros ficarão para trás.” (BRASIL, 1997, p. 17).

Outro documento importante e atual nessa discussão sobre o papel da leitura dentro e fora da escola é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem como objetivo orientar sobre as competências, gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Sobre o eixo da leitura, a Base afirma que ele:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo

exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 65).

Como já dito anteriormente, observamos que o eixo da leitura contempla os mais diversos gêneros textuais, possibilitando ao aluno essa interação escolar e social que desenvolva as capacidades cognitivas. Além disso, permitirá ao aluno através das obras literárias adentrar no mundo imaginário e auxiliar no convívio com a sociedade.

Perante todas as orientações presentes nos documentos oficiais em relação ao trabalho das multiplicidades dos gêneros em sala de aula, é visível que o professor deve colocar o texto como ferramenta principal no processo ensino-aprendizagem. Diante dessa afirmação, salientamos um trabalho sistematizado do professor com os gêneros textuais, e que essa modalidade faça parte de maneira recorrente no cotidiano escolar.

Ao promover práticas leitoras em sala de aula, o professor precisa direcionar a leitura de forma que os alunos, mediante o texto, façam uso de várias estratégias para entenderem os inúmeros gêneros indicados, objetivando uma leitura eficiente e completa, ou seja, não apenas “ler por ler” sem a devida compreensão absoluta. No ensino de língua portuguesa, os gêneros textuais/discursivos ligados às estratégias de leitura, ultrapassam a decodificação e favorecem ao aluno relacionar o texto trabalhado com acontecimentos culturais, sociais e atuais, de maneira a entender, refletir, criticar e opinar.

Para Solé (1998) são necessárias pelo menos seis estratégias de leituras neste processo. A autora frisa que não devemos simplesmente entregá-las ao aluno e sim auxiliá-los em cada uma delas para que por

fim consigam por si só buscar conhecimentos e compreendê-los. A *primeira estratégia* baseia-se em compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, isto é, interrogar-se sobre: o que tenho que ler? qual a finalidade dessa leitura? o que me causa interesse em ler? A *segunda estratégia* está no fato, já citado anteriormente, de que o professor precisa trabalhar os conhecimentos prévios do aluno, como indagar sobre quem é o autor do texto, o ano em que foi escrito, assim como também o contexto histórico em que o texto está inserido. A *terceira estratégia* está ligada ao fato de incentivar o leitor a destacar quais partes são mais relevantes para a compreensão do texto, isso é, quais partes foram cruciais para o entendimento da obra e quais poderiam ser descartados sem que modifique o sentido do texto. A *quarta e quinta estratégias*, interligadas com a segunda, baseia-se no fundamento de questionar ao leitor qual a relação dos conhecimentos buscados com os motivos para realizar a leitura. E a *sexta estratégia* está ligada a buscar respostas sobre o que poderia ter acontecido na história, o que ficou sugestivo que viria a acontecer, ou o que se esperada que não aconteceu.

Como vimos, é de suma importância que o docente trabalhe com todas essas habilidades em sala de aula, de modo que o aprendiz mantenha contato direto e saudável com os textos com os quais tem contato em sua vida diária.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa aplicada, descritiva e qualitativa. Ela foi realizada na Escola Gilberto Leite de Aquino, na cidade do Barro/CE, numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, tendo contado ainda com a participação da professora da turma. Por envolver sujeitos, ela foi submetida ao Comitê de Ética da UFCG, tendo sido aprovada a sua realização.

Para o levantamento dos dados, os alunos foram submetidos a instrumentos de averiguação do nível de leitura, além de entrevistas de explicitação; quanto à docente, foram observadas 05 h/a de

sua atuação com objetivo de tecer reflexões sobre suas práticas no tocante ao eixo da leitura, pautada em gêneros textuais. Nesse trabalho, tomamos como foco de análise apenas as aulas observadas.

As aulas foram acompanhadas considerando uma *ficha de observação*, instrumento esse composto das seguintes perguntas: 1) A aula do professor está pautada numa abordagem interativa? Sim? Não? Por quê? 2) O Professor, em sua aula, destina um espaço para explorar especificidades sobre o processo de leitura? 3) Explora diversos gêneros textuais/discursivos? Se sim, quais, em específico? 4) Quanto ao processo da leitura, costuma chamar atenção para alguma estratégia em específico? 5) Estimula os discentes a participarem das atividades de compreensão leitora no decorrer da aula?

Os registros levantados durante a observação das aulas foram tomados de modo interpretativo à luz da teoria apresentada anteriormente. Vejamos o que revelaram.

## **Análise e discussão de dados**

Lançar um olhar sobre como as práticas de ensino com a língua portuguesa estão sendo desenvolvidas na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Gilberto Leite de Aquino, Município do Barro – CE, foi um passo importante desenhado em nossa pesquisa, para que pudéssemos contrapor essas práticas com os dados advindos dos instrumentos de leitura aplicados aos alunos da referida turma, e, por essa razão, foi indispensável e essencial a observação de algumas aulas da docente da turma.

Durante as observações, escolhemos um local discreto, no fundo da sala, de forma que a nossa presença interferisse o mínimo possível no ambiente. Ao acompanhar o andamento das aulas, fizemos os registros dentro dos aspectos levantados pelo instrumental, observando a importância da postura ética do profissional que está à frente de uma pesquisa desta envergadura, sendo crucial que a pesquisa tenha sido desenvolvida com licitude.

Tomando como base o primeiro questionamento (a aula do professor está pautada numa abordagem interativa? Sim? Não? Por quê?), percebemos que, em algumas aulas, a professora participante estava pautada, até certo ponto, numa abordagem interativa de ensino, pois ela buscava fazer com que boa parte dos alunos participassem ativamente do conteúdo trabalhado. Percebemos que a docente se preocupou em ministrar de forma clara e objetiva uma grande parte dos conteúdos gramaticais e textuais propostos, fazendo assim com que boa parte dos alunos tivessem um aproveitamento satisfatório nas aulas.

Sobre os conteúdos explorados, alguns eram relacionados à gramática; na primeira aula observada, por exemplo, a professora abordou conteúdos morfológicos (adjetivo, substantivo, etc.), relacionando-os à leitura. Sobre a prática interativa com a leitura, Koch e Elias (2012, p. 18) afirmam que “na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo”, o que implica que a docente colaboradora procurou pautar suas aulas segundo essa dinâmica, apesar de percebermos que boa parte da turma estava desestimulada no momento da interação.

Sobre esse fato, imaginamos que, se os conteúdos gramaticais trabalhados tivessem sido explorados reflexivamente a partir de textos significativos para o aprendiz, muito provavelmente a participação teria sido mais ampla. Isso justifica-se pelo fato das atividades pautadas numa abordagem interativa fazerem com que o aluno deixe de absorver os conteúdos de forma passiva e se torne um agente ativo, sendo que esses conteúdos são construídos a partir de informações que o leitor já possui e, a partir deles, conseguirá estabelecer relação da sua vivência de mundo e, conseqüentemente, agregar novos conhecimentos acerca do assunto trabalhado. As aulas interativas surgem, então, para transformar o ambiente escolar em um lugar de sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem. Para Kleiman (1999), do conhecimento do leitor sobre determinado assunto contribui sobremaneira para seu sucesso,

pois, ao fazer inferências e comparações, consegue ter melhor desempenho ao ler.

Em relação ao segundo e o terceiro questionamentos (o professor, em sua aula, destina um espaço para explorar especificidades sobre o processo de leitura? Explora diversos gêneros textuais/discursivos? Se sim, quais, em específico?), percebemos que a professora destinou, no segundo dia de observação das aulas, um espaço exclusivo para explorar a leitura, trabalhando os gêneros textuais, como o conto “A velha contrabandista”, do autor Stanislaw Ponte Preta, e o poema “O destino da sementinha”, de Graça Batituci. Primeiramente, ela leu os textos e logo depois pediu para alguns alunos fazerem a leitura em voz alta. Posteriormente, foram realizadas discussões acerca dos gêneros trabalhados. Observamos que a professora discutiu com os alunos sobre as informações explícitas dos textos citados acima fazendo perguntas simples, como: “qual o título do texto?”, “qual o assunto principal do texto?”, “qual o gênero textual trabalhado?”, entre outras. Os alunos resolveram atividades de compreensão e interpretação dos textos. Pudemos notar uma boa participação por parte dos alunos, apesar de termos percebido que outros aspectos poderiam ter sido explorados nesses textos, como: qual o objetivo deles? Em quais contextos foram escritos? Quais os prováveis leitores? Dentre outros aspectos.

No que se refere ao quarto questionamento (quanto ao processo da leitura, costuma chamar atenção para alguma estratégia em específico?), percebemos que, durante o trabalho com os gêneros textuais mencionados, a professora só chamou a atenção dos alunos para a leitura oral e orientou alunos que liam em voz baixa, tendo se preocupado “apenas” com a entonação e dicção dos alunos no ato da leitura. Conforme afirma Leffa (1996, p. 12), “erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura”. A leitura implica em uma gama de elementos que são extraídos de palavra em palavra e frases pelo leitor, e vão se juntando até chegar ao entendimento global do texto. A autora acrescenta que “o valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou” (p. 13), não importando os caminhos

que o leitor percorreu para chegar aos significados, mas o que realmente importa é o que fez gerar o produto final dessa compreensão. Nesse sentido, a docente não explorou efetivamente ricas estratégias para a exploração dos textos.

Com relação ao último questionamento (estimula os discentes a participarem das atividades de compreensão leitora no decorrer da aula?), percebemos que ela explorou os textos, mas de uma maneira superficial, não os estimulando efetivamente participarem da compreensão leitora e não fez os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos. Como ressalta Kleiman (1999, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”. Assim verificamos que o aluno precisa ser desafiado a confrontar ideias já construídas e a partir delas reconstruir novas ideias sobre os textos que são explorados. Na situação em análise, a leitura para eles foi colocada com uma imposição tendo como finalidade saber quem decodifica, ou simplesmente para responder atividades mecânicas e repetitivas, não levando em conta a função comunicativa do texto trabalhado, resultando em atividades desinteressantes para os alunos.

Notamos que a docente apresentou certo esforço para aplicar os gêneros textuais, o que já é um ganho, porém, inferimos que a falta de aprofundamento teórico sobre o processo da leitura pode ter comprometido sua prática, pelo fato de que muitos alunos, na hora de resolver as atividades exclusivas da leitura, ficam com muitas dúvidas e questionamentos.

Neste sentido, compreendemos que uma resignificação da prática docente, galgada, sobretudo, em formações continuadas que aprofundem os saberes científicos necessários às práticas em sala de aula, pode ser um bom caminho para que o professor melhor sistematize os processos que envolvem a reflexão sobre a língua. No caso do processo de leitura, compreender as concepções texto, contexto, gêneros textuais/discursivos, estratégias leitoras e sujeito é crucial para que o aprendiz tenha sucesso na escola.

## Considerações finais

Diante do exposto, é inegável que o processo de leitura, fundamentada no uso dos gêneros textuais/discursivos, é fulcral em nossa vida e que proporciona a expansão dos conhecimentos do leitor e consequentemente desenvolve a capacidade cognitiva do indivíduo. Além disso, compreendemos também a importância da escola no tocante à formação de leitores competentes nos dias atuais, considerando que, atualmente, é notório uma maior exigência por parte da sociedade quanto ao desenvolvimento de habilidades, isto é, a exigência de leitores que sejam capazes de fazer uma relação dos textos com suas experiências de vida.

A análise dos dados nos mostrou que, apesar de o trabalho com a leitura, atravessado pelos gêneros, ser um discurso recorrente em praticamente todas as salas de aulas, ainda há muitas arestas a serem aparadas. Ainda percebemos no ambiente de sala de aula a carência de saberes científicos necessários para uma prática docente plena e comprometida com a formação social e crítica do aprendiz.

Assim, ao longo desse texto, procuramos confirmar a relevância do ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros textuais em sala de aula, a fim de colaborar com o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura é um ato interativo da língua, resultante da relação dialógica entre autor/texto/leitor, sendo ampliado às situações reais do cotidiano. Ao tomarmos a língua sob esse prisma, é esperado que os alunos possam ter um rendimento satisfatório na aquisição das práticas de leitura, e que isso possa conduzi-los ao mundo letrado e a uma sociedade de leitores autônomos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/NCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/NCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: paz e terra, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto na construção dos sentidos*. São Paulo: Contextos, 2013. SOLÉ, Isabel *Estratégias de Leitura*. 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª.ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

# FORMANDO LEITORES MEDIADORES: DOS ASPECTOS TEÓRICOS À PROPOSIÇÃO DE OFICINAS DE LEITURA

*Ednilda Bezerra dos Santos Pereira*  
*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

## Introdução

**C**onsideramos a relevância de situações de valorização dos conhecimentos prévios do leitor, como sendo primordial à prática de mediação, e a necessidade dessa ação tornar-se contínua no ambiente escolar. Contudo, essa prática parece ainda não ser recorrente nesse universo. Pouca ênfase é dada à leitura. As condições de mediação, portanto, ainda estão no campo da iniciação e essa ausência acaba revelando-se como um entrave no percurso do letramento escolar.

Utilizada como parâmetro dos índices de proficiência, a leitura se apresenta como um norteador dos caminhos do conhecimento em sala de aula, ora positiva ora negativa, a depender do grau de proficiência das competências dos estudantes, estabelecida pelas avaliações extraescolares, por exemplo, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A presença de professores, agentes de formação de alunos leitores, no ambiente escolar, torna o ato de ler significativo, transformando-se em um importante referencial de construção de saberes.

A mediação da leitura, portanto, aparece como indicativo de minimizar os problemas relativos à leitura na escola. Inclui-se a este fato, também, as práticas de letramento, tendo em vista a necessidade

de valorização das práticas sociais do aluno, uma vez que leitores proficientes, professores e alunos podem contribuir de maneira concreta para a criticidade no contexto didático-pedagógico da escola e fora dela. Logo, trabalhar de forma colaborativa na formação, a princípio de professores construtores desse conhecimento e, em seguida, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, é uma necessidade contínua na escola.

Tal necessidade é também nossa, a exemplo das aulas de redação no 9º ano em que precisamos empolgar os estudantes, construir com estes a compreensão textual, a interpretação e produção textual além de despertar o interesse pela língua de modo geral e isso se torna um acúmulo de ações que desconsidera o valor necessário da leitura antes de tudo.

Por esse viés, direcionamos nossa pesquisa, apresentando neste artigo, tão somente um recorte que como àquela se faz necessário por trazer uma reflexão sobre o ato de ler na escola e a contribuição da mediação para dinamizar essa ação.

## **Sobre leitura e formação de leitores**

“A leitura do mundo, precede a leitura da palavra”, assim postula Freire (2003, p. 13). Nesse sentido, cabe dizer que a prática de leitura é o ato mais importante na construção da cidadania e do aprendizado. Significa não meramente decodificar, ler no seu sentido completo, ou seja, compreender. Sem dúvida, trata-se de uma competência que qualifica o indivíduo para a construção do conhecimento.

Tal prerrogativa, dita por Freire (2013), se mistura ao conhecimento de letramento. Embora para este autor, ler pode ser um processo de descoberta até para quem não é alfabetizado. Na verdade, ler e letrar se misturam, em virtude de um único objetivo, a aprendizagem.

“Colocada na base da educação, a leitura pode assumir de imediato o componente democratizante daquela, ao mesmo tempo

confundiou-se com alfabetização” (SOARES apud ZILBERMAN; SILVA, 1998, p. 13), apresenta-se de maneira contraditória, indica *status* para uns e segregação para outros e, em ambos os casos, não é um ato espontâneo, é um processo social cercado de situações favoráveis ou não. “É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão de novos graus de ensino e da sociedade” (SOARES, p. 14, 1998). A, portanto, leitura se coloca como ação democrática que leva à independência.

Concordando com Soares (1998), a valorização da leitura engrandece a educação e coloca o professor na condição de mediador dessa prática que precisa ser ensinada como fundamento da educação básica, desde a inicialização da alfabetização, necessitando de amadurecimento ao final do ensino fundamental e progredindo no ensino médio. Esse percurso precisa ser respeitado e mediado para que o ato de ler se concretize em todos os aspectos da vida escolar do educando e, conseqüentemente, reflita em sociedade.

Assim sendo, compreendemos que a leitura é uma prática social que acontece num processo de interação, tanto na vida familiar quanto na escola, independe do espaço físico, embora possa ser direcionada e ampliada no âmbito escolar.

Podemos “ler o mundo” e isto implica na leitura que ultrapassa a decifração.

[...] uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 2003, p. 13).

A prática de leitura não é estanque, nem encerra abordagens superficiais, tanto em relação a professores quanto a alunos; há sempre o que se analisar, modificar e refazer, já que estamos falando de algo cultural e totalmente importante para a sociedade.

Segundo Marcuschi, citado por Zilberman e Silva (1998, p. 38), “em todas as sociedades letradas, os que têm acesso à escrita podem desenvolver quatro habilidades no uso da língua: falar, escrever, ouvir e ler”. Sendo essa última, a nosso ver, uma das habilidades mais importantes, embora nem sempre universal, nem disponível a todos, como afirma Soares (1998), quando diz que “em uma sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom” (SOARES, 1998, p. 19) e ainda nos faz pensar que os sentidos positivos, “lazer, prazer,” entre outros valores atribuídos ao indivíduo leitor resulta em “etnocentrismo da sociedade”, já que “expressam uma visão de classe dominante”, e nem sempre é igualitária.

Sendo assim, o sentido de leitura que se quer construir não é o técnico, individual e decodificado, pois “a leitura não é um código a ser decifrado” (LAJOLO 1993, p. 59). O que se deseja é a leitura consistente que abre novos horizontes. Enquanto a escola não primar pelo ensino de leitura ideológica, contextual, sempre haverá obstáculos à aprendizagem.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p. 59).

Diante dessa confirmação, há a necessidade de uma discussão sobre a formação leitora do professor que, talvez, por diversas situações, não tenha sido estimulado no sentido de despertar o gosto pela leitura, sendo esta condicionada à obrigação no espaço escolar.

Em um viés de obrigatoriedade, a prática de leitura faz com que o leitor apenas exerça uma atividade técnica, sem construção de sentido ao que lê, pouco contribuindo à semântica textual. No caso do professor, se este tem essa prática de leitura por obrigação, provavelmente, é passível de repetir essa ação em relação ao ensino de leitura, não exercendo, portanto, o papel de mediador a ser visto como um elemento prioritário que propicia prazer e deleite, mesmo em sala de aula.

Nessa dimensão, “o mundo da escrita ganha espaço e o termo letramento vem juntar-se ao conceito de alfabetização” (SOARES, 1998, p. 39). Este é um desafio contemporâneo, diante de um calhamaço de aporte impresso exposto aos educadores.

Um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado: alfabetizado é um indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado vive em estado de letramento, é, não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita [...]. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.39).

O letramento, portanto, apresenta-se como uma prática global de leitura, um estado de conhecimento ampliado. Um indivíduo letrado consegue encontrar solução para seus problemas, é politizado, é ideologicamente livre para atuar nas áreas de conhecimento a que tiver oportunidade de caminhar.

Um professor leitor, que caracteriza seu trabalho sob o ideal de letramento, terá mais chances de acertar quanto à condição de mediador entre o texto e o leitor. São muitas atribuições dadas a este, mas a mais importante é torna-se leitor, conhecedor de práticas do letramento, para atuar e transformar a realidade em que vive. A valorização do letramento social, assim como o faz o estudante, e a partir deste, direciona o letramento escolar, dá respaldo às diversas leituras.

Assim, caminhamos para a importância da mediação no ensino de leitura com perspectivas de letramento. Pensar a prática da docência sem antes nos colocarmos na posição de conhecedores das práticas de letramento torna o trabalho do professor sem consistência; reafirmar a importância da tríade texto-mediador-leitor se faz necessário.

Dessa forma, a prática de leitura na perspectiva do letramento não se resume apenas ao domínio de conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso e uma proposta adequada à superação dos obstáculos da aprendizagem. Segundo Soares (2009, p. 39), “o letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A funcionalidade da mediação das práticas de leitura e letramento é responsabilidade do professor de língua portuguesa e dos demais educadores que se preocupam em exercer com clareza seu papel. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 13). Por essa razão, a reflexão torna-se uma necessidade na atuação social e escolar; e compõe, junto ao papel do professor, atividade constante em busca de acertos na mediação entre o texto e o leitor.

O professor está constantemente refazendo suas práticas de aprendizagem, seja na escola ou fora dela; esta prática é social e pode ser aplicada na escola. O conhecimento prévio do estudante pode servir de base para o conhecimento didático, pedagógico, assim como pode representar obstáculos ao desenvolvimento de aprendizagem quando as práticas sociais de escrita forem de pouca ou nenhuma existência, como afirma Kleiman (2005, p. 33):

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser

relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

O letramento escolar parece ser menos valorizado pelo aluno. Na escola, o ato de ler e realizar atividades torna-se obrigatório para o estudante, e ainda requer capacidades que não são próprias do espaço social, a exemplo da leitura e escrita, sendo mais atrativas as condições que representam laços afetivos ou de sobrevivência, o social.

## **Metodologia**

A presente pesquisa apresenta as características metodológicas de natureza aplicável, descritiva e qualitativa. É aplicável, porém também aplicada, porque, para sua realização, optamos em investigar o perfil leitor dos professores do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dep. Janduhy Carneiro, em Cajazeirinha-PB. Por envolver sujeitos, foi submetida ao Comitê de Ética e aguarda parecer de aprovação.

Nesse contexto, a pesquisa é também descritiva devido ao procedimento de coleta de informações sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento da mediação leitora professor-aluno. Segundo Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva tem a intenção de “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Utiliza, ainda, instrumentos de coleta que envolvem o pesquisador e o lugar de pesquisa, a escola. Por esse percurso, também é de natureza qualitativa. Conforme relata Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das

percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et. al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Diante da condição sanitária do país, a metodologia de coleta de dados não será *in loco*. Obedecerá a investigação através dos meios digitais. Assim, proporemos dois instrumentos de abordagem para compor o perfil leitor do professor de modo individual e também abordaremos o perfil de mediador no desenvolvimento das aulas desses professores. Como instrumento de coleta de dados, usaremos questionários semiabertos, nos quais o educador poderá responder através de múltiplas escolhas e opinar conforme lhe convier.

Quanto à análise dos dados, tomaremos, inicialmente, como base o documento que norteia a educação no país, a BNCC, como apresenta a leitura e as sugestões propostas para a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Como também nos apropriaremos das competências e habilidades de leitura e ainda das bases teórico-discursivas dos autores: Kleiman (2003, 2005, 2012, 2013) e Soares (1998, 2003) Freire (1996, 2003), Bortoni-Ricardo (2012), Geraldí (2014), Martins (1998), Vóvio (2010), entre outros que permeiam o universo da leitura e do letramento.

Cabe ressaltar que a escola colaboradora convidada a participar desta pesquisa assinou o termo de anuência, concordando em colaborar com o projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CFP. Ressalte-se que, com relação às pesquisas

científicas executadas com seres humanos, a resolução 466/2012 exige o empenho ético.

A partir da coleta de dados, tendo a análise qualitativa como base das categorias que aferem a importância do perfil do professor leitor, numa proposta sociointeracionista, assim como a necessidade da mediação como estratégia principal para o desenvolvimento de novos leitores, procederemos com a investigação tão logo o resultado final do Comitê de ética seja executado.

## **Análise e discussão dos dados**

Nossa pesquisa (ainda em andamento) apresentará um caderno pedagógico com oficinas aplicáveis a partir de alguns gêneros textuais, a exemplo do artigo de opinião, charge e crônica na perspectiva das competências e habilidades de leitura.

É muito importante que se construa o caderno pedagógico com a organização das oficinas propostas, o qual funcionará como um registro da prática de leitura e discussões a partir desta. O trabalho deve estar centrado nos objetivos traçados e o seu resultado divulgado na escola.

Nessa direção, faz-se necessária uma reflexão sobre a prática leitora dos professores, responsáveis diretos pela direção que dá ao ato de ler na escola. Tais intervenções de letramento que favoreçam o desenvolvimento da construção leitora dos alunos em eventos de leitura aos quais ainda não tiveram acesso, são necessárias. O desenvolvimento de competências da área de linguagens e das demais áreas que compõem o currículo da educação, indicadas pelos documentos oficiais, que orientam o ensino, dá respaldo ao ensino.

Acreditamos que as oficinas aproximam os docentes e, conseqüentemente, os discentes da leitura. Nosso trabalho, cuja ação pedagógica está centrada na área de linguagem, está direcionado ao trabalho interdisciplinar.

A prática de leitura, organizada por oficinas, com objetivos delimitados, sequência de estratégias disponibilizadas e abordagens direcionadas pelo processo de letramento poderá contribuir para a disseminação do ato de ler por prazer. Embora tais ações não sejam estanques, muito ainda precisa ser feito para que adotemos na escola, a postura de professores leitores que formam alunos leitores.

Como ainda aguardamos o parecer do Comitê de ética, propomos uma discussão sobre a necessidade de abordagem da temática na construção da mediação.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento da prática do ensino de leitura na escola, através da formação da proficiência leitora entre os professores, profissionais tão desvalorizados em seu ambiente de trabalho. Busca teorias e sugestões que possam colaborar no processo de construção do leitor, na perspectiva do letramento.

Após a seleção e a leitura dos materiais específicos para a elaboração deste trabalho, foi possível compreender que a leitura não significa decodificar símbolos e, sim, compreender; não se dissocia do processo de letramento que é visto como uma forma de encontrar prazer em diferentes atos de ler (SOARES, 1999). Portanto, a elaboração de oficinas de leitura com foco na mediação docente, como forma de aproximar mediador e leitor, revela-se como uma possibilidade de efetivar essa prática.

Nesta perspectiva, a leitura se apresenta como uma forma de saber lidar com o mundo, favorecendo a incorporação do saber à vida, tendo em vista a construção de uma prática educativa qualificada, capaz de influenciar positivamente na formação cidadã, leitora e crítica do estudante.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.

GERALDI, J. Wanderley. *A leitura da sala de aula: as muitas faces de um leitor*. Série ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988,79-84.

GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL/ UNICAMP, setembro, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MINAYO, M.C de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

# LEITURA CRÍTICA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM SALA DE AULA

*Eliana César Rodrigues Guedes  
Joseval dos Reis Miranda*

## Introdução

**E**ste trabalho apresenta o resultado parcial de um estudo em andamento, realizado a partir da Linha de Pesquisa II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em uma escola da rede pública de Pedras de Fogo, Paraíba.

O interesse por esta pesquisa nasceu da inquietação provocada pela percepção da cristalização do modo machista, sexista e estereotipado com que a mulher tem sido vista e (re)tratada ao longo dos anos, o qual corrobora com a dificuldade dos alunos e das alunas de reconhecer e analisar questões relacionadas a gênero em textos, impossibilitando-os/as de realizar leituras críticas.

Foi mediante essa constatação que nos sentimos instigados a atuar no sentido de alterar esse estado de passividade verificado entre alunos/as do Ensino Fundamental, em pleno século XXI, o qual viabiliza a coisificação e o submetimento de meninas e mulheres a opressões e repressões e à relativização dos danos causados pela disseminação e normalização dos estereótipos de gênero.

A pesquisa apresenta duas questões problemáticas: gênero/estereótipos de gênero e leitura crítica. O elo desses dois eixos é

desempenhado pelo anúncio publicitário, um gênero discursivo multimodal, que recorre a discursos persuasivos e a recursos linguísticos e discursivos concisos e criativos, cuja compreensão demanda fluência e criticidade do corpo discente.

O objetivo geral da pesquisa é conceber uma proposta de intervenção, a partir de um diagnóstico da leitura de anúncios publicitários, que oportunize a reflexão sobre as relações de gênero e a desconstrução de estereótipos. Pretendemos, ainda, alcançar alguns objetivos específicos, dentre eles: revisitar o que estudos e pesquisas dizem sobre as relações de gênero e os estereótipos, da leitura e do anúncio publicitário; identificar, a partir de atividades diagnósticas remotas<sup>2</sup>, o nível de compreensão de discentes acerca das relações de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários; e propor atividades pedagógicas, nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das relações de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Recorremos às competências gerais da Educação Básica, estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), para embasar a nossa escolha por discutir as questões de gênero através da leitura crítica. Dentre elas destacamos duas, a saber:

[...] Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...] e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]  
(BRASIL, 2018, p. 9-10).

O diagnóstico - aplicado de maneira remota, em virtude da pandemia da COVID-19 - demonstrou que alunos e alunas são

---

2 O momento pandêmico, produzido pela COVID-19, desencadeou a necessidade da suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, a inicialização do processo de ensino remoto, resultando em inúmeras dificuldades de ordem diversa.

reprodutores/as de vários estereótipos de gênero cristalizados em nossa sociedade. Os estereótipos de gênero, para Michel (1989, p. 18):

[...] tendem a desvalorizar as mulheres e as meninas e supervalorizar os homens e os meninos. Além disso, existe uma uniformidade no interior das personagens femininas, assim como no interior das personagens masculinas, além de uma espécie de barreira entre os dois grupos; isto faz com que as particularidades de um sejam censuradas ou malvistas pelo outro, o que corresponde a dizer que as personagens masculinas e femininas são estereotipadas a tal ponto, que a valorização das primeiras é inseparável da desvalorização das segundas (MICHEL, 1989, p. 18).

Dessa forma, compreendemos que a escola, enquanto uma instituição disseminadora do saber científico, não pode se furtar da discussão e da reflexão acerca das relações de gênero, uma vez que, da forma como estão configuradas, elas relegam meninas e mulheres a uma posição coadjuvante na gestão das demandas da sociedade. Estas são marcadas por discriminações, preconceitos e opressões, advindos de uma cultura machista e sexista que, a todo momento, tenta imputá-las a imagem de um ser inferior.

No que diz respeito aos aportes teóricos da pesquisa, estes estão construídos com base na BNCC (BRASIL, 2018) e nos estudos de Michel (1989), Connell e Pearse (2015), Scott (1995), Butler (2003), Louro (2003), Auad (2019), Silva (2009), Carvalho (2014), entre outros/as.

No que tange ao aspecto organizacional deste artigo, distribuímos as temáticas em duas seções. Na primeira, discorremos acerca da desconstrução de estereótipos de gênero em sala de aula; na segunda, abordamos a leitura crítica de anúncios publicitários. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e os seus resultados parciais. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## **Desconstrução de estereótipos de gênero: uma ação necessária na escola**

O conceito de gênero, sob uma perspectiva sociocultural, nasceu do diálogo entre teóricas do movimento feminista e pesquisadoras de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Ao propor o estabelecimento da distinção entre “sexo” e “gênero”, as teóricas feministas pretendiam evidenciar que o sexo era basicamente a diferença entre macho e fêmea, ou seja, um fator biológico, enquanto o gênero correspondia à diferença entre papéis exercidos por homens e mulheres, sendo, portanto, um fator social. Segundo Scott (1995, p. 72), elas objetivavam assinalar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”.

Ao refletir sobre a categoria gênero, Scott (1995, p. 75) assevera que “o termo gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. [...] ‘Gênero’ é [...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”.

A autora ainda afirma que a propagação dos estudos sobre sexo e sexualidade, possibilitou que a palavra “gênero” fosse configurada como um meio de estabelecer a distinção entre a prática sexual e os papéis sexuais, imputados aos homens e às mulheres. Sabemos que, no senso comum, as diferenças existentes são compreendidas como se fossem determinadas biologicamente, no entanto as Ciências Sociais apontam que tais diferenças são socialmente construídas. Dessa maneira, afirmamos que os indivíduos apresentam maneiras distintas de interagir nas relações sociais de poder, em decorrência da cultura na qual estão inseridos, independentemente de suas diferenças biológicas.

Assim sendo, ao se enfatizar o caráter social do gênero, é importante salientar, conforme explica Louro (2003), que não há a intenção de refutar a biologia, mas sim de enfatizar a construção social e histórica estabelecida acerca das características biológicas. O propósito é posicionar o debate no domínio onde as desigualdades de gênero são

construídas e reproduzidas: o campo social. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, de acordo com a autora, é preciso considerar tudo o que foi construído socialmente sobre eles/elas e não os seus sexos especificamente.

A cultura machista e sexista, arraigada em nossa sociedade, impõe padrões de comportamento fundamentados em uma coerência entre o sexo anatômico e as expectativas sociais previstas para homens e mulheres, os quais acabam fixando arranjos de gênero que determinam o lugar de mulheres e homens. Esse lugar é estabelecido com base no sexismo, ou seja, na existência de diferenças entre os sexos, as quais influenciam as capacidades física e intelectual dos indivíduos, diminuindo-os, estereotipando-os e favorecendo um sexo em detrimento do outro.

Os estereótipos, em consonância com Shestakov (1982) apud Michel (1989, p. 17-18), podem ser definidos como “uma tendência à padronização, como a eliminação das qualidades individuais e das diferenças e como a ausência total de espírito crítico nas opiniões sustentadas”. Michel (1989, p. 20), por sua vez, assevera que os estereótipos sexistas têm a função de “legitimar, aceitar e justificar a situação de dependência, subordinação e desigualdade das mulheres na sociedade [...]”.

Por isso, asseveramos que os estereótipos de gênero são agentes transmissores de uma discriminação entre os sexos, a qual gera uma desigualdade que atinge profundamente as meninas e as mulheres, e ainda evidenciamos a sua função social. Segundo Michel (1989), qualquer tipo de estereótipo tem um impacto negativo na vida das pessoas sobre as quais ele recai.

Em se tratando dos estereótipos de gênero, afirmamos que eles possuem dois agentes transmissores em potencial: a família e a escola. De acordo com os escritos de Michel (1989, p. 21), “a família é o melhor agente de transmissão do sexismo”, enquanto “a escola é também um lugar de aprendizagem do sexismo, particularmente devido aos estereótipos sexistas encontrados nos manuais escolares”.

Corroboramos com Michel (1989), entretanto acrescentamos que, além dos manuais escolares, há **inúmeros sujeitos** (professores/as, gestores/as, supervisores/as, funcionários/as) que atuam nas escolas, legitimando atitudes machistas, sexistas e misóginas de discentes, o que corrobora para uma educação embasada na naturalização dos estereótipos de gênero.

As relações de gênero - não apenas na família, mas também na escola - são conduzidas de modo que meninos e meninas precisam se encaixar nos padrões de gênero da masculinidade e da feminilidade, ou seja, as meninas precisam apresentar características associadas à beleza, delicadeza, fragilidade, sensualidade, ao passo que os meninos têm que estar adaptados aos padrões hegemônicos de masculinidade (força, agressividade, heterossexualidade).

No intuito de educar e de fazer o melhor para filhos/as e discentes, pais, mães e/ou responsáveis, professores/as e integrantes de gestões escolares insistem em perpetuar e impor, de maneira arbitrária, padrões de feminilidade e de masculinidade que já não condizem com o ideário comportamental da atualidade. Tais procedimentos ocorrem, de maneira prática, por meio de atitudes de rejeição, gestos de reprovação, palavras ditas (e às vezes não ditas), opressões, punições, descaso, indiferença, falta de conhecimento ou resistência em aceitar as novas ideias do mundo moderno, produzindo, assim, desigualdades e injustiças.

Nessa ótica, não podemos deixar de destacar que a BNCC preconiza a inclusão de temas contemporâneos em seus escritos, conforme comprova o seguinte excerto.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Dessa forma, considerada espaço de democratização do conhecimento, a escola tem por obrigação problematizar as relações de gênero, promovendo ações que possibilitem debates e reflexões acerca dos arranjos de gênero existentes na sociedade e das consequências por eles suscitadas. Isso porque, segundo Auad (2019, p. 21), “as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades”.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola se liberte da imbricação que é estabelecida entre gênero, religião e moral, para que, desse modo, tenha condições de promover uma educação igualitária para os indivíduos, destituída de padrões e de estereótipos de gênero; fomentando a existência de tratamentos, de atitudes e de comportamentos semelhantes nas relações de gênero.

### **A leitura crítica de anúncios publicitários: uma possibilidade para a desconstrução de estereótipos de gênero**

Não é uma tarefa fácil encontrar, na escola, espaços de debate acerca das relações de gênero, bem como fazer com que alunos e alunas reconheçam a importância da leitura, compreendam como se dá o seu processo, aprendam a ler de maneira proficiente e incorporem práticas leitoras em sua rotina.

Assim sendo, ao conjecturar possíveis formas para unir as duas problemáticas da pesquisa (gênero/estereótipos de gênero e leitura crítica), optamos por utilizar o gênero discursivo anúncio publicitário, como meio de viabilizar as nossas ações e as nossas reflexões. Tal escolha se deu em razão dos recursos linguísticos e do discurso persuasivo utilizados nesses textos, os quais possibilitam o desenvolvimento das competências de leitura crítica.

Nesse contexto, o anúncio publicitário apresenta-se como um gênero que possibilita a reflexão acerca dos contextos socio-histórico e ideológico que permeiam os textos. Desse modo, com a finalidade de despertar a consciência crítica dos/as alunos/as,

proporcionamo-lhes condições de construir posturas críticas, diante de situações que envolvem a argumentação, a persuasão e estratégias outras de convencimento.

Consideramos importante evidenciar que a abordagem desse gênero discursivo foi estruturada a partir da postura de docentes de Língua Portuguesa que, em sala de aula, abordam a leitura por meio da concepção sociocognitivo-interacional. Dessa maneira, foram considerados os aspectos históricos, sociais, culturais, contextuais e ideológicos que afetam a interação comunicativa, para que fosse possível criar reais possibilidades de desenvolvimento de leitores/as dotados/as de capacidade autoral de coprodutor/a do sentido do texto; capazes de questionar, concordar e refutar ideias, enfim, de realizar uma leitura crítica.

Como é sabido, a linguagem é o elemento estruturador do texto publicitário que, ao ser produzida por meio de recursos estilísticos e argumentativos, provoca efeitos de sentido, os quais precisam ser desvelados por meio de uma leitura crítica. Ao discorrer a respeito dessas temáticas, Silva (2009, p. 27) declara que a linguagem:

[...] cumpre propósitos de persuasão para efeitos de publicidade [...]. Nessas esferas, as agências criam mensagens apelativas para acionar as ações de compra pelos consumidores. Daí, mais uma vez, a necessidade de leituras críticas, que levem o leitor ao exame rigoroso desse tipo específico de mensagens [...] (SILVA, 2009, p. 27).

Nesse contexto, o anúncio publicitário cumpre o seu propósito quando chama a atenção de leitores/as para um produto que, de repente, sequer conhecia; dessa forma, despertando o interesse, transmutando-o em desejo e necessidade de consumo, resultando na ação da compra. A leitura crítica desse gênero discursivo pode levar à percepção de elementos que são velados por uma leitura limitada à superfície textual, a qual confere a esses textos uma ingenuidade dissimulada; dado que a seleção vocabular, os recursos estilísticos,

as relações semânticas e os recursos semióticos, utilizados em anúncios, são forjados intencionalmente para desencadear efeitos de sentido específicos. Trata-se de uma ação que evidencia valores, crenças e ideologias do/a autor/a do texto e, muitas vezes, parcialidade e preconceito.

Sobre o funcionamento e a veiculação de discursos na sociedade, Carvalho (2014, p. 118) acredita que:

[...] A determinação social dos vários discursos produzidos por uma dada sociedade define a compreensão da noção de contexto, e a leitura desses discursos conduz a uma leitura da própria sociedade. [...] Compreender uma sociedade e os diversos discursos que ela produz é, pois, decodificar a ideologia a eles subjacente. (CARVALHO, 2014, p. 118).

Portanto, nos anúncios publicitários, é possível verificar a presença de vários processos ideológicos. Isso porque, a partir do momento em que os discursos veiculados nos anúncios estimulam as pessoas a comprar um produto a todo custo, vendendo-o como algo belo, maravilhoso, natural, único – e, até mesmo associando a esse produto *status*, padrões de beleza e de comportamento –, eles estão exercendo certo poder sobre as pessoas; já que é comum o discurso sobre o produto vendido sugerir possibilidades de transformação, fazendo com que o/a consumidor/a pense que vai adquirir as qualidades nele apresentadas.

Desse modo, muitos anúncios publicitários atuam como ferramentas ideológicas reprodutoras de estereótipos de gênero, os quais podem ser observados nas mais variadas peças publicitárias, voltadas tanto para o público masculino quanto para o público feminino. Nessas campanhas, pode ser detectada uma imagem idealizada da mulher: bonita, jovem, sedutora, magra, compreensiva, acolhedora, maternal, reproduzindo, assim, os padrões de feminilidade cristalizados na sociedade patriarcal.

À vista disso, relações de poder e opressão vão sendo disseminadas e legitimadas, pois é sob o olhar masculino que, comumente, no campo da publicidade, há séculos, projetos, embasados nos interesses dos homens e nas normas por eles ditadas, são elaborados. Nesse contexto de sociedade patriarcal, as mulheres têm sido consideradas como meros acessórios.

Mediante o resultado do diagnóstico realizado, comprovamos que a leitura crítica de anúncios publicitários possibilita a reflexão sobre o machismo/sexismo, viabiliza a percepção do que está em sua exterioridade - e nas relações entre o dito e o não dito -, e colabora para que os/as alunos/as produzam sentidos acerca da desconstrução de estereótipos de gênero.

## Metodologia

A pesquisa está sendo desenvolvida em um 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, de uma escola pública do município de Pedras de Fogo, estado da Paraíba. A turma conta com 37 sujeitos, na faixa etária entre 14 e 15 anos. Dentre eles, 23 são do gênero feminino e 14 do gênero masculino.

Até o momento, o estudo obteve a participação de 12 sujeitos, sendo oito do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Como pode ser observado, não alcançamos a adesão da totalidade da turma, chegando a um percentual de participação de 32% (trinta e dois por cento). Atribuímos esse resultado, principalmente, ao contexto pandêmico vivido no ano vigente, o qual produziu situações como a possibilidade de indisponibilidade de acesso à internet, por parte de discentes, bem como o acesso a um computador, *smartphone* ou *tablet*, a qualquer hora do dia; tecnologias indispensáveis para a realização das atividades remotas regulares e do diagnóstico da pesquisa.

O estudo é de natureza qualitativa e intervencionista. Na sua execução, foi realizada a aplicação de atividades remotas, via *Google Forms*, como procedimento gerador de dados. Para constituir o *corpus*

do trabalho, aplicamos um diagnóstico com os sujeitos participantes da pesquisa, através do envio de quatro atividades remotas, contendo os seguintes objetivos: 1) diagnosticar a reprodução de estereótipos de gênero pelos/as alunos/as; 2) identificar o entendimento dos/as alunos/as sobre o conceito de gênero e de estereótipos de gênero; 3) diagnosticar a capacidade dos/as alunos/as de reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos, assim como de realizar leituras críticas e de posicionar-se criticamente em relação às questões de gênero.

A partir da análise do diagnóstico, foi possível construir uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos, no intento de promover reflexões com os/as alunos/as acerca da temática em foco.

## **Análise e discussão dos dados**

A pesquisa foi motivada a partir do desejo de fazer com que os/as alunos/as refletissem sobre os estereótipos de gênero, fixados pela cultura dominante, desconstruindo-os, bem como realizassem a produção de sentidos, por meio das leituras efetivadas. Para isso, propomos, na aplicação do diagnóstico, a leitura de textos que exploravam estereótipos de gênero, dentre os quais estavam algumas imagens, um conto e dois anúncios publicitários; sendo um do ano de 1947 e o outro do ano de 2016, visto que pretendíamos fazer com que os sujeitos elaborassem uma analogia entre os anúncios e verificassem se houve ou não mudanças em relação ao modo como a mulher é retratada com o passar do tempo.

A nossa intenção foi fazer com que alunos e alunas percebessem, por meio da leitura crítica de textos, os estereótipos de gênero que reforçam pensamentos, atitudes e posicionamentos machistas/sexistas que são praticados por eles/elas diariamente – em virtude do condicionamento imposto pela cultura, da educação recebida ao longo da vida e do contexto social em que vivem –, e que

compreendessem como esse comportamento influencia, de maneira direta, as suas relações interpessoais.

A análise dos dados está sendo realizada através do método dos Núcleos de ignificação<sup>3</sup>, visando à apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, seguindo um processo construtivo/interpretativo.

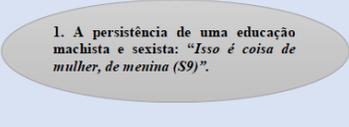
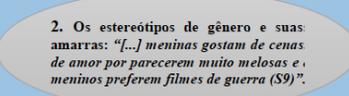
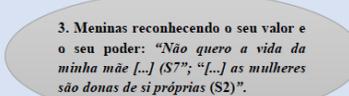
A figura abaixo apresenta as etapas do processo de sistematização dos núcleos de significação, que começou através da leitura flutuante dos dados e da busca da palavra com significado. Após o processo de análise ter sido iniciado, identificamos 81 pré-indicadores, ou seja, palavras com significado e contextualizadas.



Fonte: Elaborado pelo/a pesquisador/a, 2020.

A aglutinação dos pré-indicadores originou 12 indicadores, os quais foram articulados e sistematizados, possibilitando a inferência de três núcleos de significação, que serão analisados através das análises intranúcleo e internúcleos (síntese). Os 12 indicadores e os três núcleos de significação estão expostos no quadro a seguir.

3 Respaldamo-nos em Aguiar e Ozella (2006; 2013).

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero; 2. Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade, em relação à realização das atividades domésticas. 3. Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos; 4. Indicadores de que as atividades domésticas sobrecarregam as mulheres.	 <p>1. A persistência de uma educação machista e sexista: “Isso é coisa de mulher, de menina (S9)”.</p>
1. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas; 2. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação aos homens/meninos; 3. Reprodução da divisão sexual do trabalho, baseada nas relações de gênero; 4. Traços da supervalorização da beleza da mulher.	 <p>2. Os estereótipos de gênero e suas amarras: “[...] meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e os meninos preferem filmes de guerra (S9)”.</p>
1. Inquietação com o padrão de gênero vigente; 2. Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo; 3. Reconhecimento da individualidade e da liberdade dos indivíduos e demonstração de autoconfiança; 4. Percepção dos padrões de gênero que limitam a livre expressão dos sentimentos masculinos.	 <p>3. Meninas reconhecendo o seu valor e o seu poder: “Não quero a vida da minha mãe [...] (S7)”; “[...] as mulheres são donas de si próprias (S2)”.</p>

Fonte: Elaborado pelo/a pesquisador/a, 2020.

Respaldados pelo resultado do diagnóstico, o qual confirmou a reprodução de estereótipos de gênero pelos sujeitos, estruturaremos uma proposta de intervenção, que possibilite a discussão das relações de gênero e a desconstrução de estereótipos de gênero, com base na leitura crítica de anúncios publicitários situados entres as décadas de 1940 e 1970 e nos dias atuais.

## Considerações finais

A conjugação dos eixos gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário configurou um desafio, uma vez que, no Brasil, circunstâncias que envolvem a palavra gênero têm sido geradoras de muitas polêmicas. Infelizmente, o retrocesso assola o nosso país, em diferentes setores, e precisa ser enfrentado por quem acredita na possibilidade de construção de um mundo equânime para homens e mulheres.

O machismo, o sexismo e os estereótipos de gênero são características intrínsecas à cultura do nosso país. Desse modo, a partir da análise do diagnóstico aplicado aos sujeitos da pesquisa, verificamos que os discursos dos/as alunos/as são repletos de evidências de que são educados de maneira conservadora, a partir de normas representativas do sistema patriarcal. Destacamos que esse mesmo discurso é proferido na escola, por professores/as, equipe gestora, funcionários/as, no entanto a fala de jovens dói, é cruel, pois escancara o estado de inércia da humanidade em relação ao machismo, ao sexismo e à misoginia.

Incluída nesse cenário, a escola precisa enfrentar o desafio de discutir as relações de gênero, visto que é sua e, principalmente, do corpo docente a responsabilidade de fazer com que o corpo discente enxergue o mundo a partir de um olhar voltado à justiça e à equidade entre os seres, independentemente de seu gênero.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *In: Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Nelly de. *O texto publicitário em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHEL, Andrée. *Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares*. São Paulo: UNESCO/CECF, 1989.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. FAFCD/UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2009.



# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ADAPTADAS DE CLÁSSICOS NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*Francisco José Holanda*  
*Maria Nazareth de Lima Arrais*

## Introdução

**A**s Histórias em Quadrinhos - HQs, por um grande período de tempo, eram disseminadas apenas através de veículos de comunicação em massa, como jornais e revistas. Tempos depois, passaram a revistas em quadrinhos e, a seguir, aos livros. Elas consistem na união de texto verbal com não verbal, gerando um texto sincrético que, por meio da sequência de fatos, conta uma história que associa elementos imagéticos e linguísticos.

Na contemporaneidade, as HQs são veículos próprios de discurso, levando em consideração seu crescente número de publicações por variadas editoras e em diversos suportes. Nesse processo de publicação, encontra-se o texto em quadrinhos como ferramenta na adaptação de obras literárias clássicas, podendo promover, no leitor jovem, melhor motivação para buscar, mais tarde, a obra literária original clássica.

Este trabalho tem como objetivo apresentar um debate teórico em torno do gênero HQs, que faz parte da pesquisa de mestrado em andamento *Do texto ao texto: a leitura de HQs adaptadas de obras literárias clássicas sob a perspectiva da Semiótica Discursiva*. Neste texto, a discussão leva em consideração a perspectiva histórica, características e aplicabilidade em sala de aula das HQs.

Ressalta-se a relevância de tais discussões, dada a atualidade da temática e alternativa para diversificar os gêneros a trabalhar com a leitura na sala de aula. Além disso, destaca-se também a adesão do público jovem a esse gênero que, talvez, seja mais atraente em razão do sincretismo linguístico de que se constituem as HQs.

A metodologia adotada para esta discussão é bibliográfica, uma vez que se utilizou para fins de estudo e construção textual, de materiais bibliográficos já existentes. Em consonância com esta posição, Gil (2002) explica que este tipo de pesquisa é estruturado tomando como base materiais teóricos já elaborados, como livros e artigos científicos, ou seja, embasada em fontes bibliográficas. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em Vergueiro (2018), Compagnon (2010), Cagnin (2014), Ramos (2014), dentre outros, que seguem na mesma direção do debate sobre HQs adaptadas de clássicos em sala de aula.

Na primeira seção, desta discussão, encontra-se o percurso histórico pelo qual passaram as Histórias em Quadrinhos, suas características e a evolução com o uso da tecnologia. Na segunda seção, apresenta-se a importância das HQs no processo de adaptação de obras clássicas. Na última seção, aborda-se como esse gênero pode ser trabalhado em sala de aula, apresentando a HQ *O Guarani*, de Ivan Jaf (2013), como sugestão para o trabalho com a leitura em sala de aula da educação básica.

## **Gênero HQs: panorama histórico e características**

Para se conceberem noções a respeito da utilização das HQs no trabalho com a leitura em sala de aula, faz-se premente compreender, de forma objetiva, o percurso histórico pelo qual os quadrinhos passaram, enfatizando seu início e percalços ao longo do tempo, considerando suas mais diversas formas de uso. Além desses fatores, o entendimento de suas características, as quais são bem definidas, é crucial quando se busca uma concepção a respeito de sua utilidade no trabalho com leitura e compreensão textuais em sala de aula.

Pelo uso de imagens que representam fatos ou contam histórias, compreende-se que o surgimento das histórias em quadrinhos está atrelado ao início das civilizações, tendo em vista as inscrições rupestres nas cavernas pré-históricas, as quais revelavam a necessidade de narrar fatos e acontecimentos por meio de sucessivos desenhos.

Conforme Luyten (1993, p. 16):

Durante o processo civilizatório, várias manifestações aproximaram-se desse gênero narrativo: mosaicos, afrescos, tapeçarias e mais de uma dezena de técnicas foram utilizados para registrar a história por meio de uma sequência de imagens. No fim do século passado, com o aprimoramento das técnicas de impressão, as histórias em imagens foram largamente utilizadas nos livros e jornais.

A autora segue argumentando que havia, entretanto, de se estabelecer um marco oficial para o início das HQs no mundo, e isso foi desenvolvido a partir do ano de 1894, quando ocorreu a publicação de *Yellow Kid*, um texto em quadrinhos originado pelo escritor americano Richard Outcault, para o jornal *New York World*. Até então, como menciona a autora, os quadrinhos eram publicados apenas em álbuns ou mesmo livros, sem serem difundidos por meios de comunicação em massa, fato que passa a ser concretizado a partir da data supracitada, quando as HQs ganham espaço nos jornais conhecidos da época.

A partir das divulgações e constantes publicações em veículos de comunicação em massa, os quadrinhos tornaram-se mais conhecidos no mundo inteiro, com enredos atuais e envolventes, marcados por personagens que se tornavam mais conhecidos a cada publicação realizada.

O trabalho com as histórias em quadrinhos teve início com o desenvolvimento de textos mistos publicados de forma periódica, como maneira de deter a atenção do público leitor, uma vez que as

produções eram lançadas em período semanal, por exemplo, com organização capitular, como se o texto fosse dividido em episódios com personagens padronizados entre o público consumidor das histórias. Sobre esta questão, Chinen (2014, p. 12) escreve:

As primeiras experiências de quadrinhos periódicos eram publicadas sob a forma de páginas semanais ou de tiras diárias autoconclusivas, ou seja, mesmo se tratando de uma série com personagens recorrentes e havendo uma evolução na trama geral, os episódios se encerravam em si sem continuidade com o capítulo da semana ou do dia seguinte. Para efeitos comparativos, os quadrinhos estavam mais para séries de TV do que para novelas. Assim que passaram a adotar o recurso de continuidade, com a possibilidade de explorar narrativas mais longas, os quadrinhos se inspiraram na literatura ou a adaptar obras literárias.

Como se percebe pelo exposto até aqui, houve um processo de evolução desde a organização dos textos, que não tinha processo contínuo de um episódio para outro, mas encerrava o enredo específico na própria publicação. Dessa maneira, os episódios das HQs eram comparados a capítulos de séries, que possuem um enredo geral que perpassa todos os capítulos, mas também adotam acontecimentos próprios de cada capítulo desenvolvido pelo autor.

Para Cagnin (2014, p. 34), a história em quadrinhos é constituída de elementos específicos, os quais são: as imagens desenhadas e limitadas por linhas ou molduras dos quadrinhos; e o texto, apresentado como legenda, onomatopeias ou balões. Esses últimos assumem significados diferenciados. Sobre essa construção, Santos (2015, p. 47) explica:

Balão cochicho – suas linhas interrompidas denotam que os personagens falam em voz baixa, em segredo; Balão splash – com linhas

pontiagudas, indica que o personagem está nervoso, bravo ou gritando; Balão de pensamento – ondulado, com rabicho formado por bolinhas voltadas para a cabeça do personagem, contém seu pensamento; Balão eletrônico – ressalta, por meio de linhas quebradas, o som que sai de equipamentos eletrônicos; Balão glacial – segundo Cagnin, mostra a frieza, o desprezo de uma personagem por outra; Balão tremido – representa o medo que o personagem sente; Balão em off – o rabicho é direcionado para um personagem que não se encontra no interior do requadro, que está fora de cena; Balão uníssono – possui vários rabichos, mostrando que vários actantes estão falando a mesma coisa simultaneamente; Balão de fala intercalado – diz respeito ao diálogo travado entre dois ou mais personagens, ou a pausas no discurso emitido por alguém.

Dessa forma, percebe-se que cada estilo de balão representa um fator específico da cena apresentada pelo quadrinho. Diante disso, tais elementos são fundamentais para a constituição da narrativa sequencial das HQs, uma vez que cada uma possui sua função no processo de construção da linguagem sincrética. Os elementos constituintes das HQs são parte do processo de leitura que os quadrinhos permitem ao leitor abranger. Uma das formas de leitura assim promovida é a literária, considerando “as histórias em quadrinhos como um fenômeno paralelo aos estudos literários tradicionais, do folhetim ao cordel” (CAGNIN, 2014, p. 30).

Quanto à linguagem, nota-se uma autonomia presente nas histórias em quadrinhos, quando expressam seus objetivos na linguagem mista, uma vez que “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos outros pontos comuns com a literatura, evidentemente” (RAMOS, 2018, p. 17). Dessa maneira, ao fundir a linguagem verbal com a não verbal,

a arte sequencial dos quadrinhos possui uma linguagem única e própria, não sendo algo repetitivo, mas inovador nas histórias narradas.

Na contemporaneidade, permeado por inovações tecnológicas, o texto em quadrinhos está se adequando a novas roupagens, transformando-se na estrutura, porém não perdendo as características já apresentadas e que surgiram ao longo dos tempos. Com base nisso, Luiz (2013, p. 16) afirma:

Para batizar essa nova linguagem intermídia propus o neologismo “HQtrônicas” – formado pela contração da abreviação “HQ” (Histórias em Quadrinhos), usada comumente para referir-se aos quadrinhos no Brasil, com o termo “eletrônicas”, referindo-se ao novo suporte – e homenageando também o termo “Arteônica”, criado pelo pioneiro da arte tecnologia brasileira Waldemar Cordeiro para batizar suas obras desenvolvidas com o auxílio de um computador ainda na década de 1970.

Com isso, o autor apresenta características das HQtrônicas, que são uma espécie de atualização das conhecidas histórias em quadrinhos tradicionais. Exemplos disso, são as animações, que agora podem ocorrer, também, em 3D, e os suportes, que não mais são jornais, mas sítios de *internet*, com uma diagramação dinâmica e trilhas sonoras inerentes ao contexto apresentado. Pode-se afirmar que uma das maiores inovações foi, sem dúvidas, o suporte, que passou a ser a *internet*, e não somente jornais ou livros comumente usados até então.

## **Quadrinhos e literatura: o processo de adaptação dos clássicos**

A leitura de obras clássicas pode ser uma forma de o leitor obter novas experiências em sua prática, o que gera a produção do sentido de forma efetiva. O contato com obras ditas clássicas ou canônicas promove no leitor a experiência de perceber uma obra em seu

contexto, podendo estabelecer relações sincrônicas, isto é, a ligação entre leitores de diferentes períodos.

Sobre a leitura de obras clássicas, Calvino (1993, p. 11) resalta a relevância do contato do leitor essas obras com os seguintes argumentos:

De fato, poderíamos dizer: 4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. A definição 4 pode ser considerada corolário desta: 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Significa dizer que o ato de ler um texto clássico propicia ao leitor a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos; a releitura de tal produção consagrada faz com que novas ideias possam surgir, pois o autor não limitou suas abordagens na obra a conceitos fechados e repletos de mesmice. O leitor é, pois, um sujeito ativo, que amplia o que é dito pelos clássicos lidos, os quais não estão fechados, mas propensos a leituras libertadoras.

Partindo de tais considerações, uma das formas possíveis de adaptação de obras literárias clássicas é a utilização de HQs. Pode-se dizer que tal prática não é nova, uma vez que advém os primórdios das histórias em quadrinhos no Brasil. Nesta discussão, usamos predominantemente a palavra adaptação, no entanto, muitos estudiosos, a exemplo de Ramos (2014) também considera tradução o processo de adaptação.

Sobre este uso, Ramos *et al* (2014, p. 115) explica:

O que se chama de tradução intersemiótica também é popularmente conhecido como adaptação. Por isso, fala-se em histórias em quadrinhos que adaptam obras literárias – poderíamos dizer também “que traduzem”. Mas o termo adaptação também se relaciona a outras obras que modificam partes de outra, por diversos motivos.

À luz de tal afirmativa, o processo de adaptação pode ter duas concepções possíveis: a primeira faz referência ao fato de ser apenas uma tradução da obra original a partir de uma linguagem mais simplificada e objetiva; a segunda está direcionada a uma releitura do livro, havendo modificações no seu conteúdo ou na sua forma inicial.

O processo da adaptação, segundo Stam (2008), ao observar a constituição textual a partir da sua composição de intersecção de faces, é instituído como um sistema denominado de dialogismo intertextual. Portanto, a adaptação deve ser concebida não simplesmente como a representação de uma cópia, que sob o jugo de ser uma manifestação de “infidelidade, traição, violação e vulgarização” do texto de partida, o qual se intenta adaptar, porém como transmutações ou hipertextos, provenientes de um ou mais textos de partida, de modo a gerar o texto de chegada, adaptado. Assim, assegurados pelo processo de intertextualidade e a dialogicidade, a adaptação é efetivada como gênero do discurso que ultrapassa os limites de trivial representação textual, seja verbal, não verbal ou sincrético.

## **O trabalho com *O Guarani*, de Ivan Jaf, em quadrinhos na sala de aula**

As HQs como vários outros gêneros são comumente usadas hoje em sala de aula. Todavia, faz-se necessário refletir acerca de como esse trabalho deve acontecer, de modo que os alunos desenvolvam melhores competências leitoras. Uma forma válida e produtiva para se trabalhar o texto em quadrinhos é a narrativa de fatos, algo que as HQs fazem com frequência.

Para Cagnin (2014, p. 30):

A marcada tendência para ver ou ler, contar e ouvir histórias é uma constante universal: em todas épocas temos narrativas, em todos os lugares habitados há histórias. As diversas artes estão aí, há séculos, narrando fatos e feitos, tudo serve para contar: a língua escrita e a falada, o

teatro, a coreografia, o cinema, os monumentos, a música, o bailado, a mímica e, naturalmente, as histórias em quadrinhos. Como no cinema, outros sistemas de imagem, em série ou em sequência, se fixaram também na narrativa. Embora com potencialidade para ser aplicada em numerosos setores, as imagens e especialmente os desenhos se puseram a narrar. Assim, esta manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: *história em quadrinhos* é uma história em imagens, estudada sob todos os aspectos e formas.

Dessa maneira, as histórias em quadrinhos pretendem relatar acontecimentos, geralmente fictícios, de forma a representá-los tanto por meio do texto verbal como do imagético, o qual está em sintonia com o primeiro. Nesse sentido, as HQs são uma das alternativas para se trabalhar o texto narrativo, com o uso de imagens relacionadas, o que promove no leitor profícua compreensão do acontecimento e da ideia central do texto. Por isso, a abordagem das HQs em sala de aula é importante, principalmente para melhorar habilidades interpretativas dos discentes.

A prática do trabalho com HQs não é tão recente, porém seu estopim, certamente, se dá nos dias atuais. A utilização de quadrinhos no ensino já era adotada por profissionais em anos anteriores, tendo em vista o advento desse gênero em jornais e revistas, como mencionado em discussões anteriores. Esta informação é corroborada por Neto (2015), quando escreve:

Hoje é uma realidade que as histórias em quadrinhos (HQs), ou gibis como são popularmente conhecidos no Brasil, estão nas escolas brasileiras. É bem verdade que não chegaram hoje às escolas. É possível voltar alguns anos do século passado e ver que muitos educadores e educadoras já utilizavam os quadrinhos na educação escolar (NETO, 2015, p. 10).

É notório o fato de os quadrinhos não terem se tornado obsoletos com o advento das tecnologias, pelo contrário, adquiriram novas roupagens, principalmente no que se refere ao trabalho com eles em sala de aula. Afirma-se, inclusive, que as HQs são, na verdade, meios de comunicação em massa, algo que antes era suporte para a sua difusão pelo mundo.

Seguindo a mesma ideia, Vergueiro *et al* (2018, p. 07) afirma:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair um grande número de fãs.

Com isso, as HQs, que antes eram difundidas por grandes meios de comunicação, como jornais e revistas, agora passam a ser autônomas e capazes de se comunicarem por meio de edições independentes com os seus leitores. Para tanto, faz-se necessário que o professor aproveite tal realidade e incorpore à sala de aula mecanismos capazes de estabelecerem esse processo comunicativo dos quadrinhos com os alunos leitores em ambiente educacional.

Tomando como base as questões apresentadas, é relevante mencionar a obra selecionada para a pesquisa em andamento já referida neste capítulo, *O Guarani*<sup>4</sup>, de Ivan Jaf, com ilustrações de Luiz Gê, adaptado de *O Guarani*, do escritor cearense José de Alencar

---

4 Disponível em: <https://literaturaufalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-o-guarani-josc3a9-de-alencar.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

como proposta para leitura em sala de aula. De acordo com as informações adicionais na própria obra (2020, p. 88), o carioca Ivan Jaf (1957) que já publicou mais de 50 livros, principalmente voltados ao público juvenil, várias peças teatrais e roteiros para o cinema. Como roteirista de HQs, começou sua carreira em 1979, na antiga editora Vecchi, criando histórias de terror em parceria com alguns dos mais consagrados desenhistas nacionais.

A HQ apresenta um enredo agitado entre os personagens Peri e Ceci. Trata-se uma outra obra com muito suspense e emoção, com inserção de recursos empregados no processo de tradução intersemiótica, a exemplo dos recursos cromáticos, mostrando as inúmeras maneiras de combinação de cores, eidéticos, que dizem respeito à construção de formas, e topológicos, mostrando a posição e a orientação dos movimentos na narrativa.

## **Considerações finais**

Com base nas discussões apresentadas, é possível mensurar que, na contemporaneidade, as histórias em quadrinhos estão presentes nas escolas brasileiras e podem ser utilizadas pelo professor, e pela escola como um todo, no processo de adaptação de obras literárias clássicas para o trabalho com a leitura dos alunos na sala de aula.

Nesse sentido, ao ler quadrinhos e construir sentidos, o aluno associa o que leu à realidade, o que pode propiciar o desejo de novas leituras para ampliarem suas vivências e repertórios. Partindo de tais ideias, percebe-se a importância da diversidade textual em sala de aula, o que contempla as HQs. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho integral com os quadrinhos em aulas de Português, seja na criação de situações para interpretação ou mesmo trabalhos interdisciplinares.

Considerando as discussões apresentadas, o trabalho com histórias em quadrinhos, consideradas narrativas gráficas, com história e desenho, que exigem de seus leitores uma interpretação mais

específica, faz-se necessário, uma vez que elas articulam elementos verbais e não verbais. Isso implica dizer que todos os que desejam trabalhar com as HQs precisam ter um processo formativo a respeito da linguagem empregada neste gênero, também conhecendo os limites e as possibilidades no processo educativo.

## Referências

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHINEN, Nobu. *O que é design gráfico*. Conceitos básicos. São Paulo: Coquetel, 2014.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

JAF, Ivan. *O Guarani* - José de Alencar. São Paulo: Ática, 2013.

LUIZ, Lucio. *Os quadrinhos na era digital: Hqtrônicas, webcomics e cultura participativa*. Nova Iguaçu-RJ: Marsupial Editora, 2013.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O que é história em quadrinhos?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. *História em quadrinhos e práticas educativas, volume II: os gibis estão na escola, e agora?* São Paulo: Criativo, 2015.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos*. São Paulo: Criativo, 2015.

STAM, R. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018.



# DAS NOTAS AO AFETO: OS CÍRCULOS DE LEITURA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

*Giuliana Conceição Almeida e Silva*

*Robério Pereira Barreto*

## Introdução

O presente artigo é resultado de um trabalho de pesquisa-ação seguido de intervenção em uma escola municipal localizada na zona urbana da cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia.

A referida ação foi pensada, planejada e executada para intervir nas dificuldades de leitura que os discentes apresentavam. Essa afirmativa foi comprovada mediante a avaliação desenvolvida pela professora pesquisadora, que observando as dificuldades de leitura na sala de aula, apresentou o seguinte problema: como fazer para superar as dificuldades de leitura e compreensão de textos formando jovens leitores por meio da sacola e círculos de leitura com crônicas, a fim de fornecer meios que os tornem protagonistas de suas vidas partindo da apropriação da leitura como ressignificação da autonomia e criticidade no meio social.

A hipótese apresentada para esta pesquisa foi de que a intervenção por meio do letramento literário com as crônicas diminuiu as dificuldades de leitura, pois as estratégias dos círculos e sacolas de leitura, utilizada como ferramenta de ação para a superação dessa limitação poderia contribuir para a formação de leitores com as habilidades e competências necessárias para o 6º ano do Ensino Fundamental II.

O objetivo geral para a proposta foi contribuir para formar leitores proficientes, a fim de que possam interagir com as leituras das crônicas, na posição de seres autônomos e protagonistas de suas experiências leitoras.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: criar estratégias de leitura para que o aluno seja estimulado à prática de leitura, participando ativamente da ciranda literária; proporcionar possibilidade de acesso do aluno às diversas temáticas de crônicas; desenvolver no aluno, possibilidade de melhoria do desempenho leitor, através de leituras de crônicas em grupo e individual; estimular no discente o potencial criativo e cognitivo presente nas crônicas.

Nesta senda, o trabalho apresentado aqui, abordando a leitura na sala de aula, tendo os círculos de leitura como ferramenta didática, partiu de investigação, estudo teórico, planejamento, execução e avaliação dos resultados que serão apresentados neste artigo.

## **Fundamentação teórica**

A leitura pode contribuir significativamente para a formação do indivíduo, proporcionando a esse analisar e participar com maior autonomia no meio social ao qual está inserido, como também, ampliando e diversificando as visões do mundo e de si.

É por meio das leituras e reflexões que o indivíduo realiza mediante aos diversos textos aos quais está cercado, quer seja no ambiente escolar, quer seja fora dele é que o auxiliam no desenvolvimento da autonomia. Uma vez que, a prática leitora pode ajudar na aquisição de posicionamentos, possibilitando a promoção de reflexão e formação de ideias próprias. Segundo Iser:

É só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também para aqueles cujo a “significação” já se tornou tão histórica que já não tem mais efeito imediato, ou para aqueles que só nos “tocam” quando, ao constituirmos o sentido

da leitura, experimentamos um mundo que, embora não existe mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender. (ISER, 1983, p. 48).

A relação do leitor com o texto é fundamental para a compreensão e a emancipação crítica do indivíduo, o referido papel está associado à atividade leitora; dessa forma, no ato de ler, o leitor e o texto estão interligados. Essa relação favorece o cumprimento da leitura ativa.

Nesse processo, o leitor interage o tempo todo com o texto, utilizando seus conhecimentos prévios, fazendo inferências, “preenchendo as lacunas deixadas pelo autor construídas através das mudanças de perspectiva pela negação,” (ISER, 1983. p. 31) bem como, elaborando hipóteses e checando suas previsões, o que pode resultar em uma interpretação direta e mais autônoma.

Esse desempenho da leitura é baseado na construção do saber individualizado de cada ser humano; a prática desse ato, não veicula apenas palavras escritas em um papel ou até mesmo, em uma imagem interpretada num contexto ilustrativo e sim, por meio do conhecimento de mundo do indivíduo. “Para o leitor compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele.” (SOLÉ, 1998, p. 71) Dessa forma, o processo da leitura é desenvolvido nas práticas leitoras em que o indivíduo construiu durante sua trajetória de vida, por isso, a experiência letrada é diversa para cada pessoa.

Diante do exposto, ser letrado e participativo é importante para a inserção política e social na vida do ser humano. Por isso, ao tratar da leitura e da relevância dessa prática para o ser como fonte de interação e participação social, a BNCC (2017) discorre que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos,

configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 73).

Essa participação dos estudantes em atividades de leitura na escola é significativa para a formação do indivíduo, como também para a sociedade. Visto que, a escola tem também a finalidade de preparar o discente para a vida. Quando o aluno lê, os sentidos e valores que ele possui acerca dos fatos do mundo, da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. Com isso, a leitura na sala de aula serve para o aluno aprender a participar das práticas sociais de leitura, que acontecem em todos os espaços onde eles circulam.

Por essa razão, há a necessidade de práticas de leitura que auxiliem na formação de leitores autônomos e críticos; a fim de que esses possam desempenhar suas funções leitoras e também, como ser social, pois ser leitor proficiente é uma das condições de inclusão e sobrevivência digna na sociedade letrada.

Ademais, não cabe mais a escola entender o ato de ler apenas como prática de decodificação (alfabetização), estando aprisionada ao artefato lógico do autor, em que o aluno, torna-se um leitor passivo. Nesse momento, ocasiona um enorme descompasso, na prática leitora, pois, esse espaço conservador propicia fragmento de leituras, o que distancia esse ato enquanto prática interativa. Conforme Soares, (2008, p.30) “é nesse tipo de espaço que ler torna-se verbo intransitivo sem complemento, enquanto seu referente for as habilidades básicas de decodificar palavras e frases.”

Nessa perspectiva, é importante propiciar práticas de leitura, a fim de que o aprendiz leia os textos que estão inseridos no meio social, quer sejam nas atividades avaliativas, nas obras literárias, quer sejam nas redes sociais; entendendo que a leitura pode atender a diversas finalidades e práticas.

Assim sendo, para compreender um texto é preciso ter habilidades leitoras para realizar as inferências necessárias, essas habilidades são desenvolvidas por estratégias de leitura, que são

técnicas e métodos utilizados pelo leitor para facilitar o processo de compreensão, tais como aponta Solé (1998, p.71):

- compreender os propósitos implícitos e explícitos na leitura;
- ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, dirigir a atenção ao fundamental;
- avaliar a consciência interna do conteúdo expressado e sua compatibilidade com o conhecimento prévio;
- comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação;
- elaborar e provar inferências.

Essas referidas estratégias, apresentam a finalidade prática de propiciar ao estudante uma ação leitora com autonomia, em que o aluno ao entrar em contato com a leitura, questione, como também, encontre suas respostas sozinho. Segundo Solé (1998):

Formar leitores autônomos também significa leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...” (SOLÉ, 1998, p. 72).

À formação do leitor e sua autonomia, Solé (1998) aponta estratégias para as práticas leitoras com momentos anterior e posterior à leitura que estimulem os conhecimentos prévios, criando possibilidades de interpretação e participação dos discentes diante da leitura do texto; o que favorece a criticidade, a participação e o desenvolvimento de seres críticos e reflexivos.

Nesse sentido, a leitura é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e

políticas do indivíduo. A formação de leitores, não se limita a conceitos preestabelecidos, os quais tornam inviável o ato de pensar, de refletir e de agir como sendo protagonista diante do meio social ao qual está inserido.

## **Trilhando pelos círculos de leitura**

As atividades dos Círculos de leitura e Sacolas literárias são atividades interligadas nessa proposta. Enquanto os círculos são ações de leitura literária coletiva, que nesta intervenção ocorreram na sala de aula, as sacolas de leitura deram continuidade ao letramento literário, no ambiente doméstico, com a participação de membros da família, o que será solicitado na reunião de pais para apresentar a proposta de intervenção, fortalecendo assim, a relação família X escola.

O modo de ler compartilhado marcado pela leitura oral e da escuta sensível, é o que caracteriza os círculos de leitura, experiência solidária, em que a interpretação pelo leitor se dá por meio dos diálogos entre os participantes. Ao definir essa metodologia, Cosson (2017) afirma que:

Os círculos de leitura possuem um caráter formativo proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada. (COSSON, 2017, p. 39).

Ademais, o círculo de leitura é uma ferramenta de ação pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação. A referida prática de letramento literário permite desenvolver, também, a habilidade da oralidade, uma vez que os alunos leem uns para os outros em uma roda. À medida que um lê, o outro estudante acompanha.

Essa atividade permite o desenvolvimento oral como a entonação com o uso de recursos como mudança de voz conforme o personagem, a ênfase em pontuações, gestos, expressões corporais e faciais. Durante os círculos de leitura os alunos são envolvidos pela oralidade e quanto mais o tom se aproxima da naturalidade, mais eles adentram no mundo da imaginação. Vale ressaltar que somos seres sociais e que aprendemos uns com os outros, através da mediação com o meio em que vivemos. Assim, nenhuma prática e nenhuma reflexão acontecem através da atuação única de um indivíduo.

A referida atividade, já ocorre segundo Yunes (2009, p.77), “em nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”. Ao trabalhar com os círculos, vislumbra-se a aprendizagem acontecendo de forma lúdica, oportunizando momentos para o aluno criar hipóteses, questionar o que foi lido e propor soluções, o que promove um acionamento da literatura, além de quebrar a ideia tradicional de aula.

Nesse sentido, ao realizar esse evento, as inferências para estimular a interpretação e os questionamentos são direcionados pelo professor, o qual assume o papel de mediador orientando os discentes tanto na leitura quando na troca de informações, auxiliando-os na promoção de um aprendizado que fomentem, questionem e transformem seu pensar e agir.

## **Metodologia**

Para a realização da presente proposta, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual possui caráter subjetivo em relação ao comportamento do ser humano em estudo. Esse procedimento se adequa por ser coerente com o trabalho proposto nessa dissertação, tendo em vista que esse método investiga o ser humano como central na construção de conceitos, a partir da interpretação que faz da realidade. Por isso, abordagens qualitativas trazem contribuições

fundamentais na pesquisa social; nesse caso, educacional, pois possui um caráter investigativo, com ênfase nas pessoas envolvidas.

A respeito da abordagem qualitativa, Neves (1996, p.01) ressalta que:

[...] os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade. (NEVES,1996, p. 01).

Esse olhar possibilita uma observação sobre o cotidiano das escolas e a relação dos educadores com os alunos, no tocante às relações humanas e de aprendizagem.

Desse modo, o procedimento metodológico adotado com a abordagem qualitativa estabelece-se por meio de uma convivência do professor pesquisador no cotidiano escolar, observando, compreendendo e atuando no desempenho dos participantes da pesquisa.

A intervenção ocorreu por meio da construção e aplicação de uma sequência didática com os círculos de leitura. Antes de construir a sequência didática para ser aplicada com a turma escolhida, verificamos a competência leitora dos participantes, analisamos também, os aspectos de decodificação, mesmo entendendo que a leitura independe somente da decodificação. No entanto, ao trabalharmos com círculos de leitura, onde é executada leitura oral, a competência mencionada é necessária. Como também, avaliamos os aspectos da competência de compreensão. Para a avaliação diagnóstica, fizemos leituras orais de crônicas e perguntas escritas sobre a crônica apresentada em papel impressão aos participantes.

A atividade diagnóstica teve duração total de doze aulas, sendo que: dez aulas destinadas às leituras individuais, onde os alunos

foram observados a leitura oral de cada participante e, duas aulas para a avaliação diagnóstica escrita. Foi levada em conta a habilidade que o estudante do 6º ano deve possuir de leitura, que não é somente traduzir sílabas ou palavras (signos linguísticos), em sons, isoladamente (a decodificação), e sim, decodificar, compreender, interpretar e reter, mediante aos textos condizentes com a referida série.

Ao realizarmos a atividade diagnóstica com a turma do sexto ano D, tabulamos os dados e observamos os seguintes aspectos: leitura silabada, leitura por palavra, leitura por porções de frases, leitura com pausa de vírgula e ponto parágrafo, leitura com entonação (interrogação) e leitura com entonação (exclamação), além da capacidade de compreensão na qual enfocamos os itens: ativação do conhecimento de mundo, antecipação dos conteúdos ou propriedades do texto, checagem de hipóteses, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais.

Com os referidos resultados da avaliação diagnóstica 01, verificamos as dificuldades de leitura e compreensão dos alunos pertencentes ao 6º ano. O que reforçou a necessidade da aplicação de uma proposta de intervenção por meio de uma sequência didática para auxiliar na melhoria da competência leitora desses alunos.

A aplicação da intervenção foi por meio dos círculos de leitura, a fim de promover o letramento literário e melhorar a competência leitora dos estudantes. Para tal, foi utilizado o livro de crônicas *Nota Afetiva*, da escritora Tatah Café, escritora local, Santo Antônio de Jesus, Bahia. A cada semana os alunos tiveram acesso a diferentes crônicas, com propostas de atividades, que foram socializados por meio dos círculos de leitura durante as aulas.

As dinâmicas ocorreram em cinco encontros consecutivos, almejando que os alunos entendam o funcionamento do círculo de leitura. Nos demais encontros, após os círculos de leitura, houve

também, atividade cultural, jogos de cartas e de tabuleiro. A execução da proposta de intervenção, foi dividida em dez encontros.

## **Análise e discussão dos dados**

Concluída a aplicação da proposta de intervenção por meio da sequência didática, realizamos uma nova avaliação diagnóstica seguindo a mesma metodologia da avaliação anterior, com escuta da leitura oral e atividade escrita. Com as avaliações em mãos, deu-se a tabulação com os tipos de decodificação e a porcentagem por turma de leitura silabada, de leitura por palavra, leitura por porção de frases alternadas por palavras, leitura por porções de frases, leitura com entonação (vírgula e ponto parágrafo), leitura com entonação (interrogação) e leitura com entonação (exclamação). Como também, fizemos a tabulação da capacidade de compreensão observando os seguintes itens: ativação do conhecimento de mundo, antecipação dos conteúdos ou propriedades do texto, checagem de hipóteses, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais.

Ao gerar esses dados, diagnosticamos um avanço considerável nos elementos de decodificação e compreensão, que são importantes para a proficiência leitora do estudante. Nos aspectos de decodificação, notamos que a turma avançou principalmente nas pausas de ponto e vírgula, entonação de exclamação, e um pequeno avanço na leitura por entonação de exclamação. Outro dado que nos chamou atenção foi o surgimento de uma zona de transição entre a leitura por porção de palavras alternadas por porção de frases.

Em relação à capacidade de compreensão, os alunos apresentaram avanço no desenvolvimento das capacidades de compreensão, mas na checagem de hipóteses, não tiveram avanços. Contudo, durante os círculos de leitura percebemos que os alunos realizavam a competência checagem de hipóteses, pois eram estimulados pelas dinâmicas e pela mediadora. Com isso, concluímos que a checagem

de hipóteses é competência que precisará ser mais trabalhada para que o estudante possa realizá-la com autonomia.

Por meio da análise dos dados, podemos concluir que houve avanço da atividade leitora em parte considerável da turma. Alguns alunos conseguiram melhorar com mais eficiência a competência leitora, outros avançaram só um pouco, e há uma pequena parcela que não conseguiram minorar sua limitação leitora.

No entanto, a motivação e o despertar para a leitura literária foram evidentes. Assim que terminamos a aplicação da proposta de intervenção, os discentes solicitaram aulas de literatura, as quais continuam ocorrendo semanalmente, e as competências leitoras desses alunos continuam melhorando. Afinal, o aprendizado é um processo contínuo. O importante é que demos o primeiro passo para o desenvolvimento leitor desses alunos.

## **Considerações finais**

Ao findarmos a nossa proposta conseguimos obter avanços na capacidade leitora dos alunos participantes, mas não só na leitura e compreensão, como também, nos estímulos e motivação leitora. Após a aplicação dos encontros, a escola organizou um novo espaço para a biblioteca, possibilitando a visitação e acesso amplos de estudantes até então.

Foi perceptível a quantidade de alunos que apareciam acompanhados de livros nos intervalos das aulas era incrível vê-los lendo. A mudança ocorreu com uma parte significativa, que para mim enquanto professora, teve um valor imensurável.

Comprovamos que a proposta desenvolvida é possível na escola pública, podendo alcançar resultados positivos, no nosso caso, ocorreram: a motivação, a aprendizagem e a aquisição da nova biblioteca. Pois a intervenção proposta propiciou modificações positivas nas atividades de classe, pois os professores de Língua Portuguesa sentiram-se motivados a trabalhar literatura nas aulas. Isso só foi possível

devido às contribuições do Mestrado Profissional em Letras, que nos apresentou provocação para identificar um problema de aprendizagem enfrentado pelos estudantes; e, em seguida, fomentar um programa interventivo executado através de sequência didática (SD), no qual, as teorias fundamentaram a prática docente com a finalidade de promover ações que gerem aprendizagens.

A proposta apresentada nesse trabalho de conclusão constatou a importância para a didatização ou transposição didática do texto impresso aos jogos, no aprendizado de práticas e eventos de aquisição de leitura. Diante do contexto apresentado aqui, discorreremos que os jogos foram criados com o intuito de desenvolver as competências de compreensão. A referida tecnologia obteve êxito porque partiu de jogos que alunos já executavam nos corredores da escola e até mesmo na sala de aula; o fato é que a criação e adaptação dessas atividades às exigências da proposta pedagógica de intervenção nos discentes, e as comparações com as atividades que envolviam jogos foi inevitável.

Nesse sentido, é com a consciência de dever cumprido que finalizamos essas considerações, ressaltando que nós educadores podemos tornar as nossas práticas possíveis, mesmo diante das adversidades que vivenciamos no nosso cotidiano escolar, uma vez que a nossa motivação e a vontade de mudança é que realiza uma revolução afetiva na vida dos nossos alunos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum>>.

mec.gov.br/images/BNCC\_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1983.

NEVES, José Luís. *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. São Paulo: FEA-USP, 2006. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03art06.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica: 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Tatiele. *Nota Afetiva: entre memórias, poesias, leituras crônicas*. Juiz de Fora, MG: Editora Garcia, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o Ensino de Literatura*. Curitiba: Ibplex, 2010.

# DA RESISTÊNCIA À LEITURA AOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

*Jailma Cerqueira de Azevedo Lima  
José Henrique de Freitas Santos*

## Um começo de conversa

**E**ste trabalho faz parte de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e memorialístico que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da UFBA. A pesquisa tem como foco as práticas sociais de letramento de alunos do 9º ano de uma escola municipal, no subúrbio de Salvador. Seu objetivo é ampliar as concepções de leitura destes estudantes, conferindo aos textos a que estão expostos ou são produtores em seu cotidiano um significado cultural e histórico valorizado por eles e pela escola.

É muito comum encontrarmos professores de Língua Portuguesa preocupados com o fato de seu aluno não gostar de ler, ou de escrever, bem como o próprio aluno assumir que Português é difícil, que tem preguiça de ler entre outras queixas. A preocupação em fazer o aluno ler mais e de forma mais proficiente é algo recorrente entre nós professores. Daí a necessidade de ampliarmos o conceito de leitura e escrita para atender e incluir as necessidades dos alunos que ficam à margem do que é oferecido e valorizado pela escola.

Para tanto, será preciso uma mudança de perspectiva do professor bem como do aluno para conceber um novo olhar para si mesmo, para o seu local de vivências, para as suas práticas, para a sua história e a história de seu povo, valorizando as singularidades dos sujeitos que

estão envolvidos nesse processo de interação e aprendizagem. Essas singularidades, que passam, muitas vezes, despercebidas nas aulas de Língua Portuguesa, são o princípio do letramento de reexistência (SOUZA, 2009).

## **Reflexões teóricas**

Qual a importância dos letramentos, inclusive os escolares, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa?

Trazer a prática de leitura para a rotina dos alunos não é uma tarefa simples, seja pela falta de um espaço propício, seja pela falta de desejo demonstrada por alguns alunos, pelas opções de leitura apresentadas como propostas ou as estratégias de leitura aplicadas nestas atividades. É muito comum ouvirmos os alunos dizerem que não gostam de ler. E quando questionados, eles dizem que sentem preguiça ou não têm interesse pelos textos. Por outro lado, estes alunos demonstram uma enorme necessidade de se expressarem, de serem ouvidos, de serem compreendidos. Alunos que já carregam em si uma dissociação entre os letramentos escolares (formais) e os letramentos envolvidos em suas práticas sociais cotidianas. Tudo o que eles leem e escrevem fora da escola, nunca, ou quase nunca, é considerado pela escola, ou é tido por eles mesmos como leituras e produções que não merecem destaque no ambiente escolar, o que Souza (2009), em sua tese sobre os letramentos de reexistência, vem mostrar como as práticas sociais as quais os estudantes estão expostos em seu cotidiano, mas que no espaço escolar não são levadas em consideração.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras - ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas - que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua,

a escola, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar dos sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quanto são as finalidades de envolvem-se nessas práticas. (SOUZA, 2009).

Muito se discute sobre a importância do ato de ler e escrever, porém no centro deste debate nunca esteve a busca real pelos interesses de leitura dos alunos. A sua cultura, a sua história, mesmo quando ouvida, não é usada como aliada para as metodologias do ensino de leitura. Há falta de ambientes próprios para a leitura como bibliotecas e salas de leitura. E quando há o espaço, o acervo é bem limitado, com títulos que nem sempre despertam o interesse do aluno, sem contar que a própria organização da sala não é atrativa ou confortável.

Quando esses alunos se reconhecem ou se identificam nos textos que leem? Anzaldúa (2009) nos diz o quanto a representatividade em textos que sejam acessíveis em lugares de prestígio pode ser significativa e transformadora. A autora ressalta, em suas experiências pessoais, o quanto esses textos eram criadores de mitos culturais e faziam parecer que as dificuldades da vida eram suportáveis.

Nos anos 1960, eu li meu primeiro romance chicano. Era *City of Night* de John Rechy, um gay texano, filho de pai escocês e mãe mexicana. Por dias eu fiquei chocada que um chicano pudesse ter escrito e sido publicado [...]. Eu senti como se a gente realmente existisse como um povo. (ANZALDUÁ, 2009, p. 8/312).

Com a perspectiva do trabalho com os multiletramentos é possível partir das culturas de referência dos nossos jovens: os gêneros, os suportes, o estilo, a linguagem, para seguir por um caminho crítico, democrático, que valoriza a pluralidade e as diferenças (ROJO, 2009).

Tomada como uma prática social, vista que se realiza a partir de um processo de interação, a leitura passa a se constituir como aprendizagem quando deixa claro seu objetivo e sua importância e estes estão de comum acordo com os interesses do grupo a quem se destinam (KLEIMAN, 2016). A autora ainda acrescenta que essa prática social será bem sucedida quando se coloca em ação os sistemas de valores e crenças que levam em conta as características sociais do grupo envolvido nessa interação. Caso contrário, a leitura será insignificante e desnecessária, não sendo capaz de promover interação.

Corroborando com essa ideia, Silva (2015, p. 22) nos diz que “ler é um ato de interação à distância perpassado pela vivência do leitor que, em última instância, constrói o sentido do texto” e para que esse sentido do texto seja construído é preciso que o leitor tenha autonomia neste processo de interação, ao invés de ser guiado por um caminho já pronto que leva a uma única compreensão possível já preestabelecida pelo professor. A prática de leitura deve levar em consideração as experiências e conhecimentos prévios que este leitor possui para, a partir daí, novos conhecimentos serem apreendidos. A autora acrescenta que esta é uma tarefa desafiadora, uma vez que a atividade de ler é subjetiva, múltipla e carregada de complexidade.

Prestar atenção a quem são nossos alunos, quais são as suas necessidades, quais as suas potencialidades e contribuições tem uma significativa importância no ensino de Língua Portuguesa (SOUZA, 2011). Muito mais do que ensiná-los a ler e escrever, os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais nas quais cada sujeito está envolvido e como estas práticas marcam suas identidades e seus espaços. Os letramentos de reexistência são marcados pelo valor que as práticas de leitura e escrita passam a possuir para estes jovens da escola pública e periférica. Contudo a escola ainda não aprendeu a dar significado a esses letramentos que chegam até ela:

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja

reconhecida –, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só. (SOUZA, 2011. p. 37).

O que nós, professores de Língua Portuguesa, temos feito para mudar esse quadro? Ao olharmos para nossos alunos, eles são reconhecidos como sujeitos de uma história, de uma cultura que almeja reconhecimento, acolhimento e crescimento? Carboni e Maestri (2003, p. 2) afirmam que “mais do que fato objetivo e histórico, a linguagem única é projeto social excludente”.

Segundo Rojo (2009), a escola tem o desafio de romper com as limitações de práticas de leitura e de escrita, abrindo-se para o novo, para a interação e para a colaboração, sem hierarquizar culturas, saberes, produções (ROJO, 2009). Ela precisa ser o lugar da inclusão, da valorização, para que, a partir deste lugar, o sujeito sinta-se desafiado a ocupar um espaço que é seu de direito e tornar-se independente, autônomo e responsável. Assim, o estudante será livre para ser quem ele deseja ser, capaz de fazer escolhas que o motivem e o façam crescer.

Dizer que não sabe e que não gosta de português tem sido uma forma encontrada pelos alunos de demonstrar o quanto a língua que ensinamos na escola é estrangeira para ele. Isso significa que ele está muito distante da sua língua, de uma língua que o valorize, que fale dele. Não é só a respeito da gramática que ele é um estrangeiro. Nos textos que são levados para a sala de aula, também, ele não está contemplado: ele não se reconhece nas músicas que selecionamos para uma atividade, não se vê nos contos, nas crônicas, nos artigos, nos romances. Nenhum dos personagens compartilham sua língua, suas histórias de vida, de sua comunidade, de sua estrutura familiar, de seu grupo de amigos, de suas atividades cotidianas. É necessário compreender o quanto o ensino da Língua Portuguesa apaga a língua do aluno, a

sua cultura e identidade, aproveitando e valorizando apenas a cultura do branco, europeu, colonizador, contribuindo dessa forma para esse distanciamento entre o aluno e o ensino, o que faz a escola chegar ao fracasso. É difícil enxergar toda essa construção de invisibilidade.

O ensino do português padrão é um direito do aluno, que lhe assegura ocupar espaços que lhes são negados. Como diz Bell Hooks (2008), é preciso dominar a língua do opressor para ocupar espaços que nos são negados. Esse domínio pode nos conferir poder e prestígio, reverter o lugar da subordinação, contudo, o ensino não deve depreciar ou apagar a sua identidade, a sua relação com o seu grupo social, sua cultura. O ensino deve garantir ao aluno também reconhecer as influências pelas quais passaram o português brasileiro, quais contribuições de cada povo africano e indígena na constituição dessa língua que hoje é a nossa. Essa também é uma forma de reconhecimento e pertencimento. “A língua é o lugar da resistência” (HOOK, 2008).

E como ter uma prática dessas sem conhecer o aluno, sua comunidade, suas histórias, seus interesses? Como fazer para nos aproximarmos desse aluno? A resposta encontrada até o momento é: dê-lhes espaço para falar, para que tragam as suas experiências para a escola, apresentem o lugar onde vivem, suas histórias de vida. E depois? Valorizar tudo isso é o primeiro passo, dessa forma, o aluno se reconhece, se identifica e acredita que pode buscar formas de crescer e levar adiante esse conhecimento para se fortalecer, se afirmar e garantir um espaço neste mundo que é tão desigual. A escola precisa acolher e reconhecer as diferentes práticas de letramento as quais seus diversos alunos estão inseridos para evitar o afastamento, o fracasso e a desistência escolar desses jovens (SOUZA, 2011).

## **Passos para uma nova caminhada**

Buscar compreender os eventos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos, como propõe Street (2014), a partir de um

viés etnográfico, nos leva a trazer, para as aulas de língua, atividades que, através de diferentes estratégias, estimulem a participação do maior número de alunos nas práticas de oralidade, de leitura e de escrita. Nesta perspectiva, os estudantes atuarão como partícipes no processo de apresentar suas práticas, sua cultura, bem como os significados sociais que atribuem a elas. A partir de rodas de conversa, entrevistas, exposições orais e escritas de si, o conhecimento e as práticas locais a que os alunos estão expostos e que também são produtores serão colocadas no centro de nossas atividades e interesses, passando a ocupar um lugar significativo e de valor. Segundo Street (2014), nesta perspectiva dos letramentos sociais, ao interagir com nossos alunos, já estaremos realizando uma prática social, pois o letramento social em si já é um ato social.

Há hoje muitos textos que podemos levar para a escola e que se aproximarão de nossos estudantes, mas é preciso um olhar atento para quem são os nossos jovens, com o que se identificam? Qual a sua cultura? De acordo com as professoras Ana Lucia Souza e Nazaré Lima, as rodas de conversa, por ser uma metodologia eficiente na promoção da interação em sala de aula de maneira horizontal, são práticas comuns em um trabalho de cunho etnográfico, capazes de suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento dos diferentes sujeitos (LIMA e SOUZA, 2012).

## **Novas reflexões e proposições**

Ensinar a língua é ensinar o texto, sua produção e sua leitura. Então, a escola deve abrir espaço para todo tipo de produção, em variados gêneros textuais que circulam em diferentes esferas e se propõem a diferentes práticas sociais. A escola deve garantir o ensino do cânone. Isto pode ser incontestável, mas este cânone deve ser ampliado e abrir espaço para que mais vozes e diferentes experiências possam ser compartilhadas no espaço da aula; “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística de qualquer

grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes- oral ou escrito.” (ALVES, *In*: DALVI, 2013). Cada texto tem sempre algo a nos acrescentar de um novo olhar, uma nova perspectiva e é nessa interação que nasce uma aprendizagem significativa, acolhedora e inclusiva. E assim a escola pode abrir espaço para leituras de negros e mestiços, influenciados pela tradição oral que deve ganhar espaço e notoriedade, juntamente com seu corpo e sua descendência africana e ocupem lugar de prestígio e valor tanto quanto as leituras e escritas que sempre foram privilegiadas na e pela escola (SOUZA, 2011).

Cabe ao professor uma grande responsabilidade: fazer-se partícipe de novas e urgentes transformações, nas formas de ler, de valorizar a memória e desmistificar estereótipos raciais e sexuais que são fortemente impostos pelo pensamento hegemônico que luta para silenciar outros movimentos que a ele se opõem (OLIVEIRA, 2019).

Um ensino que acolhe leva aos nossos alunos uma literatura em que ele se veja, se identifique, compreenda sua linguagem, lhe dê um propósito e um sentido. Isso só será possível se levarmos para nossas salas de aula textos de diversos autores com diferentes vivências e experiências, especialmente as que se identificam com as realidades de nossos estudantes. Diversos em língua, conteúdo, contexto e significações que podem de alguma forma aproximar-se de suas identidades que são, sobretudo, negra, periférica e suburbana.

O projeto de intervenção, que por ora, não poderá ser aplicado por conta da suspensão das aulas em decorrência da pandemia do novo coronavírus, prevê atividades de reconhecimento das histórias de vida de personalidades do bairro, que muitas vezes sequer são percebidas como histórias de valor. E para chegarmos a esse reconhecimento, temos diferentes propostas de leitura, baseadas nos multiletramentos (ROJO, 2009) e nos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), tais como visita a um memorial artístico estético e cultural do subúrbio ferroviário de Salvador, que reúne obras de

artistas locais, muitos deles invisíveis para a cidade e para muitos moradores do próprio subúrbio. O Acervo da Laje é um museu-escola, onde, além de preservar as memórias e as belezas do subúrbio, oferece oficinas de artes visuais e palestras para a comunidade com o objetivo de resgatar a autoestima dos jovens e indicá-los um caminho diferente da violência que é tão característico do lugar.

Será proposta a leitura fílmica do vídeo com a palestra da escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, O perigo da História Única, no qual ela fala sobre o quanto somos conduzidos a criar estereótipos por não conhecer a história a partir de outro viés.

Temos previsto, também, visita virtual ao Museu da Pessoa, para que os alunos conheçam o museu e possam ter acesso a histórias de vida de cidadãos comuns e como elas podem ser vistas como histórias que têm valor e merecem visibilidade. O Museu da Pessoa é um acervo virtual e colaborativo, onde qualquer pessoa pode contribuir contando a sua história.

Além disso, serão realizadas outras leituras fílmicas a partir de indicações da turma, bem como a leitura de biografia de personalidades da cena histórica baiana, mas que ficaram na invisibilidade, fazendo uma leitura desses apagamentos, silenciamentos e pouco prestígio que são dispensados a elas.

## **Algumas considerações**

Ensinar Língua Portuguesa é ensinar a língua que falamos, lemos, escrevemos e ouvimos. É a partir do estudo sistematizado dessa língua que se pode acessar diferentes espaços de nossa sociedade, estando empoderados para esse acesso, uso e ressignificação. Apesar disso, essas discussões estavam sempre voltadas para um trabalho na área da variação linguística, dos diferentes espaços em que usamos a língua e de suas variações para cada um desses espaços. Dificilmente numa perspectiva de que a língua de cada um, de cada grupo representa a sua história, sua cultura, sua descendência.

Além disso, a língua do aluno não está no livro e não é pauta dos assuntos da disciplina. Quando aparece é para fazer uma comparação na qual ela sai sempre no desprestígio, como inferior. Glória Anzaldúa nos faz refletir sobre como a nossa língua nos constitui e nos representa. “Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua” (ANZALDUÁ, 2009. p. 8/312). A escola tem servido para apagar essa identidade, torná-la invisível.

Quando a escola privilegia exclusivamente o ensino de uma variação da língua, instituída como padrão, ela não reconhece o valor e o respeito que devem ser dispensados para outras culturas e outras formas de falar, ignorando toda a trajetória percorrida por determinado grupo para que a sua língua e cultura se constituíssem como tal. E desse modo, o aluno tende a se afastar da escola e do ensino, por não sentir, naquela instituição, um espaço acolhedor, que o incluía, e assim vemos permanecer os elevados números de fracasso e abandono escolar.

Envolver os estudantes em práticas de letramentos escolares a fim de desenvolver sua competência leitora é um desafio constante para nós, professores de Língua Portuguesa, contudo, sob a perspectiva dos letramentos sociais, dos multiletramentos, dos letramentos de reexistência, podemos considerar o trabalho com o texto no centro de nossas atividades e tanto a sua compreensão, quanto produção serão mais concretas, mais eficazes e mais condizentes com as necessidades de nossos estudantes. E, desta forma, estes meninos e estas meninas, moradores de Paripe, onde muita coisa já é negada, onde o valor do ser humano deve ser resgatado com muita resistência todos os dias, possam, a partir das vivências, escrevivências e leituras feitas a partir desse processo, estar mais conscientes de suas potencialidades, de seus objetivos enquanto estudantes e cidadãos que buscam, na escola, mais uma oportunidade para prepararem-se para ser e estar no mundo, e que percebam que o ato de ler e escrever com eficácia os inscreve no mundo letrado. E é, portanto, um ato político.

## Referências

ANZALDAUÁ, G. *Como domar uma língua selvagem*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297-309, 2009.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo *et al.*, (org,). *Dicionário crítico de Migrações Internacionais*. Editora Universidade de Brasília. Brasília: 2017 – pp. 434-437.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. A Linguagem Escravizada: Língua, História e Poder. In: REA, ano 2, nº 22, março 2003, ISSN 1519.6186.

DALVI, M. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, jul./dez. 2013, p. 123-140.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008 p. 857-864.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura – teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

OLIVEIRA, S. R. S. A escola, o professor e a literatura em tempos plurais: pensando o contexto soteropolitano. In: SANTOS, J. Henrique de Freitas *et al.* (Orgs). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 249-270.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino).

SILVA, S. B. B. Leitura e Formação de Leitores. In: SILVA, Simone Bueno Borges et al. (org.). *Leitura, multimodalidade e formação de leitores*. Salvador: UFBA, 2015. p. 9-28.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música e hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, A. L.S. LIMA, M. N. M.de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J. Henrique de Freitas et al. (Orgs). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159- 176.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

# COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM MANUAL DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO 9º ANO

*Maria Carmelita Miguel Brasil*  
*Maria Nazareth de Lima Arrais*  
*Henrique Miguel de Lima Silva*

## Introdução

**L**er, compreender e interpretar os diversos tipos de texto é uma das dificuldades encontradas pelos alunos e um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de língua portuguesa enquanto mediadores dessa prática. Nessa perspectiva, para formar leitores proficientes, faz-se necessário uma constante formação na intenção de atualizar saberes e atender às necessidades dos leitores em formação.

Nesse seguimento, este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento, cuja intenção é investigar como a realização de oficinas, intermediadas por processos de avaliação, concebidos como instrumentos orientadores e reguladores da aprendizagem, aplicados à leitura, podem contribuir para promover competência leitora de alunos do 9º ano, com o intuito de elaborar um material técnico em leitura de apoio ao professor.

Inicialmente refletimos sobre a leitura e o processo de avaliação como instrumento que direciona o trabalho com a leitura; posteriormente será averiguado se as oficinas de leitura, basiliadas nas habilidades discriminadas na Matriz de Referência de Língua

Portuguesa do Saeb oferecem condições de melhorar a competência leitora dos alunos; em seguida, elaboraremos um Manual de orientações ao professor sobre o trabalho com a competência leitora em sala de aula.

Para atender tais objetivos, nos fundamentamos nas concepções de leitura para Koch e Elias (2010), Kleiman (2012), Solé (1998), de um lado; e nas teorias sobre avaliação da aprendizagem nas abordagens de Perrenoud (1999), Luckesi (2005) e Hoffman (2003), de outro lado. Também consideramos as orientações sobre leitura nos PCN (1998) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Trata-se de uma pesquisa-ação, participante, de abordagem quanti-qualitativa que está sendo realizada na Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira - Umari, Ceará. Os instrumentos de pesquisa inclusos nessa investigação são: provas, fichas de tabulações de dados e oficinas de leitura. A partir de análises e reflexões sobre o processo intervencionista e os resultados dessas avaliações, produziremos um material técnico de orientação ao professor para o trabalho com a leitura.

Esse artigo está estruturado em quatro partes: na primeira parte, apresentamos a problemática, o objeto de investigação, a justificativa, os objetivos e a base teórico-metodológica. Na segunda parte, discorremos sobre as habilidades de leitura e a avaliação do Saeb; na terceira, o enfoque é sobre as estratégias facilitadoras da aprendizagem leitora. Em seguida, na quarta parte, apresentamos a metodologia e encerramos com as considerações finais e as referências.

## **As habilidades de leitura e a avaliação do SAEB**

As concepções de leitura, hodiernamente, se concentram na leitura como processo de interação. As discussões abordam a relação interativa dos interlocutores, exequível pelo texto, nos procedimentos de leitura, observando sobretudo as suas implicações para o processo do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p. 53).

A concepção de leitura percorrida pelos PCN, no tópico Prática de Leitura, revela que o leitor ativo, ao interagir com o autor, através do texto, favorecido pelo contexto de produção e recepção, abstrai e constrói significados novos para o texto. Isso implica dizer que não necessariamente haveria apenas o sentido atribuído pelo autor, mas um leitor eficiente constrói sentidos que podem ir além das intenções do autor. Tais procedimentos são construídos por meio do desenvolvimento de habilidades que geram competências leitoras.

Nessa abordagem as competências se constituem:

[...] padrões de articulação a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às forças mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção da realidade (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 145-146).

O desenvolvimento das competências é uma ação complexa que envolve conhecimentos, habilidades, atitude e valores necessários ao enfrentamento das situações da vida em sociedade. É a [...] “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos mas sem se limitar a eles”

(PERRENOUD, 1999b, p. 4). É adquirida a partir de experiências vivenciadas no processo de formação do sujeito enquanto cidadão. É nesse liame que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 10).

Todos esses esquemas de ação, sob o viés das competências, aplicáveis ao ensino da língua materna, estão a serviço da produção da proficiência leitora. Na construção dessa proficiência, é importante inserir a avaliação como processo, entendida como processo subsidiador do desenvolvimento das habilidades em leitura. A avaliação com função diagnóstica [...] “cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 2005 p. 175). Assim, adotada nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica torna-se um recurso insigne para identificar as insuficiências da aprendizagem nas práticas de leitura.

Outrossim, para corrigir essas insuficiências da aprendizagem, a adoção de avaliações formativas, durante as práticas leitoras em sala de aula torna-se também um recurso importante para ascender o nível de competência leitora dos alunos. Isto se o processo de ensino e aprendizagem da leitura instituir a “ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber” (HOFFMANN, 1991, p. 67). Nesse *caput*, a elaboração de atividades intervencionistas com base nas avaliações do Saeb, sob o prisma de sua Matriz de Referência (Quadro 01) pode apontar como forte corroboradora no combate a tais insuficiências da aprendizagem leitora.

**QUADRO 01** - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 9º ano do Ensino Fundamental

<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
I – Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Essas atividades intervencionistas podem ser planejadas com base nesses descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e subsidiadas por outras bases legais, tais como a BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Acreditamos que isso acontece positivamente quando há um diálogo entre as avaliações internas e externas, ambas amparadas por tessituras reflexivas, tendo como foco o aprimoramento das competências através do uso adequado de estratégias facilitadoras da aprendizagem leitora.

## **Estratégias facilitadoras da aprendizagem leitora**

É no ato consciente da leitura que a interpretação acontece. Nesse ato individual e ao mesmo tempo social, o leitor, a partir da sua interação com o autor, utiliza-se de estratégias de compreensão leitora, para descobrir os sentidos do texto. Por meio de estratégias, o leitor abstrai as informações explícitas e constrói, mediante essas informações e dos implícitos, possíveis sentidos para o texto. Pelo fato de essa construção de sentido se dar por meio do desenvolvimento de habilidades compiladas de forma progressiva e cumulativa, “ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Esse uso de procedimentos gerais deve partir de processos de leitura diagramados por meio de situações-problema, envolto em níveis de compreensão variáveis dos mais simples ao mais complexos. Nesse processo de leitura e compreensão com o escopo de produzir sentidos, os alunos selecionam estratégias leitoras adequadas que favoreçam a construção de múltiplos significados.

Assim, no ato da interpretação textual, “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11). Por conseguinte, nessa (re) construção de sentidos, há um acordo entre as partes (autor, leitor),

que se materializa através de instrumentos linguísticos e de estratégias que auxiliam nessa relação de construção, (re)significação do significado global do texto.

Desse modo, no momento da (re)construção dos sentidos do texto, o leitor proficiente que reconhece “[...] os objetivos ou os propósitos pretendidos pelo produtor do texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 46) leva em consideração cada escolha morfossintática e semântica, haja vista que estas têm uma funcionalidade derivada da intencionalidade do autor, que trazem implicações para a compreensão global do texto. Assim, o leitor, ciente do caráter funcional do texto, ao examinar as partes que o constituem, mune-se de atitudes (in)conscientes, praticadas através de estratégias que o conduzem: do processo de decodificação ao de interpretação.

Essas estratégias de interpretação que o leitor utiliza no exercício da leitura são consideradas “operações regulares para abordar o texto” nos dizeres de Kleiman (2010, 53). E, para Solé (1998, p. 69-70), são “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Resumidamente, nesse contexto, os procedimentos de leitura possibilitam ao leitor dialogar com o texto, fazer análises, reflexões para, paulatinamente, construir uma pluralidade de sentidos que vão além do processo de decodificação.

Tais fórmulas de abordagem do texto compreendem estratégias metacognitivas quando se referem a operações com objetivos pré-determinados pelo leitor consciente que, ao longo do processo, autoavalia a sua compreensão e verifica o que compreende e o que não compreende sobre o que lê. Também compreendem estratégias cognitivas quando se referem a operações inconscientes do leitor, no ato da compreensão, sem que ele tenha controle dessas ações e nem possa verbalizá-las. Isso acontece quando o leitor realiza, por exemplo, o acionamento dos conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2010).

Destarte, para o sujeito realizar uma interpretação textual produtiva, é necessária uma “preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala de aula” que Magalhães e Machado. (2012, p. 50) chamam de contextualização. É uma espécie de aquecimento que antecede ao ato de ler propriamente dito; e realiza-se nos moldes da aprendizagem regulada cujo êxito incide nas escolhas conscientes das estratégias metacognitivas de leitura.

O trabalho com a leitura em sala de aula envolve a escolha por uma concepção de leitura adotada pelo professor, a motivação e os objetivos da leitura, a realização de previsões, bem como o acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto. Durante o ato da leitura e da interpretação, mediante essas preliminares, a escolha de outras estratégias, por exemplo, a leitura silenciosa ou a prática da leitura compartilhada, o resumo, a busca pelo esclarecimentos de dúvidas e o enfrentamento dos erros e lacunas da compreensão por parte dos alunos são fundamentais para a construção da semântica do texto (SOLÉ, 1998).

Essas abordagens sobre as atividades de compreensão e interpretação textual antes, durante e depois da leitura, promovem uma leitura produtiva, uma vez que “[...] permite constatar a grande complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vista à produção de sentidos” (KOCH, 2018, p. 43). Em outras palavras, pode-se dizer que a leitura autêntica de um texto engloba estratégias de decodificação, compreensão, interpretação e produção autoral.

Sumariamente, ler é um processo extremado entre a decodificação e a produção autoral e, por isso, bastante complexo, através do qual, dentre outros, a individualidade do leitor muitas vezes determina o interesse e o gosto pela leitura. Verdadeiramente, o processo da leitura acontece por meio de procedimentos flexíveis, independentes e intencionais que o leitor proficiente realiza. Ele determina o objetivo de sua leitura e passa a automonitorar a sua compreensão mediante esse objetivo pessoal, conseguindo ir além dos sentidos que

estão explicitamente depositados no texto. Essas experiências leitoras capacitam o leitor a:

[...] Realizar previsões, formular hipóteses e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que ler com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 68).

O domínio dessas habilidades envolvem estratégias que permitem ao leitor o controle consciente dessas operações, de modo que seja capaz de regular a sua aprendizagem no complexo exercício da leitura. Nesse complexo exercício desempenhado pelo viés das habilidades, a palavra de ordem é aprender: aprender a gostar de ler, aprender a construir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos do texto favorecidos pelas escolhas adequadas das estratégias de leitura etc.

Nesse sentido, quando aprende a aprender, ou seja, quando constrói aprendizagens, o leitor principiante se transforma em leitor proficiente, uma vez que “[...] ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual” (SOUZA; GARCIA, 2012, p, 70). Por conseguinte, essa transformação de leitor principiante em proficiente pode acontecer quando ele, por meio de incentivos e da mediação docente, aprende a usar adequadamente diferentes estratégias em multifacetadas práticas de leitura e com isso vai desenvolvendo habilidades e construindo ou ampliando as suas competências leitoras.

## **Metodologia da pesquisa**

A investigação que apresentamos neste artigo é uma pesquisa-ação, participante, em andamento de abordagem quanti-qualitativa.

Está sendo realizada com 13 alunos do 9º ano na Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, Umari - Ceará. Já utilizamos como instrumentos de pesquisa a Avaliações Diagnósticas de Entrada e a ficha de Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica de Entrada – DAADDE; estamos na fase de realização das oficinas de leitura; após as oficinas faremos a Avaliação Diagnóstica de Saída para vermos o avanço ou não das habilidades de leitura. Os resultados dessa avaliação serão sistematizados nas fichas de desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica de Saída – DAADS e na Síntese do Desempenho dos alunos nas Avaliações Diagnósticas de Entrada e de Saída - SDADES.

Com base nos resultados obtidos, elaboraremos o produto final que está previsto para ser um Manual de Apoio ao Professor com orientações referentes às ações e reflexões sobre o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. As atividades propostas serão elaboradas com base nas atividades vivenciadas nas oficinas com um tratamento alterado, pois visamos um material para ser utilizado modalidade presencial de educação.

Esse material pedagógico pretende ser subsídio ao professor para trabalhar práticas leitoras mais dinâmicas e exitosas. Com o auxílio de instrumentos avaliativos, acreditamos que tais práticas possibilitam, por meio de estratégias adequadas, o desenvolvimento de habilidades que favorecem à aquisição de competências leitoras em sala de aula.

## **Análise e discussão dos dados**

Como se trata de pesquisa em andamento, os resultados preliminares obtidos concentram-se na avaliação diagnóstica de entrada. A pesquisa-ação “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 121). E o é de “[...] cunho colaborativo e participativo [...], pois ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o

seu conhecimento de especialista, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (AMADO, 2013, p. 191-192).

Inicialmente, por meio de uma enquete feita pelo Google Formulário, considerando a modalidade de ensino em tempo de pandemia da Covid-19, dos 54 alunos que compõem o 9º Ano A e o 9º Ano B, 28 alunos responderam à enquete. Desses, 17 alunos se disponibilizaram a colaborar, respondendo “sim”, o que corresponde a 60,7% do total de alunos; e 11 alunos disseram “não”, o que corresponde a 39,3% do total. No entanto, dos 17 alunos que disseram “sim”, 13 realizaram a Avaliação Diagnóstica de Entrada pelo Google Formulário no modelo de aulas remotas, com desempenho apresentado num intervalo de 25 a 85 pontos na escala de 0 a 100, resultando numa média da turma de 65 pontos de 100.

A prova continha 20 questões envolvendo os descritores do Saeb, exceto o **D1** (localizar informações explícitas em um texto), haja vista que a habilidade desse descritor é pré-requisito para a aquisição de habilidades em outros descritores. Foi uma prova nos moldes do Saeb, uma vez que intentamos, a partir desse modelo diagnóstico, encontrar meios de a escola significar esse processo de avaliação.

Com base nesses indicadores, os resultados foram distribuídos nos seguintes níveis de proficiência: insuficiente (escala de proficiência de 0 a 35 pontos), básico (escala de proficiência de 40 a 65 pontos), e adequado (escala de proficiência de 70 a 100 pontos). Consideramos com proficiência: insuficiente 04 alunos (30,8%); básico 03 alunos (23,1%); e adequada 06 alunos (46,2%).

Com relação ao desempenho dos alunos por descritor, foram considerados muito críticos os descritores D13, uma vez que, do universo de 13, apenas 3 (23,0 %) alunos responderam corretamente à questão 20; seguido do descritor D19 com apenas 4 alunos (30,7%) pontuando na questão número 12. Opostamente, o descritor D18 foi o que os alunos demonstraram melhor desempenho: 84,6% (11 alunos) pontuaram na questão número 18.

Uma reflexão sobre esses dados revelam que a maioria dos colaboradores não desenvolveram a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13) referente ao tópico variações linguísticas; assim como não demonstraram a competência de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (D19) incluso no tópico: relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, da Matriz de Referência do Saeb.

## **Considerações finais**

As práticas de leitura, concebidas como processos de interação, quando desenvolvidas sob os pilares das habilidades discriminadas nas bases legais (PCN, BNCC, Matrizes de Referências de Língua Portuguesa do Saeb) geram competências que favorecem a formação da proficiência leitora dos alunos.

Essa formação da competência leitora envolve o desenvolvimento de atividades de decodificação, compreensão, interpretação e produção autoral, que são conduzidas por procedimentos ocorridos antes, durante e depois da leitura e por estratégias cognitivas e metacognitivas. Isso consiste, basicamente, em aprender a construir aprendizagens leitoras de modo que um leitor principiante se transforme em leitor proficiente.

Com relação à proficiência leitora dos colaboradores da pesquisa, a maioria não demonstrou a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13), nem reconheceu o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (D19).

Para minimizar esses resultados negativos, a intenção trabalhar esses descritores críticos e aplicadas oficinas envolvendo os demais descritores, tendo em vista ao alcance do objetivo geral dessa pesquisa: elevar a proficiência leitora dos alunos mediante as habilidades requisitadas pelas avaliações do Saeb.

Portanto, pelo que foi discriminado, depreende-se que processos de ensino e aprendizagem, estruturados em forma de oficinas, realizadas com base nos descritores do Saeb, intercaladas com avaliações - instrumento auxiliador e intermediador dos processos de leitura - diagnósticas e formativas, retroalimentados por outras atividades intervencionistas auxiliam no desenvolvimento da competência dos alunos e (re)orienta novas práticas leitoras.

## Referências

BRASIL. S. E. F. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. M. E. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base* 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso: em 20 dez. 2019.

BRASIL. M. E. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Documentos de Referência. Versão 1.0. Brasília-DF, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb\\_documentos\\_de\\_referencia-versao\\_1.0.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf). Acesso: em 20 mar. 2020.

HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1991.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto 2010.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2018.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, R.; MACHADO V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO. (Orgs.) [et al]. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

**GT 02**  
**PESQUISAS NO EIXO DA ESCRITA**



# O USO DAS MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA

*Adrielly Zhong Monteiro  
Joseval dos Reis Miranda*

## Introdução

**P**roporcionar aos estudantes um ensino contextualizado é uma prioridade para que se possa atingir a formação de educandos aptos a participarem das mais diversas esferas da vida cotidiana fazendo uso da leitura, escrita e oralidade que abrangem nossa Língua Portuguesa.

Para que esse objetivo seja alcançado o caminho apontado pela Base Nacional Comum Curricular (2018) – doravante BNCC – fundamenta-se em um repertório ampliando o contato “com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

Dessa forma, pretendendo priorizar o estudo da modalidade escrita, buscamos analisar como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental poderiam potencializar o aprimoramento das suas produções escritas. Verificar a importância do trabalho com o gênero memórias especificamente com público em questão. Observar quais as dimensões da sua identidade enquanto jovem indígena seriam contempladas nas produções desses estudantes. Identificar quais as possíveis dificuldades apresentadas

em relação à produção do gênero memória e, por fim, propor procedimentos metodológicos que pudessem levar os estudantes indígenas a superarem as dificuldades diante da produção escrita de memórias.

O presente estudo foi aplicado em uma das cidades localizadas no Vale do Mamanguape (Litoral Norte da Paraíba) que possui uma população de maioria indígena. Característica essa que figura certa predominância do público na instituição onde se efetivou a pesquisa.

Com base nesses aspectos, a escolha do gênero partiu da constatação da habilidade narrativa dos participantes no que diz respeito à propagação de suas memórias e ainda das reminiscências dos familiares e da comunidade, aspecto que contribuiu para o engajamento dos estudantes ao longo da efetivação das atividades desenvolvidas.

A partir de tais considerações, teceremos a seguir algumas discussões relevantes que tratam sobre memória, identidade, gêneros discursivos e, ainda, produção escrita.

## **A memória enquanto faculdade humana e gênero discursivo**

Segundo Bosi (1994, p. 90), “a memória é a faculdade épica por excelência” responsável pelo revelar das reminiscências repassadas de geração em geração. Esse liame que se entrecruza vai ganhando, a cada resgate memorial, uma nova reelaboração dotada de vestígios do próprio memorialista.

Corroborando a definição apresentada por Bosi (1994), Candau (2016) afirma ser a memória, acima de tudo, uma versão do passado que se atualiza continuamente. Reconhecendo-a também enquanto faculdade humana, atuante desde o nascimento e a aparição da humanidade, que nos dá a ilusão de que o passado não está totalmente inacessível, possibilitando-nos reviver através da lembrança.

Sendo o memorialista responsável pelo modelar da memória, conforme o que afirma Candau (2016), o exercício de resgate memorial consequentemente contribui para a construção identitária da humanidade. Ocorre que, ao usufruir do comportamento

mnemônico, o indivíduo é capaz de reordenar momentos que devem ser revelados e permite a ativação de certa criticidade, sendo esse, mesmo que inconsciente, um exercício de construção da identidade. Tendo em vista que o que se revela nem sempre é propriamente uma história totalmente verídica, mas uma espécie de metáfora antes analisada.

A atividade de revelar o seu próprio eu exige de cada sujeito uma análise crítica, requer que se percorra sua trajetória, avaliando o íntimo e o profundo em face do tempo e espaço no qual estamos inseridos. Habilidade que vai além de apenas revisitar reminiscências. Trata-se de uma dinâmica de autocrítica, e essa imagem delineada equivale ao preço que cada um atribui a si, uma identidade desenhada em consonância com a memória tratada e trabalhada ao longo da vida.

De semelhante modo, as peculiaridades dessa faculdade estendem-se ao gênero discursivo estudado em sala de aula considerando este o meio pelo qual a comunicação na sociedade efetiva-se de fato (BAKHTIN, 1992).

Aragão (1992, p.44), buscando definir o gênero em estudo afirma que esse tipo de narrativa “não se prende à descrição exata dos fatos. Ela obedece, isso sim, à exigência de fidelidade a si mesmo, segundo a ordem dos valores reveladores do sentido de uma vida, na plenitude de sua permanente atualidade”. Há, segundo a autora, nesse tipo de gênero, a possibilidade de o leitor se deparar com apenas uma parte da história de quem escreve, na forma que se pretende conceber, tendo em vista a imagem que o indivíduo elabora de si.

Assim, nessa perspectiva, é possível observar, durante o percurso que se faz ao se voltar para o vivido, a capacidade de analisar, ponderar e julgar determinados comportamentos à luz de uma criticidade que se adquiriu em meio a outras experiências, resultando na reescrita de uma nova história a partir de metaforização do que se admite como adequado aos valores absorvidos durante a trajetória vivida.

Aragão (1992), advogando acerca da autoanálise na qual todo memorialista exercita ao produzir sua narrativa, afirma que:

Todo memorialista, na tarefa de recompor a sua história, para melhor compreendê-la e compreender-se, ao retirar as máscaras que utilizou ao longo de sua trajetória, coloca-se face a face com a sua própria realidade para, então, preparar-se interiormente para uma verdadeira análise retrospectiva de todo seu percurso existencial das suas versões dos fatos que representam um papel fundamental na sua história (ARAGÃO, 1992, p. 47).

Este fragmento comprova a estreita correlação entre o estruturar da identidade e o texto de memória. As habilidades reunidas para que as memórias de um indivíduo sejam finalmente transcritas em um papel, certamente envolvem alguns esforços por parte de quem as escreve. É muito comum observar uma espécie de produção metafórica, aspecto esse que carrega a redescritção desse nosso novo eu.

Atentando também para a importância dos registros escritos de tal gênero passemos a discutir alguns aspectos acerca da produção escrita em sala de aula.

## **A escrita em sala de aula**

Observando as ponderações tecidas na área de Linguagens – especificamente no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa – a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento que vigora na atualidade, de caráter norteador e obrigatório para elaboração dos currículos escolares e que considera também as especificidades metodológicas e regionais de cada instituição de ensino, enfatiza a importância dos textos enquanto unidades de trabalho, assim como assume a perspectiva enunciativo-discursiva em tal abordagem, devendo sempre relacionar “[...] seus contextos de

produção e o desenvolvimento de habilidades ao *uso significativo da linguagem* em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

O que pode ser inicialmente observado é o fato de que se deve conduzir o tratamento textual a partir de situações que figurem a realidade vivida pelo discente e isso aplicado às várias vertentes assumidas no ensino da língua, inclusive com o trato das produções textuais – especificidade de grande interesse nesse estudo.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), considerando os importantes aspectos estudados no ensino da língua (gêneros, textos, norma-padrão, entre outros), ainda acrescenta a possibilidade de que todas essas particularidades devem estar atreladas aos variados campos/esferas das atividades humanas, incumbindo ao componente à atribuição de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, *pela escrita* e por outras áreas” (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos). Este aspecto dialoga estreitamente com as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

[...]

2. Apropriar-se da *linguagem escrita*, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. [...] *produzir textos* orais, *escritos* e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo [...] (BRASIL, 2018, p. 87, grifos nossos).

Conceber a produção escrita como uma atividade que excede os limites da escola é aspecto fundamental para embasar os objetivos do ensino do Português. Importa que os escolares reconheçam essa real necessidade de se apropriar de tais textos e de produzi-los para que, assim, possam ser atuantes nos variados campos de atuação da vida pública.

Com base nesses pressupostos, pensamos todo o percurso metodológico de nossa pesquisa conforme o que detalharemos no item que segue.

## **Os caminhos percorridos**

Constituído por duas rodas de conversa (MOURA; LIMA, 2014) e cinco oficinas temáticas (FERREIRA, 2001), o percurso metodológico desse estudo contemplou dinâmicas de resgate e narração memorial, leitura, análise e produção escrita do gênero memórias. Ao final das etapas desenvolvidas – que serão detalhadas a seguir –, reunimos as memórias dos estudantes em um livro contendo as produções escritas da turma.

No primeiro encontro realizamos uma roda de conversa onde foram apresentadas as propostas da pesquisa aos participantes. Inicialmente, propomos uma dinâmica de resgate das memórias dos estudantes presentes, discutimos o significado da palavra memória e também passamos a conhecer melhor o gênero por meio da leitura e análise de um texto de memórias.

No final da roda de conversa, propusemos aos alunos que selecionassem – em casa, junto a familiares – alguns objetos que contivessem alguma história a ser compartilhada com a turma em um encontro que ocorreria posteriormente.

No segundo encontro, executamos a primeira oficina temática que pretendia explorar as características do gênero memórias relacionadas aos aspectos composicionais, estilo e conteúdo temático próprios dos gêneros discursivos conforme o que se verifica nos estudos de Bakhtin (1992).

Como o planejado, iniciamos a oficina com uma dinâmica de resgate memorial. Solicitamos que os participantes observassem algumas gravuras expostas relacionando-as a uma lembrança que pudesse ser compartilhada com a turma. Dessa forma também foi possível proporcionar possíveis temáticas que figurariam o enredo das memórias escritas dos participantes.

Encerrada a dinâmica inicial, realizamos a leitura de um exemplar de memórias e analisamos as características do gênero (marcas linguísticas, presença de costumes, valores, aspectos identitários) conforme as passagens do texto. Além disso, a presença dos verbos empregados, de pronomes de primeira pessoa e a presença do narrador-personagem, especificidades da tipologia narração, a descrição em determinados momentos do texto para deter a atenção e do leitor ao enredo, por fim foram identificados o espaço, tempo, personagem e foco narrativo, descritos na narrativa memorial.

Ao término da oficina, os estudantes receberam um exemplar de memórias e passaram a identificar os aspectos estudados no texto. Para isso, criamos uma legenda no material distribuído permitindo a identificação dos elementos correlacionados.

O terceiro encontro realizado consistiu em uma oficina temática para a produção da primeira escrita do texto de memórias. Ao iniciá-la, procuramos relembrar as etapas já realizadas e, em seguida, prosseguimos com a dinâmica inicial da oficina.

Posteriormente, retomamos as características do gênero memórias e prestamos orientações aos participantes quanto ao contexto/situação de circulação dos textos e quem seriam os possíveis leitores das memórias e, assim, prosseguimos com a produção escrita.

Dando continuidade às atividades executamos a terceira oficina temática iniciada, mais uma vez, com uma dinâmica de resgate das memórias dos participantes. Estes apresentaram à turma os objetos previamente solicitados na primeira roda de conversa. Brinquedos, artigos pessoais e fotos representaram concretamente as memórias

narradas que possuíam uma estreita ligação com item exibido na oficina pelos alunos.

Encerrada a dinâmica inicial, com o auxílio do projetor expomos alguns elementos que contribuem para consolidar a articulação textual e outros conteúdos linguísticos necessários para uma boa estruturação da escrita de memórias. Para isso, utilizamos fragmentos de textos estudados nos encontros já realizados.

Após o estudo de tais elementos linguísticos, conduzimos uma análise coletiva da primeira versão das memórias escritas analisando alguns exemplares dos textos produzidos pelos participantes.

Na quarta oficina temática, iniciamos o encontro com a exposição de fotografias (cedidas previamente pelos estudantes) e o relato das memórias que figuravam tais momentos.

Os relatos registrados foram sobre os mais variados acontecimentos: aniversários, festas religiosas da região, despedidas, encontros de amigos, entre outros acontecimentos memoráveis. Esse foi um momento importante para a socialização e interação dos participantes e de suas memórias coletivas.

Encerrados os relatos, projetamos no quadro mais um texto de memórias e realizamos uma análise da variedade linguística empregada e dos sinais de pontuação também responsáveis pela articulação e construção dos sentidos do texto. Nesse momento, os estudantes verificaram essas peculiaridades também em suas escritas.

Adotando o modelo de correção apresentado em Ruiz (2018), em aulas seguintes, cada aluno recebeu seu texto analisando o bilhete orientador escrito com observações para serem consideradas no momento da reescrita.

Na quinta oficina, passamos a trabalhar com a escrita dos textos de memórias. Os participantes receberam um roteiro mencionando os aspectos que deveriam ser observados antes da escrita final das memórias.

Adiante, projetamos fragmentos das memórias trabalhadas nos encontros passados e, brevemente, foi feita uma análise a partir dos

tópicos do roteiro para que os participantes pudessem observar como proceder com a revisão final de suas memórias.

Encerradas as orientações, entregamos as produções para que fossem feitas as devidas análises e, nesse momento, procedemos com atendimento individual aos estudantes.

Chegando ao último encontro da pesquisa, as atividades foram encerradas em uma roda de conversa mediante a realização de uma avaliação junto aos participantes acerca de todo o processo realizado.

Após a avaliação realizada pelos jovens, estes receberam a versão final dos textos de memórias para que pudessem socializar suas produções e assim foram encerrados nossos encontros. Os textos produzidos ao longo da execução da pesquisa compuseram o livro de memórias dos estudantes: *Pelas trilhas de nossas memórias*.

Descrito o percurso metodológico, passaremos a tecer algumas considerações acerca dos dados coletados.

## **O que nos dizem as memórias**

A proposta de estudar o gênero memórias com a finalidade de aprimorar a produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental foi lançada a uma turma de 21 (vinte e um) estudantes (indígenas e não indígenas) de faixa etária de doze a dezoito anos. Desse total, apenas 3 (três) alunos não conseguiram acompanhar o desenvolvimento das produções por não participarem das primeiras atividades. No entanto, estes integraram algumas oficinas e roda de conversa, assistindo às exposições orais, realizando as leituras sugeridas e contribuindo com seus relatos.

As dinâmicas de resgate das memórias, sempre promovidas no início dos encontros, permitiram-nos observar quão grande era o empenho dos participantes em compartilhar não somente suas histórias, mas também sentimentos, anseios, impressões acerca da vida, entre outros aspectos, gerando uma maior proximidade e respeito às histórias de vida que ali nos foram confiadas.

Corroborando o dito, observemos alguns fragmentos de textos:

**Figura 01** - Fragmento de texto de memórias

Sempre gostei da minha vida simples da minha infância, do lugar onde nasci e onde vivo. Sinto o orgulho de ser índio! São essas histórias que sempre vieram à memória.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O fragmento acima é um trecho da versão final da escrita de memórias de um participante que revelou seu interesse em retratar explicitamente os aspectos da vida indígena na qual está inserido. O título de seu texto afirma o *Orgulho de ser potiguara!* e sua participação efetiva nas atividades culturais e religiosas, remetendo à tradição concretizada através, inclusive das rodas de Toré frequentes entre seu povo, resumindo assim a afirmação de sua identidade indígena e do valor atribuído à vida na comunidade a que pertence.

Acerca desse aspecto é pertinente o que afirmam Goldstein e Capo (2016, p. 145): “Ao nos sentirmos pertencentes a um passado e a um presente, sentimo-nos também integrantes de uma cultura, de uma maneira de representar o mundo. Há, portanto, uma profunda relação entre memória, linguagem e identidade.” O caráter identitário arraigado à memória é claramente notado na fala do aluno – também observado em outros textos – e, certamente, resultante de um processo de vivência junto à sua comunidade que revela a valorização atribuída à vivência naquele lugar. Outra dimensão que merece ser analisada conta no fragmento abaixo:

**Figura 02** - Fragmento de memórias

Duas semanas de Paes, já estallo pro  
to para outra aventura (Claro que não!).  
as Cibrazes que ficaram em mim estão  
me ensinando muitas coisas. Há e vai  
outra Pessoa, estou me compartilhando e  
tentando evitar as Traquinagens sem  
Controle.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao ponderar sobre seu comportamento no passado em detrimento dos dias atuais, o estudante afirma: “Hoje, sou outra pessoa, estou me comportando e tentando evitar as traquinagens sem controle.” A respeito disso, constatamos o empenho do narrador ao se debruçar sobre suas memórias, assumindo um comportamento crítico acerca de sua visão de mundo na atualidade.

Esse efeito, oriundo do resgate das memórias promovido em sala, revela a importância de aliar ao estudo do Português, mais precisamente do gênero discursivo memórias, a uma situação de uso concreto da língua.

A respeito da análise e avaliação que o indivíduo é capaz de estabelecer ao ponderar sobre fatos passados, confrontando-os com o presente, Goldstein e Capó (2016, p. 144) afirmam:

Com efeito, ao lembrarmos o passado, confrontamos valores, crenças e sentimentos do presente com valores, crenças e sentimentos do passado. Vozes, imagens, sons, cheiros, o passado nos assalta, e ressignificamos sentidos há muitos perdidos. O espaço da memória é também o espaço de ressignificação, do reenraizamento: o espaço de reconstruir representações e identidades (GOLDSTEIN; CAPO, 2016, p. 144).

Atentando para essa ressignificação atestada pelos autores acima citados, Le Goff (2013) e Candau (2016) também apresentam a mesma percepção ao defenderem que o indivíduo é capaz de forjar sua identidade em consequência do processo de resgate de suas memórias.

Ao longo da execução da pesquisa que aqui descrevemos, propomos escrita e reescritas das memórias dos participantes e constatamos que a principal dificuldade apresentada em relação produção de textos escritos remetiam a questões de ordem linguística como a paragrafação adequada ao texto narrativo, o uso de elementos que remetem à coesão e coerência, a concordância empregada nos textos, a acentuação, a pontuação e, até, a separação das sílabas. Já em relação aos elementos constituintes do gênero do discurso (BAKHTIN, 1992) conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, os participantes, desde os primeiros encontros, mostraram-se familiarizados com a essência do texto de memórias.

Considerando a realidade acima constatada, priorizamos uma abordagem significativa das memórias em relação à modalidade escrita da língua promovendo situações reais de uso do gênero em estudo, além de utilizar os bilhetes orientadores apontados pelos estudos de Ruiz (2018) e o atendimento individual prestado a cada estudante.

## **Considerações finais**

Ressaltando a importância do gênero escolhido para as propostas desenvolvidas e aqui detalhadas, compete-nos ainda afirmar o considerável resultado que alcançamos ao final de todas as etapas executadas em nossa pesquisa, principalmente, pelo engajamento e entusiasmo da maioria dos participantes.

Apesar de ainda observamos, nas últimas produções textuais dos estudantes, algumas dificuldades encontradas e certa insegurança na escrita de textos, também constatamos um considerável avanço nas produções se comparada à versão final à inicial, o que nos leva a considerar o resultado satisfatório obtido.

Por fim, resta-nos ressaltar que esse estudo não esgotou as eventuais investigações possíveis diante das inúmeras possibilidades de ressignificação a aplicação a outros contextos e atores sociais. A temática e a metodologia empregadas e descritas aqui se configuram

um terreno amplo que pode abranger variadas vertentes a serem pesquisadas.

## Referências

ARAGÃO, M. L. Memórias Literárias na Modernidade. *In: Revista 003*. Jan./Jun. 1992. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11423/6898>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5. ed. S. Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2016.

FERREIRA, M. S. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In: RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.) Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino e aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001.

GOLDSTEIN, N. S.; CAPO, F. A. Escritas da memória: autoria e identidade cultural. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 143-165, jun.2016.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*. v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual -interativa*. 1. ed. São Paulo: Contexto: 2018.

# O GÊNERO RESENHA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

*Dyuana Maria Soares da Costa*

*Erivaldo Pereira do Nascimento*

## Introdução

**N**os últimos anos vem ocorrendo inúmeras reflexões e pesquisas linguísticas com relação ao trabalho realizado com a produção textual no contexto escolar. Essas discussões são muito pertinentes, pois fazemos parte de uma sociedade em que as informações são intensamente disseminadas, por meio do avanço de inovações tecnológicas da comunicação. Sendo assim, atualmente a escola é instigada a formar alunos que desenvolvam as competências de escrita, transformando-se em autores proficientes de textos.

Nesse contexto, um dos fatores que dificulta a aquisição das competências de escrita é o fato de o ensino de língua portuguesa, na maioria das escolas brasileiras, ainda estar alicerçado por opções teórico-metodológicas que priorizam uma abordagem tradicional, voltada para os aspectos normativos da gramática, e que a ação de escrever acontece de forma artificial, pois os gêneros são conduzidos como formas estagnadas, distanciadas da realidade, havendo a falta de marcas de interação, dessa forma, não se leva em consideração as condições e recepção para produção.

A escola que trabalha dessa maneira não prepara os alunos para serem produtores textuais eficientes, ou seja, não estão capacitados

para escrever de forma apropriada às diferentes situações sociocomunicativas que estão inseridos, dentro ou fora do contexto escolar, conforme a concepção sociointeracionista da escrita.

Diante disso, faz-se necessário desenvolver e propagar estratégias que sejam eficientes para promover a aprendizagem dos alunos e ampliar a competência linguística e discursiva. Nesse sentido, apresentamos o relato de uma investigação, em fase de desenvolvimento, sobre o ensino de produção textual do gênero resenha, a partir de sua função social e suas características específicas, o que pode contribuir na composição de uma prática pedagógica mais eficaz no que se refere à produção de textos.

A investigação, em curso, se propõe a responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como estimular o posicionamento crítico dos estudantes através de uma escrita proficiente?
2. De que forma uma proposta de intervenção, com base em SD, pode aperfeiçoar a produção do gênero resenha, com a finalidade de colaborar para o aprimoramento da competência escrita dos alunos participantes da pesquisa?

No momento que priorizamos um ensino da escrita processual-discursivo, através da execução da sequência didática, partimos do princípio que as atividades sequenciadas podem contribuir para que os alunos apreendam que os gêneros textuais têm usos sociais e funções, e que os mesmos estejam preparados para agir de forma eficaz e efetivamente através da linguagem, seja na leitura e/ou na produção de textos.

Nessa perspectiva, a nossa intervenção terá como objetivo geral, investigar possíveis dificuldades no processo de produção textual do gênero resenha com vista à elaboração de uma proposta de intervenção através do procedimento das sequências didáticas.

A escolha do gênero resenha deu-se porque esse propicia o uso social da escrita, contribui para desenvolver a linguagem argumentativa, torna o aluno capaz para compreender e realizar síntese, opinar, emitir

juízo de valor, posicionando-se de forma crítica diante de situações que se destacam socialmente. Essas inferências didático-pedagógicas correspondem com as indicações realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017), segundo a qual o ensino da língua portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens.

O *corpus* previsto para realização da nossa pesquisa, serão 20 (vinte) textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, em sua versão inicial, mas isso dependerá do número de alunos da turma alvo da nossa intervenção, que estejam participando das atividades remotas, devido a pandemia causada pelo novo coronavírus.

A fundamentação teórica para embasar a nossa investigação é pautada em: Dolz, Noverraz e Schneuwel (2004), para a abordagem sobre a sequência didática; Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010), entre outros, no que se refere à concepção de gênero discursivo/textual adotada; Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004), Bronckart (2007), no que diz respeito especificamente ao gênero resenha.

Além dessa introdução, o nosso trabalho está organizado em mais quatro seções. Na seção 02, apresentamos o procedimento das Sequências Didáticas que adotamos na nossa pesquisa. Na terceira seção, discutimos a concepção de gêneros adotada e apresentamos o gênero objeto de pesquisa, a resenha. Na quarta e penúltima seção, relatamos as fases da investigação já realizadas e, por fim, nas considerações parciais, apresentamos a fase que está em desenvolvimento.

## **Sequências didáticas**

Na contemporaneidade, o cenário educacional expõe o ensino da língua numa perspectiva que reflita os usos e funcionalidade

para as práticas de linguagem, que seguem o indivíduo e requisita a definição de ações teórico-metodológicas, com o intuito de rever o ensino da escrita. Partindo dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho para ser realizado através da sequência didática, pois este é um instrumento voltado para o planejamento do ensino e da aprendizagem de um gênero discursivo. Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Os referidos pesquisadores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema:

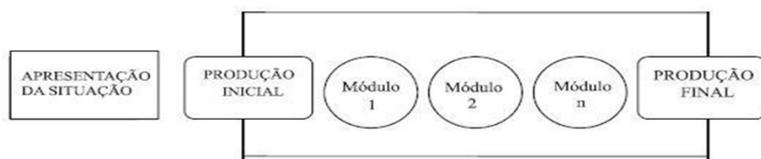


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A estrutura básica de uma SD é: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Na apresentação da situação, o aluno é exposto a um projeto de comunicação, do gênero e da modalidade que será trabalhada, oral ou escrita, iniciando-se com a primeira produção textual e se efetivando com a escrita do texto final. Portanto, é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99).

Na etapa seguinte da aplicação da sequência didática, os alunos realizam a produção inicial, através da qual os educandos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa

atividade” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.101). Essa etapa é essencial, pois torna mais evidente o que os alunos já conhecem sobre o gênero abordado, como também explicita os problemas e limitações ao realizarem a atividade escrita.

Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das problemáticas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNWUWLY, 2004, p. 102).

Dando continuidade, a etapa seguinte da sequência didática é norteadada pela aplicação de módulos, que se caracteriza pelo trabalho com os problemas e/ou dificuldades que foram identificadas na primeira produção, de forma que os professores devem oferecer atividades e subsídios aos alunos com o objetivo de superar e solucionar essas dificuldades.

Desta forma, [...] “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Na última fase da sequência didática acontece a produção final. Nessa etapa, a sequência é concluída com uma produção final, momento em que o aluno irá utilizar os conhecimentos e instrumentos adquiridos nos módulos.

É na produção final que o aluno volta à produção inicial para analisar quais intervenções serão fundamentais para que o texto

esteja de acordo com o gênero discursivo abordado. Essa etapa se faz necessária a partir dos seguintes aspectos:

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

A efetivação desse momento, portanto, irá conduzir para que o aluno tenha uma atuação mais crítica e reflexiva em torno da própria escrita, que é consequência do aprendizado concebido durante a aplicação dos módulos, tornando-se mais preparado em relação ao gênero e mais independente nas suas práticas de escrita.

Destacamos, ainda, que as sequências são desenvolvidas através de um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, mesmo assim, não é possível adivinhar todos os problemas possíveis de surgir ao longo do trabalho. Por isso, as sequências didáticas estão sujeitas a modificações, adaptações e replanejamentos.

Assim, o trabalho embasado pelas sequências didáticas direciona o ensino de escrita numa abordagem processual-discursiva, desenvolvendo, assim, a escrita, leitura, releitura, avaliação e reescrita; e o gênero é resultado de práticas socioculturais historicamente constituídas, que incentiva a independência do aluno em relação ao processo de escrita. O professor passa a ser o mediador do processo de aquisição da aprendizagem do objeto de ensino gênero, conduzindo o aluno a avaliar e reelaborar a própria produção.

Portanto, a SD organiza de forma sistematizada e significativa os procedimentos que, se forem aplicados com diligência, podem conduzir com êxito a efetivação dos objetivos desta pesquisa.

## Considerações sobre os gêneros discursivos / textuais

O conhecimento sobre gêneros, que está presente nas reflexões sobre a linguagem, se originou na retórica clássica, com uma primeira análise sistemática realizada por Platão que faz uma conexão do gênero aos conhecimentos literários. E se estabelece com Aristóteles, percorrendo por outros filósofos e especialistas até o início do século XX, segundo Marcuschi (2008). Sendo assim, o termo gênero progrediu e não se restringe apenas à literatura.

No campo da linguística moderna, as pesquisas teóricas sobre os gêneros discursivos têm um direcionamento multidisciplinar, pois contemplam uma análise do texto, do discurso e da língua, considerando aspectos sociais, históricos e culturais, de acordo com as diversas práticas de letramento da sociedade contemporânea. Para Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros são um “[...] artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

Para Bakhtin (2000), todas as ações humanas utilizam a língua, por isso, existe uma variedade de aplicações e, como consequência, uma diversidade de gêneros. O autor enfatiza que a utilização da língua ocorre através de assuntos reais e exclusivos que fluem dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A pluralidade como se emprega a língua está associada a múltiplos acontecimentos e contextos da vida cotidiana.

Desta forma, Bakhtin declara que a linguagem não é isenta de interlocução, mas, é constituída de uma atividade sociointeracional, ou seja, um local em que as pessoas se comunicam, em uma determinada conjuntura social e histórica:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal constitui assim a realidade fundamental

da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986[1977], p. 123).

O autor evidencia que o processo de interação acontecerá, de forma efetiva, através de enunciados. Bakhtin (2011 [1992], p.275) “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância de sujeitos do discurso [...].”

Fica evidente que é através dos gêneros discursivos que nos expressamos, interagimos e nos comunicamos. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 268) afirma que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. Constata-se que é por meio das enunciações, em contextos de interação, que compreendemos as formas da língua e dos enunciados.

Outro aspecto importante é que, ao falar/escrever, além de se reconhecer as características próprias ao gênero, é necessário direcionar a compreensão do destinatário, para que a meta da comunicação seja atingida. Portanto, faz-se necessário refletir:

[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Assim sendo, fica claro que, ao selecionar o gênero, a aspiração do falante ou de quem escreve é revelada através do campo da comunicação, da composição pessoal e pela intenção discursiva.

Marcuschi (2010) argumenta que o gênero se encontra entre o discurso e o texto; sendo que o discurso compreende uma proposição que abrange os participantes, a conjuntura sócio-histórica, como também as questões pragmáticas, tipológicas, processos de esquematização e elementos inerentes ao gênero; e o texto, como o “perceptível”, quer dizer, “o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2010, p. 84). O autor ressalta que:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 85).

De acordo com essa mesma concepção, Marcuschi (2007) também defende que na descrição dos gêneros discursivos, deve se considerar os elementos formais, entretanto, é fundamental que os objetivos, a funcionalidade e os propósitos do enunciador sejam prioridade. Contudo, o autor ainda enfatiza que “o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros” precisa ser identificado (MARCUSCHI, 2007, p. 32).

Os gêneros discursivos se apresentam de forma dinâmica, sendo assim, podem se mesclar, associar-se e se incorporar. Quando isso acontece se nomeia esse processo de intergenericidade, hibridização ou intertextualidade intergêneros que, de acordo com Koch e Elias (2017a, p. 114), “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero tendo em vista o propósito de comunicação”. Desta maneira, esse processo não está centralizado na forma do gênero e sim na sua função.

Portanto, os gêneros discursivos e/ou textuais estão presentes no cotidiano dos enunciadores da língua e possibilitam que as práticas comunicativas se tornem concretas, sendo essas orais ou escritas, com mais ou menos formalidade. Quando se compreende a finalidade comunicativa, facilita o entendimento texto/discurso e, resultará na introdução do sujeito nas práticas discursivas que acontecem diariamente.

## **Abordagem do gênero textual resenha**

A resenha é um texto que exhibe informações que são escolhidas e resumidas a partir da temática de outro texto, apresenta, ainda, informações, explicação e parecer de quem a está produzindo.

Assim, a defesa do ponto de vista e a análise do autor caracterizam, de forma evidente, a autoria do texto, no qual, mesmo em terceira pessoa, pode-se perceber a opinião do resenhista através de comentários sobre os conteúdos ou aspectos do objeto.

De acordo com Medeiros (2014, p. 153), o gênero resenha é “[...] um relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas [...]”, ou seja, de maneira básica, no início de uma resenha estão as informações sobre o contexto e o assunto do objeto resenhado, sequenciado pelo objetivo da obra resenhada e pela estrutura do texto. E, na conclusão, o autor expressa e /ou confirma o seu ponto de vista a respeito do objeto resenhado.

Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) afirmam ser a resenha um gênero que:

Pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. -, e que, além disso, tragam

comentários de resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos. (MACHADO *et al.* 2004, p. 14).

Os autores ressaltam que existe uma composição organizacional sobre o gênero resenha, e que são essas especificidades que a diferenciam de outros gêneros. O resenhista instiga algumas habilidades para produzir o seu texto e elaborar uma crítica com base argumentativa.

De acordo com Machado (2003; 2005), a resenha deve englobar argumentos persuasivos, que são produzidos a partir de conteúdos apropriados. Dessa forma, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem é fundamental apresentar subsídios para que o aluno amplie sua competência argumentativa. As operações discursivas, fazem referência à organização textual, o planejamento sequencial e sua articulação, a seleção e a composição dos assuntos.

A utilização do gênero resenha crítica é relevante nas práticas sociais de linguagem, pois conduz o aluno a ter proximidade com o contexto de produção, seja através do espaço físico-temporal, da relação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, o suporte etc. (Bronckart, 2007). Ao abordar o gênero resenha, o docente pode solicitar que os educandos explicitem as especificidades da situação de produção, identificando e caracterizando alguns elementos, como: autor, função social, imagem projetada do destinatário, objeto resenhado, local veiculado, momento da produção e objetivos do escritor (Machado; Lousada, Abreu-Tardelli, 2004).

A resenha abrange a capacidade de síntese, de apresentar opinião e de expressar juízo de valor sobre o que se leu, assistiu e ou apreciou, apresentando assim, uma significativa relevância social, além de possibilitar a ampliação do repertório cultural. É nesse sentido que “Trabalhar com o gênero resenha é ensinar a argumentar, resumir, descrever e avaliar outros discursos em sala de aula.” (SOUSA, 2017, p.16). Há que se considerar que:

Argumentar, descrever e relatar faz parte da interação humana, na produção de conhecimentos que sinalizem os percursos comunicativos da linguagem, porque entre persuadir e convencer há outras finalidades possíveis no desenvolvimento reflexivo entre os agentes do discurso, já que a boa argumentação se pauta no respeito à capacidade cognitivo-argumentativa de quem produz a interação. Logo, o ato de resenhar se insere num processo dialógico produzido por outrem na garimpagem reflexiva das finalidades sintetizadoras da escrita da comunicação humana. (SOUSA, 2017, p.16, grifo nosso).

Deste modo, fica evidente que a resenha possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais, discursivas e sociodiscursivas, promove conhecimento, além de colocar o sujeito como autor e gerenciador de vozes sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para produzir o gênero resenha, o aluno deve desenvolver a capacidade de realizar pesquisas, de assumir um papel social e de ter interesse pelos mais variados assuntos. O objetivo é que o discente desenvolva pensamento crítico e independente, e que seja capaz de participar de debates e reflexões, de forma coerente.

Portanto, o gênero discursivo resenha, possibilita ao aluno se apresentar como autor, pois é aquele que escreve, emite opinião, faz crítica, discute e apropria-se de seu discurso. Esses posicionamentos são essenciais para se adquirir o domínio dos dispositivos textuais, que serão aplicados no momento da leitura e produção textual.

## **Relato da investigação e suas fases**

A investigação sobre o ensino de produção do gênero resenha se classifica como de natureza qualitativa, aplicada e de cunho intervencionista, o que caracteriza a maneira de desenvolvimento

do trabalho na configuração de pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011). Além disso, terá caráter propositivo, uma vez que será apresentado, no final da investigação, um caderno pedagógico para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de produção do gênero resenha, na educação básica.

Para realizar o objetivo desta proposta, que é investigar de que forma uma proposta sequenciada de ensino de produção textual do gênero resenha capacita os alunos para que reconheçam e produzam de forma competente o referido gênero, comporemos como *corpus* os textos produzidos pelos alunos em casa. O instrumento de análise será adquirido através do procedimento das sequências didáticas, dos autores Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004). Apresentamos, a seguir, as fases da pesquisa já realizadas.

## **Apresentação da Situação Inicial**

Iniciamos essa primeira etapa, apresentando aos alunos o projeto comunicativo que lhes seria proposto. Esclarecemos, então, que eles iriam participar de um trabalho centralizado na escrita e enfatizamos o quão importante seria a participação de cada um deles no processo, cuja proposta era a produção de uma resenha baseada em um filme de animação, e a temática seria a inclusão de pessoas deficientes no meio social e escolar.

Em seguida foi trabalhada, de forma breve, a definição de gêneros discursivos/textuais, evidenciamos que eles existem de forma diversificada. Logo depois apresentamos a resenha do filme de animação “Vida Maria”. Continuando, abordamos as principais características do gênero que seria trabalhado nas atividades subsequentes.

Na sequência, aconteceu uma discussão, sobre a função social do gênero textual/ discursivo citado e os alunos responderam alguns questionamentos, que foram socializados de forma escrita.

Retomamos a resenha “Vida Maria”, realizamos a leitura da mesma e solicitamos que os alunos identificassem as partes que a

constituíam, levando-os a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo.

É importante ressaltar que, devido a pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), as aulas estão sendo ministradas através de videoaulas, gravadas no programa OBS, e encaminhadas para os alunos através do aplicativo de WhatsApp, no grupo formado para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

No segundo encontro, retomamos brevemente os pontos referentes ao gênero resenha debatidos no encontro anterior, e em seguida partimos para a exibição do filme de animação “Vida Maria”. Após finalizar a exibição os alunos teceram comentários sobre a temática abordada.

No terceiro encontro, através de uma aula gravada, foi explanado para os discentes, que eles iriam assistir ao filme Cordas (animação), que está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>. Logo em seguida, os alunos socializaram quais foram as primeiras impressões sobre o filme, e realizaram uma atividade de leitura. Concluído esse estudo, foi exposto para os alunos um roteiro de resenha, que seria um direcionamento para a produção textual, a partir do filme (animação) “Cordas” que foi exibido.

## **Produção Inicial**

Nesta etapa, como todas as outras, foi aplicada de forma remota, através do aplicativo de WhatsApp, pois as aulas presenciais estão suspensas, devido a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Então os alunos produziram, em casa, o primeiro texto, ou seja, o gênero textual resenha, sobre o filme de animação “Cordas”, que aborda a inclusão social de pessoas com deficiência.

Cerca de 17 (dezessete) alunos participaram da aula remota, mas apenas 10 (dez) discentes realizaram a produção inicial (de forma manuscrita), e deram a devolutiva através de registros fotográficos,

via grupo de WhatsApp. Esses registros foram todos digitalizados e efetuada as transcrições na íntegra.

A partir dessa produção textual, constatamos o conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero textual resenha, obtidos prévia e posteriormente às explicações e direcionamentos que abordamos no decorrer dos encontros retratados. Foi com base nessa primeira produção que foi possível identificar não só as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também o conhecimento que já tinham sobre o gênero e, a partir da análise, elaborar uma proposta didática para o trabalho com o gênero resenha na educação básica.

### **Considerações parciais**

Como dito anteriormente, a pesquisa está em desenvolvimento. Está sendo realizada a análise da produção inicial e já foram observados os seguintes problemas ou dificuldades nos textos produzidos:

- a. funcionalidade - dificuldade em escrever realmente uma resenha e alguns não recomendaram o filme;
- b. elementos estruturais - descrição sucinta, dificuldade na apreciação da obra e muitos alunos não seguiram a ordem dos elementos estruturais;
- c. conteúdo temático - alguns discentes não apresentaram o resumo da obra principal, não utilizaram argumentos favoráveis ou contrários e algumas informações foram mencionadas de forma incoerente;
- d. estilo linguístico e norma culta - uso dos modalizadores: utilização de poucos modalizadores que imprimem ponto de vista e problemas de ortografia.

Após a finalização da análise, com o mapeamento das principais dificuldades apresentadas, será produzido um caderno pedagógico, com fins a solucionar os problemas apresentados na produção do gênero resenha e subsidiar os professores da educação básica quanto ao ensino de produção textual do referido gênero.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Do francês por Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemática e definição*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCÍA Pedro Solís. *Cordas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In. MEURER, J.L. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R.; LOSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: parábola Editorial, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A. P.; Machado, A, R.; Bezerra, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



# A ESCRITA AUTORAL NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Elisangela de Jesus da Silva  
Simone Souza de Assumpção*

## Introdução

**G**raciliano Ramos (1962), em seu livro *Linhas Tortas*, deixou registrado que se deve escrever como as lavadeiras de Alagoas realizavam sua tarefa. Essas mulheres faziam o seu serviço em diversas etapas: molhavam a roupa, torciam, molhavam de novo, voltavam a torcer, colocavam anil, ensaboavam, torciam tantas vezes fossem necessárias e enxaguavam. Pensa que para aí? Engano. Antes de torcer até não cair uma só gota de água, as lavadeiras ainda faziam outras etapas, para, então, pendurar a roupa no varal. Em outras palavras, para esse grande autor, escrever não é uma tarefa fácil. Independentemente do nível em que estejamos, a aprendizagem de uma escrita autoral requer esforço, dedicação e compromisso tanto por parte de quem escreve quanto por parte de quem ensina.

Refletir sobre a escrita (autoral) à medida que buscamos uma autoformação para melhor desenvolver nossa prática é, também, um grande desafio para nós, professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que, muitas vezes, ensinamos aos estudantes a escrever, porém nós mesmos não escrevemos com certa frequência. Pode-se dizer que é uma pessoa que coloca a roupa na máquina para lavar ensinando alguém a lavar como as lavadeiras de Alagoas.

Nesse contexto, faz-se necessário perceber como o processo da escrita autoral na autoformação do professor pode promover maior desenvolvimento em sua prática pedagógica, à medida que exercita o ato de escrever. Essa escrita pode ser sobre nossas memórias pessoais, sobre nossa prática de modo teórico-reflexivo ou sobre qualquer outro assunto e/ou no gênero mais pertinente à situação comunicativa. O importante, mas não obrigatório, é que possamos, também, ter a experiência de escrever, de se sentir autor e poder, de forma mais concreta, incentivar nossos estudantes a serem muito mais que autores de textos que ficarão engavetados, mas sim, autores do próprio discurso, autores da própria história.

Nada melhor do que a formação continuada através de uma especialização, mestrado, doutorado ou mesmo através da participação em eventos acadêmicos para despertar a nossa percepção como professor que somos. É justamente nesse contexto que se insere a pesquisa da qual foi retirado o recorte para a elaboração deste artigo.

A pesquisa tem por título “Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula” e está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Foi iniciada em abril de 2019, sob a orientação da professora doutora Simone Souza de Assumpção. O público-alvo é uma turma de 9º ano, turno vespertino, da Escola Municipal Profº Raimundo Mata no município de Catu no estado da Bahia. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o processo de formação da professora-pesquisadora e buscar sistematizar as aprendizagens adquiridas, bem como produzir com os estudantes textos na perspectiva da escrita autoral, valorizando a leitura de mundo pautada no letramento como processo sócio-histórico, isto é, como uma prática social.

Sendo assim, para melhor compreensão da relação entre escrita autoral e autoformação do professor de Língua Portuguesa, este artigo tem por objetivo refletir como a escrita autoral contribui para a autoformação do professor, à medida que elabora um projeto de intervenção de caráter propositivo numa turma de 9º ano do ensino

fundamental. Busca-se, com isso, alcançar os seguintes objetivos específicos: apresentar a fundamentação teórica que é a base epistemológica do trabalho – escrita autoral imbricada com a concepção de língua e texto numa visão sócio-cognitivo-interacional, autoformação, escritas de si e letramento como processo sócio-histórico; descrever a metodologia adotada para desenvolvimento da pesquisa, e, por fim, trazer conclusões parciais sobre a escrita autoral no processo de autoformação da professora-pesquisadora, visto que o trabalho ainda está em andamento e muito se tem a aprender e a apreender com as lavadeiras de Alagoas.

## **Escrita autoral**

Como afirmado na introdução deste artigo, escrever não é uma tarefa fácil. Entretanto, se tomarmos como referencial a perspectiva interacionista da linguagem: perspectiva dialógica em que a língua é um fenômeno interativo e dinâmico (MARCUSCHI, 2003), é possível “redimensionar o processo ensino-aprendizagem do texto escrito na escola” (LEAL, 2008, p. 53). Nesse contexto, o estudante, mediado pelo professor, pode passar a entender a produção do texto como um processo que requer tempo e dedicação do seu autor, no caso, ele mesmo. Entra em cena, então, o conceito de autoria que precisa ser levado em consideração ao se produzir um texto.

Adotamos, portanto, o conceito de autoria defendido por Tfouni (2010). Para a pesquisadora, o autor é visto como o organizador do “discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura” (TFOUNI, 2010, p. 55). Além dessa concepção de autoria, é possível tomar como pedra fundamental para a construção do ser professora-pesquisadora e de sua prática docente uma concepção dialógica de leitura e escrita (SILVA, 2019), acatando o fato de que várias “pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em

alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (BAKHTIN, 2011, p. 284). Sendo assim, faz-se necessário, num trabalho de contínua interação, conduzir o estudante, ao longo de sua formação na escola, a dominar na prática alguns gêneros que lhes serão úteis em determinadas esferas sociais nas quais convivem ou passarão a conviver.

Assim, de acordo com Pistori (2019, p.147), na busca de uma autoria de determinado gênero textual, é possível “levar o aluno a ampliar, questionar e contextualizar as posições contrárias, [...] levá-lo à palavra internamente persuasiva em sua produção textual, possibilitando-lhe descoberta autêntica da sua voz”. Parafraseando Jacques Rancière (2019), não se trata de ser, nem de formar, grandes escritores ou autores, mas de autoformar e formar adolescentes/jovens emancipados, que sejam capazes de dizer *eu também sou autor*. Em outras palavras, professor e estudantes poderão ter suas vozes ouvidas através de seus textos com o sentimento de comunicar a seus semelhantes.

Essa escrita autoral está diretamente ligada à concepção de língua e de texto que é adotada na práxis pedagógica. Sendo assim, para que a autoria se desenvolva de modo eficaz, faz-se necessário ter clareza sobre essa concepção de língua, como se vê no próximo tópico.

## **Concepção de língua na escrita autoral**

Para Marcuschi (2003), a concepção de língua e de texto é vista como um conjunto de práticas sociais; logo, não pode ser trabalhado isoladamente. O autor enfatiza que as línguas se fundam em usos. Por esse motivo, a atenção deve ser dada aos usos da língua, “pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 16). Visando aprofundar ainda mais a noção de língua, Marcuschi (2008, p. 61) admite que a língua é sim um sistema simbólico, entretanto, precisa ser tomada como um “conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” e “sensíveis à realidade sobre a qual atua”.

Corroborando com esse ponto de vista, Antunes (2007) afirma que uma língua vai além de um sistema em potencial, supondo uso e atualização concreta em interações complexas. Além disso, a autora diz que a língua é constituída pelo léxico, pela gramática; e suas interações compreendem a composição de textos e uma situação de interação, empregada pelo falante dessa língua.

Confirmando com isso, Possenti (1996) assegura que é impossível que esse falante, tanto o professor quanto o aluno, não realizem reflexões sobre o uso da sua língua. Contudo, tal reflexão deve ser feita de modo reorganizado, pois fazer análises morfosintáticas é tão importante quanto discutir os preconceitos – e os racismos – existentes na língua. É preciso fazer um e não desprezar o outro. Um caminho possível é valorizar o lugar de fala dos envolvidos. Esse lugar de fala dos estudantes, inclusive, é o primeiro passo para se concretizar uma escrita autoral, pois os estudantes poderão expressar sua voz, seu pensamento, sua verdade, a partir do próprio espaço onde convivem e interagem. Tudo isso de maneira interdisciplinar, fazendo associações com as diversas áreas do conhecimento com as quais convivem dentro e fora do espaço escolar.

Ao pensar em conviver e interagir, vale destacar a contribuição de Travaglia (2009) quando apresenta as três concepções de linguagem. De acordo com o autor, há três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Para Travaglia (2009, p. 21), a “concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Por esse motivo, é importante ressaltar a terceira concepção que vê a linguagem como processo interacional, visto que, ao usar a língua, professor e aluno não só expressam um pensamento ou decodificam informações, mas interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais, construindo vínculos que antes não existiam. Tudo isso serve como pano de fundo para a escrita autoral, tomando o letramento como prática social – LPS – que coopera para a nossa autoformação num processo de constante reflexão da escrita de si, como se discute no próximo tópico.

## Letramento, autoformação e escrita de si

Pensar a autoformação imbricada com a escrita de si é pensar, também, os letramentos que constituem a formação do professor. Nesse contexto, Street (2014) defende o LPS, visto que seus significados e usos variam de acordo com o contexto dos participantes. Para o pesquisador, uma abordagem do LPS sugere uma política contrária ao pressuposto de que o pouco apoio dos pais em ambientes economicamente mais pobres é responsável pelo fraco desempenho na escola. O autor apresenta o modelo ideológico de letramento para explicitar que “as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

Em consonância com Kleiman (1995) e Rojo (2009), o modelo ideológico de letramento leva em conta a pluralidade e a diferença dos participantes. Sendo assim, tal modelo é pertinente no projeto de pesquisa do qual este artigo faz parte, uma vez que, como afirma Kleiman (1995, p. 39), “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita na escola representa”. Isto é, faz-se necessário considerar o contexto cultural, bem como as estruturas de poder nas qual o estudante e o professor estão inseridos, reconhecendo a variedade das práticas culturais que são associadas à leitura, à oralidade e à escrita nos diferentes contextos (ROJO, 2009).

Essa afirmação acha-se em concordância com a versão forte de letramento, defendida por Soares (1998, *apud* ROJO, 2009, p. 100), cujas características se aproximam da visão freireana de alfabetização: revolucionária, crítica, na medida em que colabora “para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local”.

Tudo isso contribui para o processo de formação não apenas do estudante, mas também para nossa autoformação como professores de Língua Portuguesa, visto que “a formação é, inevitavelmente, autoformação” (PASSEGGI, 2016, p. 281). Desse modo, à medida que atuamos

como mediadores na formação dos nossos alunos, vamos nos formando num processo de contínua reflexividade; vamos nos confrontando aos imperativos da autoformação (PASSEGGI, 2011 e 2016), refletindo sobre nós mesmos e, assim, percebendo, através da escrita de si, onde podemos melhorar e ajudar nossos alunos a “apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas” (PINEAU, 2006, p. 329).

A escrita de si, por sua vez, funciona como um dispositivo com o qual podemos fazer reflexões sobre nosso “percurso de formação formal, não-formal e informal” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373). Esse percurso, muitas vezes, causa certo medo, pois expõe quem somos e o quanto precisamos mudar nossa prática docente, pois a escrita de si está imbricada aos letramentos que nos formaram. Isto é, são as cenas de letramentos (ASSUMPÇÃO, 2018) que contribuíram para nossa formação pessoal, profissional e acadêmica. Constitui-se, portanto, uma escrita autoral, ou seja, uma escrita da nossa própria história, mas sendo contada a partir de uma nova concepção de língua e de texto, bem como através de respaldo teórico com base em conhecimentos interdisciplinares, relacionando diversos campos epistemológicos. Assim, é preciso compreender que a escrita autoral no processo da nossa formação como professores de Língua Portuguesa parte da nossa própria prática como “sujeito que está em formação” e que “é o autor do projeto de intervenção”, sendo “levado a construir a narrativa de si, ou seja, a história de como nos tornamos o sujeito que somos, e a reflexão sobre o que pretendemos ser (ASSUMPÇÃO, 2019, p. 121), numa constante interação com nossos estudantes.

## **Metodologia**

A metodologia adotada para envolver professor-pesquisador e participantes em busca de uma escrita autoral é a pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), com o propósito de conhecer a realidade sociocultural dos participantes relativa aos desafios enfrentados pelos adolescentes e sua comunidade. Para tanto,

pensando em possibilitar aos alunos uma experiência significativa para sua formação como cidadãos que se apropriam do poder da escrita, é que serão desenvolvidas rodas de conversas sobre temas elencados pelos próprios alunos, na busca de ouvi-los e levá-los a perceber que sua escrita é uma porta aberta para constituição do seu eu autor e é um produto de interação entre si e o leitor, em constantes práticas sociais. Essa escrita pode ser desenvolvida a partir do *continuum* oralidade/escrita nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo as temáticas sugeridas pelos estudantes, uma vez que eles poderão perceber que têm voz e que são importantes no seu processo de formação. Vale ressaltar que essa formação não será apenas do estudante, mas, principalmente, do professor envolvido na pesquisa, visto que, como já afirmado anteriormente, “a formação é, inevitavelmente, autoformação” (PASSEGGI, 2016, p. 281). Dessa forma, à medida que somos mediadores na formação dos nossos alunos, vamos nos formando num processo de contínua reflexividade, principalmente nesta relação com a produção textual: o ir e vir, o faz e refaz, o encarar o seu texto e perceber que ainda temos muito a melhorar: eis a relação da escrita autoral no processo de formação do professor de Língua Portuguesa.

Acreditamos que é possível ressignificar a trajetória profissional e pessoal a partir do momento em que nos tornamos uma peça importante na vida não só dos nossos estudantes, mas da comunidade como um todo. A intenção, com a metodologia adotada, não é mudar a todos, mas compreender que se faz necessário, em nosso percurso de autoformação, mudar a nós mesmos, nossas concepções, nosso fazer pedagógico, mudar também em relação à nossa própria dificuldade com a escrita, em vista de alcançar alguns e perceber em si mudança também.

Num alinhamento com a visão sociointeracionista e cognitiva (ANTUNES, 2007), buscamos trilhar caminhos com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas (DORETTO e BELOTI, s.d.) não apenas dos alunos, mas também as nossas, pois,

à medida que ensinamos, aprimoramos nossas próprias habilidades dentro de um prisma dialógico. Esta é a concepção que interessa à postura que devemos ter frente aos novos desafios que se apresentam em sala de aula.

É nesse espaço que se encontram os participantes de um grupo reflexivo: os alunos e a professora na construção de novos conhecimentos (PASSEGGI, 2011). Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa não é a única fonte de conhecimento, e o aluno não é um ser sem luz. Há uma interação entre professor e aluno em sala de aula em busca de um propósito único que é a aprendizagem, não só do aluno, mas também do professor que está disposto a aprender constantemente.

Por esse caminho de constante aprendizagem, também podemos nos situar num contexto de intervenção ao pensar sobre nossos próprios saberes e sobre nós mesmos, buscando refletir teoricamente embasada sobre nossa prática (PASSEGGI, 2011; 2016), para atender às necessidades dos nossos alunos, principalmente em relação à produção de uma escrita autoral. Temos a clareza de que, nesse percurso, precisaremos estar atentos a cada detalhe que há de surgir e, nem sempre, vamos saber o que fazer, mas podemos voltar, rever, refletir e recomeçar. Nesse recomeço, trilhamos o caminho da intervenção constituída por uma investigação do próprio processo percorrido, buscando analisar e reconhecer nossos limites ao atuar e interferir naquilo que está proposto não apenas como problema, mas também como possibilidade de intervenção em nós e, conseqüentemente, em nossos estudantes.

## **Considerações finais**

Mediante as reflexões feitas até o presente momento da pesquisa, nota-se a estreita relação entre a escrita autoral que o estudante produzirá e a escrita autoral do seu professor. Essa escrita não acontece sem que haja um amplo repertório embasado

numa epistemologia sólida com a qual será possível mergulhar no universo da escrita de si, bem como nos contextos de letramentos que envolvem alunos e professor, em seu processo de (auto) formação.

Diante disso, é possível perceber que, para se chegar a uma escrita autoral do professor-pesquisador e, concomitantemente, poder auxiliar ao seu estudante, é preciso trilhar caminhos guiados por uma fundamentação teórica consistente e seguir uma metodologia eficaz. Nas palavras de Tordino (2012), esses caminhos atravessam pela associação entre escrita autoral e epistemologia, pelo recurso à interdisciplinaridade e pela busca de autoformação balizada por projeto. Esse projeto, por sua vez, pode ser um projeto de pesquisa bibliográfica, etnográfica, ou, até mesmo, um projeto pedagógico de menor abrangência, contanto que promova a escrita autoral aos modos das lavadeiras de Alagoas, como o mestre Graciliano Ramos muito bem escreveu:

Deve-se escrever da mesma maneira com as lavanderias lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como falso; a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, 1962, s.p.)

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa do tipo etnográfica. In: ANDRÉ, M. E. D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995, E-book, não paginado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bHeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=marli+andr%C3%A9+etnografia+da+pr%C3%A1tica+escolar&ots=iNPLjrkeFa&sig=3YaxTHQ0swef89RIw-7GtEjipWks#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 mai. 2020.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSUMPÇÃO, S. S. Memoriais de Formação de Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública da Bahia: Cenas de Letramento na Infância. In: *VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica* UNICID. São Paulo, 2018. Anais VIII CIPA. Disponível em: <https://viiiicipa.biograph.org.br/anais-eixo2/>. Acesso em 11 de ago.2019.

ASSUMPÇÃO, S. S. O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPÇÃO, S.S. (Orgs.) *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 115-133.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, 8. ed., p.89-103, 2011.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

LEAL, L. F. V. A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas de produção de texto na escola: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13- 43.

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

PASSEGGI, M. C. *et al.* Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Dados eletrônicos*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2016, p. 272-285. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=hZP2DQAAQBAJ&pg=GBS.PT3>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V.M.R. e SOUZA, C. (Org.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador, EDUFBA, 2010, p. 19 - 42.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista* [online]. 2011, v. 27, n. 1, p. 369-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PISTORI, M. H. C. Reflexões e diálogo: lugares-comuns, pensamento bakhtiniano e autoria. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (Orgs.). *Linguagem e conhecimento* (Bakhtin, Volochinov, Medviédév). São Paulo: Pontes, 2019, p. 123-151.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, G. *Linhas Tortas*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962. Disponível em: <https://livrandante.com.br/2018/04/20/graciliano-ramos-linhas-tortas/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TORDINO, C. A. Escrita autoral na formação acadêmica: uma perspectiva interdisciplinar. Caderno de Administração. *Revista do Departamento de Administração da FEA*. Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. CAD. V. 6, n.1. Jan - Dez. 2012, p. 20-35.  
Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/16944/12568>. Acesso em: 30 jul. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

# A ESCRITA DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: UM PERCURSO POSSÍVEL PARA ALUNOS DA EJA

*Fátima Christiane Cavalcante Henriques da Silva*  
*Raquel Nery Lima Bezerra*

## Introdução

A partir dos estudos do curso de Mestrado Profissional – Profletras, iniciei a elaboração de uma pesquisa com o intuito de analisar a escrita dos meus alunos. Atuando há quinze anos na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA), observei que os alunos, só copiavam o que estava escrito no quadro, e que eles não produziam uma escrita autoral, sendo muito difícil para durante as aulas de Língua Portuguesa realizar tarefas de produção textual.

A escrita do relato autobiográfico como prática de letramento: um percurso possível para alunos da EJA, está sendo elaborado visando direcionar a práxis pedagógica para o desenvolvimento da escrita autobiográfica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e para isso elaborou-se uma sequência didática que junto com a pesquisa bibliográfica contribuirão para a construção do memorial formativo, para a melhoria da qualidade da aprendizagem nessa modalidade de ensino e também para promover a minha capacitação como professora de Língua Portuguesa, atuante na rede Estadual, com o avanço nos estudos e no exercício da docência na modalidade de ensino da EJA.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos do Profletras-UFBA e tem como campo de pesquisa

os alunos da Educação de Jovens e Adultos e terá como objetivo principal analisar a relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramentos e como específico destaco o objetivo de refletir sobre a escrita autobiográfica dos alunos da EJA e sua relação com as práticas de letramentos que perpassam pelo mundo do trabalho a partir de uma abordagem étnico-racial, a partir dessas diretrizes pretendo estabelecer uma linha de pesquisa sobre a relação do aluno da EJA com a escrita perpassando pela temática relacionada ao trabalho, como esse aluno se vê e participa do mundo do trabalho.

A pesquisa está sendo desenvolvida com os estudos dos autores que fortalecem a visão do conceito de sequência didática e letramentos, e a interação escolar dar-se-á através da escrita do aluno com o estudo do gênero textual Autobiografia, sendo embasada nas concepções teórico-metodológicas de língua e texto numa visão sócio-cognitivo-interacional de Marcuschi (2003); de letramentos de Kleiman (2005) e letramentos sociais de Street (2014); de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004).

Atuo como professora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos há quinze anos e nesse percurso percebi a necessidade de promover uma escrita autoral do meu alunado, uma escrita que fosse construída a partir da vivência deles, e o tema do trabalho sempre recorrente como aspiração de vida do aluno da EJA, passou a ser um tema central nas aulas de língua portuguesa.

O tema do trabalho se desenvolve nas aulas de língua portuguesa na EJA com estudos gramaticais e as questões das relações sociais sempre se entrelaçam no dia a dia desses estudantes, onde notamos a falta de domínio das classes gramaticais e ortográficas como fator de frustração e baixa autoestima escolar de muitas classes da EJA.

Como fatores sociais nota-se o despreparo desse aluno para galgar carreiras que exigem mais autonomia na escrita e o direcionamento desse alunado para profissões que pouco exigem a habilidade da escrita.

Então para que ensinar o aluno da EJA a construir uma escrita autoral? Essa indagação sempre me acompanhou e vejo esse ensino como uma possibilidade de construir melhores sonhos, melhores pessoas, melhores leitores e escritores, porque escrever não deve ser visto como uma habilidade para poucos, pode ser mais bem desenvolvida por poucos, mas deve ser vista como uma prática autoral.

Os estudos pretendem propor como benefício para os alunos da EJA o desenvolvimento de uma escrita autoral e situada, pretende possibilitar a aquisição de novos conhecimentos na área de língua portuguesa, para que os alunos possam interagir entre si buscando um desenvolvimento sobre a sua existência e seus objetivos como aluno trabalhador da EJA.

## **Fundamentação teórica**

O Memorial de Formação Profissional abordará na sua pesquisa temas como a escrita, letramento, autobiografia, mundo do trabalho e reflexão étnico-racial do aluno-trabalhador da EJA.

Na docência observo que o aluno da EJA não usa a prática da escrita como forma de ascensão escolar, no ensino noturno vislumbra-se somente o cumprimento da carga horária, já tão cansativa para todos os segmentos escolares, por isso a maioria das atividades propostas são realizadas com a cópia do conteúdo escrito pela professora no quadro branco.

A dicotomia fala e escrita na escola é excludente e massacrante, muitos alunos escrevem como falam e isso se torna um desafio para o professor, pois como o professor deve orientá-lo para que o aluno perceba e utilize seus saberes prévios, seus letramentos sociais para juntá-los ao sistema escolar formal. Tento buscar estratégias que não desvalorizem a escrita, mas na maioria das vezes tornam-se meras correções ortográficas, que deixa o aluno inseguro ou desinteressado para observar e corrigir baseado na norma padrão gramatical

Nos estudos do Profletras vislumbrei que a escrita pode ser uma prática individual, mas também ideológica, dentro do enfoque de letramento como prática social, como um modelo ideológico de letramento, baseado em considerações relacionadas às culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais, empreendendo esforços para avaliar não só o que os indivíduos sabem sobre alguns textos escritos, mas preocupar-se também em saber como as pessoas usam esses textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. (Street, 2014).

Fundamento também no texto de Foucault (1992), *A escrita de si*, no qual o autor afirma que “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício;(p.2)” e nos traz uma perspectiva de escrita fundamentada nas experiências vividas, observadas e registradas, sejam por meio de registros no formato dos *hypomnemata*, que “podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado.” (p. 3) e ainda “constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com os outros, etc.” (p.3), ao colocar no papel tudo que está vivido e dito, sabido por todos, ou através de correspondências enviadas para os amigos, como “[...] recorda Seneca, quando escrevemos, lemos o que vamos escrevendo exactamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa ouvimos o que estamos a dizer.” (p. 6), citadas no texto as cartas trocadas entre os filósofos e seus discípulos, mas é preciso observar, conforme Foucault escreve de que a carta “[...] constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros.” (p. 7,8), se referindo as cartas trocadas entre Seneca e Marco Aurelio, as quais tratavam de notícias da saúde e também de se apresentar ao correspondente no decorrer da vida quotidiana (p. 9) desenvolvendo uma “revista do seu dia”.

As indagações também me atingiram como professora-pesquisadora, e me fez citar a mesma indagação proposta por Gloria

Anzaldúa (2000, p. 232) “Por que sou levada a escrever?”, e percebo que o meu aluno deve ser estimulado a escrever, pois sem um incentivo ou motivação para adentrar no mundo da escrita autoral, da escrita de si, eles não conseguiram descobrir os seus potenciais para superar a visão ingênua por uma visão crítica capaz de transformar o contexto vivido.

Nos estudos que se iniciaram de cunho etnográfico, caminhei para um estudo das questões étnico-raciais que envolvem o aluno da EJA e sua relação no mundo do trabalho, passando a compreender o conceito da palavra Interseccionalidade, e sua aplicabilidade na minha pesquisa, entender que além das dificuldades para acompanhar a aula no período noturno após períodos de afastamento dos estudos, o estudante da EJA ainda se enquadra dentro do conceito de interseccionalidade por ser de origem negra, pobre, trabalhador (a) braçal ou informal, quando autônomo desenvolve atividades sem orientação ou registro para pequenos empreendedores, pouco escolarizada, e morador de bairros periféricos, estando esse estudante no centro dessa intersecção dos marcadores econômicos, sociais, territoriais e também religiosos.

Daí me volto para a questão da fala e da escrita, a primeira muito presente na manifestação do aluno da EJA, não de forma escolarizada, sem critérios para uma exposição oral, e a segunda presente na forma de cópia. Para isso me volto a Marcuschi (2003), o qual discorre sobre o uso da prática da fala e da escrita considerando a distribuição dos seus usos na vida cotidiana, na realidade do aluno, não podendo se centrar somente no código, visualizando essas duas práticas sob nova perspectiva, representando a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto como um conjunto de práticas sociais.

As leituras realizadas dos autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 53), sobre agrupamentos de gêneros, fundamento a questão de se trabalhar com gêneros textuais, que devemos oferecer aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realizar o princípio pedagógico

de diferenciação, supondo que a capacidade de escrita de cada aluno não se distribui uniformemente nos diferentes agrupamentos de gênero, pois determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como um único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis.

Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Essa indagação de Ângela B. Kleiman (2005) me faz refletir que no caso da EJA, onde recebo alunos ditos alfabetizados, como trabalhar o letramento? Ou ele já vem implícito nas práticas sociais de leitura e escrita? E que práticas são essas? Quantas indagações, mas as leituras e os estudos estão disponíveis para tirar todas essas dúvidas e responder qual a minha perspectiva atual de ensino.

O conceito de Letramento adentrou nos meus estudos primeiramente através de Street (2014), mas foi Kleiman que mais definiu a realidade da EJA, onde a autora reflete que letramento é o conhecimento sobre leitura e escrita. A escrita faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas, todas definições formuladas por Kleiman (2005, p. 6) que ainda afirma que letramento não é um método, pois envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, envolve também compreender o sentido numa determinada situação, saber usar o código da escrita (Kleiman, 2005, p. 10).

Kleiman (2005, p. 18) “Resumindo: o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.”

Portanto, preciso definir quais as práticas de letramento que eu proponho aos meus alunos para resolver as questões de aprendizagem com as práticas de letramentos, legitimar a voz do aluno e proporcionar a escrita, promover uma prática situada, contextualizando com a realidade da escola e do aluno.

Para promover a prática da escrita diante da realidade apresentada, busquei fundamentos nos estudos sobre letramentos sociais (Street, 2014), e constatei que os alunos não veem a escrita como ferramenta para uso nos letramentos, escolares ou privados, sendo observado que durante o percurso de aprendizagem a prática da escrita não contribuía para simular situações do cotidiano, preparando-os para o mundo do trabalho e da vida em sociedade.

## **Metodologia**

Será utilizada uma metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica com proposta de intervenção, a fim de promover uma compreensão do participante das características básicas e das funções dos textos, através do estudo e da produção do gênero textual Autobiografia (Schneuwly e Dolz, 2004). A sequência didática proporrá aplicabilidade em um Colégio Estadual, especificamente com alunos da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental II, no turno noturno, o colégio se localiza na cidade do Salvador, no bairro de Sussuarana Nova.

A princípio o estudo seria realizado como uma pesquisa de cunho etnográfico, modificado, devido ao momento COVID-19, para natureza bibliográfica e caráter propositivo com a elaboração de uma proposta de Sequência Didática para ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando o gênero textual Autobiografia a fim de promover uma ressignificação da escrita dos alunos da EJA.

Formulei as seguintes indagações: como a escrita é desenvolvida pelo aluno da EJA na sala de aula? E como ocorre a relação dos alunos da EJA com a escrita no ambiente laboral deles? Preocupada com o desenvolvimento da escrita desses alunos, sua educação, seu trabalho e suas competências necessárias para que desenvolvam uma escrita que ultrapasse os gêneros escolares e tenha como objeto de estudo a escrita dos alunos do Ensino Fundamental da EJA,

Será proposto a construção de um perfil da turma da EJA e do aluno como ser social inserido na escola e no mundo do trabalho, como a escola atua nessa construção. Especificamente para o desenvolvimento da investigação serão utilizados os seguintes instrumentos para o contato com a história de vida dos participantes, será elaborada uma série de atividades, que visam fazer com que os colaboradores entrem em contato com situações vividas nas várias situações de sua vida profissional e pessoal, organizadas em uma Sequência Didática (S.D), será ofertado material rico em textos de referência escrita, cujo gênero textual estudado será a Autobiografia, visaremos a produção do gênero textual estudado Autobiografia, nos quais os alunos poderão inspirar-se em suas produções autoral e individual (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 81-82). A roda de conversa para o levantamento de dados subjetivos (sua vida, seus sonhos, seus anseios, seus objetivos de vida), temática para produção textual, a partir de um roteiro de perguntas e também depoimento oral com vistas à socialização das experiências.

O trabalho encontra-se estruturado em estudos teóricos e metodológicos sobre a práxis pedagógica no contexto da EJA e será elaborado a partir da organização da intervenção pedagógica através da aplicação de uma Sequência Didática, nas aulas de língua portuguesa, onde se observará o desenvolvimento da escrita dos alunos baseando-se no formato do gênero textual Autobiografia, cujo material produzido será utilizado para se obter os dados de coletas possíveis à realização da pesquisa.

Será aplicada uma sequência didática a fim de permitir o ensino da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado, no sentido de proporcionar um ensino igual, uma prática, um procedimento pedagógico que envolve o grupo, de alguma maneira todos estarão, de modo semelhante, envolvidos na pesquisa e ao mesmo tempo dar espaço para diferenciação, para o atendimento das características, para as dificuldades, os níveis, as etapas, os estágios de conhecimento desenvolvido das competências

envolvidas no ensino do gênero textual autobiografia, como cita Laville e Dionne (1999, p. 33): “Sem esquecer que o ser humano é ativo e livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir”.

A sequência didática iniciará com uma roda de conversa sobre a vida dos alunos, seus sonhos, seus anseios, seus objetivos de vida para saber quais as profissões que eles exercem, como é sua vida familiar e no trabalho, quais os tipos de atividades laborais que eles exercem, se o uso da escrita é constante e comum no seu dia a dia, após a roda de conversa, indagarei aos alunos a respeito de qual tipo de gênero textual ou letramento são do conhecimento deles, sendo enumerados no quadro para registro em caderno.

## **Análise e discussão dos dados**

Pretendemos alcançar como análise primária observar se ocorreu o despertar nos estudantes, jovens e adultos, que escrever em primeira pessoa, escrever de si é um processo de aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho deles. Que o participante possa descobrir que a escrita autoral autobiográfica, privada ou escolarizada, é um processo pessoal, de autoconhecimento, e observar se será possível vislumbrar através dos episódios pedagógicos, realizados nos eventos etnográficos da sala de aula, se a escrita de si tem chance de se estabelecer, depois da pesquisa, como um processo *continuum* de escrita.

E como Desfecho Secundário que as implicações da pesquisa na minha prática pedagógica e na vida do colégio, além da minha vida pessoal, promover um projeto interdisciplinar que não fique restrito a sala de aula e língua portuguesa.

Pretendo propor para os alunos da EJA uma aprendizagem no sentido de desenvolver uma escrita autoral e situada, possibilitar a

aquisição de novos conhecimentos na área de língua portuguesa, que os alunos possam interagir entre si buscando um desenvolvimento sobre a sua existência e seus objetivos como aluno da EJA.

## **Considerações finais**

A relevância do estudo está no desenvolvimento de uma escrita autoral pelo aluno da EJA que ultrapasse os gêneros escolares, para que o aluno possa torná-la uma escrita privada, sendo um processo contínuo de autoconhecimento.

Espera-se como resultado da aplicação da sequência didática que os alunos construam um sentido para a prática da escrita, a qual transcenda a escrita escolarizada e reflita sobre questões relacionadas a sua vida e o trabalho, e que ao final da pesquisa os alunos tenham domínio da escrita do gênero autobiografia.

A importância dos resultados para o segmento escolar com a aplicação da sequência didática está no desenvolvimento da escrita do relato autobiográfico dos alunos da EJA, utilizando o gênero textual autobiografia, e está na construção da percepção do aluno da EJA na escrita como poder, onde todos terão o direito de falar e serem escutados e todos possam ver que a escola e os estudos são agentes transformadores da realidade deles e possam perceber e encontrar significado naquilo que estão aprendendo, com a finalidade de tornar a escrita uma atividade descomplicada e prazerosa para o aluno.

## **Referências**

ANZALDÚA, G. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. ENSAIOS Estudos Feministas, 2000, Ano 8, p. 229-236. Tradução Édna de Marco. Revisão Claudia de Lima Costa Simone Pereira Schmidt.

FOUCAULT, M. *A escrita de si*. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. pp. 129-160. Disponível em: < <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault> > Acesso em 11 nov. 2019.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: UNICAMP, 2005.

LAVILLE, C. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* / Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-43.

PIMENTA, S. *et. al. Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poesis – Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



# O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM COMENTÁRIOS NAS REDES SOCIAIS

*Jéssica de Lima Mosca*

## Introdução

**N**este trabalho analisaremos os comentários produzidos por alunos do 9º ano de uma escola pública de um município da Grande São Paulo a partir da leitura da reportagem da revista SuperInteressante “Final, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?” (21/08/2019), que circulou no site Reddit. A discussão foca nos procedimentos linguístico-discursivos de interação presentes nos comentários a partir de um texto-base. A Fundamentação teórico-metodológica ancora-se no conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN/ 2015, 2016; VOLÓCHINOV/ 2017), e no conceito de comentário on-line de Paveau (2017). Em nossos resultados iniciais levantados, destacam-se três aspectos: a importância da leitura do texto-fonte na construção do ponto de vista dos alunos; o uso de modalizadores que marcam o diálogo com as informações do texto-base, e o predomínio da sintaxe subordinada ao incluir o discurso alheio nas produções, entendida como construção híbrida. As análises da produção de quatro comentários dentro de um corpus de 50 textos, selecionados por interação ativa nas atividades, articulam o discurso relatado aos comentários, fazendo alusões ou por meio de citação; os alunos defendem seu ponto de vista mantendo concordância com a reportagem e também trazem algumas discordâncias.

## Fundamentação teórica

A teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin tem como base o conceito de discurso, que é a língua viva em função do processo de interação entre sujeitos pertencentes a uma sociedade organizada de modo específico. Chamamos enunciado à língua em uso em um determinado processo de interação.

Volochinov (2018) entende que o enunciado concreto está vinculado ao conceito de discurso, tornando clara a necessidade de entender o discurso dentro de um contexto enunciativo-discursivo. Este contexto refere-se ao que Bakhtin (2016, p. 11) denomina “esfera de atividade humana”, e, segundo esse, os enunciados refletem suas condições e finalidades.

O enunciado tem orientação social e é determinado pelos participantes do evento enunciativo. Podemos dizer, portanto, que em um enunciado concreto a interação entre os sujeitos discursivos é determinante no processo comunicativo, isso significa que existe uma dinâmica dialógica.

Bakhtin (2016, p. 29) afirma que é a alternância entre os sujeitos discursivos que delimita o enunciado, de tal modo que o torna único, ainda que esteja vinculado a outros enunciados. Além disso, é a alternância entre sujeitos que determina o fim do enunciado, característica chamada pelo autor de *conclusividade*.

A conclusividade concede ao enunciado uma de suas principais características: seu caráter responsivo. Segundo Volóchinov (2018, p. 184) “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta”.

O caráter dialógico e responsivo de um enunciado não se resume, entretanto, à resposta imediata em um diálogo face a face, pois, ao falarmos de sujeitos discursivos, não nos referimos necessariamente a pessoas presentes no momento da enunciação, uma vez que:

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência, de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem é esse interlocutor*: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante [...] (VOLÓCHINOV (2018 [1929], p. 204-205).

É importante ressaltarmos que Bakhtin (2019, p. 12) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ao defini-los assim, o autor considera que, ainda que apresentem características consistentes, os gêneros podem transformar-se e adaptar-se de acordo com as atividades humanas às quais estejam vinculados.

Rajo (2013, p. 27) aponta que as reflexões feitas por este grupo podem ser muito proveitosas ao falarmos dos textos contemporâneos, uma vez que consideremos que as práticas de linguagem sempre ocorrem de maneira situada com relação à situação de enunciação, que, por sua vez, encontra-se sócio historicamente contextualizada.

De fato, a teoria bakhtiniana tem-se mostrado muito produtiva nas análises de comentários on-line.

Neste trabalho basear-nos-emos na definição e descrição proposta por Paveau (2017) sobre os comentários on-line. A autora define o gênero como “um texto produzido pelos internautas na web em espaços de escrita dedicados a isso em blogs, sites de informação e redes sociais, a partir de um texto primário” (p. 36). Quanto as suas funções, a pesquisadora afirma que há muitas, como explicação, interpretação, sugestão, proposição e a conversação.

Para definir o comentário on-line como “um tecnodiscurso segundo produzido em um espaço escrituralmente e

enunciativamente contido em um ecossistema digital conectado” (p. 40), Paveau (2017) estabelece que ele é dotado de cinco traços: enunciação pseudônima, relacionalidade, conversacionalidade e recursividade, aumento enunciativo e publicidade e visibilidade.

A enunciação pseudônima relaciona-se com a assinatura do comentário. Todo comentário tem uma assinatura eletrônica, uma vez que pode ser rastreado pelo seu IP, porém, ele pode ter uma identidade oficial do internauta ou um pseudônimo. Existem espaços virtuais, como o *Facebook*, em que é comum que os usuários usem suas identidades oficiais, já em outras redes sociais, como o *Reddit*, é mais usual que os participantes usem *nicknames*. Segundo Paveau (2017), “on-line, os pseudônimos são os verdadeiros nomes de sujeitos empíricos, e não há razão de se criar identificadores fictícios” (p. 41).

O comentário é publicado em um espaço materialmente dedicado e, ainda que seu formato varie de acordo com o site, ele é produzido em um contexto que possibilita a conversacionalidade, assumindo várias formas relacionais. O comentário é indicado pelos metadados, de tal modo que explicita sua relação com o texto primeiro, com o texto publicado ou com o comentário anterior. O botão “responder” gerencia os diálogos materialmente, o que significa que “o comentário é metadiscursivamente identificado como tal, o que indica, por sua vez, sua redação e escrita não só em termos de gênero, mas também de conteúdo” (PAVEAU, 2017, p. 42).

O comentário pode comportar, ainda, metadados que indicam a quem ele se destina, como marcações com o uso de @ mais o nickname do usuário.

Um traço característico dos textos nativos da esfera digital que se mostra muito produtivo em comentários on-line é o aumento enunciativo discursivo, que é combinado à conversacionalidade. “O comentário é produzido a partir de um tecnodiscurso primeiro (postagem de blog, artigo de imprensa, postagem de rede social) e produz um aumento desse discurso por várias razões” (PAVEAU, 2017, p. 43).

O comentário on-line é uma prática discursiva muito presente na vida das pessoas, devido à expansão das redes sociais e da facilidade em acessá-las por meio de dispositivos móveis, como os smartphones. Além disso, devido às características aqui apontadas, ele permite que o leitor construa novos discursos a partir de um texto fonte, apropriando-se do discurso do outro para elaborar seu ponto de vista, concordando com o texto ou refutando-o.

## **Metodologia**

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica apresenta muitos desafios que precisam ser superados para que promovamos a proficiência dos alunos em leitura e escrita, o que resulta em reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. Essas reflexões têm refletido na elaboração dos documentos norteadores do ensino desde o final da década de 1990 e materializaram-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC assume uma concepção da linguística da enunciação e da análise do discurso de que a linguagem é uma forma de ação e interação no mundo.

Neste trabalho, abordaremos, como já mencionado, o gênero comentário on-line, muito comum em redes sociais. A Base de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta o gênero comentário nos campos jornalístico midiático e artístico-literário, vinculado às práticas de linguagem de produção de texto, oralidade e leitura.

Para a elaboração deste trabalho, foi desenvolvida uma sequência de atividades nas aulas de Língua Portuguesa durante o mês de setembro de 2019, com três turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Barueri.

As atividades consistiram na leitura da matéria “Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”, publicada no site da Revista SuperInteressante no dia 21 de agosto de 2019, na análise de três comentários de usuários da rede social *Reddit*

sobre a reportagem e na produção escrita de comentários on-line com os pontos de vista dos alunos, realizada em um documento compartilhado no Google Documentos.

O *corpus* analisado neste trabalho consiste em comentários de quatro alunos e a análise centra-se na forma em como os estudantes recuperaram o texto-base como fundamento para seus pontos de vista.

## **Análise e discussão dos dados**

O comentário on-line é um gênero em expansão que faz parte de práticas sociais letradas contemporâneas e está presente na rotina de cada vez mais pessoas, o que torna importante a sua inserção no ambiente escolar. Neste trabalho, os alunos foram orientados a comentar a matéria da SuperInteressante “Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?” como se estivessem participando de uma discussão na rede social *Reddit*. Para tal, foi elaborado um documento colaborativo para que os alunos digitassem seus comentários, enquanto poderiam ler o que os colegas estavam escrevendo, simultaneamente. A seguir, apresentaremos quatro comentários e analisaremos as formas como os estudantes retomam o texto base para formular seus pontos de vista sobre o assunto abordado durante as aulas.

@Rafueda

Institutos brasileiros de pesquisa deram explicações divergentes, como: Grandes focos de queimadas observados sobre RO, AC e PY (Climatempo); Em divergência, O INPE explicou que a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto, descartando a influência de incêndios. Há mais explicações, porém em meu ponto de vista, a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro, mas eu posso estar errada. :)

A aluna inicia seu comentário retomando duas das explicações apresentadas na reportagem, parafraseando-as. Faz-se importante notar que ela escolhe duas explicações divergentes: o Climatempo aponta as queimadas na região amazônica como responsáveis pela escuridão do céu paulista durante a tarde do dia 19 de agosto de 2019, enquanto que o INPE, órgão governamental, afirma que um fenômeno meteorológico causou o inusitado breu vespertino.

*Fig. 1 - Recorte da reportagem*

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema. De acordo com o Climatempo, a fumaça originada por queimadas na região amazônica teria sua parcela de culpa no problema. **Em texto assinado**

*Fig. 2 - Recorte da reportagem*

Especialistas do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), no entanto, **deram uma explicação diferente**: a formação de nuvens baixas e densas **já seria suficiente** para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de

A autora do comentário utiliza-se de uma oração subordinada substantiva para retomar a explicação dada pelo INPE: “O INPE explicou que a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto [...]”. A oração principal modaliza o discurso, relatando a posição do instituto sobre o ocorrido, com a qual a autora discordará mais adiante.

@Rafueda retoma o texto base ao citar que há outras explicações para o fenômeno, já que a matéria aponta ainda a posição de meteorologistas do Inmet, que afirmam que as queimadas na região Centro Oeste do Brasil, Bolívia e Paraguai tiveram mais influência na escuridão do que as da região norte do país.

Ao defender o seu ponto de vista de que as queimadas seriam as responsáveis pelo fenômeno que deixou o céu escuro no meio da tarde, a autora inicia a oração com “porém em meu ponto de vista”, legitimando o espaço de registro de sua opinião. O uso da conjunção adversativa “porém” indica que a jovem discorda das últimas

explicações apontadas em seu comentário, o que a leva à defesa de seu ponto de vista “a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro”. Uma vez mais a autora utiliza uma oração subordinada substantiva para retomar o texto base, desta vez para concordar com a explicação apresentada pelo Climatempo.

O comentário é encerrado com “mas eu posso estar errada”, uma expressão de não-certeza, indicando que a autora justifica seu não conhecimento sobre o tema.

@MarianaRainhadoMundo

É pouco provável que 100% da culpa do céu escuro seja por conta das queimadas, já que elas sempre existiram, mas elas não deixam de ter uma parcela de culpa. As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a baixa densidade das nuvens naquele dia fez com o que o céu ficasse daquela forma, tanto que em outros estados não ficaram tão escuros dessa forma.

O comentário é iniciado pela oração, “É pouco provável”, que introduz a oração subordinada que apresenta a opinião da autora do comentário, que desacredita que haja uma única explicação para a escuridão que surpreendeu os paulistanos no meio da tarde, dialogando com o texto motivador que apresenta várias explicações para o fenômeno meteorológico. Na oração adversativa que segue, “mas elas não deixam de ter uma parcela de culpa”, a autora parafraseia um trecho da matéria em que há a explicação do instituto Climatempo: “mas elas não deixam de ter **uma parcela de culpa**”.

Fig. 3 - Recorte da reportagem

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema. De acordo com o Climatempo, a fumaça originada por queimadas na região amazônica teria sua parcela de culpa no problema. [Em texto assinado](#)

A autora segue seu comentário parafraseando outra parte da matéria, desta vez, referindo-se à explicação dada pelo INPE: “As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a **baixa densidade das nuvens** naquele dia [...]”.

Fig. 4 - Recorte da reportagem

Especialistas do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), no entanto, deram uma explicação diferente: a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de

@MarianaRainhadomundo utiliza-se de dois discursos diferentes presentes no texto para defender o seu ponto de vista de que o fenômeno meteorológico que causou a escuridão no céu de São Paulo na tarde do dia 19 de agosto de 2019 não teve uma causa única, mas que foi causado por um conjunto de fatores (as queimadas e as nuvens baixas).

@Heitor (serião não tenho conta) Eu acredito que a fumaça não veio apenas da Amazônia, mas também de outros países próximos do Brasil, como o Paraguai, Bolívia e etc. Uma boa parte da fumaça que escureceu o céu pode ter vindo do Norte, sendo resultado de muitas queimadas naquela região.

Estudos do INMET mostram que, dois dias antes do céu ter escurecido, houveram 180 focos de incêndios em Corumbá, na Tríplice Fronteira (fronteira da Bolívia, Paraguai, e Brasil). Estudos meteorológicos feitos no dia do acontecimento (19/08) mostram que houve uma frente fria se aproximando do Brasil no dia. Esses estudos mostram que é possível a fumaça dos outros países tenha sido levada para a região de São Paulo.

O aluno inicia seu comentário com a oração “Eu acredito”, legitimando o espaço de registro de seu ponto de vista, que é apresentado na subordinada substantiva “que a fumaça não veio apenas da Amazônia”,

que é uma resposta direta ao título da reportagem e da discussão, “Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”. Dando continuidade, o aluno retoma o texto base, citando a explicação dada pelo INMET de que as queimadas em outros países também teriam causado a escuridão na tarde de 19 de agosto de 2019. @Heitor cita diretamente o instituto e, uma vez mais, utiliza orações subordinadas substantivas para legitimar o seu ponto de vista: “que [...] houveram 180 focos de incêndios em Corumbá, na Tríplice Fronteira (fronteira da Bolívia, Paraguai, e Brasil)” e “é possível a fumaça dos outros países tenha sido levada para a região de São Paulo”.

Ao evocar “Estudos do INMET” e “Estudos meteorológicos”, o autor atribui ao instituto a responsabilidade da informação, de tal modo que resulta em um argumento de autoridade que reforça o ponto de vista apresentado.

@Pedróvisque

Acredito que grande parte dessa fumaça veio sim da Amazônia, mas não totalmente. Os ventos colaboraram para que a fumaça das queimadas na Bolívia e no Paraguai viessem para o sul do país fazendo com que o céu de São Paulo e outros estados ficassem pretos.

Estaria mentindo se dissesse que nada disso tem haver com os grandes focos de queimadas registradas na Amazônia, sendo que sempre houve e só agora que isso nos atingiu podemos ver com clareza que a sociedade só se preocupa com aquilo que está ao seu redor.

O comentário inicia-se com um diálogo direto com o título da reportagem que deu origem à discussão, por meio do período “Acredito que grande parte dessa fumaça veio sim da Amazônia, mas não totalmente”. Uma vez mais podemos perceber o uso de um enunciado em primeira pessoa que visa situá-lo em um campo do possível, legitimando assim o espaço em que a opinião será registrada. Este

enunciado, “Acredito”, introduz uma oração subordinada substantiva que acrescenta o ponto de vista que o autor defenderá ao longo de seu comentário: de que a escuridão na tarde do dia 19 de agosto de 2019 foi causada pelas queimadas na região Centro Oeste e Norte do país, bem como em países vizinhos.

As informações apresentadas por @Pedróvisque para embasar seu ponto de vista, são, como podemos ver abaixo, paráfrases de um trecho do texto fonte:

*Fig. 5 Recorte da reportagem*

Segundo o documento, a passagem da frente fria fez o vento de camadas mais altas da atmosfera (entre mil metros e 5 mil metros de altitude) mudar de direção. Com isso, a fumaça acabou “direcionada para o estado de São Paulo, mas também para a região sul de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná”. O texto destaca, ainda, que o satélite Terra/MODIS, operado pela Nasa, detectou que uma grande quantidade de fumaça vinda da Bolívia e de Rondônia se encaminhava ao sul do Brasil no dia 17 de agosto. A fumaça, antes concentrada do sul do país, teria ganhado Paraná e Mato Grosso do Sul e alcançado São Paulo no dia 19 de agosto – justamente quando a tarde ficou escura na capital paulistana.

Ao iniciar a conclusão de seu comentário com a oração “Estaria mentindo”, o autor deixa claro o alto grau de engajamento com relação ao conteúdo proposicional que segue na oração subordinada “se dissesse que nada disso tem a ver com os grandes focos de queimadas registradas na Amazônia”, e completa com uma reflexão que vai além do que foi lido no texto base, em que afirma que a sociedade apenas passa a preocupar-se com os incêndios na Amazônia quando é afetada por eles.

## **Considerações finais**

Os comentários analisados demonstram que os alunos retomaram o conteúdo da matéria lida durante o desenvolvimento das atividades para formularem seus pontos de vista, por meio de paráfrases e citações.

Ao introduzirem o discurso do outro em seus textos, há o predomínio da sintaxe subordinada nas produções, o que Bakhtin (2015) chama de construção híbrida, ou seja, “um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados [...], dois universos semânticos e axiológicos” (BAKHTIN, 2015, p. 84). O uso de orações modalizadoras marca o diálogo com as informações do texto-base, indicando o grau de engajamento dos alunos.

Para concluir, ressaltamos a importância do trabalho de leitura antes da escrita de comentários, uma vez que a interação com o texto base contribuiu para a elaboração dos pontos de vista dos alunos. Compreendemos, portanto, que essa é uma das competências que permitem que os jovens atuem “com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2018, p.14).

## Referências

BAHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: <[www.basenacional.comum.mec.gov.br/](http://www.basenacional.comum.mec.gov.br/)>. Acesso em: 08 de novembro de 2019.

ELER, Guilherme. *Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?* SuperInteressante, 21 de agosto de 2019, Ciência. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/ciencia/afinal-a-fumaca-que-deixou-sao-paulo-no-escuro-veio-mesmo-da-amazonia/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. *Commentaire. L'analyse du discours numérique – Dictionnaire des formes et de pratiques*. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, R. Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.



# O GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE AULA: UM CIRCUITO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO EM PRODUÇÃO ESCRITA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Joana D'Arc Lopes Brandão  
Laurênia Souto Sales*

## Introdução

A experiência docente nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental vem demonstrando, ao longo dos anos, que os discentes têm enfrentado sérias dificuldades no que diz respeito à produção textual escrita, especialmente no que diz respeito ao fato de compreenderem o texto como um produto pronto/acabado, a partir do momento em que o entregam ao professor. Ou seja, os alunos, muitas vezes, não entendem a necessidade de realizar revisão e reescrita textual. Desse modo, faz-se necessário um olhar mais atencioso por parte dos professores, no sentido de levarem os alunos a enfocarem a produção textual enquanto um processo que necessita ser planejado e, após colocado em sua ação inicial (produção escrita), passar pelo processo de revisão e reescrita textual.

Nessa perspectiva, este artigo buscou apresentar um conjunto de estratégias didáticas que orientem a produção textual do gênero notícia para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte (RN). Pretende-se, com isso, possibilitar um crescente envolvimento dos estudantes com práticas de escrita relevantes e concretas, as quais serão possíveis com base

na mediação atenta do professor, que precisará observar e respeitar aspectos relacionados à idade dos alunos, ao perfil da turma, aos interesses do público pré-adolescente e à realidade social que os circunda.

Para a realização da pesquisa, foram revisitados os estudos de Antunes (2003, 2014), de Koch e Elias (2012) e Marcuschi (2008) sobre a noção de escrita, assim como os trabalhos de Serafini (2004) e Ruiz (2015) sobre os tipos de correção textual, com ênfase na proposta da correção textual-interativa (RUIZ, 2015). Já as considerações sobre o gênero notícia foram embasadas nos estudos Alves Filho (2011).

## **Fundamentação teórica**

De acordo com Antunes (2014), as interações sociais que permeiam as atividades sociocomunicativas e que transpõem o tempo e o espaço, em contextos situados (MARCUSCHI, 2008), estão presentes no cotidiano dos usuários da língua, permitindo uma conexão que vai desde o mais simples “bom dia” até as mais intrincadas notícias que circulam na sociedade. Nesse contexto, a linguagem acompanha as transformações sociais, implicando em concepções que delimitam uma visão da escrita e do texto: “o modo pelo qual como concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 32), ou seja, as concepções de escrita estão entrelaçadas com as concepções de linguagem, de texto e de sujeito, numa perspectiva sociocomunicativa.

Com base em uma concepção interacionista de linguagem, Antunes (2014) revela a importância do processo de interação na prática de produção escrita. Nesse processo, o envolvimento do sujeito com o que texto que produz contribui para aprofundar e ampliar o resultado final das produções textuais, bem como para que ele – o autor do texto – contemple a atividade da escrita de forma contextualizada, e em constante movimento.

Antunes (2003, p. 54) orienta ainda que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Segundo a autora:

À primeira etapa, a *etapa do planejamento*, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever [...] É o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir. [...]; À segunda etapa, a *etapa da escrita*, corresponde a tarefa de *pôr no papel*, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita [...]. À terceira etapa, a *etapa da revisão e da reescrita*, corresponde o momento da análise do que foi escrito [...]. É, como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula. (ANTUNES, 2003, p. 55-56).

Essas etapas se complementam mutuamente, exigindo que o produtor do texto respeite a função específica de cada uma. São momentos distintos que implicam diferentes análises sobre o material produzido e, conseqüentemente, a tomada de diferentes decisões por parte de alguém que é autor do texto e que precisa levar em conta também o(s) outro(s), aquele(s) para quem ele escreve.

No que diz respeito, especificamente, à terceira etapa – momento da revisão e reescrita textual –, as práticas escolares que norteiam as avaliações e revisões da escrita textual permanecem, em sua grande maioria, dissociadas de uma ampla visão reflexiva sobre o texto, considerando-o como um processo fechado em si mesmo. Em tempos de grandes transformações nos estudos linguísticos, ainda se constata uma prática de correção textual centrada na incidência de conhecimentos gramaticais e sedimentada em apontar erros de pontuação, ortográficos, sintáticos e lexicais (ANTUNES, 2003).

De acordo com Ruiz (2015, p. 33):

A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. Por essa razão, pode-se sem sombra de dúvidas dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum.

Na mesma direção, Serafini (2004, p.107) já alertava que a correção de um texto deveria se constituir de um “conjunto de intervenções” que, quando bem organizadas pelo professor, possibilitam ao aluno a realização de reescritas das suas produções, articulando melhor o conteúdo, o estilo e a estrutura do gênero aos objetivos comunicativos do texto. Para que isso aconteça, o docente precisa utilizar estratégias de escrita eficazes que promovam a construção de sentidos na materialidade enunciativo-discursiva. Nesse contexto, a coerência textual, considerada um dos mecanismos essenciais à textualidade, precisa materializar-se durante todo processo do fazer e refazer textual, pois “[...] a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2012, p. 52).

Segundo Ruiz (2015), produtores dos discursos orais ou escritos sempre depreendem que estão realizando práticas comunicativas coerentes, que sinalizam respostas positivas daqueles que receberão as mensagens. E os receptores/leitores, por sua vez, também demandam esforços para atribuírem sentidos ao texto lido. Na visão da autora, acontece uma postura cooperativa entre produtor e receptor do texto, estabelecendo uma sintonia em busca da compreensão textual.

Refletindo sobre a posição apresentada por Ruiz (2015), entendemos que a atitude do professor frente às correções das produções textuais dos discentes não se alinha com uma postura cooperativa quando simplesmente dá um visto ou aponta o que é “certo” ou

“errado” no texto; ou quando preenche espaços do próprio texto do aluno, reescrevendo por ele. De acordo com os estudos da autora, o docente, no contexto das suas expectativas, comporta-se como se aguardasse determinadas falhas no texto do discente e concentra os seus esforços de “corretor”, sobretudo no apontamento dessas inadequações, comumente relacionadas ao uso da gramática, da ortografia, da pontuação, em detrimento das demais questões relacionadas à tessitura textual e à prática comunicativa.

Em consonância ao que se desenha no cotidiano das práticas avaliativas textuais desenvolvidas no contexto escolar, Ruiz (2015) apresenta outras formas de intervenção empregadas pelos professores, as quais se assemelham com as experiências descritas em uma pesquisa realizada pela autora. A pesquisadora fundamentou-se na tipologia descrita por Serafini (2004), que define três grandes tendências na correção de redações: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. Ruiz (2015), por sua vez, acrescenta a correção textual interativa, combinando elementos de análise descritiva global, no sentido de possibilitar ao professor um novo olhar no acompanhamento das versões escritas materializadas pelos estudantes, em forma de gêneros textuais.

De acordo com Serafini (2004, p. 113), a correção *indicativa*:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Sobre essa prática descrita por Serafini, Ruiz (2015) explica que a maioria dos professores utiliza a correção *indicativa* como uma estratégia de revisão textual. Nos recortes da pesquisa apresentados pela autora, observa-se que os exemplos em pauta sinalizam o

apontamento de erros que são circulados, sublinhados, marcados com “X” ou marcados por meio de sinais acompanhados de expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema (RUIZ, 2015, p. 38). Logo, percebe-se que essa correção interventiva se manifesta como uma forma monológica e unilateral de manuseio de estratégias na correção textual. Considerando os estudos da autora, “nesse tipo de correção, o professor [...] somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelo aluno” (RUIZ, 2015, p.40).

O segundo tipo de intervenção escrita apontada por Serafini (2004) é a *resolutiva*. Sobre esta alternativa intervencionista, a autora afirma:

A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 2004, p.113).

Nessa abordagem, a correção centraliza todo o trabalho de revisão textual nas reflexões e ações escritas do professor, que faz suas interferências naquilo que acredita ser inadequado no texto produzido pelo aluno. Seguindo o pensamento de Ruiz (2015), a correção *resolutiva* não é tão recorrente nas práticas interventivas de correção dos docentes. Mas acontece em alguns casos, concentrando-se mais no corpo do texto, que na margem ou pós-texto. Na pesquisa da autora, nesse tipo de correção, há várias estratégias de manipulação do texto pelas quais os professores “procuram mostrar ao aluno uma solução para o problema constatado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto” (RUIZ, 2015, p. 41).

Sem ter a pretensão de detalhar a pesquisa realizada por Serafini (2004), apresentamos a terceira estratégia interventiva de revisão textual, a correção classificatória, que consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, porém é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Ruiz (2015) discorda de Serafini (2004) quando esta se refere à correção classificatória como “identificação não ambígua dos erros”, visto que, na indicação dos erros das produções escritas dos alunos, aparecem classificações “extremamente claras, objetivas, exemplares...; [...] outras não” (RUIZ, 2015, p. 47).

Ao longo da pesquisa, Ruiz (2015) constatou o uso de símbolos e códigos usados pelos docentes, os quais apontam qual o tipo de erro que necessita ser revisto pelo aluno. Esses símbolos são compartilhados mutuamente pelos professores e alunos no decorrer das atividades textuais, implicando na sua apropriação por parte dos discentes, para serem compreendidos no processo interlocutivo. No entender da pesquisadora, esse tipo de correção, intitulada de classificatória, demanda um nível mais apurado de conhecimento dos alunos, que possibilite a compreensão do conjunto de símbolos, por meio dos quais são indicados os pontos que devem ser revisados e aperfeiçoados no processo de revisão textual.

Na tentativa de aprimorar a metodologia dos docentes no exercício de correção das produções textuais, Ruiz (2015) apresenta outro tipo de correção textual, que sinaliza um avanço no processo dialógico entre os participantes (aluno e professor), como também permite uma maior autonomia do aluno na efetivação de experiências e estratégias que envolvam o processo da construção do texto. A pesquisadora chamou esse processo de intervenção, ou melhor, de correção textual-interativa:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do

aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2015, p.47).

Esses comentários mais longos, vindos posteriormente ao texto do aluno, são verdadeiros guias de orientação de reescritura, uma ferramenta de interação interlocutiva voltada para a reflexão sobre a escrita. Para a autora, esses bilhetes podem alcançar duas funções básicas: em um primeiro momento, percebe-se que auxiliam o aluno no processo de revisão do texto, quando se referem aos problemas detectados na produção textual; e, em um segundo momento, apontam para a realização do processo metadiscursivo, que trata do trabalho de correção efetuado pelo professor. Ou seja, o bilhete explicaria o que precisaria ser ajustado e como deveria ser feita essa correção, observando-se determinados critérios previamente elencados:

O que na verdade os “bilhetes” mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta e apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, símbolo. (RUIZ, 2015, p.52).

Como se observa, a perspectiva da abordagem trazida por Ruiz (2015) sobre os “bilhetes” não significa, em absoluto, a desconstrução das categorias apresentadas por Serafini (2004). Porém, expõem as lacunas que essas categorias revelam no exercício das ações interventivas do professor. Na investigação de Ruiz, constata-se que o docente não utiliza nem o corpo, nem a margem da parte física do

texto, e sim faz uso do “pós-texto”, ou seja, realiza sua atividade de correção textual-iterativa após a escrita do aluno, organizando-a em um espaço em branco. Sob este prisma, a autora afirma que “[...] tais ‘bilhetes’, na sua grande maioria, são produzidos não tão ‘colados’ (imbricados) à fala do aluno, como as outras correções mencionadas, mas de um modo mais distanciado dela fisicamente” (RUIZ, 2015, p. 48).

Há outras questões observadas por Ruiz (2015) na sequência da sua pesquisa sobre a correção textual-iterativa, que são enfatizadas por meio dos “bilhetes”. A autora apresenta a tematização do comportamento verbal ou não-verbal do aluno, constatando que a atividade do professor vai muito além da correção do texto em si. Desta maneira, o trabalho de revisão do texto refaz-se no aspecto interlocutivo e sociodiscursivo, concatenando elementos negativos ou positivos, elogios, cobrança, afetividade e dialogismo (BAKHTIN, 2011). Sobre o dialogismo que pode se fazer presente nos textos, Ruiz (2015, p. 50) nos diz que:

Essa troca de “bilhetes” entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da “dialogia” (BAKHTIN, 2011) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É pois a marca por excelência do diálogo - altamente produtivo - entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso.

Considerando a discussão realizada por Ruiz (2015), no detalhamento do *corpus* da sua pesquisa, vislumbra-se que os alunos respondem de formas diversificadas quando os professores utilizam as categorias de Serafini (2004) – a indicativa, a resolutiva e a classificatória – ou quando fazem uso da correção textual-iterativa. Essas respostas podem ser indicativas de acatamento ao dizer do professor, no caso das categorias de Serafini (2004), ou essas respostas podem resultar em reescritas revisadas com maior desempenho, evidenciadas pelo nível de interatividade da correção textual-iterativa.

Constata-se então, que a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2015) apresenta-se consubstanciada em um contexto interativo e sociodiscursivo. Pretende-se, por sua vez, a concretização de uma prática de intervenção de correção textual que mobilize o dizer do aluno de diferentes formas, tendo em vista uma produção textual repleta de significados.

## **Metodologia**

Com esta pesquisa, buscou-se apresentar um conjunto de estratégias didáticas que orientem a produção textual do gênero notícia para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte (RN). Inicialmente, o trabalho deteve-se a uma pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou abordar a noção de escrita e de reescrita, bem como o processo de revisão textual com base numa concepção interacionista de linguagem.

Na sequência, a escolha pelo gênero textual notícia para ser produzido pelos discentes levou em consideração o fato de se tratar de um gênero que pertence à esfera jornalística, associado à função comunicativa de informar, e que “é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revista, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais da *internet*, celulares, etc.)” (ALVES FILHOS, 2011, p. 90). Ou seja, notícias são divulgadas e veiculadas de forma a adentrar em nossas vidas, intempestivamente, sem nenhuma permissão.

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental no sentido de possibilitar aos alunos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca dos tipos de notícias que são veiculadas em nosso cotidiano, como essas notícias se constituem, quais vozes dialogam no texto, como avaliar se estas são passíveis de credibilidade, etc. Pretendeu-se, com isso, levar os discentes a encontrarem caminhos

para a leitura da notícia, a compreenderem o funcionamento do gênero, bem como a serem cautelosos ao propagarem uma notícia.

Resta dizer que foi realizada, ainda, uma pesquisa documental em livros didáticos, dissertações e teses que nos possibilitou construir o delineamento da proposta metodológica apresentada a seguir, por meio de rodas de conversa e oficinas, considerando-se que esses instrumentos de organização didática são dinâmicos e instigam a participação dos alunos.

## A proposta didática

A proposta didática que ora apresentamos foi pensada para uma turma do 5º ano de uma escola pública, mas pode ser aplicada a outra série escolar. Contudo, faz-se necessário que o professor leia atentamente a proposta e faça os devidos ajustes ao perfil de sua turma. No momento da aplicação, a observação atenta do docente será fundamental para conduzir cada etapa do processo. Vejamos:

<b>Roda de conversa 01 – Apresentando o Projeto de Escrita (02 aulas)</b>
<b>Objetivo:</b> Apresentar o Projeto “Circuito de escrita com o gênero notícia”
<b>Atividades:</b> Realizar uma roda de conversa na qual será lida e discutida uma notícia sobre um tema em foco na sociedade, assim será possível avaliar como os discentes compreendem o texto noticiado, como se posicionam a respeito etc. Explicar como irá funcionar o Projeto “Circuito de escrita com o gênero notícia” nas próximas aulas. Apresentar o gênero notícia como sendo o gênero selecionado para produção textual no referido projeto e justificar a escolha.

<b>Roda de conversa 02 – A construção de uma notícia (02 aulas)</b>
<b>Objetivo:</b> Apresentar aos discentes o “fazer da notícia” a partir de uma roda de conversa a ser realizada com a participação de um jornalista que escreve para um blog.

**Atividades:**

- Apresentar o convidado para a atividade com a turma;
- Exposição oral por parte do jornalista, em que ele explicará como se dá a construção de uma notícia para blogs, jornais, etc.
- Intervenção oral dos alunos com questionamentos sobre como se dá o trabalho de quem produz notícias (algumas questões podem ser pensadas previamente pelos alunos, ao saberem, na aula anterior, quem será o convidado para a roda de conversa).
- Apresentação de três (03) notícias com o mesmo teor, para que os discentes percebam as distintas formas de construção do fato noticiado, sendo uma delas produzida pelo jornalista convidado, para que ele possa explicar aos alunos como produziu aquele texto.

**Oficina 01 – A constituição do gênero notícia (02 aulas)**

**Objetivo:** Levar os discentes a compreenderem como se constitui o gênero notícia.

**Atividades:**

- Solicitar a formação de grupos com 04 ou 05 alunos.
- Apresentar a cada grupo um envelope com uma notícia previamente dividida nas seguintes partes: manchete (título), o lide e o corpo do texto (este pode ser dividido em duas ou três partes), e também com um trecho que não faz parte da notícia, portanto, não terá como ser encaixado para construir o sentido do texto.
- Solicitar a cada grupo de alunos que monte o quebra-cabeças referente às notícias.
- Acompanhar a atividade dos grupos no sentido de manter o diálogo entre os pares.
- Solicitar que cada grupo leia sua notícia e comente-a.
- Pedir que afixem os trechos estranhos à notícia original na cartolina que se encontra afixada na lousa.
- Pedir a participação de um aluno de cada grupo para montar o quebra-cabeças com os trechos da notícia que se encontram na cartolina.
- Contextualizar com os discentes a questão do tema, da composição e do estilo das notícias produzidas.
- Realizar a escolha do tema para a produção textual de uma notícia.
- Orientar os alunos a realizarem uma pesquisa em casa sobre o assunto que será abordado na notícia que irão produzir.

**Oficina 02 – Planejamento da notícia (01 aula)**

**Objetivo:** Planejar a escrita da notícia a ser produzida.

**Atividades:**

- O aluno deverá fazer um esboço da notícia que irá produzir, por meio de tópicos.
- O professor deve orientar os alunos a pensarem possibilidades de títulos; quais as informações que irão constar da notícia, etc.

<b>Oficina 03 – Produzindo a notícia (02 aulas)</b>
<b>Objetivo:</b> Produzir a primeira versão da notícia
<b>Atividades:</b> - Orientar os alunos sobre a produção do gênero notícia, explicando brevemente quais suas características. - Solicitar que os alunos façam uso do planejamento traçado no encontro anterior para construir a notícia pretendida.

<b>Oficina 04 – Refletindo sobre as notícias produzidas (02 aulas)</b>
<b>Objetivo:</b> Promover a reflexão dos alunos acerca das notícias por eles produzidas.
<b>Atividades:</b> - Expor notícias inteiras ou trechos de notícias em que os discentes apresentaram dificuldades para estabelecer a coerência e a progressão textual, bem como para configurar o texto conforme seus elementos constitutivos: conteúdo, estilo e estrutura. - Apresentação de dois ou três bilhetes orientadores que poderiam ser sugeridos para que os alunos revisassem e reescrevessem determinados trechos das notícias, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos. - Reescrever em conjunto com os alunos trechos possíveis que atendam ao que foi solicitado nos bilhetes. - Explicar aos alunos que, na próxima aula, eles receberão os textos produzidos, acompanhados de bilhetes que orientarão a revisão e reescrita do texto.

<b>Oficina 05 – Revisando e reescrevendo a notícia (02 aulas)</b>
<b>Objetivo:</b> Produzir a segunda versão da notícia.
<b>Atividade:</b> - Entregar as produções escritas dos discentes com seus respectivos bilhetes textuais-iterativos, para que eles construam a segunda versão de seus textos, observando as reflexões solicitadas no bilhete, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos.

Concluída a 5ª oficina, o docente deve analisar o progresso dos alunos comparando as duas versões da notícia e verificar se ainda deve solicitar a revisão e reescrita aos discentes; se sim, verificar se é necessário solicitar a toda a turma ou se somente a alguns estudantes.

Para encerrar o projeto, é importante que o professor organize com os alunos a como se dará a divulgação das notícias por

eles produzidas. Dentre as sugestões, encontra-se a possibilidade de divulgar no blog da escola ou em cartolinas expostas na área livre da instituição.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos ofertar aos discentes uma prática de produção textual fundamentada na concepção dialógica de linguagem, tomando o texto como o lugar de interação. A partir de uma proposta didática que considera os bilhetes orientadores como ferramenta que possibilita o diálogo do professor com os alunos sobre os textos produzidos, esperamos que os discentes passem a entender a escrita enquanto um processo de construção de sentidos e um espaço de diálogo e interação com o outro.

Além disso, entendemos que essa perspectiva de abordagem da produção textual pode contribuir decisivamente não apenas para ampliar a competência textual e discursiva dos alunos, mas, especialmente, para levá-los a refletir sobre a própria escrita, ressignificando seu dizer e se tornando mais autônomos enquanto autores de seus textos.

## **Referências**

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental* / Francisco Alves Filho. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta de Matos. Adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 12 ed. São Paulo: Globo, 2004.



# UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ESCRITA EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

*Marcelo Avelino Xavier  
Maria de Fátima de Souza Aquino*

## Introdução

**É** importante percebermos que o processo de aprendizagem da escrita está presente em quase todas as atividades desenvolvidas pelo homem. Porém, as dificuldades que os alunos apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem, não dominando proficientemente as habilidades referentes ao desenvolvimento adequado das capacidades de escrita provocam altos índices de reprovação e evasão escolar. Dessa forma, essas dificuldades que os alunos carregam em relação às suas habilidades de escrita vão prejudicando-os e deixando-os à margem em uma sociedade cada vez mais desigual.

Para que essa dificuldade no trato com a escrita seja amenizada, escola e professores devem criar novas abordagens para a aprendizagem da escrita, com contextos de produção bem definidos, permitindo aos alunos uma noção exata do objeto de estudo e com a aplicação de exercícios que abordem o objeto de estudo por mais de uma perspectiva. Assim, os alunos terão a oportunidade de superar as dificuldades encontradas, pois, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82):

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Tal afirmação é corroborada por Geraldi (2010) quando afirma que a linguagem é uma forma de interação social e a língua é um fenômeno interativo e dinâmico que envolve indivíduos situados em distintos contextos situacionais de uso. No entanto, durante muito tempo, percebemos que as aulas de produção textual estiveram mais para aplicações de produções de textos fora de qualquer contexto comunicativo, não permitindo a atribuição de sentido por parte dos alunos.

Nesse contexto, com base na afirmação de Dell'Isola (2007) de que a atividade com retextualização apresenta-se como promissora no desenvolvimento de um trabalho eficaz de produção de texto, partimos da problemática de observar se a retextualização melhora os níveis de escrita dos alunos no ensino fundamental.

Sendo assim, este estudo se justifica ao promover estratégias didático-metodológicas para ajudar os alunos a superarem os problemas com a escrita, criando condições para que eles sejam capazes de produzir seus textos de forma autônoma, além de dar sentido às atividades com a escrita das produções textuais.

Desse modo, por acreditarmos que o ensino de escrita, em sala de aula, pautado no processo de retextualização pode trazer inúmeros benefícios para os alunos, assim como para os professores e demais membros da comunidade escolar, tais como um maior conhecimento dos processos comunicativos entre os falantes da língua e, conseqüentemente, maior interação entre alunos, professores e comunidade escolar, o presente estudo tem como objetivo geral propor um modelo de atividade de retextualização na modalidade escrita.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

- Elaborar atividades que possam contribuir com o ensino e aprendizagem da escrita;
- Observar se a retextualização é eficaz no processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar como a atividade com retextualização pode desenvolver o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita dos alunos.

Nesse contexto, nosso trabalho propõe um modelo de atividade de retextualização que poderá ser utilizado de um gênero preferencialmente narrativo ou argumentativo para o gênero resumo, servindo de norte para que professores do ensino fundamental possam ter a possibilidade de ter um exemplo de como trabalhar a retextualização em suas aulas de Língua Portuguesa e para que os alunos possam conhecer o processo de transformação de um gênero em outro a partir de exemplos pré-estabelecidos.

As bases teóricas que fundamentaram este estudo foram Schneuwly & Dolz (2004) sobre a sequência didática e os gêneros textuais, Marcuschi (2003, 2010), Matencio (2002, 2003) e Dell'Isola (2007) sobre o trabalho com os gêneros textuais e o processo de retextualização.

Este estudo tem como metodologia uma sequência didática baseada em Schneuwly & Dolz (2004) que apresenta uma atividade de retextualização de um texto do gênero Memórias Literárias no processo de produção textual de um resumo. Durante as atividades da sequência didática, fizemos uso das atividades de retextualização propostas por Matêncio (2002) como novas produções textuais.

## **Fundamentação teórica**

O ensino de Língua Portuguesa não pode ficar restrito ao ensino de normas, ele deve criar situações que possibilitem ao educando refletir sobre o seu sistema linguístico e as condições de uso, desta

forma, a aula não pode negligenciar a função sociocomunicativa do gênero. Sobre isso, Benfica (2012, p. 32) afirma:

É importante criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. Trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema do global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge. (BENFICA, 2012, p.32).

Sendo assim, escolhemos a atividade de retextualização por ela se apresentar como uma atividade que evidencia o funcionamento social da linguagem, propiciando a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais. Dell'Isola (2007) considera também, a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam, estando dessa maneira de acordo com o que preconiza os documentos oficiais da legislação educacional brasileira. Além do mais, as atividades com retextualização possibilitam uma compreensão mais sócio-pragmática do texto.

Para entendermos a retextualização, partimos do conceito de Benfica (2012, p. 31-32) que afirma: “Chamamos de retextualização o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros”.

Podemos perceber, a partir da conceituação da autora, que a retextualização é o processo de transformação de um texto em outro, sempre partindo de, pelo menos um texto fonte, até chegar a um novo produto final, com um novo enquadre e um novo quadro de referências. Vale salientar também que esta transformação de um texto em outro se dá pela mudança dos propósitos comunicativos, uma vez

que quando produzimos um novo texto, produzimos em um novo contexto e com uma finalidade distinta daquele que o texto base foi produzido. E esse processo implica em profundas mudanças na estrutura dos textos. Isso também é reforçado por Matêncio, para quem a retextualização é:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Sendo assim, retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, reescrever de outra maneira o que foi dito/escrito anteriormente, respeitando os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos, projetando o novo texto em uma nova situação de interação. Outro ponto que chama a atenção é que estamos o tempo todo retextualizando, cotidianamente estamos reformulando, criando textos, transformando o que foi dito, modificando o que alguém já disse ou escreveu. Dessa forma, várias são as situações em que a retextualização pode ocorrer no dia a dia. MARCUSCHI (2012, p. 48) esclarece com o seguinte exemplo:

Veja-se o caso de um documento discutido publicamente e que deve, de uma primeira versão escrita, chegar a uma versão final. Suponhamos que o documento seja a proposta governamental de um texto de Lei que vai debatido em plenário na Câmara dos Deputados, recebendo emendas; depois será discutido nos jornais, na TV e no rádio para, finalmente, ir à votação e receber a versão final. Imagine-se quantas modificações ocorreram nesse processo de retextualização [...].

Além das possibilidades de retextualização exposta, Benfica (2012) amplia as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras. Mas, para o nosso trabalho, delimitamos uma atividade de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito.

Sendo assim, são inúmeras as possibilidades de trabalho com retextualização que o professor pode desenvolver em sala de aula, principalmente porque reflete o que ocorre nas rotinas das pessoas, então estas atividades não estão descontextualizadas com o cotidiano dos nossos jovens. Além do mais, as atividades com retextualização são rotinas que lidamos o tempo todo, principalmente no ambiente escolar quando reformulamos vários textos nas diversas atividades propostas pela escola, seja nas disciplinas seja nos eventos educativos existentes.

## **Metodologia**

Estudar o processo de retextualização foi o ponto de partida para formular uma sequência didática que contribua significativamente com os níveis de aquisição e desenvolvimento da escrita dos alunos. Neste capítulo apresentaremos os aspectos metodológicos utilizados para a realização da nossa atividade.

Nossa instrução correspondeu à retextualização de um texto finalista do gênero memórias literárias da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa em um resumo. Dividido em seis atividades, que podem ser trabalhadas em até quatro aulas com 45 minutos cada, os alunos seguem uma sequência linear de atividades, passando desde a leitura e discussão dos textos do gênero memórias literárias, até a produção final do texto resumo escrito. Nesse intervalo, enquanto estudam as características dos gêneros textuais abordados e vão conhecendo a composição, o estilo e a estrutura do gênero, eles vão retextualizando a versão deles do texto resumo.

Sendo assim, as atividades seguiram as seguintes etapas:

1. O primeiro momento é reservado para a apresentação e discussão sobre as características do gênero textual base da retextualização, bem como sobre o gênero textual produto final da retextualização. Nesse momento ocorrem discussões e análises das características composicionais, temáticas e do estilo dos gêneros abordados.

O primeiro momento foi reservado para apresentação e discussão das características do gênero textual memórias literárias, que foi a base da retextualização, e sobre o gênero textual produto final da textualização, o resumo. Nesse momento, os alunos são instigados a compreender e analisar as características composicionais, temáticas e do estilo dos gêneros abordados.

Após a apresentação dos gêneros abordados, parte-se para as atividades propriamente ditas, divididas em um total de seis atividades até a produção final, organizadas da seguinte forma:

- **Atividade 1:** Leitura do texto-base com o objetivo de identificar as ideias centrais do texto-base;
- **Atividade 2:** Releitura das proposições consideradas centrais da atividade 1, em seguida, selecionar e ordenar por ordem de importância;
- **Atividade 3:** Após selecionar e ordenar as ideias centrais do texto base, retirar as que podem ser suprimidas sem prejuízo semântico;
- **Atividade 4:** Rever as proposições observando se é possível generalizá-las, se for possível, substituí-las por termos mais genéricos;
- **Atividade 5:** Reescrever as proposições da atividade anterior, tentando reduzi-las e unificá-las em parágrafos até a formação do texto final. Nesse momento, orientar os alunos para observar as normas de coesão e coerência textual.
- **Atividade 6:** Reescrever e revisar o texto observando as normas gramaticais.

## Análise e discussão dos dados

A sequência apresentada a seguir, representa a aplicação da proposta de retextualização depois de aplicada em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, como resultado, trouxemos a atividade desenvolvida pelo aluno A para observar se a proposta foi capaz de ajudar na superação das deficiências com o ensino da escrita no Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento temos a atividade 1:

<b>Atividade 1:</b>	Leitura do texto-base com o objetivo de identificar as ideias centrais do texto-base
Resultado obtido	<p>As lembranças de São João na casa de minha avó materna Meu avô saía para cortar a madeira que usava para fazer a fogueira Minha avó fazia o bolo de milho tirado da roça Vovô guardava em sua bodega a caipirinha, bem caprichada, para oferecer aos compadres e comadres que fez durante toda sua vida. Vovô sempre fazia a “experiência da bacía com água”; ela colocava em frente a fogueira, e caso o reflexo do seu rosto não aparecesse, era porque morreria logo.</p> <p>Tudo isso acontecia durante o mês de junho, inclusive eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, o casamenteiro, e São Pedro, o dono das chaves do céu, assim diziam os mais velhos. O santo que ganhava a maior fogueira era São João, mas isso ninguém nunca me explicou o motivo.</p> <p>Era uma noite especial, porque parecia que, ali, as pessoas se aqueciam mais ao repartir seu amor uma com as outras. O meu coração se enchia de vida quando ao deitar na rede recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor e pelo afago daquelas mãos que ficaram em minha memória, como um retrato que o tempo não apaga.</p>

Podemos perceber que o aluno após a leitura do texto base já começou a fazer as suas inferências e elencar as informações importantes presentes no texto base que deveriam continuar no texto final. Nesse momento, o texto base foi destrinchado e foram feitas pequenas orações com as ideias principais, só o último parágrafo que ainda permaneceu extenso.

<b>Atividade 2:</b>	Releitura das proposições consideradas centrais da atividade 1, em seguida, selecionar e ordenar por ordem de importância.
Resultado obtido	Manteve-se a mesma ordem da atividade 1.

Na atividade dois, o aluno manteve a mesma ordem da atividade 1, podendo-se perceber que as atividades podem ser feitas de forma agrupada.

<b>Atividade 3:</b>	Após selecionar e ordenar as ideias centrais do texto base, retirar as que podem ser suprimidas sem prejuízo semântico.
Resultado obtido	<p>As lembranças de São João na casa de minha avó materna          Meu avô saía para cortar a madeira que usava para fazer a fogueira          Minha avó fazia o bolo de milho tirado da roça          Vovô guardava em sua bodega a caipirinha.          Vovô sempre fazia a “experiência da bacía com água”.          Tudo isso acontecia durante o mês de junho, inclusive eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro.          Era uma noite especial, porque parecia que, ali, as pessoas se aqueciam mais ao repartir seu amor uma com as outras.          O meu coração se enchia de vida quando ao deitar na rede recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor e pelo afago daquelas mãos que ficaram em minha memória, como um retrato que o tempo não apaga.</p>

Verifica-se que mesmo já tendo sido elencadas as ideias principais, ainda foi possível suprimir mais algumas informações sem prejuízo semântico.

<b>Atividade 4:</b>	Rever as proposições observando se é possível generalizá-las, se for possível, substituí-las por termos mais genéricos.
Resultado obtido	<p>As lembranças de São João na casa de minha avó materna          Meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados.          Minha avó fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.          Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro.          Era uma noite especial, e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.</p>

O aluno ainda conseguiu agrupar as orações selecionadas na atividade anterior em orações e períodos mais coesos, simplificando o texto um pouco mais, sem prejuízo semântico, característica fundamental do resumo.

<b>Atividade 5:</b>	Reescrever as proposições da atividade anterior, tentando reduzi-las e unificá-las em parágrafos até a formação do texto final. Nesse momento, <b>orientar os alunos para observar as normas de coesão e coerência textual.</b>
Resultado obtido	<p>As lembranças de São João na casa de minha avó materna eram as melhores. Meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados. Além de minha avó que fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.</p> <p>Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro.</p> <p>Era uma noite especial, e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.</p>

A partir desse momento percebemos que o aluno foi capaz de unificar as ideias em parágrafos, mantendo uma sequência lógica essencial para o entendimento do texto base.

<b>Atividade 6:</b>	Reescrever e revisar o texto observando as normas gramaticais.
Resultado obtido	<p>As lembranças de São João na casa de minha avó materna eram as melhores. Nelas, o meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados. Já a minha avó fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.</p> <p>Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro.</p> <p>Era uma noite especial e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.</p>

Por fim, observa-se o momento de reescrita do texto, revisão das regras gramaticais e eliminação das últimas incoerências, tornando o texto final, um texto coeso e coerente, que apresenta as informações básicas do texto original, sendo assim, o texto final tem a característica de um resumo.

Dessa forma, podemos perceber que o modelo de atividade de retextualização proposto supre as necessidades iniciais para o ensino

com a escrita em sala de aula, tornando-se uma possibilidade para o ensino com o texto nas aulas de Língua Portuguesa.

## **Considerações finais**

Nossa pesquisa buscou apresentar uma proposta de retextualização que servisse de modelo para ser aplicada de um gênero textual escrito para outro gênero textual escrito. Para demonstração do desenvolvimento da atividade foram utilizados os gêneros memórias literárias, texto base para a retextualização e o gênero resumo, texto final retextualizado.

Nesse contexto, pode-se observar se a proposta de atividade de retextualização é um modelo viável para desenvolver o processo de escrita nos alunos do Ensino Fundamental. Além do mais, acreditamos que buscar alternativas didáticas que amenizem as dificuldades dos alunos na hora de produzir um texto, bem como desenvolver estratégias mais atrativas para o trabalho com a escrita em sala de aula seja papel do professor.

Ainda acreditamos que metodologias de ensino-aprendizagem que sejam mais significativas para o aluno, possibilitando uma maior interação do estudante com o objeto de estudo, trazem inúmeros benefícios para o ensino e a aprendizagem dos mesmos.

Nesse contexto, o trabalho com a retextualização configura-se uma excelente ferramenta pedagógica no processo de produção textual, uma vez que, é através da retextualização que propiciamos a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais e suas situações de produção.

## **Referências**

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e retextualização: Implicações pedagógicas. *In*: Dell'Isola, Regina L. Péret

(org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.  
Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 de março de 2020.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.

MARCUSCHI, E. *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades*. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.2, n.1, p. 47-73, julho 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). *Gêneros Textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: Congresso Internacional de Abrialin, III, 2003, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MATÊNCIO, M. L. M. *Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo*. Revista *Scripta*, vol. 10, dezembro, 2002.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escolar*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



# A PRODUÇÃO ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS: POSSIBILIDADES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS

*Maria Conceição Siebra  
José Wanderley Alves de Sousa*

## Introdução

A aquisição da escrita na perspectiva dos letramentos vai além da decifração do código para fins da compreensão do funcionamento da língua de maneira sistematizada. Hoje, o contexto social exige novas habilidades para atender as expectativas de uma sociedade que ganha a cada dia novas configurações dentro de uma realidade cada vez mais competitiva e globalizada.

As mudanças sociopolíticas, as novas tecnologias da informação e da comunicação exigiram da escola mudanças significativas tanto com relação ao acesso quanto ao incremento de seus parâmetros. Nesse contexto, a escola fica cada vez mais vinculada à cidadania, ao trabalho.

Na segunda metade dos anos de 1980 quando a escritora Mary Kato, (KATO, 1986) passou a introduzir o termo letramento nas suas pesquisas voltadas para a Linguística, esses estudos apontavam o analfabetismo como o grande problema da educação. Esse estigma do analfabetismo era facilmente mensurado dentro das escolas através de testes simples de leitura de palavras e frases. A enorme dimensão desse problema como diz Soares, (2009, p. 20) “Não nos permitia perceber esta outra realidade, o estado ou condição de quem

sabe ler e escrever.” Assim, vislumbra-se uma nova realidade, a de quem adquire a competência de ler e escrever para interagir com essa nova sociedade, esse novo “fenômeno” (SOARES, 2009) que precisa ser nomeado.

Sob esta ótica, a efetivação da competência escrita é responsabilidade da escola, principal espaço em que esse processo deve acontecer. O processo de alfabetização, tradicionalmente associado à escolarização, muitas vezes passa por equívocos por ser legitimado pela escola. O letramento por sua vez, vai desenvolver no educando competências e habilidades para o uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Por isso, para Soares (2003), o letramento “seria uma consequência natural da alfabetização [...] tanto é que problemas de letramento são frequentemente atribuídos à deficiências no processo de alfabetização.”

É fundamental aqui evidenciar que o termo **letramento**, apesar de ser ainda pouco discutido e, geralmente confundido com **alfabetização** traz uma nova perspectiva para os usos da escrita no que se refere a interação entre o que se aprendeu e para que serve. Aprender a ler e escrever é a primeira condição que, por direito os sistemas de ensino devem oferecer. A partir desse saber, outros saberes de âmbito cultural, familiar e político dialogam com o conhecimento sistematizado para a efetivação de práticas sociais.

Embora o termo letramento ainda não dê conta de explicar toda sua complexidade, muitas reflexões já podem ser feitas a partir dos estudos realizados nos últimos anos. O letramento se serve da língua para atender sua função social, por isso, abrange muitos outros conhecimentos, linguísticos, sociolinguísticos e semióticos. Essa comunicação mais ampla é necessária para que o educando produza textos, reconheça gêneros, compreenda as funções da leitura e da escrita e verbalize os conhecimentos internalizados. Assim, para Kleiman (2012) “verbalizar um conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valorize não apenas os saberes, mas o saber dizer”.

Pautado nestes princípios, para compreender a razão deste trabalho é pertinente citar uma trajetória de mais de vinte anos dedicados ao trabalho de sala de aula, mais precisamente aos anos finais do Ensino Fundamental, cujo percurso dessa trajetória se delinea num dos capítulos apresentados neste trabalho em forma de memorial.

Estas experiências vividas no cotidiano da sala de aula demonstram que a falta de práticas eficientes de leitura e escrita, o estudo descontextualizado dos aspectos que envolvem a língua, e a falta de significados que encaminham a escrita, resultam em prejuízos nas habilidades de escrita dos alunos. Desta forma, a busca por subsídios teórico-metodológicos como possibilidades de respostas para estas inquietações é o que tem nos motivado no empreendimento de uma pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – Polo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Cajazeiras – PB, com vistas ao incremento de uma prática pedagógica mais fundamentada e eficiente para este campo de conhecimento.

## **Fundamentação teórica**

A falta de uma definição mais precisa para o conceito de *letramento* levaram muitos professores a sobrepor ou mesmo confundir *letramento* com *alfabetização*. Com o desenvolvimento de estudos a partir do final século XX, as especificidades da alfabetização e do letramento se tornaram mais distintas, embora a aproximação desses conceitos seja “necessária porque não só o processo de alfabetização, [...] distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como este é dependente daquele.” Soares (2015, p. 90)

Por alfabetização entende-se “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utiliza-lo para ler e escrever, [...] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento” (SOARES, 2015, p. 91).

Ensinar a ler e a escrever foi por muito tempo o objetivo principal da escola com relação ao ensino da língua materna. A escola valia-se

da “abordagem aditiva” (PCNLP, p.35) da letra para a sílaba, da sílaba para o texto, abordagem essa que até certo ponto foi eficiente, apesar de não apontar tantas possibilidades de interação social. Hoje, a escola constitui-se como espaço onde alunos dominam tecnologias, compartilham muitas e diferentes informações por diferentes mídias, por isso, houve uma necessidade urgente de ações integradas para lidar com essa demanda de informações.

Estar no mundo, interagir com seus pares, se sobressair numa sociedade que quantifica níveis e escalas para tudo, exige mais habilidades, para além do ler e escrever. Para ilustrar essa fala, voltemos um pouco ao tempo de nossos pais, rememorando que eles iam à escola para aprender a ler, escrever e contar. Nossos alunos hoje precisam ir além do domínio mecanicista da tecnologia da escrita. No contexto atual, a leitura e escrita precisam ser encaminhadas para novas práticas, ou seja, atingir uma função social a partir das habilidades adquiridas na escola.

Nessa perspectiva do uso social da leitura e da escrita, surgiu o termo **letramento**, inscrito, especialmente, nos campos da Pedagogia e da Linguística Aplicada. Esse termo passou a ser associado aos aspectos sociais dos usos da escrita a partir dos anos de 1980. Como define Street (1984, in. Kleiman 2007, p.1), “o termo letramento pretendia desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico [...] da língua escrita e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática da alfabetização tida como única e geral”.

Sob esta ótica, muitos equívocos sobre o ensino da língua materna, comprometeram ao longo do tempo a avaliação do nível de aprendizagem da leitura e da escrita, elevando os níveis de analfabetismo. O equívoco mais comum é a avaliação da aprendizagem da língua em que suas partes são apresentadas separadamente, priorizando mais o aspecto gramatical.

A respeito do modelo de letramento com ênfase no código linguístico ainda muito arraigado nas escolas, escreve Moura (2017, p.101):

[...] Até meados do século XX pode-se denominar os estudos linguísticos no geral, como predominantemente parte de uma linguística imanente, pois que se prendem a investigações que desprezam considerações fora do código linguístico como, por exemplo, o contexto sócio-histórico e a constituição dos sujeitos. Partindo dessa forma de conceber a língua é que se pensa o sistema linguístico como pronto e que através de sua aprendizagem se é capaz de uma comunicação eficiente. O ensino nesse ponto de vista é tido como um processo em que os educandos devem “aprender” a língua nacional, a qual tem regras relativamente fixas e baseia-se em um sistema de escrita como promessa ilusória: de que o conhecimento da língua pode ser adquirido basicamente através de sua gramática [...].

Por essa concepção, vimos que por muito tempo, os conhecimentos linguísticos eram embasados apenas na decifração do próprio código. Letrado, era quem dominava bem esse código sem desviar-se de sua ortografia com extensas regras e dominava boa parte de seu vasto vocabulário. Assim, para atender aos interesses da escola, a língua era sistematizada para fins de sua compreensão e funcionamento e ser mensurada em notas e conceitos de acordo com o avanço de etapas em que se avaliavam principalmente seus aspectos gramaticais. Essa concepção, segundo Soares (2003) “é natural e óbvia à vinculação entre alfabetização e escolarização”.

Na dinâmica veloz da comunicação e da informação sem limites, a escola com seus programas e currículos parece não acompanhar essa dinâmica dos eventos sociais em que tudo é inovado ou substituído muito rapidamente para seguir na velocidade do mundo globalizado. Nesse ponto, observa-se que há um descompasso entre a dinâmica da escola e o que acontece fora dela. Por tudo isso, se supõe que nossos jovens ao dominarem tão bem as tecnologias da comunicação, tenham desempenho correspondente com a escrita e a leitura. Apesar disso, muitos jovens enfrentam dificuldades para

se expressar através da escrita, o que indica também o pouco contato com a leitura de livros e outros meios escritos.

Isso nos leva a acreditar que no contexto atual, tanta informação disponível através das novas tecnologias da informação e comunicação, a exemplo da internet, não assegura uma pessoa a ter boa formação, nem a preparação necessária para interagir numa sociedade tão competitiva como a atual, principalmente nos espaços profissionais. Em outras palavras, parece que há uma discrepância em que os gostos individuais não se alinham nem com as atividades desenvolvidas dentro da escola nem com as exigências das práticas sociais. A esse respeito escreve (BRITTO, 2003, p. 48):

É certo que todo o discurso sobre a necessidade da leitura e as estratégias que se estabeleceram para levar a gente a ler, a tornar-se leitora (seja na escola, seja em outras práticas sociais), estão como que contaminados por outros discursos, em que predominam concepções fragmentárias de subjetividade e de sociedade, bem como valores pós-modernos, em que se destacam o hedonismo e a ausência de um eixo moral ou ético e onde prevalecem os gostos e interesses pessoais.

No espaço escolar, o discurso dos professores a respeito do nível de leitura dos alunos é sempre o mesmo, eles leem pouco, isto se deveria, segundo Britto (2003) “à competição que os meios eletrônicos teriam estabelecido com a leitura. Daí a insistência de novas pedagogias, mais alegres e dinâmicas, e a suposição de que se deve associar a leitura ao prazer.”

Sobre o senso comum de que os alunos leem pouco em função dos meios eletrônicos, vamos ao papel da escola que mesmo não sendo a única instituição responsável pelo incentivo à leitura e à escrita, sem dúvida, é ela que tem as condições mais favoráveis para o fomento dessas habilidades em todos os aspectos. Contudo, uma observação pertinente seria verificar em seus programas extensos, qual o tempo reservado para essas atividades de leitura e escrita, e quais as dinâmicas com que são realizadas essas atividades, a fim de que o aluno possa transpor essas habilidades para fora do espaço escolar.

Ainda sobre uma manifestação do letramento escrito mais contemporâneo, a internet acaba de criar sua primeira geração de “nativos digitais”<sup>5</sup> para designar a geração que ao mesmo tempo em que é alfabetizada na escola, é alfabetizada também na internet. Seus conteúdos interessantes, jogos, redes sociais, competem com os conteúdos sistematizados pela escola. A linguagem rápida do “internetês”<sup>6</sup> vem se tornando uma variação da língua cada vez mais popular, e por que não dizer necessária para a comunicação rápida que a vida contemporânea exige e, que tão bem a geração “nativa digital” absolve e ajuda a construir.

A realidade é esta: a escola tenta se adequar a uma prática pedagógica em que crianças e adolescentes dominam novas tecnologias, ajudam a construir o “internetês” para acompanhar a velocidade da fala, e ao mesmo tempo estão nas escolas cumprindo etapas e programas. São muitas as formas de nos relacionarmos com a escrita, embora a variação de prestígio, como já dissemos, só a escola pode proporcionar. Uma boa escrita é sempre fundamental. Quem se apropria melhor dessa língua sistematizada, ou seja, da compreensão de seu funcionamento, potencializa sua comunicação com a sociedade e tem essa habilidade a seu favor.

O letramento está, pois, ligado à quantidade de informação necessária para que o sujeito interaja bem com a complexa sociedade atual, informatizada, competitiva e burocrática. “A forma como isso se faz é fortemente determinada pela condição social.” (BRITTO, 2003). Nesse ponto, o letramento não se define apenas ao que os

---

5 Termo criado pelo norte-americano Marc Prensky para se referir a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato com a tecnologia. <http://comunidade.rockcontent.com>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

6 Invenção linguageira derivada da necessidade de comunicação por meio das tecnologias recém-criadas que possibilitaram o surgimento desse modo diferente de organizar os recursos linguísticos na tela do computadores, celular e aparelhos afins (ELIAS, 2011).

sujeitos fazem ao se utilizarem da escrita, mas também pela maneira como participam dos bens sociais e culturais.

Outra forma de compreender o letramento, segundo Britto (2003), é através da tensão entre a tendência tecnicista que “classifica as pessoas em função do quanto sabem ou usam a escrita [...]”. Nesse sentido, constrói-se um referencial de avaliação que nega qualquer associação entre conhecimento e política [...] focando-se apenas +nos aspectos metodológicos.” e a tendência política em que “o sujeito é pensado em função de suas relações histórico-sociais.” Nessa perspectiva, “educação e a aprendizagem são consideradas a partir das desigualdades, das diferenças.” Assim, o letramento é desigual porque acompanha as desigualdades sociais, fato que a escola ainda não consegue superar.

## **Metodologia**

Temos claro que a assimilação, ou não, do aprendizado da língua de maneira integrada, se manifesta negativamente ou positivamente nas atividades que envolvem a escrita, o que se faz possível inferir a partir do trabalho cotidiano, que ao longo do processo de alfabetização, o ensino interligado dos elementos linguísticos de certa forma foi subestimado.

Essas deficiências acumuladas resultam em prejuízo na organização do processo de aquisição da escrita tendo como consequência, baixos resultados na aprendizagem da língua materna. Os alunos chegam às séries finais do ensino fundamental com muita deficiência nas atividades que envolvem a escrita. Isso posto, delineamos como para explicitação do problema a ser investigado através da presente pesquisa, a seguinte questão: como contribuir para o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, especialmente de escolas públicas, na perspectiva do letramentos?

Deste questionamento, objetivamos, em linhas gerais: Evidenciar a importância das abordagens teórico-metodológicas sobre letramentos para o desenvolvimento de práticas proficientes de produção escrita por alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, buscamos através da presente pesquisa: 1) Delinear concepções de letramento escolar; 2) Evidenciar problemas e perspectivas sobre o ensino da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas abordagens teórico-metodológicas da Linguística Aplicada; 3) Apresentar, sob forma de oficinas pedagógicas, uma proposta de intervenção voltada para a formação de professores da Educação Básica, com ênfase no ensino da escrita na perspectiva dos letramentos.

Os fundamentos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa assentam suas bases na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos sobre letramento.

Neste sentido, para a obtenção das fontes de informação para entender e descrever as razões dessas dificuldades optamos pelo procedimento da pesquisa bibliográfica, “pois sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.” Gonsalves (2001, p. 34), pois há um desejo de compreender através de estudos embasados em pesquisas, as experiências empíricas vivenciadas em anos de trabalho.

## **Análise e discussão dos dados**

O tema definido para a condução da nossa pesquisa junto ao PROFLETRAS partiu de um desejo de compreender e buscar respostas para uma inquietação observada há mais de vinte anos no trabalho em sala de aula com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que é a dificuldade que os estudantes têm de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental nas suas práticas com a escrita.

No caso desta pesquisa, em fase de aprofundamento, após aprovação pelo Exame de Qualificação, temos evidenciado, principalmente,

problemas relacionados ao letramento que delineiem perspectivas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental usar de forma insuficiente os conhecimentos adquiridos na escrita durante sua escolarização.

Como proposta de intervenção oriunda deste trabalho propomos um caderno pedagógico, num enfoque teórico-metodológico, que possibilite o incremento da formação e das práticas utilizadas pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental no ensino da produção escrita, inscritos em eventos de letramento.

O caderno proposto está sendo organizado a partir de sequências didáticas, tomando os gêneros textuais já propostos nos programas dos oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Esse caderno de sequências didáticas objetiva, sobretudo, a formação continuada de professores de escolas da rede pública do Estado do Ceará, com vistas à (re) significação do trabalho desenvolvido com a produção escrita por discentes das séries finais do Ensino Fundamental.

## **Considerações finais**

Estar no mundo, interagir com seus pares, se sobressair numa sociedade que quantifica níveis e escalas para tudo, exige mais habilidades para além do ler e escrever. Por isso, os alunos hoje precisam ir além do domínio mecanicista da tecnologia da escrita. No contexto atual, a leitura e escrita precisam ser encaminhadas para novas práticas, atingir uma função social a partir das habilidades adquiridas na escola.

Em se tratando de letramento escolar no Brasil, é pertinente dizer que é um tema ainda pouco discutido e razoavelmente entendido porque essas discussões se dão mais em outras esferas da educação do que dentro das escolas. Por isso, muitos equívocos impedem sua orientação.

A escola como responsável pelo letramento escolher ainda encontra dificuldade em sistematizar conteúdos de fora da escola onde a vida

acontece de maneira plena, para alinhar os dois processos, alfabetização e letramento. Nos debates que tratam das dificuldades com a escrita, tanto de resultado de pesquisas quanto de experiências vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias, temos observado essas dificuldades como resultado de práticas de leituras ineficientes, estudo descontextualizadas dos aspectos que envolvem a língua.

Essas dificuldades somadas ao longo do ensino fundamental se manifestam mais claramente nas séries finais quando o aluno precisa lidar com a escrita de forma mais efetiva em atividades de produção de textos.

## Referências

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de Cultura escrita, alfabetismo e participação. *In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001/Vera Mazagão Ribeiro*. São Paulo: Global, 2003.

DALMATO, Dileta. *Português: conexões e usos, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.

GONSALVES, Elsa Pereira. *Conversa sobre Iniciação à Pesquisa Científica* – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JUNG, N. Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. *In: Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso: / Marcos Bagno. [et al.] Organização Djane Antonucci Correia*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B.(org). *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das letras, 1991.

KLEIMAN, Angela. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, V 32, n.53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 30 de abril de 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, n 25, jan/ fev/ mar/ abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

# A ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ARTIGO DE OPINIÃO

*Maria Gorete Fonseca  
Hérica Paiva Pereira*

## Introdução

**E**ste artigo apresenta um recorte da nossa dissertação, defendida no PROFLETRAS/UFCG/Campus de Cajazeiras-PB, no que se refere à argumentação vista como algo inerente ao ser humano e, portanto, comumente utilizada no dia a dia dos alunos. Apesar dessa ser uma prática cotidiana observamos quando da atuação como professor do 9º ano do Ensino Fundamental II, que mesmo sendo a argumentação muito utilizada, a maioria dos alunos não consegue escrever um texto argumentativo.

Esse foi um fator preponderante que nos motivou à escolha da temática deste trabalho, dada à sua importância na construção dos discursos, tanto no âmbito social como no escolar. Isso porque, é através do texto argumentativo que o sujeito aprende a posicionar-se e ao mesmo tempo a adquirir autonomia ao apresentar e defender suas ideias. Daí a relevância de imprimir, neste discurso, as marcas próprias do texto argumentativo, a exemplo das estratégias e operadores argumentativos que favorecem ao convencimento e à persuasão.

Diante da dificuldade dos alunos em construir textos argumentativos, nos questionamos se os trabalhos realizados em sala de aula apresentam as condições necessárias para formar o

aluno no saber argumentar. Tal questionamento nos levou a refletir e compreender que, parte dessa dificuldade era ocasionada porque o aluno não sabia usar, adequadamente, as estratégias e os operadores linguísticos, fatores essenciais na construção do texto argumentativo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se justifica por querer contribuir com o trabalho do professor, no que se refere a atividades complementares às propostas da grade curricular do 9º ano, que inclui a escrita de textos argumentativos, como é o caso do artigo de opinião.

Desde modo, nosso trabalho tem como objetivo mostrar a importância de trabalhar os fatores que constituem a argumentação, a fim de desenvolver a competência crítica e autônoma do aluno e suas habilidades de escrita. Para isso, temos como objetivos específicos: destacar a importância de trabalhar as estratégias e operadores argumentativos com vistas a contribuir para a intenção comunicativa do texto; apresentar o artigo de opinião como um modelo de texto que contribui para o desenvolvimento das habilidades argumentativas de um sujeito e por fim, desenvolver uma proposta de atividade que envolva o uso de estratégias e operadores argumentativos na construção de um artigo de opinião.

Para fundamentar a pesquisa nos embasamos nos aportes teóricos de Abreu (2009); Koche (2014); Koch e Elias (2017); Galvão e Duarte (2018), entre outros. No que se refere à metodologia, a pesquisa é bibliográfica, exploratória e explicativa sob uma abordagem qualitativa e, apresenta como resultado uma proposta de intervenção pedagógica que trabalha os elementos articuladores e os fatores da argumentação no processo de escrita do artigo de opinião, a ser realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

O trabalho está constituído de quatro tópicos. O primeiro se refere à introdução que contém as partes essenciais do trabalho como: apresentação do tema, problemática, justificativa, objetivos, fundamentação teórica e metodologia. O segundo apresenta um

breve levantamento teórico sobre a importância do trabalho com a argumentação em sala de aula; apresenta as estratégias e operadores argumentativos e faz considerações sobre o gênero artigo de opinião. O terceiro aborda a metodologia utilizada e por fim, o quarto tópico, apresenta uma proposta de atividades com as estratégias e operadores argumentativos com o gênero artigo de opinião, a ser trabalhado com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

## **O discurso argumentativo e os fatores da argumentação no artigo de opinião**

Ao considerarmos a relação direta da argumentação com a necessidade do ato comunicativo, podemos afirmar que o discurso argumentativo está presente em nossas vidas mesmo antes de adentrarmos no universo escolar. Desde cedo argumentamos, e isso permeia toda nossa convivência já que somos sempre cobrados a nos posicionar sobre algo, a emitir um ponto de vista. Nesse sentido, argumentar é buscar o convencimento ou a persuasão de um público, inicialmente, através da construção de um ponto de vista, sequenciando pelo gerenciamento de informações coerentes durante o ato de fala. Nesse sentido Koch e Elias (2017) afirmam:

A argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista nacional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais no quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (KOCH e ELIAS, 2017, p.23).

Nesse sentido, as autoras afirmam que a prática argumentativa deve servir de reflexão não só na escola, mas também em todos os ambientes em que convivemos, de forma que, ao argumentar nos questionemos sobre o objetivo que queremos alcançar.

Na visão de Abreu (2009), além de convencer os alunos, é preciso persuadi-los sem desconsiderar seus valores e a maneira como eles os hierarquizam. A fala do estudioso é pertinente ao nosso trabalho, pois quando partimos dos conhecimentos prévios do aluno, estamos permitindo que ele perceba que o seu discurso pode levar ao convencimento e à persuasão, mas para que isso ocorra, ele precisa utilizar os mecanismos adequados para esta finalidade, ou seja, as estratégias de argumentação, caso contrário o texto não surte seus efeitos.

Para garantir o objetivo pretendido do texto argumentativo, o orador/produzidor se servirá de estratégias argumentativas as quais Rangel, Gagliardi e Amaral (2014, p. 59) definem as estratégias argumentativas como:

[...] o conjunto de procedimentos e recursos verbais utilizados pelo argumentador para vencer tanto seus adversários quanto o auditório envolvido. Como em qualquer outra área da atividade humana, uma boa estratégia é fundamental para garantir resultado favorável. No caso da argumentação, isso envolve desde a escolha das palavras mais apropriadas à linguagem e ao “tom certo” até os tipos de argumentos construídos e a organização geral da argumentação.

Koch e Elias (2017) corroboram com esses autores, quando dizem que as estratégias devem estar presentes na construção do texto, desde o início até a conclusão. Assim, após planejar, delinear o tema, o público e o objetivo a que se destinará o texto, o passo seguinte é buscar apresentar o fato a partir de uma estratégia que prenda a atenção do leitor.

Ao considerar essa relevância, Koch e Elias (2017, p.161-175) elencam uma série de estratégias que servem de norte para iniciar uma argumentação, são elas: a) *fazendo uma declaração inicial*, ou seja, o articulador faz uma afirmação ou negação de um fato, o

qual será justificado ou negado em seguida; (b) *estabelecendo relação entre textos (intertextualidade)*, relação essa que induz conhecimento e enriquece o início da produção; (c) *lançando perguntas*, estratégia que orienta para as respostas que devem ser dadas durante o desenvolvimento do texto; (d) *estabelecendo comparação*, a qual consiste em estabelecer pontos comuns e divergentes sobre o tema escolhido; (e) *apresentando uma definição*, esta se delibera por esclarecer logo no início da argumentação o que se pretende argumentar; (f) *enumerando casos como exemplificação*, usada com finalidade de relembrar fatos acontecidos.

Em relação às estratégias de desenvolvimento do texto argumentativo, algumas são semelhantes às estratégias iniciais, visto que, no desenvolvimento também podemos recorrer a comparações, exemplificação, numeração de fatos, etc. Contudo, é no desenvolvimento que devemos buscar as respostas às questões previamente estabelecidas, analisar os fatos, examinar dados de pesquisa, resumir e/ou contestar posições contrárias, fazer citações confiáveis e assim validar os argumentos iniciais.

Por fim, as autoras nos falam das estratégias para se concluir uma argumentação, visto que, por tratar-se de um texto argumentativo, a conclusão não remete apenas ao final de um texto, mas a consolidação de um raciocínio que foi ancorado por uma série de posições, conciliação de interesses e negociações. Por isso, a conclusão deve ocorrer na forma de síntese, apresentação de uma solução para o problema debatido e sobre forma de perguntas sobre o tema tratado.

Além das estratégias já mencionadas e dos mecanismos de coerência que devem estar presentes no texto, também é importante o ajuste sequencial da ideia inicialmente apresentada. Para isso, o orador/produtor deve apoiar-se em elementos inscritos na própria língua, como é o caso dos operadores argumentativos, como por exemplo: mas também, até mesmo, inclusive, contudo, no entanto, além de, já que, portanto, por isso, visto que, do meu ponto de vista, está claro que, sem dúvida, provavelmente, por fim e muitos outros.

Estes conferem significações, sentido e são fundamentais para determinar a orientação argumentativa.

Nesse contexto, um exemplo de texto estruturado, na perspectiva do convencimento e da persuasão, é o artigo de opinião. Koche (2014, p.33), a partir dos estudos de Braklin (2000), assim o conceitua como: “gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes”.

Quanto à sua composição, geralmente os artigos abordam temas atuais, polêmicos, de caráter social, econômico, político ou cultural. Sendo assim, explorar esse gênero em sala de aula é contribuir para a aceitação e refutação de pontos de vistas distintos, de modo a formar o aluno a fazer uso da ética, da crítica e da autonomia. Nesse sentido as autoras Galvão e Duarte (2018, p.39), corroboram dizendo: “A argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar, e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas”.

Dessa forma, entendemos que trabalhar o gênero artigo de opinião em sala de aula, é possibilitar ao aluno a ampliação de sua capacidade linguística e argumentativa, o que pode favorecer tanto a sua atuação escolar como extraescolar.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos, no que se refere ao delineamento da pesquisa e aos enfoques da investigação, a pesquisa é de caráter bibliográfico, exploratória e explicativa sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008) a pesquisa é considerada bibliográfica quando é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, no caso, livros, textos acadêmicos como teses e dissertações, artigos, publicados ou não na internet, revistas, site, etc. O autor

chama a atenção para a vantagem da pesquisa bibliográfica em virtude desta “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente”.

No que se refere ao que a pesquisa quer alcançar, ela é considerada exploratória e também explicativa. Exploratória porque visa um maior aprofundamento da problemática, apresentada no trabalho, com vistas à construção de hipóteses e aperfeiçoamento das ideias. Enquanto explicativa, ela busca registrar e analisar a problemática apresentada, no nosso caso, o porquê de os alunos apresentarem dificuldades na construção de textos argumentativos.

Em relação à abordagem, ela é qualitativa, uma vez que busca compreender os fatos, não demandando um método estatístico. Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa considera que há uma relação estreita entre a realidade, mundo objetivo e o sujeito envolvido na pesquisa.

Como resultado da pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica que trabalha as estratégias argumentativas e os elementos articuladores da argumentação no processo de escrita do artigo de opinião, a ser realizada com professores do 9º ano do Ensino Fundamental II. A atividade consta de três momentos, somando um total de 08 h/aulas, que tem por objetivo mostrar a importância das estratégias argumentativas e os elementos articuladores na construção do artigo de opinião.

No primeiro momento apresentamos o gênero textual artigo de opinião, destacando sua estrutura e composição. Depois realizamos a leitura e a compreensão do texto “Eu não quero saber da sua vida” para depois destacar as estratégias e os operadores argumentativos presentes nele. No segundo momento sugerimos identificar os elementos articuladores da argumentação em artigos de opinião - finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa e no terceiro, solicitamos a produção de um artigo de opinião de uma temática escolhida pelo aluno.

## Uma proposta de atividades com os fatores da argumentação no processo de escrita do artigo de opinião

Esta oficina está direcionada a professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de colaborar com sua prática pedagógica no que se refere a atividades complementares às propostas na grade curricular do nono ano, que inclui a escrita de textos argumentativos, entre eles o artigo de opinião. Para isso, o objetivo é mostrar a importância das estratégias argumentativas e os elementos articuladores na construção do artigo de opinião.

A sua organização está segmentada em três momentos, totalizando 08 h/aulas, com os seguintes objetivos específicos: apontar as estratégias e os operadores argumentativos no texto “Eu não quero saber da sua vida”; O segundo: Identificar as estratégias e os operadores argumentativos em artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa e o terceiro: Produzir um artigo de opinião a partir de uma temática relevante para o aluno.

É importante ressaltar que essas atividades podem ser adaptadas de acordo com a realidade vivenciada por cada professor em sala de aula.

### I MOMENTO

**Objetivo:** Apontar as estratégias argumentativas e os operadores argumentativos no texto “Eu não quero saber da sua vida”.

**Tempo:** 02h/aulas

**Material necessário:** Texto xerocado, data show, marcadores.

**Dinâmica:** Projetar o texto e juntamente com os alunos destacar as estratégias e elementos discursivos no artigo de opinião.

## Texto 1 – Eu não quero saber da sua vida – Luli Radfaher

Eu não quero saber da sua vida

Marca de autoria a partir do título

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Apresenta um fato fazendo uma declaração inicial - estratégia argumentativa

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi focado pelo Facebook?

Lança perguntas - outra estratégia argumentativa

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista Caras, não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Expõe sua opinião mencionando fatos do cotidiano

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Sustenta o ponto de vista anunciado utilizando vozes de autoridade

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

Compara com situações reais

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Introduzem uma justificativa ou explicações...

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

As marcas de autoria e a adequação discursiva e linguística são ligadas através de operadores e elementos argumentativos, a exemplo de: mas; com isso e já que...

Disponível em: <http://www.1.folha.uol.com.br/colunas/tuliradfaher/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014. in: CERREJA & COCHAR, 2015 p. 183)

Professor, após projetar o texto, através de um datashow ou entregar cópias aos alunos, apresente o gênero artigo de opinião, destacando sua composição e estrutura. Em seguida faça a leitura do texto com eles e lance algumas perguntas de predição: ao ler o artigo de opinião, você conseguiu perceber os elementos que contribuíram para a organização estrutural do texto? Percebeu a relevância do assunto tratado? Em relação à estrutura conseguiu definir os parágrafos em: introdução, desenvolvimento e conclusão? Em seguida explique que o autor utilizou estratégias para dar coesão ao texto e assim conseguir chegar a uma intenção comunicativa. Explique que estas estratégias são recursos que colaboram para um sequenciamento coeso e coerente das ideias apresentadas no texto, conduzindo assim ao convencimento e à persuasão do leitor.

Dando continuidade à **atividade**, apresente e explique algumas estratégias argumentativas presentes no texto: ao iniciar o artigo de opinião com a afirmação, “Reclama-se da invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?”, o autor revela duas estratégias, que é a de fazer uma declaração inicial e lançar perguntas, ou seja, o articulador do artigo faz uma afirmação sobre um fato, o qual será justificado ou negado em seguida. Outra estratégia é a de responder uma pergunta exemplificando com fato do cotidiano, o que percebemos na expressão: “A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e ou serviços falham parece patológica” e, na expressão: “Psicólogos dizem”, o autor sustenta o ponto anunciado através de uma voz de autoridade.

Após este momento, utilize o mesmo texto para exemplificar os mecanismos de coerência, ou seja, os operadores argumentativos. Os conectivos, mas, com isso e já que conduzem para adequar o texto discursivamente ao introduzir uma justificativa ou explicação. É importante verificar se os alunos compreenderam a função dos operadores argumentativos dentro do texto antes de passar para o segundo momento da atividade. Para ampliar seus conhecimentos, apresente o link: <https://prezi.com/bohgfjdcqrqe/operadores-argumentativos/>.

## II MOMENTO

**Objetivo:** Identificar as estratégias argumentativas e os operadores argumentativos em artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa.

**Tempo:** 02h/aulas

**Material necessário:** Texto xerocado e marcadores

Professor, a exemplo da amostragem acima, você deve promover a leitura de artigos de opinião com seus alunos, para que eles identifiquem estratégias e marcas linguísticas neles. Esta atividade pode ser feita individualmente ou em grupo. Depois da leitura, convide seus alunos compartilhar suas descobertas.

Para esta atividade, sugerimos utilizar os artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Eles estão disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>.

## TERCEIRO MOMENTO – CONSTRUINDO UM ARTIGO DE OPINIÃO

**Objetivo:** Construir um artigo de opinião

**Tempo:** 04h/aulas

**Material necessário:** Caderno, lápis, folhas A4

Caro professor, para esse momento que antecede e escrita, é importante que você converse com seu aluno sobre o direcionamento das produções a serem realizadas, pois segundo, Antunes (2009) os textos escolares não surtem o resultado esperado, porque são escritas para ninguém. Daí a importância de direcionar a intenção comunicativa da escrita, escolhendo com antecedência onde os textos irão circular, bem como questioná-los sobre algum assunto polêmico que eles gostariam de abordar. Além disso, também é importante:

- Relembrar os estudos sobre o artigo de opinião - link <https://prezi.com/enck6fiwx2ki/artigo-de-opinio-8o-a-no-3o-bim-ii/> ou retome oralmente algumas considerações sobre o gênero;

- Dar orientações para a escrita do artigo de opinião;
- Auxiliar o aluno durante o processo de escrita do texto;
- Entrega do texto escrito para avaliação;
- Depois de avaliado o texto, esse será devolvido para o aluno a fim de ser reescrito.

Para concluir os alunos apresentarão suas produções e as deixarão expostas em lugar previamente estabelecido na escola.

## **Considerações finais**

Os estudos sobre argumentação trouxeram valiosas contribuições para o nosso trabalho, permitindo-nos lançar um novo olhar sobre nossas práticas pedagógicas, ao refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das competências argumentativas dos nossos alunos.

Os objetivos apresentados na pesquisa: destacar a importância de trabalhar as estratégias e operadores argumentativos; apresentar o artigo de opinião como um modelo da tipologia do argumentar e desenvolver uma proposta de atividade que envolva esses recursos na construção de um artigo de opinião, foram alcançados. Isso porque a intenção foi contribuir com o fazer pedagógico do professor do 9º ano com sugestões de atividades complementares para trabalhar a argumentação.

Esperamos com esse trabalho poder cooperar para o desenvolvimento das habilidades argumentativas do aluno, de forma que esse aprendizado contribua para a sua atuação como sujeito crítico ao defender seu ponto de vista, tanto no ambiente escolar como na sociedade em que está inserido.

## **Referências**

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. 13. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. - 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. *Português Linguagens 9º ano*. 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

GALVÃO, V.C.C; DUARTE M. *Artigos de Opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RANGEL, E; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Ponto de Vista – Caderno do professor: Olimpíada de Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

KOCH, I.G.Villaça; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, V. S. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feavale, 2013.



# PROJETO DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA EXPERIÊNCIA COM O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria José de Andrade.*

*Laurênia Souto Sales*

## Introdução

Neste estudo relatamos uma experiência realizada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A pesquisa aconteceu por meio do desenvolvimento de um projeto de letramento, com o objetivo de promover a ressignificação dos posicionamentos discursivos dos alunos acerca dos problemas sociais da comunidade na qual estão inseridos. As ações foram realizadas em uma escola pública do município de Santa Rita – PB e tiveram início a partir da inserção dos alunos em eventos de letramento que lhes possibilitassem redimensionar seus posicionamentos nas produções textuais.

Como fundamentos teóricos acerca da noção de letramento e de projetos de letramento, partiu-se dos estudos Kleiman (2013), Tinoco (2013), Soares (2012), dentre outros que entendem os projetos de letramentos como uma forma de partilhar saberes e promoção da cidadania. Acerca da noção de escrita, utilizou-se como norte os estudos de Marcuschi (2008) e Karwoski (2005).

Para uma melhor compreensão, este estudo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica. Na terceira seção descrevemos os

procedimentos metodológicos. Na quarta seção destacamos as ações e análise das etapas do projeto de letramento desenvolvido e, para concluir, as considerações finais.

## **Fundamentação teórica**

Tornar o sujeito letrado é o resultado de um trabalho que vai além da alfabetização, ou seja, é resultado de práticas sociais de letramento existentes nos diferentes contextos de nossas vidas que estabelecem níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita e, nesse entendimento, estão também as práticas escolares, mas não são apenas estas que produzem o letramento, conforme destaca Kleiman (1995, p. 20): “outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes”. Essas orientações proporcionam uma formação que promove a interatividade do sujeito com a sociedade tornando-o letrado socialmente.

Nesse sentido, ser letrado socialmente significa participar ativamente da vida em sociedade, significa ainda que o sujeito pode interferir nas decisões coletivas em busca de melhores condições e buscar soluções para resolver conflitos do dia a dia.

Para Soares (2012, p. 37), “tornar-se letrado traz, também, conseqüências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto”. A alfabetização sem significado promove o processo de codificar e decodificar letras e palavras, mas ser apenas alfabetizado não leva à compreensão do que está escrito.

Nesse entendimento, Kleiman (2005, p. 38) destaca que:

[...] para dar um exemplo, em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes – nome, ingredientes e modo de fazer –, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar

saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes.

Nesse contexto, trabalhos relacionados às vivências do dia a dia e que apresentam um sentido para o sujeito, no momento da sua realização, são eficazes e produzem os saberes necessários para a formação crítica e uma maneira de proporcionar essa formação é por meio da realização de projetos de letramento que devem ser pensados para trabalhar com atividades que possibilitem o letramento crítico e social e promovam a cidadania, transformando a vida dos cidadãos que deles participam.

No mesmo direcionamento, Tinoco (2013) ressalta que, diferente das demais atividades vivenciadas no ambiente escolar, os projetos de letramento envolvendo as práticas da escrita devem partir das vivências dos alunos. “Diferentemente da maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que partem de um tema, em geral, do calendário escolar (meio ambiente, folclore, semana da pátria), esses projetos surgem de um interesse da vida real de estudantes e professores” (TINOCO, 2013, p. 151)

Com esse entendimento, o desenvolvimento do projeto de letramento “Seja consciente, preserve o meio ambiente!”, aqui apresentado, possibilitou aos discentes o debate acerca do *lixo acumulado nas ruas da cidade*. Para tanto, foram realizadas rodas de conversa, aula de campo, palestra, debate, bem como a produção de alguns gêneros textuais, dentre os quais o *folder*.

## **Metodologia**

O projeto foi desenvolvido com a colaboração de discentes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada em uma comunidade da zona rural, do município de Santa Rita-PB, a qual apresenta muitos problemas sociais que interferem no desenvolvimento social dos moradores. A turma é constituída

de vinte e seis (26) alunos na faixa etária entre onze (11) a quatorze (14) anos de idade e, para preservar a identidade dos estudantes, eles foram aqui denominados de A01, A02, A03, sucessivamente.

Para melhor entendimento, apresentamos, a seguir, a planificação das ações realizadas em cada etapa.

**Quadro I:** Planificação das etapas do projeto de letramento

<b>AÇÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TEMPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de roda de conversa entre professora pesquisadora e alunos colaboradores da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar o projeto de letramento a ser desenvolvido aos discentes e discutir o que são “problemas sociais”;</li> <li>Solicitar aos alunos que elenquem os principais problemas sociais da comunidade escolar.</li> </ul>	2 aulas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de aula de campo para fotografar problemas sociais que afligem a comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levar os alunos a identificarem e registrarem, por meio de fotos, problemas sociais existentes na comunidade.</li> </ul>	3 aulas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação, em slides, das imagens fotografadas na aula de campo que representam problemas sociais que a comunidade enfrenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos alunos que escolham o tema a ser trabalhado no projeto de letramento.</li> </ul>	1 aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização da palestra “Conscientização do uso dos recursos naturais e deposição correta dos resíduos sólidos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprimorar os conhecimentos dos alunos acerca dos cuidados com o meio ambiente e, especialmente, com o lixo.</li> </ul>	3 aulas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação das características do gênero <i>folder</i></li> <li>Produção coletiva de <i>folders</i> informativos/instrutivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar a função social e as características do gênero <i>folder</i>.</li> <li>Formar quatro (04) grupos para que cada um deles produza um <i>folder</i> para distribuir entre os moradores da comunidade.</li> </ul>	3 aulas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização da culminância do Projeto de Letramento “Seja consciente, preserve o meio ambiente!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar aos pais, à comunidade escolar e aos demais convidados para o evento, as ações desenvolvidas ao longo do projeto;</li> <li>Fazer a entrega dos <i>folders</i> aos participantes do evento.</li> </ul>	3 aulas

Fonte: Das autoras.

## Da roda de conversa à palestra

A primeira etapa do projeto constituiu-se de uma roda de conversa para apresentar o projeto de letramento aos alunos, bem como para dialogarmos a respeito do que são problemas sociais e quais são os problemas sociais existentes na comunidade em que eles vivem. Após observar que a maioria dos alunos compreendia o que eram problemas sociais, seja trazendo uma definição ou citando exemplos, a professora solicitou que os alunos relatassem problemas que possivelmente interferiam na vida dos moradores da comunidade.

Professora: “Vocês poderiam relatar algum, ou alguns, problemas sociais que vocês acreditam interferir na vida dos moradores da comunidade?”

Com as respostas dos alunos, identificamos que havia três problemas sociais que mais preocupavam os alunos: falta de água, falta de pavimentação das ruas e o lixo acumulado nas ruas e terrenos baldios da comunidade:

A04: “Eu acho que o maior problema daqui é a falta de ‘pista’ nas ruas. Tem muito buraco e quando as pessoas passam na rua de moto, sempre tem problema, a moto quebra”.

A15: “Nenhum problema é tão grave quanto à falta de água. É um problema muito grave. A gente fica carregando água no carro de mão e a caixa está suja, há sujeira quando a água sai da torneira”.

De acordo com A04, a falta de pavimentação nas ruas ocasiona danos aos veículos, como a moto que geralmente se quebra devido aos buracos nas ruas do bairro. Esse discente fez uso do advérbio de intensidade “muito” para registrar o quanto as ruas estão danificadas: “Tem muito buraco [...]”. Já A15 considera que o problema

mais grave é a falta de água e, ao utilizar a expressão comparativa de intensidade “tão... quanto” (“Nenhum problema é tão grave quanto à falta de água”) intensifica a seriedade do problema, assim como também o faz ao utilizar o advérbio de intensidade “muito”: “É um problema muito grave”.

Para melhor compreendermos os problemas elencados, continuamos as ações e realizamos uma visita à comunidade local. Ao iniciarmos a visita, logo percebemos o envolvimento dos discentes apontando e citando problemas sociais a serem fotografados. Eles indicavam os problemas e falavam com indignação a respeito: “Isso aqui não tem jeito” (A18 sobre a falta de calçamento das ruas); “É imoral!” (A22 sobre o lixo acumulado nas ruas). Nesses momentos, pudemos constatar alguns dos problemas citados pelos estudantes, mas aqui, vamos nos restringir as três (03) situações-problema mais enfatizadas por eles: falta de água, acúmulo de lixo e falta de calçamento. Diante desses problemas, a professora questionou:

Professora: “Vocês sabem como buscar solução para esses problemas que registramos?”

A12: “Desde que a minha mãe nasceu que aqui é assim”

A25: “Professora, a minha mãe disse que todo ano que tem eleição, o vereador diz que vai resolver isso, mas depois que ganha, só bota água na casa dele”

Explicamos aos discentes que o desenvolvimento das etapas do projeto de letramento do qual eles estavam participando traria um espaço de reflexão para que eles pudessem compreender como buscar soluções para as questões apresentadas e a quem se dirigir em cada caso, o que os deixou bastante entusiasmados, demonstrando interesse em participar das próximas ações.

Após a aula de campo, informamos que iríamos realizar uma votação para identificarmos qual seria o problema mais sério enfrentado pela comunidade e que seria o tema do projeto de letramento.

Desse modo, em sala de aula, apresentamos as fotos, em slides, para que os alunos pudessem visualizar e escolher qual seria o problema que mais afetava a vida de todos da comunidade.

Nesse dia, havia vinte e dois (22) alunos presentes em sala de aula e o resultado da votação foi: treze (13) alunos optaram para trabalhar com o problema do lixo acumulado nas ruas, seis (06) alunos escolheram no problema da falta de água e os outros três (03), votaram no problema da falta de calçamento.

Com o tema já escolhido pelos discentes e para que eles pudessem obter mais informações a respeito do assunto, convidamos para participar do evento o Secretário de Infraestrutura do município de Santa Rita – PB<sup>7</sup> e a Profa. Andrea Santos, do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, a qual proferiu a palestra intitulada: “Conscientização do uso dos recursos naturais e deposição correta dos resíduos sólidos”. A professora contou, ainda, com a colaboração de discentes do curso técnico de Meio Ambiente do Campus de Santa Rita-PB para explicarem e ilustrarem situações sobre o tema em questão.

Encerrada a palestra, na etapa seguinte, reunimo-nos com a turma e constatamos que seria importante, e até mesmo necessário, orientar a população a respeito da responsabilidade de cada um com o Meio Ambiente e, para essa ação, decidimos que a próxima etapa seria a produção de alguns gêneros textuais para buscar a solução para o problema. A primeira produção foi do gênero carta aberta, produzida coletivamente e direcionada aos três interlocutores que podiam solucionar o problema: o Prefeito, o Vereador representante da comunidade e o Secretário de Infraestrutura. Outro gênero produzido foi o *folder*, com o objetivo de levar informação aos moradores a respeito do tema e orientar como deve ser o tratamento correto do lixo, o qual destacamos a seguir o processo de produção.

---

7 Os convites foram feitos por meio de ligação telefônica com o apoio da direção da escola, que organizou o espaço e convidou todos os alunos e professores da escola para participarem desse momento.

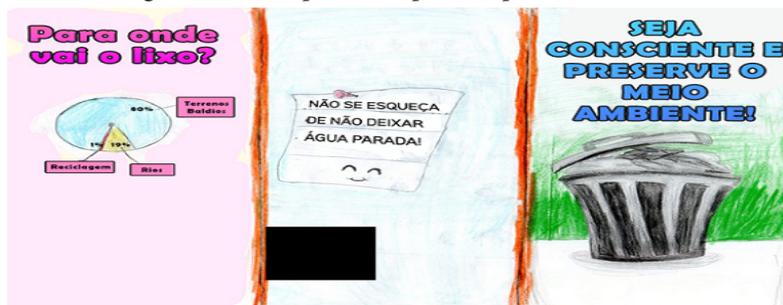
## Apresentação das características e produção do *folder*

Esta etapa foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro, apresentamos, em material impresso e em slides, exemplares do gênero *folder* aos discentes, explicamos qual sua função social e as características que o constituem. No segundo momento, os alunos, em grupo, construíram folders que viriam a orientar a população sobre o tratamento a ser dado ao lixo, no nosso cotidiano. Antes de darmos início à atividade de produção textual, dividimos a turma em grupos, que foram denominados de Grupo 01, Grupo 02, Grupo 03 e Grupo 04.

Com a leitura e discussão desses textos, os discentes tiveram a oportunidade de compreender que o *folder* é um gênero que tem como objetivo prestar algum tipo de serviço, como afirma Karwoski (2005, p. 699): “é portador de valores e presta-se ao serviço para a realização de diversas atividades sócio-comunicativas e, acreditamos, para o estabelecimento de habilidades de leitura e senso crítico no leitor”. Desse modo, explicamos aos alunos que a produção desse gênero deveria servir para levar informações aos leitores (moradores da comunidade) a respeito do tema trabalhado: lixo acumulado nas ruas e terrenos baldios da cidade.

Destacamos a produção do Grupo 03, que abordou a problemática a partir de um *folder* assim intitulado: “SEJA CONSCIENTE E PRESERVE O MEIO AMBIENTE”.

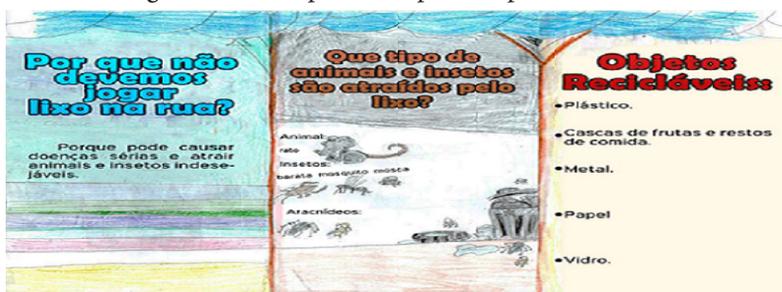
Figura 1a: *Folder* produzido pelo Grupo 03 - FRENTE



Como se pode observar, o título criado pelos alunos é bastante amplo e aponta para vários problemas sociais, como economia de energia, economia de água, consumo consciente. Contudo, o texto não verbal – desenho de uma lixeira – apresentado logo abaixo do título vem restringir o tema da campanha ao fazer referência a uma lixeira, contribuindo para dar foco ao problema do qual eles estavam tratando: o lixo nas ruas da comunidade.

Em relação à estrutura do gênero, o grupo optou por realizá-lo em três dobras, com utilização de frente e verso.

**Figura 1b:** Folder produzido pelo Grupo 03 – VERSO



Fonte: Produção do Grupo 03

No verso do *folder*, os alunos fizeram questionamentos a respeito do problema do lixo. O primeiro questionamento apresentado foi: “Por que não devemos jogar lixo na rua?”. Como resposta, os alunos registraram: “Porque pode causar doenças sérias e atrair animais e insetos indesejáveis.”. Com essa pergunta-resposta, o Grupo utiliza a estratégia de dirimir dúvidas dos moradores sobre a educação ambiental. A pergunta, em si, já traz uma informação/orientação: Não se deve jogar lixo na rua!

A resposta dada pelos discentes contempla as justificativas mais importantes para não cometer a atitude de jogar o lixo na rua. Outras justificativas poderiam ter sido dadas, como o fato de ocasionar um forte odor nas ruas da cidade, “deixar as ruas feias”, como os próprios alunos afirmaram na roda de conversa. Contudo, o grupo enfocou as

justificativas que apresentavam a gravidade do tema que estava sendo discutido.

A segunda pergunta feita pelo grupo: “Que tipo de animais e insetos são atraídos pelo lixo?” aborda uma parte específica da resposta dada ao primeiro questionamento, quando os estudantes informaram que o lixo nas ruas pode “atrair animais e insetos indesejáveis”. Estes animais e insetos, conforme o grupo, seriam ratos, barata, mosquito, mosca e aracnídeos. Para dar ainda mais clareza à informação, o grupo traz elementos não verbais, com o desenho dos animais e insetos aos quais se referem, e latas de lixo com esses animais e insetos por perto.

O terceiro questionamento feito – “Para onde vai o lixo?” – traz como resposta um gráfico (elemento não verbal), em que os discentes distribuem, em termos percentuais, o que se faz com o lixo no dia a dia: 80% do lixo é jogado em terrenos baldios, 19% é jogado nos rios e apenas 1% é reciclado. Os alunos utilizaram dados obtidos na palestra “Conscientização do uso dos recursos naturais e deposição correta dos resíduos sólidos”, promovida pela professora e alunos do curso de Meio Ambiente do IFPB.

Em conformidade com a BNCC (2018), entendemos que uma habilidade de escrita que o discente deve ter ao concluir a primeira fase do Ensino Fundamental é justamente a de “recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras” (BNCC, 2018, p. 127), ação realizada pelos grupos de alunos ao produzirem o folder.

Na etapa seguinte, realizamos a culminância do projeto, com a participação do Secretário de Infraestrutura do município, dos alunos da escola e dos moradores da comunidade, que receberam os *folders* produzidos pelos discentes.

## **Considerações finais**

Com o desenvolvimento das etapas do projeto de letramento “Seja consciente, preserve o meio ambiente!”, os alunos foram

inseridos em eventos de letramento que possibilitaram a reflexão sobre o tema em questão a partir de atividades significativas. Eles tiveram, por exemplo, a oportunidade de dialogar a respeito dos problemas que interferem diretamente na vida dos moradores da comunidade, por meio das rodas de conversa e da palestra.

Os eventos de letramento também contribuíram para que os discentes pudessem se posicionar discursivamente em busca de solução para um problema social que a comunidade enfrenta e orientar a população a respeito do mal que esse problema pode causar à vida das pessoas. As ações foram aceitas pelos alunos, bem como pela comunidade, que contribuiu e esteve presente na escola durante a culminância do projeto, prestigiando o encerramento do projeto e recebendo os *folders* produzidos pelos discentes.

O projeto contribuiu para a formação cidadã dos discentes que participaram diretamente das ações, bem como despertou, nos moradores da comunidade, interesse para buscar soluções para os problemas que interferem diretamente em seu crescimento social. Os alunos perceberam que podem ser agentes de transformação e que podem participar ativamente da vida em sociedade.

Como resultado das ações do projeto, destacamos que as solicitações feitas ao Secretário de Infraestrutura, quando se fez presente na escola ao longo da realização dos eventos de letramento, foram atendidas, uma vez que a Prefeitura, durante o mês de fevereiro de 2020, deu início à limpeza de algumas ruas da comunidade, recolhendo o lixo acumulado e a população passou a melhor acondicionar o lixo para que o carro de coleta o recolhesse.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2ª versão. Brasília, DF, 2018.

KARWOSKI, A. M. Estratégia de leitura de fôlder. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 698-701, 2005. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KLEIMAN, A. B. Projeto de letramento no ensino médio. In: BUNZEN Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de línguas maternas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G. A; SANTOS, I.B. de A. *Projetos de letramento formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal. EDUFERN, 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES,

A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos. Pontes Editores, p. 149-167, 2013.

TINOCO, G. A. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP - Campinas, SP.



# O GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NO ASPECTO SÓCIO-DISCURSIVO

*Rojania Silva Fiuza*  
*Antonieta Buriti de Souza Hosokawa*

## Considerações iniciais

No contexto da EJA, desenvolver a habilidade de escrever textos coesos e adequados a cada situação comunicativa, ligados a diversos gêneros é um grande desafio. Diante disso, concebeu-se a presente pesquisa, tendo como objetivo geral promover o desenvolvimento da escrita como prática discursiva através da carta pessoal junto aos alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Esta pesquisa tem como objetivos específicos: oportunizar ao aluno reconhecer a composição do gênero Carta; possibilitar ao aluno distinguir as intenções de quem escreve; levar os alunos a perceberem que as escolhas linguísticas determinam um estilo ao escrever. Consta como propósito, também, instigar esses alunos a refletirem sobre o possível resgate do ato de escrever cartas pessoais, apesar da era da cultura digital, haja vista seu aspecto interativo. A intenção de envolver o aluno com a escrita de cartas é, sobretudo, para que ele possa perceber os gêneros como ações sócio-discursivas; além disso, pretende-se fazer o uso concreto da língua ao promover uma interação entre os alunos de EJA e os idosos que convivem em instituições ou asilos, através dessa prática discursiva. Para construção desse trabalho, adotou-se como fundamentação teórica

sobre gêneros discursivos, os estudos do Círculo de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), além de outros autores. Para o estudo sobre cartas, contou com a fundamentação de Silva (2002), entre outros. O aporte teórico sobre a escrita foi embasada por Antunes (2003; 2014), Geraldi (2013), além de outros.

O percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa foi o das sequências didáticas, com base teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esse estudo irá culminar na elaboração de um caderno pedagógico com propostas de atividades que serão aplicadas em oficinas presenciais e/ou virtuais através das ferramentas do Google ou outros recursos tecnológicos no CEJA, onde atua, como docente, a pesquisadora.

Dividiu-se o presente artigo em quatro seções, em que, na primeira, faz-se uma explanação sobre a concepção de escrita, já que é fundamental para o objeto do presente estudo; na segunda, apresenta-se uma abordagem acerca dos gêneros textuais e do gênero carta; na terceira, apresentam-se os procedimentos metodológicos e na quarta, são feitas as considerações finais.

## **Concepção de fala e escrita**

De acordo com Marcuschi (2010), não há possibilidade de investigar oralidade e letramento sem se referir ao verdadeiro papel dessas duas práticas na civilização atual. Não é possível, também, apontar com plena aceitação as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, porque há o contraponto formal entre oralidade e letramento, para isso é necessário levar em consideração a distribuição de seus usos na vida cotidiana, pois não é possível relacionar oralidade e letramento, centrando-se exclusivamente no código (o significante).

O exposto acima, torna-se mais claro com a afirmação de Geraldi (2013, p.18):

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

Até a década dos anos 70, conforme Marcuschi (2010), a relação oralidade e letramento era considerada dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não acatadas como duas práticas sociais. Hoje oralidade e letramento são concebidos como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Veja-se a afirmação de Marcuschi (2010, p. 16):

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Conforme Marcuschi (2010), é possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Contudo, ele não afirma que a oralidade seja superior à escrita, nem afirma que a escrita é derivada e a fala é primária. De fato, oralidade e escrita são práticas

e usos da língua com características próprias, que não se opõem o suficiente para caracterizar dois sistemas linguísticos ou uma dicotomia, uma vez que ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, que permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações de estilos, sociais, além de outros aspectos.

Com relação às atividades em torno da escrita, de acordo com Antunes (2003), ocorre um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua.

Ainda, segundo Antunes (2003), existe a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas, ou ainda, de formar frases soltas, que ocorrem desvinculadas de qualquer contexto comunicativo e sem intencionalidade, em que os princípios básicos da textualidade são violados, além de não apresentar qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e não se apresentar dentro de qualquer contexto social.

De acordo com Antunes (2003) concebe-se a prática de uma escrita sem função e sem qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, já que não estabelece a devida relação entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

Para a autora, “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (p.44), assim quando alguém escreve, fá-lo para alguém, ou seja, interage com outra pessoa, e essa será o parâmetro das decisões daquele que escreve, como: o que dizer, o quanto dizer e como fazê-lo.

Antunes (2003, p.47) afirma ainda que “a escrita, na diversidade de seus atos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”, portanto, a escrita está presente constantemente, de forma atuante nas diversas atividades das pessoas e, também, serve como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural.

Conforme Antunes (2003, p.48), “a escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e,

consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”, aqui é dada a ênfase a superestrutura do texto, que corresponde a diferentes formas como o texto se organiza e apresenta-se numa sequência mais ou menos definida em duas, três ou mais partes. Esse aspecto é que determina as características de uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento, ou seja, de um gênero textual específico.

De acordo com Antunes (2003, p.50), “a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala”, sendo assim, isso possibilita a quem escreve conceder um tempo maior na elaboração verbal de seu texto e, também, rever e recompor seu discurso, sem as marcas de revisão e recomposição.

Antunes (2003, p.54) expõe que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” Dolz *et al.* (2010, p. 18) corroboram a reflexão de Antunes quando afirmam que “o objeto a ensinar e aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve textualização e a revisão.”

Portanto, compreender a escrita como um processo, em que cada etapa é necessária, é a base da formação de uma atitude autônoma na produção da escrita.

## **Gêneros textuais**

Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990: 33 *apud* Marcushi, 2008, p. 147), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística, sendo nessa última que nos interessa analisar sua noção. A teoria dos gêneros, segundo Aristóteles, restringe-se à esfera do discurso artístico-literário.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 148), hoje o estudo dos gêneros textuais está em evidência, com uma perspectiva diferente da visão de Aristóteles. É o que Bhatia (1997) constata em sua revisão sobre o tema. Assim, a expressão “gênero” vem sendo atualmente usada mais frequentemente nas áreas de investigação. Para Candlin, citado por Bhatia (1977, p. 629), trata-se de “um conceito que achou o seu tempo”.

Marcuschi (2008, p.149) afirma: “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da linha e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza socio-cultural no uso da língua de maneira geral.”

Marcuschi (2008) expõe que gênero é uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica.

De acordo com Bezerra (2017), a “linha bakhtiniana” que Marcuschi (2008) associou aos nomes de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paulo Bronckart, por referir-se aos estudos desenvolvidos principalmente na Pontifícia Universidade Católica-PUC-SP, visto que esse grupo influenciou os estudos de gênero no Brasil, cumpre o papel de colaborar como ponto de partida para a disseminação, por meio de programas de pós-graduação, desses conhecimentos para universidades em todo o país. Conforme Marcuschi (2008, p. 152), tratava-se de uma abordagem “alimentada pela perspectiva de orientação vygotskana socioconstrutiva da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart”. Em suma, expõe, Bezerra (2017, p.92) que, com o termo “linha baktiniana”, Marcuschi efetivamente estava se referindo à perspectiva que conhecemos hoje como interacionismo sociodiscursivo (ISD) ou ainda como a “Escola de Genebra”.

Bezerra (2017, p. 20), procura elucidar a terminologia dos termos “discursivos” e textuais” com base nos estudos de Rojo (2005). Vejamos a citação:

Essa diferenciação entre gêneros discursivos ou textuais cumpre a função, no trabalho de Rojo (2005), de indicar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana, permitindo “confrontar” essa perspectiva com “outras perspectivas não muito conflitantes”, interesse que a autora também enxerga em abordagens como a análise da conservação, a linguística textual e o interacionismo socio-discursivo. É nesse sentido que a autora inicia a discussão da perspectiva de gêneros textuais por Marcuschi (2002a), autor que, sem dúvida, dialoga com Bakhtin, mas não guarda com a obra bakhtiniana relação tão profunda quanto Bronckart (1999).

Conforme Bezerra (2017), houve uma proposta de terminologia por parte de Marcuschi, que sugeriu o termo “gêneros comunicativos” em substituição a “gêneros textuais”, ao considerar que “textos são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se se situarem em algum contexto comunicativo”, contudo, isso nunca se efetivou e a obra acadêmica de Marcuschi continuou vinculada à terminologia “gêneros textuais”.

Para Marcuschi (2008, p. 154), e para alguns autores, essa distinção não é tão relevante, como é possível se observar em uma nota de rodapé em que o autor justifica o uso do termo escolhido por ele:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Marcuschi (2008, p. 58) acrescenta, em outra passagem:

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

Enfim, essa concepção do gênero textual com base na relação entre os aspectos textuais e discursivos, podem apontar algumas características apresentadas por Marcuschi (2008): o gênero apresenta dois aspectos importantes, a gestão enunciativa, que envolve a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que se refere à identificação de unidades ou subunidades textuais. Portanto, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Marcuschi expõe a seguinte reflexão:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diárias, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Mikhail Bakhtin utiliza-se da terminologia gêneros de discursos, a que atribui a seguinte definição:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Assim, os gêneros do discurso são formas de enunciados, que não costumam apresentar grandes variações, que se caracterizam por apresentar conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, sendo essa última característica que vai determinar a que gênero pertence, tendo em vista a situação de realizações sociocomunicativas efetivas.

Bakhtin (2011) faz uma divisão dos gêneros em primários e secundários. Os primários se referem ao cotidiano imediato, à situação imediata na qual são produzidos e onde a atividade humana se realiza e concretiza-se na sua relação com o com o contexto. Podem ser caracterizados também pela presença física dos interlocutores, pelo espaço e tempo comuns e pela tomada imediata de turnos. Geralmente são orais, o que não implica que todos os gêneros orais sejam primários.

Os gêneros secundários são aqueles que absorvem e transformam historicamente os gêneros primários, sendo produzidos, geralmente, na forma escrita, distanciando-se da situação imediata e cotidiana de sua produção. Referem-se a uma dimensão cultural mais complexa.

De uma forma geral, sobretudo, no contexto de práticas escolares, gênero textual e sequência textual ainda são tratados como se fossem uma coisa só. Considera-se aqui o conceito proposto por Marcuschi (2008), que se apoia nos postulados de Bakhtin, conceituando os gêneros textuais como textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição comuns.

Em relação às sequências textuais (denominadas de tipos textuais por Marcuschi), cujas discussões foram bastante aprofundadas, foi atribuído o conceito a essas de construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição, tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

De acordo com Dolz *et al* (2010, p. 40):

[...] o gênero, objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático. E, sobretudo, porque eles permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas.

Portanto, quanto maior for a variedade de gêneros trabalhados na sala de aula, maior será a contribuição para promover uma aprendizagem integrada de recursos de linguagem, levando o aluno a aprimorar seus conhecimentos sobre a escrita e a fala.

## **Carta pessoal**

As cartas são gêneros textuais que têm a função de estabelecer uma comunicação entre duas pessoas. Conforme Marcuschi (2010, p.38), “há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de

linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais.” Assim a carta pessoal, de acordo com a divisão de Bakhtin, pode ser considerada como um gênero primário.

Muitos autores se preocupam excessivamente com os aspectos estritamente linguísticos e estruturais dos gêneros, em detrimento de seus aspectos pragmáticos e sócio-culturais, como é o caso, por exemplo, de uma carta pessoal que, para muitos usuários da língua só será definida como tal, se apresentar local, data, saudação, fechamento, despedida em seus devidos espaços. Quando na verdade, a ausência de um desses elementos não descaracteriza o gênero.

Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 21):

Os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, o que não significa dizer que a forma deverá ser desprezada, pois em muitos casos são as formas que determinam o gênero e em tantos outros, serão as funções.

O interessante, ao escrever cartas é que o aluno vai produzindo seu texto baseado numa lógica pragmática (interativa e enunciativa). Pelo diálogo escrito, o produtor procura não só se fazer presente, como também, tornar presente o seu interlocutor. No processo interlocutivo, o escrevente seleciona tópicos discursivos e o modo de verbalizá-lo a fim de constituir a interlocução.

## **Procedimentos metodológicos**

Esse trabalho de elaboração do material pedagógico se fundamenta no recurso da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo escopo é propor um modelo de organização das atividades que reúna diversos conteúdos referentes aos principais

problemas de escrita observados em uma produção inicial e em cada sequência serão apresentadas propostas de atividades em função das dificuldades dos alunos da EJA. No conjunto de várias aulas, cada sequência didática alternará atividades voltadas para as situações de comunicação e atividades específicas para o exercício de novos mecanismos de textualização ou de mecanismos que os alunos ainda não dominam. Todas as atividades deverão propiciar ao aluno da EJA habilidades para que ele possa se apropriar de conhecimentos para redigir uma carta pessoal.

Assim, serão realizadas ações que atenderão aos seguintes propósitos:

A apresentação da situação – expor aos alunos que irão trabalhar com a produção do gênero carta pessoal, cujo destinatário será um idoso que vive numa instituição de idosos.

A produção inicial – norteará as intervenções que serão feitas nas etapas seguintes.

Fase dos módulos – serão propostas atividades partindo do mais simples ao mais complexo, tendo como foco verificar se o aluno apresenta domínio sobre o gênero carta, no que se refere ao conteúdo temático, ao estilo e a estrutura composicional. Serão propostas, também, atividades para trabalhar a coesão e a coerência textuais.

A produção final – Redação de uma carta que será encaminhada ao idoso.

## **Considerações finais**

Geralmente, os livros didáticos apresentam propostas para trabalhar o gênero carta pessoal apresentando o professor como destinatário. Dessa forma, busca-se trazer o estudo do referido gênero dentro de uma perspectiva sócio-interativa, por compreender que os alunos devem praticar a escrita num contexto em que eles percebam a interação social concretamente. Assim, espera-se que o trabalho com a escrita de carta pessoal, a ser desenvolvido por meio da sequência

didática elaborada segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possa contribuir para os avanços da escrita do gênero carta pessoal entre os alunos da EJA. Isso contribuirá para a produção de outros gêneros como, carta do leitor, carta de reclamação, carta aberta, entre outros. Um dos pontos vitais desse trabalho é verificar se os alunos da EJA detêm, de fato, o conhecimento das características do gênero carta e se consegue redigir conforme a estrutura desse gênero.

Espera-se, com isso, propiciar que esses alunos produzam textos coesos e coerentes, haja vista que serão propostas atividades para trabalhar alguns aspectos da coesão e da coerência.

A carta é um dos meios mais antigos de comunicação que utiliza a escrita, no entanto, a cultura digital vem minando a cultura de escrever cartas. Assim, espera-se promover o resgate do ato de escrever cartas pessoais.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*.

São Paulo: Parábola Editoiral, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, Joaquim. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.(orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.; R. Rojo, G.Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita – Atividades de Retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*: 3. ed. Belo Horizonte, 2012.



# DISCENTES DA EJA COMO CORPOS DE ESCRITA E DE REEXISTÊNCIA

*Severino Alves Reis*  
*Ana Lúcia Silva Souza*

## Introdução

O projeto de pesquisa, em andamento, denominado *Xs donxs da história: Discentes da EJA como sujeitos escritores*, está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e tem como centralidade o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da implementação da Lei 10639/03, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira como ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas com o objetivo de promover atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos em uma perspectiva antirracista.

A pesquisa comporta um projeto de letramento a partir da análise de contos de Conceição Evaristo no livro *Olhos d'água* (2018), com vistas a descortinar os preconceitos, racismo e sexismo ainda vigentes na sociedade brasileira, principalmente contra as mulheres e mulheres negras e, a partir desse percurso incentivar a escrita autoral de textos dos estudantes de uma sala de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no município de Dias d'Ávila – região metropolitana de Salvador. O estudo leva em consideração as diversas experiências de vida e trajetórias singulares de letramento de cada estudante participante e tem como finalidade oferecer elementos para que

haja reflexão e análise crítica das condições de subalternidade a que grande parte da população ainda está submetida, bem como dialogar a respeito das brechas engendradas ancestralmente pela população negra que, há séculos, resiste e reexiste reinventando mundos. A aposta está que na interação em sala de aula se possa construir outras narrativas.

Cabe ressaltar que a produção escrita, a partir dos contos de Conceição Evaristo, será o foco do projeto, contudo, sem deixar de lado a leitura crítica feita por cada participante acerca dos contos, das histórias dos colegas e das próprias histórias. Outro ponto essencial para desenvolvimento do projeto focando nos contos de Conceição Evaristo foi ouvir histórias, depoimentos de mulheres negras que sofreram com descaso da família, com a violência em suas diversas facetas. A escolha por Evaristo vem pelo fato também de a autora ter uma escrita baseada na própria história de vida, nas vivências e como forma de sublimar a realidade o que ela denomina de *escrevivência*, ou seja, a escrita de si ao afirmar que:

A pobreza pode ser um lugar de aprendizagem, mas apenas quando você a vence. Se não, é o lugar da revolta, da impotência, da incompreensão. E aí você não faz nada. Hoje eu vejo que a pobreza foi o lugar fundamental da minha aprendizagem diante da vida”. “Minha literatura não é pior nem melhor do que qualquer outra, só nasce de uma experiência diferente da qual eu me orgulho e que não quero camuflar”. Conceição Evaristo (2016)<sup>8</sup>

O desenvolvimento da pesquisa analisa, em especial, o abandono dos estudos por esses e essas estudantes, orientando e orientadora

---

8 Entrevista concedida ao Jornal O Globo, em 11/07/2016, com o título: **Conceição Evaristo: a literatura como arte da ‘escrevivência**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928#ixzz4E6xZ7TFF>. Acesso em: 03 out. 2019.

consideram que esse é o fator importante ao tematizarmos a implementação da Lei 10636/03.

## **Fundamentação teórica**

Nossos aportes teóricos contam com o diálogo com e entre: Miguel González Arroyo (2005), Kabengele Munanga (2008), Djamilia Ribeiro (2018), Conceição Evaristo (2016), Ana Célia Silva (2004), Brian V. Street (2014), Angela Kleiman (2005), Ana Lúcia Silva Souza (2011), Maria Amélia Dalvi (2013), Florence; Carboni (2003), Aldaíce Damasceno Rocha (2017), Edneia Gonçalves (2017) e Nilma Lino Gomes (2005). Outras teorias de vida presentes na pesquisa estão nos corpos das e dos estudantes que, na sala de aula, sonham e nos permitem sonhar Para que todo o processo de proposição de aplicação do projeto seja, de fato, gratificante e que objetivos esperados sejam alcançados: almeja uma sociedade mais justa, mais igualitária, mulheres e, também homens, mais cômicas da sua importância na escola e na sociedade e entender que o direito à vida deve ser independente de gênero, cor da pele ou classe social.

O conceito de letramento pode ser localizado nos estudos de Street (2003) entre outros. No Brasil, Ângela B. Kleiman (2005) reverbera o conceito de letramento como fenômeno de interesse social para promoção da transformação da realidade. Ainda nessa perspectiva, a autora ratifica a questão do(s) letramento(s) como um conceito criado para se referir aos usos sociais da língua. Acrescenta ainda que o “letramento é complexo, envolvendo muito mais do que habilidade (ou conjunto de habilidades) ou competência do sujeito que lê” (KLEIMAN, 2005, p.18). Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. E nesse aspecto, envolve as vivências e experiências com a escrita, mesmo que, inicialmente, o indivíduo, por exemplo, não tenha sido alfabetizado, porém, por estar imerso no mundo letrado, sabe a importância do aprender

ler. Nesse aspecto, se a língua é de uso social, logo, urge que sejam respeitados os usos sociais utilizados pelxs alunxs da EJA em sala de aula.

Nessa perspectiva em Brian V. Street (2014), o letramento vai além do espaço formal de ensino, letramento deve ser visto como uma prática social, envolvendo cultura, política e educação. Assim, analisando a ideia de que as experiências do estudante devem ser valorizadas, (STREET, 2014) traz o modelo ideológico como o mais ideal tanto para aprendizagem quanto para tornar visível a criticidade e o melhor aprendizado da língua e das questões que perpassam todo o campo social. Por isso, a escolha do modelo ideológico adotado, também, no decorrer da prática do projeto de intervenção, aliado aos letramentos vividos pelxs estudantes.

Enegrescendo esse conceito de letramento Ana Lucia Silva Souza (2011), em seu livro *Letramentos de Reexistência* que pesquisou práticas de letramentos de jovens do Hip Hop, afirma que *Letramentos de Reexistência* é considerada “a reinvenção de práticas que os ativistas realizam reportando-se às matrizes, aos rastros de uma história pouco contada nos quais os usos sociais de linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada, ou não, por parte da população negra.”

Assim, este conceito de letramento de reexistência, pode ser aliado ao conceito de *escrevivência* defendido por Evaristo ao afirmar que esse conceito é a escrita de mulheres negras com suas histórias, vivências e experiências visto que tanto letramento de reexistência e *escrevivência* falam da vida como espaço de busca de luta e como forma de existir, resistir e reexistir, reinventando mundos. Porém, o letramento de reexistência um conceito criado a partir da vivência e do ativismo da autora; já o de *escrevivência*, a partir da vida, história e experiência de vida.

Também aqui dialogamos com Nilma Lino Gomes (2005, p.49) ao afirmar que “*as raças*, na realidade, são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo

do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado de natureza.” Isso vai de encontro a ideias e ideais tais como o do médico Nina Rodrigues, que considerou raça como uma questão biológica. Marcamos que o termo raça aqui utilizado está sempre atrelado a questões sociais e políticos como preconiza, entre outros materiais as Diretrizes Étnico-Raciais.

## Metodologia

É fato que selecionar textos, livros e artigos não é tarefa fácil e simples, contudo o projeto começou a sair da abstração e começou a ser concretizado com a escrita. Para tanto, o projeto de pesquisa tem como base para a concretização da proposição da proposta de intervenção que tem o título *Xs donxs da história: discentes da EJA como sujeitos leitores e escritores* que, além da pesquisa bibliográfica, seria de cunho etnográfico – realizada na Escola Municipal Laura Folly, por ser a etnografia o processo de documentar histórias, vivências que não foram historicizadas e/ou documentadas. Salientamos, que não será mais etnográfico em virtude do processo pandêmico e da Resolução Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020 que “Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS”. Neste viés, documentar escrivivências e reexistências desses jovens e dessas jovens, adultxs e idosxs que retornaram às salas de aula com uma vivência que somente eles e elas podem “documentar”, seja pelo preconceito sofrido enquanto jovem, adulto, idoso e mulher, seja pela luta em querer uma sociedade mais justa e fraterna, seja pelos racismos que ainda marcam seus corpos é fundamental para o desenvolver da proposta de intervenção propositiva.

Essa pesquisa seria de cunho etnográfico qualitativa, pois, essa “abordagem permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e contexto de uso, [...] e as atividades presentes em percurso

de socialização. Apreendem-se por meio da linguagem os elementos constituintes de suas identidades, os contextos e usos da leitura em seu cotidiano” (SOUZA; VÓVIO, 2005, p.6) além de possibilita entender, na prática, o sentimento do/da estudante que volta à escola depois de anos fora do sistema formal de ensino, saber por que o preconceito contra essa classe minoritária ainda é vigente na comunidade escolar, como foi a aceitação das pessoas “diferentes” tanto pela escola quanto pelos colegas; para, enfim, concluir, de fato, a pesquisa.

Cabe ressaltar o porquê a pesquisa seria de cunho etnográfico por, inicialmente, ser desenvolvida diretamente em sala de aula com os alunos e as alunas. Entretanto, em virtude da Pandemia do Coronavírus (Covid-19) e a suspensão das aulas, tornou-se impossível a aplicação prática do projeto. Assim, o projeto, agora, será uma pesquisa de natureza bibliográfica e propositiva. Isto em virtude de a proposta de intervenção ser uma proposição para aplicação, assim como a que se daria em forma de Rodas de Conversa (RC).

Para que todo esse processo seja efetivado, a escuta é fundamental para o andamento das atividades, assim sendo, foi escolhida a RC para o desenvolvimento da proposta de intervenção e por ser uma opção de refletir sobre esse universo marcado por singularidades e diversidades” (SOUZA: LIMA, 2019, p.161), a proposta de intervenção será realizada também em roda de conversa, com xs estudantes que se colocaram à disposição para o desenvolvimento desse projeto. Nesse aspecto, as autoras além de conceituarem a roda de conversa como um etnométodo fundante nas referências africanas e indígenas (2019, p.169), também a consideram como:

[...] dispositivo metodológico para suscitar e potencializar a participação, o diálogo e o empoderamento, pois, apoiada por um ou mais recursos, é capaz de mobilizar a fala dos diferentes sujeitos, envolvê-los em um círculo de cultura; com a roda, desnaturalização das desigualdades e a ampliação do discurso sobre si e sobre o outro. (SOUZA: LIMA, 2019, p.161).

Nessa perspectiva, a liberdade em participar da roda de conversa, o ouvir a história do outro, certamente, fortalece e motiva os demais a se colocarem e a narrarem as experiências, pois, as histórias podem até ser diferentes, mas o contexto, muitas vezes, é similar. Isso, enquanto professor, faz-me “atentar para as trajetórias que marcam o universo estudantil, diverso e plural, fundamental para conceber as distintas formas de ser adolescente e jovem (aqui incluo os adultos e as adultas já que elxs também possuem uma história diversa e plural, porém singular em cada vivência e experiência) nos obrigam a problematizar noções e discursos que geralmente os(as) apresentam sob ótica hegemônica. Souza; Lima (2019, p.161).

Desse processo no qual estaria a leitura de Conceição e a produção dos textos dos estudantes surge a curadoria que é, segundo (HOUAISS, 2001, p.892), “o ato, processo ou efeito de curar; cuidado”, ou seja, o curador, aquele que detém o conhecimento do que expõe, o protagonista. Nesse sentido, de curador, e detentor do conhecimento e da história, eu proponho a curadoria, ou melhor, o que denomino de Curadoria Crítico-Cultural de Reexistência (CCCR), o professor, o aluno, a aluna detentores do saber, do protagonismo da própria exposição, da própria história.

Assim, a Curadoria Crítico-Cultural de Reexistência (CCCR) é o sujeito protagonista da própria história e das próprias escolhas além de ser o processo que dá voz, vida, autonomia e o poder de fazer e de (re) construir a própria história e transformar a realidade em que vivem.

**Curadoria Crítico-Cultural de Reexistência.** **Crítico** por tornar a aprendizagem, conforme (STREET, 2005), visível a criticidade e o melhor aprendizado da língua e das questões que perpassam todo o campo social; **Cultural** por envolver aspectos culturais diversos a partir da realidade de cada estudante e de **Reexistência**, uso esse termo de autoria de Ana Lúcia Silva Souza (2011), para vociferar textos, experiências e vivências históricas dxs alunxs da EJA.

## Considerações finais

A CCCR seria o ápice do projeto no qual espera-se que discente seja o autor, protagonista e que possa participar do processo de visibilidade e mostrar para o mundo a sua fala, a sua agência, a sua potência e a sua reexistência. Ou seja, ao final do projeto, espera-se que o discente seja o autor-protagonista da própria história. Além de ver a Língua Portuguesa como algo concreto, como viés de transformação da vida, como forma de, através dos próprios escritos, das próprias narrativas, das escrevivências e dos letramentos de reexistências, se veja como ser humano capaz de transformar não só a vida, não só a comunidade na qual está inserida, mas a sociedade como todo.

Por fim, é importante que os estudantes da EJA se percebam como seres importantes no processo ensino-aprendizagem, como pessoas com histórias de vida importantes para a (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, uma sociedade que respeite o diferente, que lute contra o racismo, contra a desigualdade de gênero, contra o sexismo, contra o machismo e contra o sistema patriarcal tão velados na sociedade brasileira.

## Referências

BRASIL. *Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 04 out. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*. V.12, n.1, Jan./Abr. 2012. pp. 98-109. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, MAURO Salles. *Grande /dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza (orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 179-176.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desafios Metodológicos em Pesquisas Sobre Letramento. In: *Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber*. Campinas-São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

STREET, B.V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



**GT 03**

**PESQUISAS NO EIXO DA ORALIDADE**



# O ROTACISMO NA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Alcione Vieira Da Silva  
Leônidas José da Silva Junior*

## Introdução

**É** de conhecimento comum que “a voz é meio de comunicação social e expressão artística, a voz falada dimensiona-se como principal instrumento de comunicação cotidiana, utilizado pela maioria das pessoas.” (FUCCI AMATO, 2010, p.2). Segundo MARCUSCHI (2010) a fala pode ser apresentada como manifestação da prática oral é adquirida ao longo da vida na comunidade linguística do falante através da informalidade. Considerando-se que a fala, em sua função social e comunicativa, está diretamente ligada aos aspectos culturais aos quais os indivíduos estão em contato, a aplicação de atividades orais como leitura de textos e/ou enunciados, jogos didáticos dirigidos à oralidade, dentre outros, serão imprescindíveis para que nossos alunos tenham a possibilidade de obter melhor desempenho no aprendizado de língua portuguesa (LP).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem tampouco, uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, além de permitirem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais dentre outros aspectos da correlação fala-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p 17). Com base na complementaridade da oralidade e da escrita, a presente pesquisa tem

como objetivo geral descrever e analisar o fenômeno fonológico denominado Rotacismo na produção escrita e oral dos alunos do 9º ano no fundamental de uma escola municipal em Caldas Brandão-PB.

Esta pesquisa está dividida nas seguintes seções: *Introdução*, *Fundamentação teórica*, em que definimos o comportamento fonético do rotacismo, sua ocorrência no domínio silábico, sua transferência para escrita e a maturidade fonológica do falante justificando tais ocorrências. *Metodologia*, em que nossa pesquisa (em desenvolvimento) será constituída por um grupo experimental de 12 (doze) participantes alunos do 9º ano no fundamental de uma escola municipal em Caldas Brandão-PB. O grupo realizou/realizará as atividades em duas etapas: pré-instrução e pós-instrução com uma proposta de intervenção aplicada entre as duas etapas citadas. A gravação dos dados orais será a partir da leitura de enunciados escritos apresentados de forma aleatória aos discentes participantes. Utilizaremos o programa Praat (BOERSMA e WEENINK, 2020) para tratamento acústico e plotagem de imagens espectrográficas dos dados além de um Teste-T para comparar as médias de acerto dos alunos produzidas antes e após a proposta de intervenção. *Considerações parciais*, em que apontamos caminhos para uma boa utilização de propostas didáticas a partir de dados (iniciais) da presente pesquisa; e, as *Referências* por nós utilizadas.

## **Fundamentação teórica**

O Rotacismo é um processo fonológico intrassilábico no qual há uma troca da lateral alveolar /l/ pela vibrante simples/tepe [r] em ambiente de *onset* (ou ataque) complexo como nas palavras g[r]obo, ao invés de g[l]obo observada na produção oral e escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nossa atividade de pesquisa surge a partir de nossas experiências enquanto docentes de LP. Observamos o Rotacismo na fala e sua transferência para a escrita nas produções dos discentes durante as aulas no cotidiano escolar, um problema que, do ponto de vista formal, acompanha o discente desde a fase de alfabetização.

De acordo com GARCIA-ROBERTO (2016) a maturidade em termos fonológicos quando se leva em conta a aquisição de segmentos isomórficos ao fonema ocorre, na maioria das vezes, por volta dos cinco anos de idade, embora haja diferenças individuais. Os processos intrassilábicos, como nosso objeto de estudo, maturam por volta dos sete anos de idade na maior parte dos casos. Desta forma, a criança realiza interposições fonêmicas para formação de novas palavras em seu banco lexical além de manipular esses fonemas dentro da sílaba (em *onset*, núcleo e coda). Então, pelos nove anos de idade, é provável que a criança já esteja lendo pela rota fonológica, isto é, por decodificação grafofonêmica estrita, sem fazer recurso à rota lexical como propõem CAPOVILLA e CAPOVILLA (2002).

## Metodologia

A Metodologia da presente pesquisa é de cunho: i) *Qualitativo*, (análise acústica do rotacismo nas produções orais dos alunos e verificação da transferência oral-escrita em textos diversificados, além da aplicação de uma proposta de intervenção com atividades orais (de percepção e produção) e escrita de atividade em diversas modalidades que potencializem a consciência fonológica dos alunos quanto ao objeto de estudo), tais como palavras cruzadas, jogo da memória, entre outros; e, ii) *Quantitativo*, (quando da realização da técnica estatística *Teste-T Bicaudal* para verificação de diferenças entre a média de acertos entre os grupos e descrição percentual das referidas produções).

Para a construção de nosso corpus utilizamos a frase-veículo sugerida por Barbosa & Madureira (2015), “Digo “*palavra*” baixinho” (cf. p.221-222), para detalhamento fonético da frase na qual substituímos o termo “*palavra*” pelas palavras-alvo, bem como por palavras que não sejam alvo como, por exemplo, “Digo plano baixinho”, nesse enunciado o termo “*palavra*” foi substituído por um segmento alvo, enquanto em “Digo boneca baixinho” o termo foi substituído por uma palavra que não é segmento alvo.

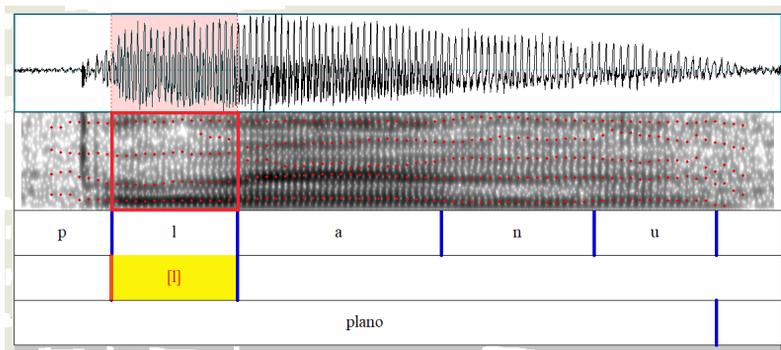
De acordo com Barbosa & Madureira (2015) a análise acústica da fala permite o estabelecimento de inferências sobre a produção da fala e possibilitar a postulação de correlações entre produção e percepção a partir da interpretação da informação acústica. Essa percepção será muito importante para a descrição de dados de nossa pesquisa, pois para descrever como se dá o fenômeno do Rotacismo na oralidade será necessário o conhecimento acústico para avaliar a distinção e similaridade entre as consoantes líquidas envolvidas neste fenômeno. O conhecimento destas variantes auxilia os estudantes na compreensão das diferenças entre as modalidades fala e escrita, e isso só será possível a partir da prática do docente em sala de aula, dessa forma os estudos de fonética e fonologia seria fator essencial para a formação do professor.

A gravação feita a partir da leitura de enunciados escritos apresentados de forma aleatória aos discentes participantes (todos os dados apresentados na seção seguinte foram obtidos a partir de gravações feitas pela pesquisadora antes do período de pandemia). As gravações serão realizadas com um gravador Zoom H1n Handy Recorder em formato WAV, com a taxa de amostragem 44,1 kHz e tamanho da amostra 16 bits. As ocorrências do Rotacismo serão classificadas e listadas utilizando o programa de análise acústica Praat (BOERSMA; WEENINK, 2020) observando no espectrograma a estrutura formântica. Para a análise acústica do Rotacismo e sua transferência para a escrita, os enunciados foram segmentados em intervalos (camadas) correspondentes a fones (camada 01), *segmento-alvo* [l] (camada 02) e *palavra* (camada 03), como descritos nas Figuras 1 e 2.

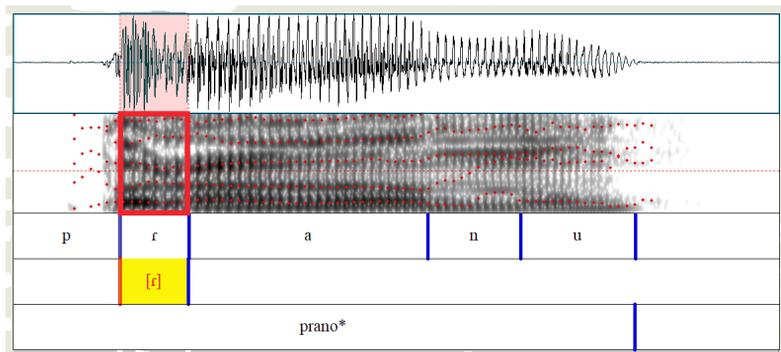
## **Análise e discussão dos dados**

Observaremos os espectrogramas, obtidos a partir do programa Praat (BOERSMA e WEENINK, 2020) de trechos de gravações feitas pela professora pela leitura de frases, nas Figuras 1 e 2, para analisar as similaridades e diferenças entre a produção da consoante líquida lateral [l] e da vibrante simples [r]:

**Figura 1:** Forma de onda, espectrograma com segmentação e etiquetagem em três camadas: *fonas* (camada 01); *segmento-alvo* [l] (camada 02) e *palavra* (camada 03), da palavra “plano” sem Rotacismo produzida por um estudante do corpus da pesquisa.



**Figura 2:** Forma de onda, espectrograma com segmentação e etiquetagem em três camadas: *fonas* (camada 01); *segmento-alvo* [r] (camada 02) e *palavra* (camada 03), da palavra “prano\*” com Rotacismo produzida por um estudante do corpus da pesquisa.



As Figuras 1 e 2 indicam a produção da palavra “plano”, no primeiro caso (Figura 1) o informante produziu a lateral líquida [l] na sílaba (destacado pelo retângulo em vermelho), enquanto no segundo caso (Figura 2) produziu a vibrante simples [r] no lugar da

liquida (em destaque no retângulo), isso configura um rotacismo. Para melhor identificarmos os dados das imagens acima, é necessário que possamos identificar quais características diferencia a produção de um som do outro.

Podemos observar em ambas as figuras, a presença de linhas pontilhadas horizontais em vermelho, essas linhas são os formantes, sendo eles e seu percurso no espectrograma a característica capaz de diferencia a produção dos sons, sejam eles vogais ou consoantes. Nas palavras de Cristófar-Silva (2017), formantes (com energia medida em *Hertz* – Hz) são ondas estacionárias formadas por infinitas frequências de ondas periódicas simples que criam condições para sua formação, estes são numerados de baixo para cima, como F1, F2, F3, etc., para a autora, indicam a frequência intensificadas pelas cavidades de ressonância de acordo com as diferentes configurações assumidas pelo trato vocal.

Para melhor reconhecermos os formantes colocamos identificadores para os primeiros três formantes. O primeiro formante, F1, determina a altura da vogal se elas são altas, baixas as médias, quanto mais alta for a vogal mais baixa será F1 (cf. BARBOSA e MADUREIRA, cap. 3 para detalhamento). Já o F2, assim como F1, é essencial para reconhecimento das vogais, um a vez que determina a anterioridade/posterioridade da vogal, se a vogal é mais perto dos lábios (anterior) ou mais próximo ao véu palatino (posterior). Quanto mais próxima dos lábios for a realização da vogal, mais alto será o F2.

Seguindo a sequências horizontais de baixo pra cima, na terceira linha, nas Figuras 1 e 2, encontramos o F3, esse formante é basicamente um formante de consoante, a diferença entre as líquidas se dá no trajeto deste formante O que diferencia a produção [r] e [l] conforme figura 2, é a distância entre o segundo formante F2 e o terceiro formante F3, existe uma queda no F3. Como exposto por Kant & Read (2015) as duas líquidas são distinguidas especialmente pela frequência de F3, como podemos notar na Figura 2, há um abaixamento

deste formante o que o deixa mais próximo de F2, que apresenta uma leve subida.

Conforme Barbosa & Madureira (2015) o espectro de um som nos permite observar onde estão localizados seus formantes, pela observação de picos locais de amplitude, nos espectrogramas, apresentados nas Figuras 1 e 2, podemos observar estrias horizontais mais escuras, essas estrias são os formantes. No espectrograma (Figura 2), no qual ocorreu o Rotacismo, observamos que ocorre um segmento vocálico entre a oclusiva /p/ e a ligeira queda ocasionada batida do tepe, essa percepção caracteriza o tepe em *onset* complexo de qualquer língua. Esse fenômeno se dá, de acordo com Barbosa & Madureira (2015), porque, no momento da soltura da oclusiva, o corpo da língua se encontra a caminho da posição da vogal que segue o tap, mas a ponta da língua ainda não tocou a região alveolar. Percebe-se o rebaixamento de F3, movimento formântico típico dos róticos.

Nas palavras de Leite (2015) Vibrantes e taps assemelham-se quanto à duração do fechamento no que se refere ao padrão rápido e consecutivo das vibrações com leve abaixamento de F3. Dessa forma o F3 que é o formante que determina o direcionamento do reconhecimento das consoantes [l, r]. Podemos observar que na produção da palavra sem ocorrência do Rotacismo (Figura 1), F1 e F2 (primeira e segunda linha, de baixo para cima) permanecem constantes da produção do [l], enquanto na produção palavra na qual ocorreu o Rotacismo (Figura 2), F1 permanece constante e F2 demonstra uma leve subida na produção do [r].

Tal percepção só é possível, pois cada formante representa uma configuração assumida pelo trato vocal, não é possível diferenciar os segmentos por F1 e F2, pois ambos apresentam valores de baixa frequência muito próximos. A frequência de F1 e F2 tanto de /l/ quanto de [r] são próximas, isso significa que tanto na altura quanto no ponto de articulação são parecidas, por isso essa propensão na fala de /l/ por [r], e, conseqüentemente, levado para a escrita.

Dentre as ocorrências registradas na transferência do Rotacismo para a escrita como, apresentaremos algumas situações, apresentadas nas Figuras 3, 4 e 5. Para obtenção dos dados apresentados em tais Figuras, foi apresentada aos participantes uma sequência com 63 imagens, as quais seriam nomeadas pelos mesmos. A partir da análise preliminar dos dados, observou-se a ocorrência de 39 casos de transferência do Rotacismo para a escrita dos participantes em 20 segmentos-alvos diferentes.

**Figura 3 -** Ocorrência do Rotacismo em sílaba tônica



**Figura 4 -** Ocorrência do Rotacismo em sílaba pós-tônica



**Figura 5 -** Ocorrência do Rotacismo em sílabas pretônicas



5 *fora resto*

Como podemos perceber nas Figuras 3, 4 e 5, é possível a ocorrência do Rotacismo em situações em que a sílaba seja pré-tônica, tônica ou pós-tônica.

### **Considerações parciais**

Como objetivo principal desta pesquisa temos o intuito de analisar o Rotacismo e sua relação fala/escrita, enfatizando a relação entre as modalidades oral e escrita, baseados em estudos em fonética acústica e o uso da consciência fonológica como importante aliada para amenização dessa ocorrência.

Como resultados parciais da nossa pesquisa, constatamos que o rotacismo é fenômeno com regra variável que depende do contexto silábico em que ocorre e não é um fenômeno atual, possui um padrão de realização característico de variação estável para o ambiente de ataque complexo, mostrando a líquida vibrante como contexto fonológico precedente que favorece a realização do fenômeno em relação à líquida lateral, indicando ser a vibrante formadora de melhor ataque complexo que a lateral. Vale ressaltar a importância desse estudo que busca analisar o Rotacismo sob viés do estudo da fonética acústica, pois ele poderá contribuir com pesquisas futuras além de servir de base para o trabalho docente no reconhecer e tratar esse fenômeno no ambiente escolar ao propor atividades orais e escritas que trabalhem a consciência fonológica do discente a fim de verificar se há amenização do referido fenômeno fonológico.

Nessa perspectiva a consciência fonológica pode ser reconhecida como uma importante aliada para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, da mesma forma que o desenvolvimento da leitura e da escrita que melhora o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, quanto mais o docente trabalhar atividades que levem os alunos ao desenvolvimento da consciência fonológica melhora rápido o desenvolvimento da escrita, ao passo que, quanto mais os professores trabalhem a noção de letras, sílabas e palavras, melhora o desenvolvimento da consciência fonológica, essas ações estão interligadas e devem ser trabalhadas de forma concomitante.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário a aplicação de atividades específicas de práticas pedagógicas lúdicas que estimulem a consciência da estrutura sonora da fala. Para Costa (2012, p. 16), A consciência fonológica assume importância especial para aquisição da língua escrita em línguas com escrita alfabética já que nestas são estabelecidas relações entre os fonemas (no nível da linguagem oral) e os grafemas (no nível da linguagem escrita). Nesse sentido é importante a aplicação, por parte do docente, atividades que se apropriem do uso da consciência com intuito de amenizar a ocorrência do rotacismo. Por fim, para que seja possível o reconhecimento desses processos em sala de aula, é de extrema importância o conhecimento em fonética e fonologia por parte do docente, pois, além de facilitar o reconhecimento deles, dará suporte ao professor para planejar ações com intuito de amenizar ou sanar essas ocorrências.

## Referências

BARBOSA, Plínio. A.; MADUREIRA, Sandra. *Manual de fonética acústica experimental: Aplicações a dados do português*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 6.0) <http://www.praat.org>, 2020.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra. *Problemas de Aquisição de Leitura e Escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica*. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, n.1, 2002.

COSTA, Luciane Trennephol. *Análise variacionista do rotacismo*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_analise\\_variacionista\\_do\\_rotacismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_analise_variacionista_do_rotacismo.pdf). Acesso em: 14 mar. de 2020.

COSTA, Luciane Trennephol. *Estudo do rotacismo: variação entre as consoantes líquidas*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de mestrado, 2006.

COSTA, Renata Gomes da. *Consciência fonológica em adultos da EJA*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

FUCCI Amato, R.C. *Manual de saúde vocal: teoria e prática da voz falada para professores e comunicadores*. São Paulo: Atlas. 2010.

GARCIA-ROBERTO, T. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KENT, R. & C. Read. *Análise acústica da fala*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

LEITE, C. M. B. *Estudo da variação linguística dos róticos no falar campineiro*. Alfa, Araraquara, v. 59, n. 1, p. 129-155, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1502-6>.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo; Cortez, 2010.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios* / Thaís Cristófar Silva. 7. ed. **São Paulo: Contexto, 2003.**

SILVA, Thais Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. **São Paulo: Contexto, 2017.**

# ENSINO DE PORTUGUÊS A ALUNOS BOLIVIANOS: UMA PRÁTICA COLABORATIVA NA REDE PÚBLICA

*Samira Possebon do Prado*  
*Valéria Gil Condé*

## Introdução

O número de alunos estrangeiros matriculados no Brasil aumentou, consideravelmente, na última década, de acordo com dados do Censo Escolar de 2016. A maior parte dessas matrículas se concentra na rede pública do estado de São Paulo e está formada por alunos bolivianos, cujas famílias vêm em busca de oportunidades de trabalho, principalmente no setor têxtil.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, porém, não oferece aos alunos estrangeiros, ou aos seus professores, nenhum apoio pedagógico. Na ausência de políticas públicas que facilitem seu aprendizado e integração, os alunos se deparam com vários desafios, como as diferenças culturais e um idioma que não dominam, mas, que nas escolas públicas, são levados a aprender, como condição essencial para garantir-lhes a adaptação. Sem recursos específicos para aprender o português, os estudantes o fazem através da exposição continuada ao idioma e da necessidade de comunicação. Cabe ressaltar que, em geral, os professores que os recebem, tampouco, conhecem o idioma espanhol a ponto de poder ajudá-los.

Por outro lado, essa realidade se observa em um estado no qual existem mais de 200 unidades de Centros de Estudo de Línguas, administrados pela Secretaria da Educação do Estado, que

oferecem, aos alunos da rede pública, cursos gratuitos de idiomas, inclusive de espanhol. A partir dessas constatações, formulou-se a concepção desse trabalho que, com vistas a suprir tais deficiências do ensino público no que se refere ao atendimento aos alunos bolivianos, teve por objetivo levar o aluno a desenvolver sua proficiência na língua portuguesa através da interação com alunos que aprendem espanhol.

O trabalho desenvolvido possibilitou que houvesse a colaboração mútua entre aprendizes que compartilhem um mesmo objetivo: aprender a língua materna do outro. Através da atividade aplicada, os estudantes de espanhol dos Centros de Línguas puderam interagir com os alunos bolivianos através de troca de áudio-mensagens.

Por meio do modelo de aprendizagem colaborativa, esses dois grupos de alunos atuaram como mediadores da própria aprendizagem, desenvolvendo e ampliando, assim, seus conhecimentos linguísticos e culturais que tal interação promove.

## **Ensino colaborativo e oralidade no desenvolvimento da competência comunicativa**

Considerando-se que a fala é uma atividade central no dia a dia da maioria das pessoas, ainda que a escola não dê atenção a essa centralidade (Marcuschi, 1997) e, também, que a língua é uma atividade social e a língua falada deve ser incorporada ao ensino da Gramática (Castilho, 1994), buscou-se desenvolver um trabalho que visa fornecer instrumento didático-pedagógico, voltado a permitir que a aprendizagem da Língua Portuguesa se faça da forma mais dialógica possível e que estabeleça entre os participantes uma interação essencial para a obtenção dos resultados esperados.

Sobre a importância da interação na aprendizagem, recorda Figueiredo (p.21, 2019) que na teoria sociocultural vygotskiana “os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem”, são portanto, sujeitos interativos, “que se

apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento”.

Através do gênero Relato Pessoal, os participantes foram levados a formular enunciados na língua estrangeira e não se limitaram a aprender o idioma por meio de listas de vocabulário e frases soltas. A aprendizagem se efetua, dessa maneira, pela prática consciente e reflexiva da língua, e não através do estudo de formas estáticas e descontextualizadas da sua morfologia, sintaxe e outros aspectos linguísticos (Antunes, 2009).

A atividade procura, também, valorizar a língua espanhola, ao mostrar que, por sua importância no mundo, faz com que seja o idioma mais procurado nos Centros de Línguas por alunos do ensino fundamental da rede estadual em São Paulo. Tal constatação ajuda a preservar e/ou resgatar a identidade cultural dos alunos bolivianos e, principalmente levá-los a valorizar sua proficiência em língua espanhola, não permitindo que essa caia em desuso, como costuma acontecer em muitos casos, em que a língua portuguesa passa a ser a língua falada majoritariamente ou essencialmente por membros de tal comunidade.

## **Desenvolvendo outras habilidades**

Para a realização deste trabalho, formulou-se uma sequência didática aplicada com dois grupos diferentes de alunos da rede pública paulista: brasileiros que estudam espanhol em um Centro de Línguas, no município de Cotia e bolivianos que estudam regularmente numa escola de Carapicuíba, município vizinho. Cada grupo realizou a atividade em sua respectiva unidade de ensino, sem nenhum encontro presencial entre eles.

A atividade propiciou a discussão sobre o que constitui a cultura de um país, quais eram as semelhanças e diferenças entre eles, quais os estereótipos relacionados aos dois países apresentados.

Os alunos foram, então, incentivados a pensar em um aspecto cultural de seus países e, utilizando-se da língua estrangeira que estão

aprendendo, contá-lo a um estudante do outro grupo. Tais relatos foram gravados pelos próprios aluno ou pela professora e, posteriormente, cada gravação foi apresentada a um aluno do outro grupo, que foi orientado a tecer comentários, em sua língua materna, sobre o relato ouvido. Assim, em cada um dos grupos, cada aluno pode praticar a produção e a compreensão oral na língua estrangeira, além de poder expressar-se também em sua língua materna. Os comentários foram igualmente gravados e apresentados aos alunos envolvidos no projeto. Ao todo 10 alunos brasileiros e 10 bolivianos participaram da atividade.

Através da sequência proposta os alunos participantes tiveram, portanto, a oportunidade de colocar efetivamente em uso a língua a ser aprendida - tanto os brasileiros que se propõem a aprender o espanhol no Centro de Línguas, como os bolivianos, que precisam aprender o português para acompanhar as aulas no ensino regular.

### **Sequência didática “Relato Pessoal: um aspecto da minha cultura”**

Para motivar a reflexão sobre o que é cultura, tradições, costumes e aspectos culturais que identificam os diferentes povos, a primeira etapa da sequência didática consistiu em mostrar vídeos promocionais de turismo do Brasil e da Bolívia, que retratavam muitos desses aspectos. Após a exibição, os alunos observaram que os vídeos dos dois países apresentavam muitas características em comum. O que se destacam nas apresentações são as paisagens turísticas e as tradições culturais. Praias, florestas, samba, futebol, pessoas felizes e se divertindo alegremente se evidenciam no vídeo promocional brasileiro, enquanto na apresentação da Bolívia o destaque fica por conta do Salar de Ayuni, lhamas, tecidos coloridos, rostos de feições indígenas.

Os alunos concordaram que os vídeos transmitiam imagens diferentes da realidade de onde saíram e também dessa pra onde

vieram. Discutiu-se a diferença entre o que se vê no vídeo sobre o Brasil e o que se via nas ruas de Carapicuíba, cidade que não possui nenhum atrativo turístico, cujas manifestações culturais são bastante limitadas, além de ser um lugar que não oferece opções de lazer à sua população e que, para complicar, tem altos índices de violência. Comentaram que, por isso, sentiam falta da liberdade de poder sair para brincar, já que aqui estavam proibidos de fazê-lo porque era “muito perigoso”. Reconheceram os estereótipos e perceberam o quanto esses se afastam da imagem real que têm do “boliviano” e do “brasileiro” conforme os reconhecem. Uma aluna abordou a diferença entre *colla* e *camba*, como se denominam os dois grupos sociais na Bolívia: *camba* caracteriza os habitantes da parte ocidental e andina do país, e o que se reconhece como boliviano no mundo, com feições indígenas e vestimenta e sotaque típicos; *colla* representa o branco, de origem europeia, que tem mais prestígio social, e se concentra na região oriental do país.

Em seguida, agora para demonstrar as características do gênero relato pessoal, foram escolhidos dois textos, um em português outro em espanhol, nos quais se observam traços culturais característicos da naturalidade dos narradores.

A leitura de textos, nos dois idiomas, procurou favorecer o ensino-aprendizagem da língua-alvo e estimular o plurilinguismo por meio da intercompreensão entre línguas, abordagem que utiliza estratégias de exploração das semelhanças e mobilização do repertório do aluno.

No primeiro texto “É índio, ou não é?”, Daniel Munduruku, observaram mais uma vez a questão do estereótipo: no caso, um indígena, que de acordo com o relato, é alvo de comentários de duas senhoras, que o vendo no metrô se perguntam se é índio o sujeito que tem traços físicos específicos, como a cor da pele e o cabelo, mas cujas vestimentas e atitudes - o narrador se veste com uma calça jeans e anda de metrô - não correspondem à imagem que elas têm de um índio.

O segundo texto, “Ha nacido una niña”, Malala Yousafzai, em espanhol, demonstrou vários costumes e tradições dos pashtuns como, por exemplo, jogar frutas secas, doces e moedas no berço ou atirar com o rifle para o céu quando nasce um filho homem.

Os dois textos, escritos em 1ª pessoa, apresentavam, portanto, em sua narrativa aspectos não só culturais, com também históricos e sociais. Os alunos observaram as características em comum na composição dos dois textos e discutiram quais elementos da cultura dos narradores foram ressaltados na narrativa.

Na terceira etapa, deveriam relatar algo que fosse típico da cultura boliviana. Nesse momento, notou-se, em alguns alunos, em especial aqueles que já estão no Brasil há mais tempo, uma certa relutância em falar sobre o que se referia ao país de origem. Foi necessário insistir e inclusive contar uma história pessoal, para motivá-los. Quando começaram a se lembrar das festas, danças, comidas, costumes foram orientados a gravar o relato referente ao aspecto cultural que seria abordado.

Entre os relatos, houve a descrição das línguas indígenas faladas na Bolívia, particularidades do sistema educativo, danças, festas e comidas típicas, celebrações como a do Dia dos Mortos.

Percebeu-se que a maioria dos alunos oscila entre duas perspectivas em relação à sua condição de imigrante: ou buscam a integração com os brasileiros ou a invisibilidade, ou seja, ao menos no ambiente escolar, não parecem dispostos a se reconhecerem como estrangeiros, uma vez que são vistos como diferentes enquanto o que pretendem é ser reconhecidos como iguais entre os adolescentes com os quais convivem.

## **Análise e discussão de dados**

Para este trabalho, foram analisadas as produções orais em língua portuguesa dos alunos bolivianos, de forma a identificar quais são as principais dificuldades que encontram ao se expressarem em

língua portuguesa. Fundamentada na Análise de Erros, os achados se dividiram em três eixos: Lexicais, Morfossintáticos e Fonéticos.

**A análise evidenciou a maior frequência de erros relacionados à fonética, o que se explica pelo contraste entre a representação gráfica e o quadro fonético-fonológico dos dois idiomas.** Há, no português, pelo menos quatro fonemas, o [v], o [z] e o [ʃ] e [ʒ], que não existem no espanhol. Os grafemas que os representam (V, Z, CH, J), no entanto, são os mesmos existentes em espanhol, usados, porém, para representar outros fonemas – [β], [s], [tʃ] e [x], respectivamente.

A semelhança gráfica associada à diferença fonética leva o aprendiz a erros relacionados a trocas de fonemas e à dificuldade de realização de determinados sons. Assim, em uma palavra como *divisão* encontram-se alguns dos principais problemas observados na produção oral de um falante de espanhol. Os fonemas consonantais [dʒ], [v] e [z], além da vogal nasal [ã] ocorrem sequencialmente na palavra – [dʒivi'zẽw̃] –, cuja pronúncia em espanhol seria [d i β i s a o], fazendo da sua pronúncia um verdadeiro desafio aos aprendizes.

Outros exemplos de troca de fonemas ocorreram nas palavras com a letra G, que, quando seguida das vogais E e I, representam também a fricativa palato-alveolar sonora [ʒ] em português. Observou-se, no entanto, nas produções analisadas, a realização do fonema fricativo velar surdo [x] nas palavras como “gente”, “argentino”, “originais”, que resultaram em *ar[x]entino, indí[x]ena, ori[x]inais*.

Portanto, nas palavras citadas anteriormente, revela-se uma transferência fonética, ou seja, os fonemas empregados na produção oral dos falantes são aqueles da Língua Materna e não da Língua Estrangeira. Essas transferências demonstram que a interlíngua dos falantes está em processo de constituição e que eventuais erros resultam da dificuldade de assimilação e internalização das diferenças fonéticas. Ainda que se tratem de diferenças sutis na pronúncia, esses sons afetam a percepção do ouvinte que não reconhece a prosódia

do seu próprio idioma na fala do estrangeiro, considerando-a falha e mais distante do ideal do que de fato se encontra.

A maior parte das transferências léxicas observadas se explicam pela semelhança do espanhol com o português e remetem a uma falsa percepção de facilidade. Na aquisição do português por falantes de espanhol, em sua etapa inicial de aprendizagem, ocorre uma mistura de elementos lexicais, advinda da proximidade entre as línguas. Proximidade essa que, se por um lado, facilita o entendimento, por outro, pode ocasionar transferências negativas ou até mesmo fossilização (Ferreira, 2001).

Tal semelhança, por sua vez, se deve aos diferentes trajetos percorridos pelos idiomas espanhol e português, desde suas origens latinas e explica, em grande parte, os erros observados no campo lexical. A palavra *diabolus* do latim, por exemplo, deu origem à palavra “diabo”, em português e “diablo”, em espanhol. **É, portanto, compreensível que haja a interferência deste vocábulo na produção em português do falante da língua espanhola** (“...o *diablo* e o santo que quando luta...”), pois uma das estratégias utilizadas pelo aprendiz de língua estrangeira é preencher as lacunas do que ainda não domina com elementos do seu repertório na língua materna.

Quanto aos erros morfossintáticos, tratam-se de erros intralinguísticos, cometidos, por exemplo, a partir de generalizações derivadas de constatações prévias dos aprendizes, relacionadas à estrutura da língua. Assim, observou-se, em suas produções, ocorrências como “departamento *do* Cochabamba”, “eu sou *da* Cochabamba”) pois, na língua portuguesa, ao contrário do espanhol, cabe o uso de artigo precedendo nomes próprios e geográficos. Esse processo demonstra que houve a assimilação, não completa, de um aspecto estrutural e complexo da língua, pois tal uso não é irrestrito quando se tratam de nomes geográficos, de modo que ocorre em alguns casos - *Sou da Bahia; Sou do Rio de Janeiro* -, mas não em outros - *Sou de São Paulo; Sou de Belém*. Da mesma maneira, observou-se o uso do artigo associado a advérbio de lugar - “As músicas *da lá* eram bem diferentes

daqui” – ocorrência, também, explicada pela generalização, pois com outros advérbios ocorre o uso do artigo como nas contrações *dali* e *daqui*.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, procurou-se aliar o ensino de português língua estrangeira à abordagem colaborativa no ensino de línguas, dando destaque à língua falada para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como a aquisição de um idioma está diretamente associada à interação entre falantes, pois não há enunciado sem interlocutor, as práticas pedagógicas que estimulam a língua falada no ambiente de ensino favorecem o aprimoramento dessa modalidade de expressão que, muitas vezes, não recebe nas aulas a devida atenção.

O ensino colaborativo, por sua vez, promove a interação, a construção do saber e a partilha de conhecimentos entre os participantes e proporciona, justamente, essas situações dialógicas nas quais os aprendizes podem interagir, sendo, invariavelmente, levados à discussão de temas relacionados a aspectos culturais de seus países.

A troca de relatos orientou, portanto, o desenvolvimento da competência cultural, pois possibilitou que os aprendizes pudessem utilizar o idioma para discutir questões identitárias, formulando comparações e reflexões sobre suas vivências, seus costumes e suas tradições, e ampliando, assim, sua perspectiva de mundo.

A análise das gravações possibilitou compreender como o espanhol interfere na aquisição da língua portuguesa, como se constitui a interlíngua desses falantes e de quais estratégias lançam mão para se comunicar em língua portuguesa.

Entender esse processo de aprendizagem, assim como a importância de oferecer ao aluno situações de ensino que propiciem o desenvolvimento do seu aprendizado são fundamentais para garantir que, de fato, o direito à educação não fique restrito ao direito à matrícula.

## Referências

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

CASTILHO, A. Teorias Linguísticas e Ensino da Gramática. In : HUBNER *et al.* *Diário de classe 3. Língua Portuguesa. São Paulo: F.D.E.,1994.*

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S. *et al.* *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vigotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. *Equidade*. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. Aprendizagem em foco, nº 38, fev. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 18/03/2018.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

MARCUSCHI, L. A. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 30, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270/6866>. Acesso em: 04/12/2020.



**GT 04**

**PESQUISAS NO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA**



# ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: INTERFACES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Maria Alvany Batista*  
*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

## Introdução

**E**studos realizadas por diferentes instituições vêm apontando, por meio de publicações, que o ensino da argumentação na educação básica contribui, de maneira significativa, para o ensino da língua materna nas aulas de Português. Essas publicações, fundamentadas em aporte teórico, análise de material didático, discussões teórico-metodológicas e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, retratam o quanto é produtivo e de grande valia o ensino da argumentação. Acerca disso, pretendemos, neste trabalho, destacar a importância da formação acadêmica do professor, tanto no que diz respeito ao conhecimento do documento normativo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Ducrot e seus colaboradores (1988), como também o acesso a esses estudos, a essas publicações ligadas à TAL.

Antes de entrarmos na discussão em torno da argumentação e ensino como um caminho que contribua para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica, reportemos aos equívocos apontados por Nascimento (2012, p. 70) no que tange ao ensino da argumentação nas aulas de português e nos livros didáticos. Segundo o autor supracitado “O primeiro

equivoco diz respeito à inclusão da argumentação como um conteúdo específico, distante dos outros conteúdos relativos ao ensino da língua. É comum dedicar-se um capítulo específico para o ensino de técnicas argumentativas”. Tal equívoco pode ser comprovado nos roteiros programáticos, ou na relação dos conteúdos específicos para cada série, relação essa que ainda permanece impregnada na mente e no fazer pedagógico de alguns professores como algo inflexível, fechado, estanque. E o segundo equívoco está relacionado aos gêneros textuais: “[...] é que há gêneros argumentativos e gêneros não argumentativos.” (NASCIMENTO, 2012, p.70).

É comum nos livros didáticos, por exemplo, quando abordam as orações coordenadas sindéticas apresentarem, por meio dos gêneros textuais ligados à publicidade, propaganda, anúncios publicitários não atentando ou instigando a abordagem em outros gêneros.

As reflexões aqui apresentadas, são frutos de um despertar de interesse e de inquietações provenientes de um minicurso ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Com o título de *Argumentação e Ensino*, o referido minicurso trouxe as discussões sobre as contribuições dos estudos da Retórica e da Semântica Argumentativa para o ensino de argumentação no âmbito da leitura, da produção textual e da análise linguística. Em um primeiro momento, discutimos sobre a concepção de argumentação nos estudos da retórica. No segundo, realizamos leitura e discussões sobre a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987, 1988) e colaboradores. E, por último, uma discussão sobre o ensino da argumentação. No decorrer das leituras sugeridas e das discussões propostas durante as aulas síncronas e assíncronas do minicurso *Argumentação e ensino*; bem como da minha prática docente nas séries dos anos finais do ensino fundamental com a disciplina de Língua Portuguesa levantaram questionamentos e reflexões sobre a importância da formação acadêmica e continuada do professor de

línguas que lecionam na educação básica. Oliveira (2010, p. 32) diz que “o professor precisa conhecer um pouco de teorias para que sua prática pedagógica seja realizada de forma consciente”. Assim, justifica-se a relevância desse estudo justamente por entender a TAL como fundamento de uma prática de ensino e argumentação vinculada a todo o processo de ensino de análise linguística, de produção de texto e de leitura em sala de aula.

Diante do exposto, podemos dizer que, no tocante à metodologia, o presente trabalho trata de um estudo de cunho qualitativo e interpretativo uma vez que busca compreender, descrever, interpretar o fenômeno da argumentatividade baseado em estudos publicados em livros, revistas impressas e virtuais, caracterizando-se, portanto, como bibliográfico.

## **Fundamentação teórica**

O presente estudo tem por objetivo discutir a importância de se trabalhar e explorar a argumentatividade em todo o processo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica, a partir dos fenômenos linguístico-discursivos. Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa na Teoria da Argumentação na Língua proposta por Ducrot e seus colaboradores (1987,1988), Nascimento (2012, 2015) e Koch; Elias (2017).

O dicionário Houaiss (2004, p. 59) define o verbete *argumentar* como: “(1) apresentar fatos, razões, provas contra ou a favor (de algo); (2) Apresentar (ideia, fato) como argumento; alegar”. Ainda, segundo o Houaiss, o termo *argumento* significa: “(1) o raciocínio que conduz a dedução de algo, (2) prova que serve para afirmar ou negar um fato”. Portanto, podemos inferir que, no ato de argumentar, vamos além de afirmar ou negar um fato apenas. É necessário também apresentar declarações que comprovem ou apresentem razões, motivos para o fato ou a ideia defendida. Para fomentar a discussão sobre o fenômeno da argumentação, alicerçada na Teoria da Argumentação

na Língua (TAL), proposta por Ducrot e seus colaboradores, recorremos a Nascimento (2015), ao afirmar que, na perspectiva linguística, a argumentação deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir, empregada, muitas vezes, em determinados textos orais e escritos e passa a ser compreendida como uma característica inerente à língua. Para Koch e Elias (2017, p. 23) “argumentar é humano” porque interagimos por meio da linguagem, oralmente ou por escrito, por isso estamos argumentando. E o ato de argumentar nos acompanha muito antes de irmos à escola.

De acordo com Nascimento (2015, p.162), a língua “nos fornece diferentes palavras, estruturas e frases para que as utilizemos e que funcionam diferentemente, do ponto de vista argumentativo” ou seja, a argumentação para a TAL está inscrita na própria língua. Depreende-se, então, que a língua é fundamentalmente argumentativa (DUCROT, 1988), como também o seu uso (ESPÍNDOLA, 2004). Assim, a própria estrutura da língua orienta o sentido que se pretende dar aos enunciados. Nesse sentido Ducrot (1988) se à concepção tradicional de argumentação, na qual a relação entre A (argumento) e C (conclusão) exige a ativação de elementos do contexto extralinguístico. Para a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) a conclusão não se expressa apenas pelo fato expresso em A, mas também por meio da estrutura linguística.

A preocupação de Ducrot (1988), apesar de ser estruturalista, é mostrar que apresentar um enunciado é argumentar, pois o locutor usa a língua de forma a registrar, através da escolha do material linguístico, marcas pessoais que exprimem um subjetivismo que lhe é peculiar – o que se opõe à constatação de uma verdade ou de uma falsidade.

Ducrot (1988, p. 18), ao defender a premissa de que “a argumentação está na língua”, aponta para o entendimento de que a argumentação do discurso advém da relação estruturada entre os elementos linguísticos do texto que carregam significados para a produção de sentido.

A partir dessa reflexão inicial, apresentamos as considerações teórico-propositivas apontadas por Nascimento (2012; 2015) para o ensino da argumentação nas práticas de aprendizagens de leitura, produção textual e análise linguística: “[...] o ensino da argumentação deve fazer parte de todo o conteúdo programático das disciplinas de língua e linguagem, associado à aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e análise linguística”. (NASCIMENTO, 2012, p. 71). O pesquisador ressalta que essa prática não impossibilita que, nos programas dos cursos/séries, dediquem-se momentos específicos para se trabalhar determinadas estratégias e habilidades argumentativas. Logo, o ensino dessas estratégias será mais significativo e eficaz se trabalhado paralelamente às atividades de leitura, escrita e/ou análise linguística.

Na visão de Kock; Elias (2017, p. 15) “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais.” Podemos, portanto, depreender que, para trabalharmos esse fenômeno, faz-se necessário observarmos cada gênero, uma vez que “todos os gêneros, em maior ou menor grau, são argumentativos” como afirma Nascimento (2012, p. 70). Isso se comprova em decorrência da função social do gênero textual. Em uma charge, em um artigo de opinião, por exemplo, a presença da argumentatividade é, obviamente, mais explícita. Por essa razão, considerar a argumentatividade dos textos estudados na escola é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e da análise linguística, permeado pela reflexão sobre o funcionamento e o uso das estruturas linguístico-discursivas.

No livro *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*, o capítulo 5, tem como título **Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender a argumentar**. Nesse capítulo, a autora destaca que, diante da “amplitude com que a argumentação se faz presente no cotidiano dos indivíduos – dentro e fora da escola –, é possível afirmar que o desenvolvimento de competências de argumentação é uma das metas e desafios centrais do trabalho escolar” (LEITÃO, 2014, p. 101).

Diante do exposto, reiteramos que o ensino da argumentação deve fazer parte das práticas de linguagem da disciplina de Língua Portuguesa, por meio das atividades pedagógicas centradas, principalmente, nos mais diversos gêneros textuais, associados não só ao ensino da leitura, mas também da escrita e da análise linguística. Assim, para a realização dessa proposição, faz-se necessário que o professor domine determinados conhecimentos teóricos para que possa gerenciar suas aulas e escolher as atividades a serem realizadas.

A nossa prática pedagógica precisa estar explicitamente fundamentada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem nossas ações, nossas decisões.

## **O ensino de língua portuguesa e proposições para o ensino da argumentação**

Um dos grandes desafios para o professor de Língua Portuguesa é encontrar estratégias que motivem e encaminhem o trabalho com a língua para que a aula de português transite pelos eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Por esse caminho, o referido componente curricular bem como as discussões teóricas e metodológicas, acerca do estudo da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), podem contribuir para o enfrentamento de tais desafios.

O ensino de Língua Portuguesa deve partir de usos reais da língua, por isso que o professor precisa de uma busca ativa por estratégias teórico-metodológicas que fomentem e ressignifiquem as ações didático-pedagógicas.

Partindo dessa premissa, buscamos, em um primeiro momento, discorrer sobre o vocábulo norteador deste ponto da discussão, o termo “estratégia”. Esse termo é recorrente na linguagem militar e significa o melhor caminho para se concretizar algo. Já no contexto do ensino e aprendizagem da língua, ou seja na linguagem da

interpretação do texto, Pauliukonis (2018, p. 244) diz que “examinar estratégias discursivas é analisar os caminhos de que se valeu o autor para melhor se aproximar de seus leitores e conseguir a adesão dos espíritos ao que ele se propõe.” Por esse viés, é salutar compreendermos que quando o professor utiliza as estratégias linguísticas de argumentação em contextos discursivos diversos, ele consolida por meio de sua prática os conhecimentos teórico-metodológicos indispensáveis para a realização de um trabalho produtivo e significativo para o estudante da educação básica.

E nessa busca por estratégias, o professor precisa apropriar-se dos documentos oficiais norteadores do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

[...] o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às **pesquisas recentes** da área e às transformações das **práticas de linguagem** ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), [...] Tal proposta assume a **centralidade do texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos).

O presente documento traz no seu bojo atualizações em relação às recentes pesquisas ligadas às práticas de linguagem, validando,

portanto, a proeminência da formação acadêmica e continuada do profissional da área para o desenvolvimento de um trabalho profícuo.

Ainda em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017, p.67-68) destaca que compete a esse componente “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito, durante a educação básica. Entre as 10 competências gerais da Educação Básica, apresentadas pela BNCC, na parte introdutória, podemos identificar que a sétima competência trata da argumentação.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2017, p. 9)

Quando a BNCC aponta a argumentação como uma das competências gerais a serem desenvolvidas nas etapas da educação básica, reportamo-nos ao trabalho do professor (de todas as áreas do conhecimento) acerca da necessidade da prática do processo da argumentação em sala de aula. Leitão (2014) comenta que, embora a argumentação ocorra de forma espontânea, no contexto da sala de aula ela deve ser construída mediante planejamento pedagógico específico.

Nascimento (2015) apresenta reflexões teórico-propositivas sobre atividades que apontam caminhos para o ensino de argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística. Como proposição para o ensino de argumentação na leitura e produção

textual, o autor sugere uma atividade centrada no gênero textual artigo de opinião, destacando que “o trabalho com esse gênero, no que se refere à leitura, passa inicialmente, pela identificação do assunto [...] e pela proposta de intervenção do social. Em seguida, deve-se analisar as estratégias linguísticas que materializam o caminho argumentativo do gênero [...]” (NASCIMENTO, 2015, p. 169).

E no que se refere ao ensino da produção textual, compreendemos que essa prática de linguagem não deve estar dissociada do trabalho com a leitura, pois entendemos que o estudante precisa adquirir o conhecimento mínimo sobre o gênero a ser produzido. Ainda segundo Nascimento (2015), o acesso ao gênero que se pretende produzir, por meio da leitura, possibilita ao aprendiz, além da identificação e familiaridade com as características básicas do gênero, como também o mínimo de informações sobre o conteúdo do texto que vai produzir. Nesse viés, “[...] a argumentatividade entra como um dos elementos necessários para o ensino da produção oral e escrita” (NASCIMENTO, 2015, p. 176). Para este autor, o estudante precisa ter consciência sobre o ato de selecionar informações e estratégias argumentativas a serem apresentadas no texto. A escolha do léxico e dos elementos presentes no enunciado revelam intencionalidades e finalidades discursivas.

Segundo autor supracitado, a realização de atividades que foquem o uso dos elementos argumentativos, no processo de produção textual, pode ser de natureza diversa. Dentre essas atividades, ele aponta a produção textual contextualizada e a produção controlada. Entende-se por atividades controladas “aquelas em que o aluno é solicitado a produzir um determinado texto, ou parte dele, tendo que se valer exclusivamente de determinados elementos linguístico-discursivos” (NASCIMENTO, 2015, p. 176).

E, para trabalhar a argumentatividade no eixo da análise linguística, seguindo o pensamento de Nascimento (2015, p.178), é necessário criar condições para que o estudante “tome consciência do uso argumentativo dos diferentes elementos da língua, em diferentes

enunciados”. Para tanto, o professor-pesquisador, Nascimento (2015, p.178) sugere três tipos de exercícios de análise linguística que podem ser aplicados em sala de aula para se trabalhar o funcionamento da argumentatividade. O primeiro tipo de exercício “consiste em apresentar um mesmo enunciado variando o elemento indicador de argumentação”. O segundo tipo de exercício é o inverso do primeiro – consiste em o professor apresentar para os estudantes enunciados diferentes, mas que tenham o mesmo elemento indicador de orientação argumentativa e propor aos “alunos que identifiquem os efeitos de sentido que esse elemento gera em cada enunciado.” E o terceiro tipo de exercício “consiste em fornecer aos alunos um enunciado e pedir que eles acrescentem ao conteúdo desse enunciado uma determinada avaliação ou orientação argumentativa [...]”. Pode-se inferir que, por meio desses tipos de exercícios, em nenhum momento se propõe a classificação gramatical ou nomenclatura dos elementos linguísticos que materializam argumentação, contrários às atividades propostas por alguns materiais didáticos em que se preza, em primeiro instante, pela classificação.

A título de complementação de nosso estudo sobre a argumentação no ensino da Língua Portuguesa na educação básica, sugerimos o quadro de Leitão (2014, p.107) que apresenta uma relação de ações do professor na construção da argumentação em sala de aula. Dentre essas ações, destacamos uma que certamente produz efeitos significativos no processo de ensino e aprendizagem – quando o professor chama a atenção dos alunos em relação à “qualidade da argumentação produzida na sala de aula e instrui os alunos quanto ao uso da linguagem da argumentação (uso de conectores, verbos, modalizadores, entre outros)”.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, procuramos discorrer sobre a importância de se trabalhar a Argumentação no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Para tanto, direcionamos nossas discussões em torno da

importância da formação acadêmica e continuada do professor, por entender que estudos apontam que o trabalho com a argumentação pode ser um caminho privilegiado. No entanto, para que o professor trilhe por esse caminho, é necessário que ele tenha conhecimento teórico-metodológico e transporte o olhar científico sobre a língua para a sua prática docente.

O conhecimento das discussões, das reflexões e dos estudos realizados tendo como foco a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Ducrot contribui, de forma significativa, para ampliar e reorientar o ensino da argumentação nas aulas de língua, oportunizando a possibilidade de o professor poder explorar a argumentatividade presente nos textos.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS tem fomentado conhecimentos fundamentais e indispensáveis sobre o desenvolvimento da competência argumentativa, direcionados ao professor pesquisador ou não, àquele que atua na sala de aula da educação básica, diariamente, em meio a inúmeras adversidades.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – MEC. Brasília, DF, 2017.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación: Conferencias del seminario*. Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global Editora, 1981.

ESPÍNDOLA, Lucienne C. *A entrevista: um olhar argumentativo*. João Pessoa: EDUEPB, 2004.

HOUAISS, Antônio; DE SALLES VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo. Contexto, 2017.

LEITÃO, Selma. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender argumentar. In: LEAL, Telma Ferraz, SUASSUNA, Livia (org). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: Reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto da formação continuada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas*. In: Revista do GELNE, Natal/RN, vol. 17 Número ½, 2015, p. 159-183.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues, BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo. Contexto, 2018.

# A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Sonia Maria de Matos  
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa*

## Introdução

**N**a sociedade brasileira, uma das discussões que estão em voga sobre a educação básica é a prática pedagógica no ensino da língua portuguesa, mais especificamente no que se refere ao ensino gramatical na educação básica. Muito se tem questionado sobre o papel do professor em sala de aula e sobre a aprendizagem insatisfatória dos alunos acerca dos conteúdos estudados no ensino fundamental, já que esses conhecimentos constituem um alicerce para os estudos gramaticais e linguísticos posteriores.

O ensino da gramática, na maioria das vezes, centrado no desenvolvimento de atividades voltadas para a memorização de conceitos e regras, sem nenhuma significação para a vida dos alunos e totalmente desvinculado dos usos da língua, tornam as aulas de português tediosas e os conteúdos nelas abordados difíceis, repercutindo negativamente no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas utilizadas, muitas vezes enfadonhas e descontextualizadas, desmotivam os alunos a estudarem a língua materna, levando-os a considerarem a disciplina Língua Portuguesa difícil, além de fazer com que estes concluam o ensino fundamental

sem conseguirem assimilar, sequer, os conhecimentos gramaticais básicos.

Visando às constantes dificuldades apresentadas por professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem das categorias gramaticais e tendo em vista o prazer despertado pelos alunos durante o exercício da ludicidade, pensou-se em desenvolver, através de atividades lúdicas, uma prática pedagógica eficiente e significativa para a compreensão das categorias gramaticais: Substantivo e Adjetivo, no Ensino Fundamental II.

Com o propósito de desenvolver, através de atividades lúdicas, uma prática pedagógica eficiente e significativa para o processo de ensino-aprendizagem das categorias gramaticais Substantivo e Adjetivo, no Ensino Fundamental II, e na tentativa de auxiliar e contribuir para a consecução desse objetivo, optou-se por fundamentar este projeto abordando as ideias defendidas por Luckesi (2000), Almeida (2008), Cunha (2008), Vigotskii (2010), Kleiman e Sepulveda (2014), dentre outros, buscando fundamentação em metodologias ativas que auxiliassem a prática docente e proporcionassem aos alunos o prazer pelo estudo, além de contribuir para a conscientização dos docentes sobre a necessidade de inovação das suas práticas pedagógicas.

Este trabalho se justifica pela necessidade de buscar métodos mais eficazes, estratégias e práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, e, assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tornando as aulas mais prazerosas e atrativas e os nossos alunos mais competentes em sua capacidade comunicativa. Além disso, visa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, servindo de subsídio para a conscientização dos docentes da necessidade de inovação das suas práticas pedagógicas, bem como oferecer-lhes suporte para tornar as suas aulas mais interessantes e, conseqüentemente, conquistarem a atenção e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Segundo Vigotskii (2010), as principais teorias referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, agrupam-se em três categorias fundamentais: a primeira parte do pressuposto da independência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; a segunda parte da premissa de uma total identidade entre aprendizagem e desenvolvimento; e a terceira combina as duas categorias anteriormente descritas.

Levando em consideração as diferentes interpretações das teorias supramencionadas, e em busca de uma melhor solução para o problema, Vigotskii (2010, p. 109) toma como ponto de partida “o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, embora a existência dessa pré-aprendizagem não implique uma continuidade direta entre essas duas etapas de desenvolvimento da criança (grifo do autor).

Nessa perspectiva, esse mesmo teórico assevera a necessidade da aprendizagem acontecer coerentemente ao nível de desenvolvimento mental da criança, o qual determina-se referindo-se, pelo menos, a dois níveis: o nível do desenvolvimento efetivo – entendido pelo desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança – e a área de desenvolvimento potencial – definida pela diferença entre o nível de atividades realizáveis com o auxílio de adultos e o nível de atividades desenvolvidas independentemente.

Assim:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2010, p. 114, grifo do autor).

Em consonância com essa percepção de aprendizagem, e ainda em conformidade com a teoria de Vigotskii, (2010) abordamos a aquisição e a difusão da linguagem como protótipo desse desenvolvimento.

De acordo com os postulados de Cunha (2008), a linguagem é constituída por um complexo conjunto de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, incorporadas ao restante da psicologia humana, sendo o seu processo de aquisição diretamente relacionado ao desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança na sociedade.

Em conformidade com essas proposições, é coerente fazer uso, mais uma vez, dos pressupostos de Vigotskii (2010, p. 114), o qual afirma:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Diante dessas reflexões, abordamos a linguagem numa visão funcionalista e ressaltamos as palavras de Dik (1987, *apud* NEVES, 2011), o qual assevera que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem a partir da interação entre a criança e o seu ambiente. Ressaltamos também, nesta ocasião, a importância dessa inter-relação para o uso consciente da língua materna.

## **A prática docente com a língua materna no ensino fundamental**

O ensino da língua materna, em sala de aula, há muito tempo vem sendo discutido e um dos pontos colocados em evidência, durante as discussões, é o trabalho desenvolvido pelos professores com o ensino de gramática e, com os avanços das ciências

referentes à linguagem – muito se tem debatido e estudado a esse respeito. A ideia defendida, atualmente, por um grande número de estudiosos e pelos documentos oficiais de ensino é que a gramática deve fazer parte do currículo escolar, garantindo ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa nos mais diferentes contextos sociais.

Segundo Kleiman e Sepulveda (2014), o domínio do conhecimento gramatical importa tanto aos professores quanto aos alunos. Para o professor, o conhecimento gramatical é essencial para a realização de intervenções didático-pedagógicas e indispensável para a condução de reflexões linguísticas em sala de aula. Para o aluno, o conhecimento gramatical proporciona as reflexões sobre a própria língua, além de possibilitar melhor expressão e compreensão da língua.

Nessa perspectiva, enfatizamos os postulados de Possenti (1996) que asseveram o imprescindível papel da escola em ensinar o português padrão aos alunos, ou, mais exatamente, em criar condições para que essa língua seja aprendida, sendo este o papel perseverado na atualidade por um grande número de professores de língua portuguesa. Assim, novas posturas em relação às práticas de ensino da língua materna vêm sendo buscadas e presenciamos, em algumas escolas, a substituição da memorização de regras e normas pela compreensão das formas de uso da língua, focando em uma aprendizagem crítica e significativa.

## **Metodologia: a ludicidade e o ensino da língua portuguesa**

Reportando-nos às práticas pedagógicas desenvolvidas constantemente nas aulas da educação infantil e, com menos intensidade, nas aulas do Ensino fundamental I e, conseqüentemente, à satisfação dos seus alunos no que se refere ao desenvolvimento de atividades lúdicas, optamos por fazer uso dessa ferramenta de ensino, a fim de proporcionar o desenvolvimento da criatividade e das inúmeras

capacidades dos nossos alunos na construção da aprendizagem de forma espontânea, divertida e significativa. Para Luckesi (2000, p. 20):

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento.

Sintetizando os postulados do teórico, acima referido, durante a vivência de uma atividade lúdica o ser humano encontra-se inteiro, flexível, alegre, saudável e, diante dessa percepção, a ludicidade é concebida como uma experiência plena e um fenômeno interno do sujeito que age e/ou vivencia situações lúdicas.

Em consonância com essa percepção, Almeida (2008, p. 41), assevera que a educação lúdica “contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria de conhecimento”. Desta forma, através da interação entre o grupo, a ludicidade possibilita despertar a criatividade da criança e desenvolver o seu potencial social e cognitivo.

E, por fim, ampliando a restrita relação mantida entre a expressão “atividade lúdica” e o ato de jogar, ressaltamos o vasto leque de atividades concebidas por Huizinga (1990, p. 41), como lúdicas:

“os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar”, sendo a atividade lúdica compreendida como todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer durante a sua execução, ou seja, divertir o praticante.

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Escritora Rachel de Queiroz, em Santana do Cariri, Estado do Ceará, cujo itinerário metodológico iniciou-se com a busca da fundamentação teórica acerca de conceitos de Aprendizagem e Ludicidade, enfatizando, principalmente, as teorias de Vigotskii e Luckesi e o ensino da Língua Portuguesa.

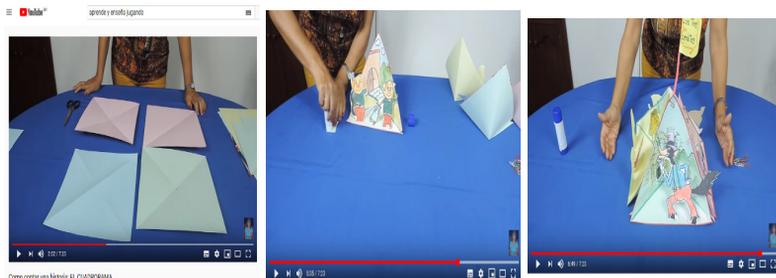
Em seguida, partiu-se para a análise do Livro Didático intitulado *Tecendo Linguagens*, volume direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental. A obra da editora IBEP, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 5. ed., 2018, foi aprovada pela Rede Municipal de Ensino de Santana do Cariri, no ano de 2019, para ser utilizada durante o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023.

A análise do livro didático teve como foco a abordagem das categorias gramaticais Substantivo e Adjetivo. Para tanto, realizou-se uma leitura minuciosa sobre a apresentação e a caracterização da obra. Em seguida, buscou-se identificar as Unidades e os Capítulos referentes à abordagem das categorias gramaticais em estudo, onde se identificou como elas vêm sendo abordadas pelas autoras, abarcando as orientações didáticas propostas e as atividades desenvolvidas.

Prosseguindo, buscou-se selecionar a estratégia e o texto a serem utilizados como suporte metodológico de ensino. Após inúmeras pesquisas, identificou-se a estratégia *El Cuadrorama* como atrativa e pertinente para o desenvolvimento do trabalho pretendido. Quanto ao texto, optou-se por trabalhar com “O Sonho dos Ratos”, de Rubem Alves, uma vez que, além desta fábula apresentar a oportunidade de refletir acerca de alguns valores que regem a ação humana, traz inúmeros substantivos e adjetivos, possibilitando a compreensão dessas categorias gramaticais.

O *El cuadrorama* é uma estratégia de compreensão leitora e produção oral, através da qual o aluno resume a narrativa em quatro cenas. É um tipo de maquete que mostra as personagens e os cenários onde se desenvolve o enredo, conforme nos mostram as imagens abaixo:

**Fig. 1 – El Cuadrorama**



FONTE: <https://youtu.be/9ZrF6WtstvQw>. Acesso em: 12 nov. 2020.

## **Análise e discussão dos dados**

Ao analisarmos o Manual do Livro Didático de Língua Portuguesa, adotado na Rede Pública Municipal de Santana do Cariri, constatamos que toda a coleção apresenta-se alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), demonstrando a coexistência de duas práticas de ensino de gramática: uma voltada para a prática da gramática normativa e outra, mesmo de forma acanhada, para a prática da gramática reflexiva. Constatamos, ainda, a demonstração do apego das autoras às tradicionais normas gramaticais e a carência de inovação didática que desperte o prazer e o interesse do aluno durante as aulas.

Considerando o Livro Didático como essencial para o trabalho docente e buscando mais um suporte para complementar a prática pedagógica, propomos a confecção de um *cuadrorama*, a partir da leitura da fábula “O Sonho dos Ratos”, de Rubem Alves.

Inicialmente, solicitamos a realização da leitura compartilhada, seguida da identificação e caracterização dos personagens, tempo e espaço, que compõem a narrativa. Em seguida, propomos alguns questionamentos e solicitamos a identificação da moral da história. Após análise e exposição oral dos alunos, dividimos a turma em grupos e solicitamos que cada grupo lesse o texto e selecionasse as quatro cenas que resumem a fábula.

Partimos, então, para a confecção do *Cuadrorama*. Neste momento, o material a ser utilizado foi entregue a cada grupo e o passo a passo da confecção foi explanado em um só momento para todos os alunos. Segue abaixo, uma das maquetes por eles produzida:

**Fig. 2 - Cuadrorama confeccionado por um dos grupos**

Cena 1



Cena 2



Cena 3



Cena 4



Fonte: Arquivo Pessoal (2020).

Durante a confecção, solicitamos que os alunos anotassem as palavras que nomeiam os personagens, os sentimentos por eles desenvolvidos, os lugares e os objetos que compõem o cenário, além das características identificadas.

Após a socialização dos *cuadroram*s, solicitamos que alunos localizassem, no texto, as palavras anotadas durante a confecção, identificassem a utilidade e a relação mantida entre elas, propondo, a partir daí, a construção coletiva do conceito das categorias gramaticais estudadas: substantivo e adjetivo.

## Considerações finais

A realização deste estudo permitiu-nos comprovar a eficácia do uso de atividades lúdicas em sala de aula, visto que elas dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, despertando a criatividade, favorecendo a autoaprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Ademais, o desenvolvimento de atividades lúdicas motiva os alunos a participarem ativamente das aulas, incentivando-os a agirem como sujeitos na construção da aprendizagem.

Constatamos, também, que o *Cuadrorama* é uma excelente ferramenta para o trabalho docente com todos os gêneros textuais narrativos, não limitando-se ao ensino da disciplina de língua Portuguesa. O aluno poderá, por exemplo, confeccioná-lo para desenvolver um trabalho de história, narrando um fato histórico marcante, representando as pessoas envolvidas, as ações por elas praticadas e o cenário.

Averiguamos, ainda, que embora ela seja uma estratégia comumente utilizada por educadores de um outro país – Espanha –, o *Cuadrorama* se alinha, perfeitamente, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), ao propor um ensino voltado para os eixos da leitura, da produção textual e da oralidade.

Além disso, foi claramente perceptível o interesse dos alunos em participarem de todos os momentos da atividade lúdica proposta. Ao realizá-la, eles tiveram a oportunidade de desenvolver a criatividade, expressar com naturalidade as suas opiniões, ouvir e respeitar a fala dos colegas. Enfim, exercitaram a construção coletiva do conhecimento e isso, nos levou a comprovar que o *Cuadrorama* pode, e deve,

ser considerada como uma metodologia bastante eficaz para a prática pedagógica.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2008.

APRENDE Y ENSEÑA JUGANDO. *Como contar una historia: el cuadorrama*. Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=aprende+y+ense%C3%B1a+jugando](https://www.youtube.com/results?search_query=aprende+y+ense%C3%B1a+jugando). Acesso em: 12 nov. 2020.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008 (p. 157-176).

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas*. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em: 12 nov. 2020.

MACEDO, Lino de. *Os Jogos e sua importância na escola*. São Paulo, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto: 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

# POR UMA NOVA PRÁTICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA: UM REGISTRO DE ATIVIDADES DA EJA

*Yara Carvalho Pedrosa de Queiroz*  
*Roseane Batista Feitosa Nicolau*

## Reflexões sobre o ponto de partida

**T**radicionalmente o estudo da Língua Portuguesa no Brasil sempre priorizou o ensino de conteúdos gramaticais. A gramática normativa sempre foi o ponto para o qual todos os objetivos didáticos do estudo da língua convergiam; entretanto, atestou-se que a manutenção de uma prática sistemática de exercícios de metalinguagem não garante melhoras significativas no desempenho linguístico dos alunos. As avaliações nacionais de aprendizagem, tais como a Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), revelam índices insatisfatórios de leitura, comprovados também quanto à escrita no exame de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Se a ênfase tradicionalmente colocada no ensino da gramática normativa, de fato, não contribui para a proficiência linguística, como deveria ser o ensino da gramática?

O nosso foco, neste trabalho, restringiu-se ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) precisamente ao estudo da língua que leve em consideração o uso-reflexão-uso dos elementos linguísticos na produção textual e, conseqüentemente, resulte em um maior desempenho linguístico dos alunos nesse contexto. Entretanto, sabemos que a EJA carece de uma atenção que vai

além do ensino da língua, de ordem social que impacta no ensino e na aprendizagem.

Nosso ponto de partida foi a observação e a análise de produções textuais de alunos dos ciclos III da EJA, referente ao sexto e sétimo ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual da Paraíba, localizada em João Pessoa. O nosso objetivo com essas ações de observação e de análise foi refletir sobre as abordagens dos estudos gramaticais na escola e a relevância das atividades epilinguísticas para a proficiência escrita de alunos estigmatizados social e linguisticamente na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, tivemos como suporte teórico: Antunes (2003), Bagno (2005), Geraldi (2002), Bertoni Ricardo (2005), dentre outros, que propõem uma abordagem mais funcional no ensino da gramática.

## **Definindo alguns pontos de chegada**

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, várias ações se efetivaram em todo país no esforço em disseminar um novo modelo de ensino de base interacional e discursiva. Nos PCN (BRASIL, 2001), os conteúdos de língua portuguesa se organizam em dois eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão sobre esse uso.

O ensino de conteúdos gramaticais, tão valorizado na cultura escolar, não recebe tanto destaque no referido documento. A ênfase é dada ao estudo da língua como atividade discursiva que se realiza por meio de diversos gêneros textuais, de acordo com a teoria bakhtiniana de gêneros e o estudo gramatical só se justifica ao se constituir em uma prática reflexiva sobre a língua. Tal prática favorece a capacidade de interpretar e produzir textos e pode ser classificada como atividade epilinguística e metalinguística.

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...] já as atividades

metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (BRASIL, 2001. p. 38-39).

Dessa forma não se justifica o ensino gramatical apenas teórico, com exercícios classificatórios que em nada favorecem a compreensão linguística; antes, destacam-se as atividades de reflexão sobre a linguagem (epilinguísticas) como as mais importantes para compreender os processos da interação comunicativa e as metalinguísticas seriam para a análise mais profunda da língua em anos mais avançados.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) corroborou com essa ideia ao afirmar que a memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas usuais da língua, de acordo com a situação, ou seja, a gramática deve ser vista em seu funcionamento, contextualizada às práticas sociais. A esse respeito, Geraldi (2002) apresenta importantes considerações quando afirma que:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática - que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002. p. 63-64).

Os livros didáticos, nos quais a maioria dos professores respaldam seus trabalhos, mesmo trazendo, no bojo de suas atividades textuais, as teorias linguísticas contemporâneas, ainda continuam tradicionais em suas estratégias pedagógicas quando se trata da reflexão e análise sobre o uso da língua.

Ainda que falar em ensino de gramática gere um certo mal-estar entre professores que se consideram teoricamente mais “atualizados”, não há ainda como desenvolver competências e

habilidades linguísticas sem o estudo gramatical. Como afirma Irandé Antunes, em *Aula de Português: encontro e interação* (2003), essa nem é uma questão a ser levantada, uma vez que a gramática é parte intrínseca da língua.

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003. p. 88).

De acordo com a autora, o ensino de gramática deve constituir-se, então, numa prática de reflexão sobre a constituição e o funcionamento da linguagem presente nos diversos textos orais e escritos, deve se voltar para a análise e sistematização dos fenômenos linguísticos, contrapondo-se aos tradicionais exercícios de identificação e classificação.

As atividades de metalinguagem podem estar presentes na aula de língua portuguesa quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, mas são as atividades interativas como produção e leitura de textos que oportunizam as questões de análise linguística, bem como pode levar o aluno melhorar e ampliar a sua capacidade comunicativa sobretudo no contexto da educação de jovens e adultos.

### **Um... Dois... Três... Vários fenômenos... Por onde começar?**

A fim de elucidar algumas questões apresentadas, descrevemos parte de uma atividade desenvolvida com alunos do ciclo III (referente ao sexto/sétimo ano), que tinha como objetivos promover a leitura de textos do gênero notícia, bem como estimular sua produção. A turma tem em média 25 alunos matriculados, com idades que

variam de 16 a 60 anos. Um número que oscila entre 16 e 17 alunos frequentam as aulas regularmente. Entre eles, 3 são surdos e contam com a ajuda de uma intérprete para intermediar as explicações dos professores e fazerem as atividades.

Inicialmente nos cabem algumas considerações sobre a natureza das ações propostas. Após leituras do gênero notícia e verificação dos seus diferentes suportes, solicitamos que os alunos assistissem a telejornais e procurassem identificar os elementos constitutivos do *lide* em uma notícia escolhida. Os alunos surdos utilizaram apenas as fontes impressas.

A título de ilustração, dois textos escritos pelos alunos, transcritos a seguir, representam uma das atividades de produção escrita sobre o gênero em estudo. Outras atividades também foram realizadas, como escrever notícias a partir de imagens, desenvolver as questões do *lide* a partir de um título sugerido e escrever legendas para fotos. Os alunos trabalharam em duplas e tiveram que ler oralmente os textos produzidos para apreciação da turma. Apresentamos a primeira produção, no quadro abaixo, como forma de sistematizar melhor nosso trabalho.

Texto 1

Telejornal: *Tambáú agora*

Horário: 7:18

Notícia (Manchetes):

O que aconteceu: *jovem mentiu, foi até a delegacia e afirmou que tinha sido ameaçada. Por um rapaz dentro do ônibus a jovem falou que o rapaz estava com uma faca mais as câmeras do ônibus mostrou que tudo isso foi uma mentira da jovem e a delegada afirmou que a jovem tinha Problemas mentais.*

Quando: *Hoje no dia 16/08/2018*

Onde: *Em capina grande*

Como: *jovem diz que foi estropada. Depois desse do ônibus*

Por quê: *Por quê ela tem Problemas mentais*

*A jovem sofre com depressão.*

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

O trecho em questão, apresenta um satisfatório resultado quanto à compreensão da estrutura do fato noticiado. A capacidade linguístico-discursiva referente aos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) está preservada, apesar da pouca densidade informacional que a atividade propunha. Alguns problemas textuais, no entanto, precisaram ser sinalizados pelo professor a fim de que os alunos fizessem a reescrita.

O emprego das formas verbais no passado mostra o entendimento do aluno quanto a ocorrência dos fatos anteriores ao momento da fala. A ausência do título não nos permitiu, todavia, identificar se o aluno consegue entender a diferença entre os tempos verbais usualmente empregados no título e no corpo da notícia, presente e pretérito, respectivamente. A presença de organizadores textuais típicos da oralidade, comuns na escrita de textos infantis, são também recorrentes em textos de alunos da EJA (... *foi até a delegacia e afrimou que tinha sido... e a delegada afrimou que a jovem...*).

A justaposição de ideias sem marcas de conexão (... *tinha sido ameaçada Por um rapaz dentro do ônibus a jovem falou que o rapaz estava com uma faca...*), ou mesmo ausência de sinais de pontuação, visto que em todo o texto só aparece um ponto no final, são recorrentes na maioria das produções textuais.

A utilização de letras maiúsculas desnecessariamente, no meio das palavras ou frases, é outro fenômeno bastante comum (...*tinha sido ameaçada Por um rapaz... a jovem tinha Problemas mentais.*); também o emprego de letras minúsculas na grafia de nomes próprios (Onde: Em capina grande).

O único elemento de conexão usado mostrou um problema ortográfico: o não reconhecimento da diferença entre o operador argumentativo de oposição e a forma adverbial mais facilmente empregada (...*o rapaz estava com uma faca mais as câmeras do ônibus mostrou que tudo isso foi uma mentira...*). Quanto à ortografia observamos ainda as palavras “*afrimou*” e “*depreção*”, bem como a frase “*estrupada Após desse do ônibus*”. Esses fenômenos exemplificam bem

a influência da oralidade na escrita, que permanece ao longo da vida escolar.

Vejamos, a seguir, o segundo quadro contendo mais uma produção analisada posteriormente.

Texto 2

Telejornal: *Samuka Duate*.

Horário: 12: 00 HR.

Notícia: *Homem é atingido com Dois tiros.*

O que aconteceu: *O Homem morreu.*

Quando: 23/08/18 Nesta quinta- Feira.

Onde: *Santa Rita*

Como: *Ele Tava Trabalhando quando chegou Dois cara a pé e a tirou nele.*

Por que: *ele morreu inocente*

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

O texto 2 merece algumas observações no tocante à compreensão textual. Os alunos confundem a notícia com o título e não conseguem identificar claramente todas as informações do *lide*. O motivo que desencadeou o fato certamente não foi identificado pelo grupo. Quanto às questões estruturais, não apresentam problemas que interferem na coerência das ideias e estas se restringem a informações necessárias ao desenvolvimento da notícia, etapa sugerida em aula posterior.

Alguns aspectos gramaticais podem ser observados, como por exemplo, o emprego de iniciais maiúsculas (*Ele Tava Trabalhando*), a hiperssegmentação (...*Dois cara a pé e a tirou nele.*) e irregularidades quanto à pontuação.

O texto 1 apesar de apresentar uma incidência maior de fenômenos em relação ao texto 2, cumpre melhor os objetivos da atividade proposta. Ao grupo que compôs o texto 2, coube ainda uma discussão sobre as informações coletadas para que se desenvolvesse o texto completamente, recuperando todos os elementos da notícia.

A seguir, nos deteremos em apenas um dos fenômenos apresentados na escrita dos alunos, considerado, por sua natureza, o mais polêmico.

### **Se um fenômeno incomoda muita gente... Este fenômeno incomoda muito mais...**

No tocante ao fenômeno da concordância, alguns estudiosos a exemplo de Bortoni Ricardo (2005), Faraco (2008) e Marcos Bagno (2005) têm em suas obras capítulos inteiros dedicados à variação linguística. Mas é sem dúvida, a nosso ver, o trabalho engajado de Bagno, no conjunto de sua obra, sua atitude combativa ao que considera resultado do preconceito cultivado por falsos puristas da língua, a mais profunda reflexão em favor do reconhecimento da pluralidade de normas em nosso país.

Em *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2005) transcreve trechos de autores como o professor Napoleão Mendes de Almeida, intransigente na defesa da língua, para demonstrar sua rejeição aos que não pertencem a seu segmento cultural e social.

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. (BAGNO, 2005a p. 79).

O desprezo pelos linguistas e pelos falantes que ele julga inferiores a si mesmo também é uma ideia defendida por Sacconi (1998). No

livro intitulado *Não erre mais!* O autor afirma que seu posicionamento sobre os usos que se faz da língua “nada tem que ver com desprezo ou menosprezo aos ignorantes” (*apud* BAGNO, 2005a. p.84).

Ora, tais discursos, a nosso ver, legitimam o abismo existente entre a elite econômica e social e as classes populares do país de que fala Bortoni no livro *Nós chegemu na escola, e agora?*: “Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades” (BORTONI, 2005 p. 14). Ora, o público a que nossa atuação se destina, alunos da EJA, é composto basicamente por essas pessoas a quem os professores mais tradicionais consideram desprezíveis social e linguisticamente.

As inúmeras dificuldades em que estão imersos, afasta-os do cotidiano da sala de aula e não é sem frequência que muitos só voltam à escola como condição imposta para a manutenção do emprego ou por uma contingência do mercado de trabalho. A necessidade de recuperar o tempo perdido encontra como principais adversários a sensação de desajuste diante da realidade escolar e o despreparo de alguns profissionais pouco conscientes da necessidade de adequar sua prática em face às diferenças impostas. Transformar as diferenças em potencialidades para o grupo que integra a EJA é, talvez, o maior desafio para um professor que não esteja interessado em continuar rotulando pessoas já tão marcadas pela exclusão.

Ao considerar a definição de letramento apresentada por KLEIMAN (2005), como os usos da língua escrita e não somente na escola, somos forçados a reconhecer que parte dos alunos que frequentam a EJA ainda estão em fase de aquisição da escrita, ou seja, ainda não são capazes de ler ou escrever com alguma proficiência.

Mas, o que dizem os textos analisados quando o assunto é concordância? De fato, esse é o assunto que mais discrimina na esfera escolar? Voltando ao texto 1, no trecho: ... *as câmeras do ônibus mostrou que tudo isso foi uma mentira...* temos um fenômeno, sem dúvida, dos mais prediletos entre os gramáticos. De acordo com Bagno se constitui

“a demonstração mais nítida que se pode oferecer do caráter eminentemente social do preconceito linguístico” (BAGNO, 2005b, p. 21).

Erros de concordância, segundo o autor, são considerados crasos, principalmente por revelarem, mais que os outros, a procedência do falante, seus antecedentes biográficos, seu local de origem, sua formação escolar. A não utilização das normas de concordância expõe o falante, denunciando a inflexibilidade de seu status social. “O que está sendo avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social”. (BAGNO, 2005b, p. 29)

No texto 2, ao registrar “*Ele Tava Trabalhando quando chegou Dois cara a pé*” a variação informal da linguagem flexibiliza para a não imposição da correção gramatical. A padronização linguística na escrita e sua devida importância, embora já discutida nas aulas de língua portuguesa, pouca ou nenhuma influência traz sobre a escrita dos alunos. São sabedores de que existem várias maneiras de dizer a mesma coisa, no entanto ainda não conseguem migrar para outras formas de falar e de escrever. Todavia esse fato não deve gerar instabilidade ao professor em seu propósito de redimensionar o ensino gramatical. Sobre esse propósito, discutiremos mais detalhadamente a seguir.

### **No meio do caminho... *Tem* uma esperança ou considerações quase finais**

Segundo Bagno (2005a), Napoleão Mendes de Almeida não reconhecia Drummond como poeta e escritor por ter empregado o verbo *ter* no lugar de *haver* no poema que o celebrou na literatura moderna. As ideias do gramático falecido em 1998 se materializam ainda hoje na fala de alguns professores, também nos discursos da imprensa que se autodenomina representante da elite “cultural” do país e rejeita as expressões populares, algumas até já consagradas pelo uso, com extremado preconceito, conforme afirma Callou:

Assim, ao lidarmos com a norma, correção, lidamos com preconceito, e preconceito em relação à língua é equivalente a muitos outros, como o social (de que estrato provém?), regional (qual o dialeto mais prestigiado no país?), religioso, racial, e, como qualquer um deles, está muito enraizado e é muito difícil de ser vencido. (CALLOU *apud* VIEIRA, 2013. p. 17).

Os documentos oficiais que norteiam o processo educacional do país destacam a importância do ensino de língua portuguesa na construção dos sujeitos sociais que compete à escola formar. O estudo das variações é um direito e uma necessidade do aluno que precisa apropriar-se das formas linguísticas prestigiadas pela sociedade, sem sofrer com os padrões de “certo” e “errado” impostos pela escola, estigmatizando-o em razão de sua variação.

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fechar para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BERTONI, 2005. p. 15).

Longe da pretensão de problematizar a Educação de Jovens e Adultos como forma de atenuar as responsabilidades que nos são devidas, ao contrário, consideramos ainda mais comprometedor o trabalho com pessoas excluídas do ensino regular, desacreditadas em si mesmas, julgadas intelectualmente incapazes ou que tenham sobre os ombros o peso da marginalidade, por isso essas particularidades devem ser avaliadas.

Entendemos que o estudo da língua, assim como tudo em educação, é um processo e, como tal, precisa de continuidade. O desafio do ensino hoje é inserir o aluno em práticas de letramento social. Conforme já afirmado anteriormente, na EJA o desafio começa ainda na decodificação, etapa realizada de forma insatisfatória por muitos alunos, que têm nas dificuldades de leitura e escrita as principais causas para o abandono escolar. Exercitar a leitura, no pouco tempo de que se dispõe em sala de aula, demanda um sacrifício que nem sempre é facilitado pelo livro didático, ou conta com o apoio material necessário na escola.

O desenvolvimento de atividades escritas ainda que propostas com regularidade, de acordo com o plano de ensino, apresenta um grau de dificuldade que precisa ser enfrentado cotidianamente. Conquistar o aluno para a escrita, fazê-lo vencer a desmotivação e por vezes a timidez, criando situações de estímulo, capacitando-o a vencer o vazio a que ele se julga destinado, requer esforço e compromisso renovados do professor.

Assim, as atividades de produção textual descritas nesse trabalho significam parte de um avanço alcançado, aos poucos, no decorrer do ano letivo, com alunos que sequer permitiam nossa aproximação quando escreviam alguma coisa. O estudo do gênero notícia possibilitou-lhes contato com jornais impressos e algumas revistas; também permitiu que conhecessemos suas preferências na escolha de um noticiário a fim de executar a atividade proposta. A opção da maioria por telejornais de cunho sensacionalista, com notícias de criminalidade, não poderia passar despercebida e revela a dimensão do processo de banalização da violência no qual os alunos, geralmente, estão inseridos de forma ativa ou passiva.

A correção das atividades aconteceu de forma flexível e partiu do princípio de que é preciso levar o aluno a orgulhar-se de sua escrita. Elogiamos os objetivos alcançados e, dada a impossibilidade de resolver todos os fenômenos observados de uma única vez, colocamos em pauta um dos aspectos que pretendíamos abordar. Na

atividade em questão, a concordância verbal foi o assunto escolhido para estudos nas aulas posteriores. De forma simples apresentamos a regra geral, discutimos algumas regularidades e sistematizamos exemplos com base nos textos produzidos. Em etapa posterior, as produções foram devolvidas para identificação do fenômeno tratado e encaminhamento da reescrita textual quando algumas regularidades foram rediscutidas.

As questões que envolvem a grafia correta das palavras, a hiperssegmentação, pontuação e os demais fenômenos observados são temas recorrentes durante as aulas que não tratam apenas de gramática. A gramática é abordada com vistas a ampliar a competência comunicativa dos alunos. Expressões como “afrimou” e “estrupada”, por exemplo, precisam ser identificadas pelo aluno como representativas de uma variação “entendível” em um texto oral, mas inaceitável em situações mais formais ou em um texto escrito.

No funcionamento interativo da língua, o estudo gramatical precisa ser abordado nos textos. A atividade de produção analisada nessa atividade consistiu no resgate de uma notícia ouvida e permitiu o estudo de algumas regularidades importantes na formação do aluno da EJA, normalmente preocupado em ser inserido no mercado de trabalho cada vez mais especializado e, por conseguinte, excludente. Só o estudo das regularidades, permitido por meio da análise linguística, possibilita a ampliação das competências interacionais do aluno, o que também significa competência para a cidadania.

### **Últimas considerações...**

A complexidade do processo pedagógico impõe ao professor de língua portuguesa hoje uma prática que leve à reflexão, à crítica, à discussão sobre o que é gramática, qual sua aplicabilidade e qual a melhor maneira de ensinar sem cair nos exercícios repetitivos e classificatórios, de nomenclatura difícil, que em nada acrescentam à fluência linguística do aluno.

Tais atividades não se justificam mais nem como pretexto para os exames nacionais, visto que esses se pautam nas matrizes de referência que avaliam habilidades e competências em compreensão textual. A atividade de sala de aula apresentada nesse trabalho é uma amostra de como o estudo gramatical está presente nas atividades de reflexão linguística, e que estas se voltam para a compreensão de língua enquanto atividade enunciativa.

O estudo gramatical, pois, continua, como sempre esteve, na rotina de nossas atividades escolares, todavia seu objetivo consiste no aprimoramento das competências comunicativas. Parafraseando Callou (apud VIEIRA, 2013), definiríamos a aula de língua portuguesa hoje como um exercício contínuo de descrição e análise do nosso instrumento de comunicação.

É preciso, pois, afinar esse instrumento. Levar o aluno a conhecer os diferentes usos que dele se faz, possibilitando-lhe a aquisição dos diversos sons que levarão a acordes mais sofisticados da língua quando ele precisar. É dever da escola, e particularmente do professor de língua portuguesa, aproximá-lo das construções linguísticas que tornarão possíveis seu desenvolvimento pessoal e social. Enfim, o estudo da língua deve objetivar a potencialização da capacidade comunicativa do aluno para que ele possa atender às demandas sociais e afirmar-se contra o conservadorismo e a ignorância que se escondem por trás de todo preconceito.

## Referências

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

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 39. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 4. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

BORTONIRICARDO, Stela Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre. Grupo A, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore Vilaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SACCONI, Luiz Antonio. *Não erre mais!* 23. ed. São Paulo: Atual, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Silvia Rodrigues, BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

**GT 05**

**PESQUISAS NO EIXO DO LETRAMENTO  
LITERÁRIO**



# O ESTUDO DO CONTO MATO-GROSSENSE “LIGADOS COM O MUNDO” COMO FORMA DE PROMOVER O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

*Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira*

## Introdução

**E**ste trabalho é um recorte da aplicação do projeto de dissertação de mestrado, cujo objetivo principal foi incentivar o letramento literário por meio da valorização e divulgação da literatura produzida em Mato Grosso. Para tanto, desenvolvemos algumas atividades de produção de leitura, afim de proporcionar aos alunos a oportunidade de entender e dar sentido ao texto literário. Nos pautamos nos pressupostos de Rouxel (2012) no que diz respeito a leitura analítica e a leitura cursiva e também nos postulados de Piglia (2004) sobre o estudo do conto, mais especificamente a história visível e a história secreta presentes nas narrativas.

No intuito de tornar os estudantes sujeitos leitores capazes de se enxergarem no texto literário e de se expressarem sobre ele, propomos trabalhar com textos do escritor mato-grossense Gabriel de Mattos por meio do livro de contos *A Geringonça* (2002). O trabalho com essa obra ajudará o estudante a entender a sua vida a partir de temas que fazem parte do seu contexto social e cultural. O conto escolhido “Ligados com o mundo” nos mostram lembranças da infância da personagem principal que revela uma Cuiabá ainda pequena, com quintais sem muros e vizinhos que se conheciam. A história gira também em torno da capacidade que o ser humano tem de se ligar ao outro e ao mundo ao seu redor.

## Fundamentação teórica

### A Literatura em Mato Grosso

Sem dúvidas, um dos maiores desafios da escola é manter a leitura viva e dinâmica no dia a dia do aluno. No que concerne à leitura literária, este trabalho se torna um pouco mais laborioso. Tornar o texto literário um elemento capaz de auxiliar o estudante a entender a sua vida e a comunidade em que está inserido, é um recurso possível para que a literatura ganhe sentido e força. Então, nesta linha de pensamento, devemos refletir sobre qual a importância das produções literárias regionais para alcançar o tão almejado leitor? Sabemos que não podemos esquecer os cânones nacionais, porém incentivar e favorecer a literatura regional é disponibilizar temas que fazem parte do contexto dos alunos e isso faz com que eles se sintam mais motivados, já que vão se sentir representados por ou identificados com esta literatura, desenvolvendo assim um pensamento crítico sobre sua realidade.

Diante dessa importância da literatura regional, devemos ressaltar que as primeiras produções literárias de Mato Grosso levaram “a cabo um projeto de identificação local, de valorização das letras mato-grossenses frente às letras nacionais” (BARBOSA, 2011, p. 129), por meio de uma literatura embasada no regionalismo. Contudo, de acordo com Leite (2009, p. 26), a partir do início do século XXI, começa-se a mudar os temas abordados nesta nova literatura, que agora “se debruça sobre os mais variados aspectos da existência humana sem preocupação e sem a conexão com uma possível localização”. Podemos observar tal afirmação em várias obras de escritores mato-grossenses, que abordam temas atuais, como a homofobia presente no conto “A confissão” do autor Santiago Vilela ou mesmo o tráfico de drogas no conto “A palavra” do mesmo autor. A literatura produzida no estado varia de temas ufanistas a outros que ressaltam valores humanos universais.

O estado de Mato Grosso possui um repertório literário rico e criativo, com obras e escritores que não deixam nada a desejar em relação às demais literaturas brasileiras e isso apesar do pouco tempo de afirmação, como relata Magalhães (2002, p.13). “É preciso lembrar que a literatura mato-grossense só se afirmou a partir do início do século XX. Antes dessa data, as manifestações culturais se resumiam a representações de peças teatrais[...]” Devido à brevidade da produção literária produzida em Mato Grosso, a falta de incentivo e também ao movimento migratório no estado, existe um desconhecimento da realidade literária aqui produzida. A autora Hilda Magalhães expõe em seu livro, *Literatura e Poder em Mato Grosso*, esse desconhecimento até no meio acadêmico “Como boa parte da população de Mato Grosso é oriunda de movimentos migratórios, verifica-se também um grande desconhecimento da comunidade acadêmica com relação à realidade do estado em que vive” (MAGALHÃES, 2002, p.13).

Outro fator que também contribui para o desconhecimento da literatura regional é o próprio livro didático disponibilizado pelo governo às escolas públicas, que não traz quase nenhuma referência à literatura mato-grossense, com algumas exceções como Manoel de Barros que conseguiu algum destaque no âmbito nacional, e mais recentemente o livro de poemas *Apesar do Amor*, de Mali Walker, e o livro de poemas infantis *Sabichões*, de Marta Helena Cocco, que foram selecionadas para o PNLD em 2018. Feito inédito, comprovando que a literatura mato-grossense é de excelência.

Em várias dissertações do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- Unidade Sinop-MT, observamos que os resultados de algumas pesquisas evidenciam a falta de incentivo à literatura regional, como escreve Deise Baggenstoss, em sua dissertação intitulada “Poemas e narrativas curtas da literatura mato-grossense: produção de leitura e de textos multimodais”:

Em oito volumes analisados, só houve um poema do poeta Manoel de Barros, em mais de 1.400 textos disponíveis. Este dado mostrou-nos

que ainda existem lacunas a serem preenchidas em materiais didáticos fornecidos pelo Governo Federal que são distribuídos às escolas públicas do Estado por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobretudo, relativamente à Literatura produzida em Mato Grosso (BAGGENSTOSS. 2018, p. 12).

Baggenstoss (2018, p. 21), ainda esclarece que o estudo a respeito da literatura mato-grossense fica a cargo somente dos professores regentes, que encontram dificuldade no trabalho com os alunos, pois as escolas públicas têm como apoio pedagógico principal os livros didáticos que “possuem eixos de ensino comuns para todo o país”. Para amenizar esta situação e divulgar a literatura mato-grossense, existe a lei estadual número 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, de autoria do então deputado Hermes de Abreu, que torna obrigatório o ensino da literatura regional em todas as escolas, mas isso não acontece na realidade. Há uma lacuna no ensino desta literatura nas escolas do estado, não há obras nas bibliotecas, não há investimento do governo estadual e não existe a disciplina de Literatura mato-grossense na matriz curricular das escolas, ficando, assim, os professores de língua materna sem apoio para trabalhar, dependendo unicamente de seus esforços e materiais próprios.

Se existe uma lei que incentiva o ensino da literatura produzida em Mato Grosso, apesar de **não ser** ainda executada, então é preciso buscar estratégias para que esse ensino ocorra. E uma dessas estratégias é trabalhar com contos da literatura mato-grossense, o que propomos nesta dissertação, que prevê um trabalho com as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Lucas do Rio Verde-MT é uma cidade colonizada por migrantes sulistas, e posteriormente por migrantes nordestinos, que pouco ou nada conhecem sobre literatura regional, e nem mesmo quem nasce em Mato Grosso não a conhece. O intuito deste trabalho é fazer florescer nos alunos o sentimento de pertencimento à cultura regional por meio de leituras de contos que os coloquem a par das obras e autores mato-grossenses.

## Um pouco sobre a obra

Boa parte dos contos do livro *A Geringonça* (2002) foram escritos entre os anos de 1988 e 1995 e publicados em jornais e revistas literárias da capital, a obra também fez parte do Programa Nacional de Bibliotecas de Escola (MEC/2007). Em entrevista à Gazeta digital durante o projeto do Sesc Arsenal “Chá com bolo literário”, o autor relatou que o livro tem como base uma série de contos regionalizados, com personagens que são crianças ou velhos, criados a partir de figuras ou fatos acontecidos em Mato Grosso. Mattos ainda ressalta que tais episódios receberam uma certa carga de romance como o conto “O batizado de Dulce” que originou-se da descrição feita por sua vó sobre os batizados de bonecas realizados embaixo de algumas mangueiras, ou ainda o conto “Bar e restaurante abrigo da estrada” feito a partir do seu olhar de arquiteto para os problemas sociais e que retrata uma constatação feita na região de Acorizal, envolvendo uma estrada que dividia-se em duas pistas separadas, em cada um desses trechos ficavam as propriedades ligadas a dois partidos antagônicos e era visível que a cada nova eleição, o trecho que correspondia ao partido que estava no poder era melhorado, enquanto o trecho do partido perdedor era esquecido, impactando a vida das pessoas que viviam ao redor dessa estrada.

O livro *A Geringonça* (2002) é formado por 15 contos, são eles: “O batizado de Dulce”, “Ligados com o mundo”, “Curinpãpã”, “Ditinho e o fogueteiro fantasma”, “Bar e restaurante Abrigo da Estrada”, “Uma história de crescimento”, “Terceto do Porto”, “Mesa de truço no Pantanal”, “Adalgisa na varanda”, “O incrível livro do futuro”, “Grandes olhos tristonhos”, “Conde de Bonfim”, “O conto do Portão”, “A Geringonça” e “Fuga do Burity”.

O conto escolhido para a realização deste trabalho é “Ligados com o mundo”, também publicado no livro *Na Margem Esquerda do Rio: Contos de Fim de Século* (2002), organizado por Juliano Moreno Kersul de Carvalho e Mário Cezar Silva Leite. Nesta história há o relato das lembranças de Biu sobre sua infância junto ao seu irmão

Zeca, repleto de momentos bonitos de convivência com ele. Regado a muita fantasia, a personagem descreve com nostalgia o rádio antigo que os irmãos chamavam de transglode (este era o nome que estava escrito no rádio). Com esse rádio, seu irmão o transportava a outros lugares por meio da imaginação, fingindo traduzir as línguas de outros países que o aparelho sintonizava e que ambos não entendiam. Podemos perceber que Biu era conduzido pela imaginação no seguinte trecho:

[...] Eu tentava adivinhar a letra, mas Zeca não parecia preocupado. Aí eu também desistia e começava a sentir que ali, a gente não estava no quintal, a gente estava no lugar de onde o rádio falava. Era gozado, a gente se sentia meio mal de estar num lugar que não falava a nossa língua. Mas também não era estar no lugar, no meio das pessoas, era estar por ali, sobrevoando, sabendo que tinha gente, e que estávamos bem longe de casa. Eu me desesperava um pouco e olhava para a lua, era a mesma coisa que olhar de nosso quintal em Cuiabá. Aí, eu olhava para a lua e mesmo assim demorava para voltar. (MATTOS, 2002, p. 12).

O garoto realmente acreditava nas traduções feitas pelo irmão e ficava fascinado com as notícias traduzidas, “[...] eu ouvia fascinado, e achava que era fácil outra língua, porque o Zeca sempre falava uma palavra parecida com o que diziam lá na língua deles, o som pelo menos era muito parecido” (MATTOS, 2002, p. 10). O que encanta neste conto é a capacidade que Zeca possui em fazer o irmão mais novo sonhar, se ver em outros países mesmo dentro do quintal. O menino guarda na memória estes momentos e percebe que a vida mudou, o rádio deu espaço à televisão, o Zeca foi para o serviço militar, cimentaram o quintal, o bambu que servia de antena para o rádio quebrou, muros altos foram feitos pela vizinhança, ou seja, tudo aquilo que o possibilitava “viajar” acabou e para arrematar ele desabafa: “umas pilhas que esqueceram de trocar melaram no

transglode. Meu contato com o resto do mundo ficou impossibilitado desde então” (MATTOS, 2002, p. 14). Para Biu, o contato, a ligação com o mundo era por meio do irmão e aquele rádio. Isso nos remete aos pressupostos de Bosi (1987), quando reitera que um dos suportes para a memória, além da convivência familiar, são os objetos que trazem uma carga de lembrança e emoção para as pessoas.

## **Metodologia**

Seguimos alguns critérios de leitura analítica aliada à leitura cursiva defendida por Rouxel (2012, p. 275) na qual postula que a confrontação entre os procedimentos analíticos e a leitura subjetiva é motivadora na formação do sujeito leitor. Como a leitura analítica é “lenta, pois se interessa pelo detalhe do texto”, proporcionamos a identificação de alguns dos elementos e estrutura da narrativa como espaço, personagens, narrador, clímax e desfecho.

Realizamos atividades de interpretação em que os alunos poderiam expor sua percepção subjetiva sobre o texto. Rouxel (2012) esclarece que a leitura cursiva é mais flexível, permitindo dar mais espaço e liberdade ao sujeito leitor. Para entender as reações dos alunos perante o texto, pedimos para que eles escrevessem o que entenderam e o que sentiram ao ler o conto. Rouxel (2012) denomina essa prática de escritura de invenção, e contribui para que o aluno se expresse e se interrogue sobre o que sente com a leitura literária, permitindo ao professor observar a relação pessoal do estudante com a obra.

No que se refere à forma, o conto, de acordo com Piglia (2004) apresenta um caráter duplo. Nesse sentido, o autor define duas teses para esclarecer tal ambiguidade. A primeira tese estabelece que um conto sempre mostra duas histórias (a visível e a secreta), a história 1 é narrada em primeiro plano, ou seja, relata os acontecimentos e a partir desse ponto constrói-se em segredo a história 2. Para Piglia (2004, p. 89-90) “A arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1. Um relato visível esconde um relato

secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentário”. Dessa forma, pediremos aos alunos que expressem sua percepção de história visível e secreta no conto “Ligados com o mundo”.

## Análise e discussão dos dados

Propusemos uma atividade de interpretação em que os alunos poderiam expor sua percepção subjetiva sobre o texto. Muitas interpretações surgiram, como podemos observar nas transcrições a seguir:

**Quadro 1-** Reações escritas sobre a leitura do conto

Alunos	Interpretações
Aluno 1	Eu entendi que o Zeca saiu da cidade que ele morava e foi para fora do Brasil e ele ficou muito triste e depressivo. Eu senti entusiasmo e liberdade. Foi uma surpresa e eu acho que os irmãos foram bem unidos por alguns anos.
Aluno 2	Eu tive uma surpresa porque é muita emoção e a relação dos irmãos, eles eram muito próximos.
Aluno 3	Eu entendi que o irmão dele tinha ido para o exército e quando o irmão dele foi para o exército a tv chegou. Eu fiquei surpresa agora que consegui entender o conto. Eu acho legal a relação dos irmãos.
Aluno 4	Eu senti uma surpresa porque o irmão criava (mentia) que sabia línguas.
Aluno 5	Eu entendi que o menino não estava no Brasil e que os dois se gostavam muito.
Aluno 6	Eu entendi que o menino não estava no Brasil, eles usam o rádio e depois a tv e que seu irmão iria te visitar cada vez menos. Eu achei engraçado que o Zeca não sabia as línguas de verdade.
Aluno 7	Eu senti emoção, surpresa, curiosidade e um monte de coisa. Agora eu entendi a história.
Aluno 8	O que atrapalhou o relacionamento dos irmãos foi a televisão. Eu senti muita emoção, eu gostei muito desse conto.
Aluno 9	A ligação entre os irmãos era muito próxima e sentimental, muito bonito.
Aluno 10	Eu gostei porque ele viaja para todo o mundo.

**Fonte:** Arquivo da professora pesquisadora.

As transcrições foram feitas da mesma maneira que os alunos escreveram nas atividades e pudemos observar que muitos estudantes se surpreenderam com a história, porém essa surpresa, para

alguns, está atrelada ao entendimento do conto, como afirma o aluno 3 e o aluno 7. Constatamos também que a maioria da turma não conseguiu entender que Biu não saía fisicamente do local em que estava e que os países mencionados por ele eram fruto da sua imaginação. Muitos estudantes relataram que o garoto estava fora do Brasil como o aluno 1, 5, 6 e 10. Por isso é tão importante trabalhar a leitura analítica para ajudar na compreensão global do texto, pois é por meio dela que os alunos perceberão os detalhes do conto como o espaço físico e o imaginário presente na história. Sem essa percepção, durante a leitura, os alunos ficaram confusos e não entenderam a narrativa.

Explicamos para os alunos que o conto apresenta duas histórias, uma que é narrada em primeiro plano, ou seja, o relato dos acontecimentos, e outra história que está em segredo, subtendida, e por meio da leitura da primeira é que poderá entender e interpretar a segunda. Os alunos que participaram da atividade enviaram as seguintes respostas:

**Quadro 2** - História visível do conto “Ligados com o mundo”

Alunos	Resposta
Aluna 1	A história do menino que sonhava ir para vários países quando ouvia o rádio.
Aluna 2	A história está falando do menino Biu que se imaginava em outro país cada vez que seu irmão conta as histórias.
Aluno 3	A história de um menino que se mudou para um país diferente.
Aluno 4	A história visível é a que está sendo contada, que conseguimos ver.
Aluna 5	Biu era um garoto que toda noite ouvia o rádio com seu irmão que traduzia tudo para ele, pois o rádio tocava tudo com outras línguas. Com isso ele começou a imaginar um mundo paralelo, um mundo que era misturado com sua imaginação e o mundo real.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Como podemos observar, somente cinco alunos relataram a história visível do conto, de acordo com que eles entenderam. Constatamos que quase todos conseguiram entender que o conto mostra a história de Biu que se imaginava em outros lugares por causa do seu irmão Zeca. No entanto, o aluno 3 ainda persiste na

ideia que o menino mudou para um país diferente, porém explicamos novamente para ele que aquele espaço físico era imaginário na história. O aluno 4 não conseguiu entender que era para mostrar a história visível do conto lido, ele relatou o conceito de história visível. Também tiramos a dúvida do aluno pelo WhatsApp privado. A aluna 5, foi um pouco além dos outros e relatou que o garoto imaginava um mundo paralelo, no qual havia uma mistura do real com o imaginário. Explicamos novamente para aqueles alunos que não conseguiram responder, porém eles não deram nenhum retorno. Após essa atividade, esclarecemos para os alunos que a história visível está no relato de Biu sobre sua rotina de ouvir o rádio com seu irmão Zeca, uma ação aparentemente simples e corriqueira, mas que para ele é uma ponte que o liga ao mundo. Até então, imaginasse que ele sente essa ligação pelo simples fato de ouvir os programas de rádio, algo banal, que qualquer pessoa faz, inclusive seu irmão que está junto dele nesse momento. Ressaltamos ainda que, no desenrolar da leitura, percebe-se o real motivo da sua ligação com o mundo e é neste fato que se constrói o segredo da história. Na sequência, os alunos relataram o que para eles era a história secreta do conto:

### Quadro 3 - História secreta do conto “Ligados com o mundo”

	História secreta
Aluna 1	Eles eram bem unidos, aí quando foi ficando grande daí eles não ficaram mais juntos se separaram.
Aluna 2	Os irmãos eram muito ligados um com o outro e o que unia eles, era o amor e quando seu irmão foi trabalhar no exército eles ficaram separados.
Aluno 3	É o que não está sendo contado.
Aluna 4	Zeca era teimoso, desobediente, fumava escondido, pegava o rádio da mãe, era malandro enganando seu irmão mais novo, mas Biu gostava das traduções que Zeca fazia. A cumplicidade unia os irmãos.

**Fonte:** Arquivo da professora pesquisadora.

Essa atividade somente quatro alunos responderam, os outros deixaram de fazer ou deram respostas sem nenhum sentido. Fomos

atrás desses alunos para que participassem da aula ou tirassem alguma dúvida, porém só uma aluna se dispôs a fazer a atividade. Apesar de enviar áudios explicando novamente a questão e pedindo participação, os outros alunos não deram resposta alguma. Isso evidencia como é difícil desenvolver a escolarização da literatura de forma remota, parece que não conseguimos chegar aos alunos da mesma maneira como se fosse na aula presencial. No entanto, esses quatro alunos tentaram expressar qual era a história secreta do conto “Ligados com o mundo”. Para as alunas 1 e 2, a união e o amor entre os irmãos é o que caracteriza a verdade oculta do conto. O aluno 3 só escreveu o conceito. A aluna 4, apostou que a história secreta era sobre a personalidade e o comportamento de Zeca, que para ela, era malandro, desobediente e teimoso, mas acaba entrando no senso comum e diz que a união e a cumplicidade também estavam subentendidas na história. Em seguida, procuramos esclarecer qual era o real motivo da ligação do garoto com o mundo, que não era o simples fato dele escutar um rádio.

Ressaltamos que as interpretações deles a respeito do amor, da união, da cumplicidade entre os irmãos e da malandragem de Zeca, também fazem parte do plano profundo, uma vez que não está explícito no conto, mas é revelado por meio da leitura da história que está na superfície. A história que está num segundo plano é a história de que, enquanto havia comunhão de sonhos e de fantasia, havia um sentimento de ligação. Isso era permitido pelas condições de antigamente, quando a cidade era pacata e não havia televisão e não havia muro nem quintal cimentado. Com a chegada do ‘progresso’ e com a saída do ‘irmão’, com quem Zeca dividia a brincadeira de imaginar outros mundos, essa ligação se rompeu. Portanto, o segundo plano fala da importância das condições para o exercício da imaginação e fala de uma Cuiabá que ficou no passado. Como quase todas as cidades sofrem transformações, ela pode representar a cidade da infância de cada um.

## Considerações finais

Sem dúvidas, para alcançar uma educação transformadora que eleve o nível científico e intelectual dos alunos é necessário vir junto com a educação literária. Do que adiantaria cidadãos técnicos e capacitados sem sensibilidade e capacidade de empatia. A literatura tem este poder, por isso é tão importante que ela ganhe sentido e força nas escolas.

O intuito deste trabalho foi justamente criar pontes, elos entre os alunos e o texto literário. Para isso, optamos por desenvolver atividades de letramento a partir de textos da literatura mato-grossense, algo que contribuiu para construção de sentido, visto que os estudantes podem estabelecer analogias entre a sua realidade e a ficção. Com certeza, a leitura subjetiva do conto proporcionou a oportunidade dos alunos se posicionarem perante a história e expressarem seus sentimentos e interpretações de mundo. O estudo sobre história visível e secreta do conto permitiu com que a turma tivesse a percepção que o texto literário não é somente entretenimento, mas também uma maneira de ensinar sobre ética e sentimentos por meio de exemplos.

Enfim, a literatura precisa ganhar espaço no ambiente escolar e com atividades que proporcione o letramento literário, isso pode ser possível.

## Referências

BAGGENSTOSS, D. *Poemas e Narrativas Curtas da Literatura Mato-grossense: Produção de Leitura e de Textos Multimodais*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop-MT, 2018.

BARBOSA, E. A. A tendência regionalista da crítica literária e a exposição do intelectual em Mato Grosso. *In: SANTOS, Luzia A.*

Oliva (org.). *Tópicos de Leitura: Literatura e contexto*. Cuiabá-MT: edição da organizadora, 2011.

LEITE, M. C. S. Dos labirintos e das águas: entre Barros e Dickes. In: MAQUÊA, Vera; MACHADO, Madalena (org.). *Dos labirintos e das águas: entre Barros e Dickes*. Cáceres/MT: Editora da UNEMAT, p. 17-39, 2009.

MAGALHÃES, H. G. D. *Literatura e poder em Mato Grosso*. Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

MATTOS, G. F. *A geringonça*. São Paulo: Via Lettera, 2002.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. In: *Formas Breves*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004, P. 87-114.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.145, p.272-283, jan./abr. 2012.



# LETRAMENTO LITERÁRIO COM POESIA E MÚSICA DE ARNALDO ANTUNES

*Bárbara Daniane Mendes Marques*

*Lígia Regina Calado de Medeiros*

*Nelson Ferreira Júnior*

## Introdução

No presente artigo, apresentamos uma proposta sobre a mediação da leitura de poesia e canção na sala de aula, tendo como exemplo duas canções e um poema de Arnaldo Antunes que dialogam em seu conteúdo - na perspectiva de construir os multiletramentos, algo que vem sendo almejado pelo ensino. Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de se mostrar um recurso metodológico para o trabalho com literatura em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente, fazer uma análise comparativa entre os textos poéticos e musical, na intenção de habilitar o aluno para compreender textos literários.

## Fundamentação teórica

Defendemos que o trabalho com a leitura de poesia e canção pode nortear o professor para a mediação de atividades a partir da análise comparativa de poemas e canções. Assim, objetivamos apresentar uma sequência didática, fundamentada nos estudos sobre o letramento literário, como exemplar para a mediação do estudo de poesia, podendo ser adaptada para outros segmentos da educação básica. Para isso, fundamentamos nosso trabalho nos estudos sobre

o letramento literário Cosson (2018), os multiletramentos na escola Rojo (2012) e Poesia na sala Helder Pinheiro (2002).

## **Metodologia**

Na perspectiva de ampliação dos estudos teóricos sobre letramento literário e multiletramentos, adotamos a abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivando a descrição da proposta. Quanto aos procedimentos, adotamos a pesquisa bibliográfica, o que permitiu a elaboração de uma sequência didática para a mediação da leitura de diferentes textos que tratam do mesmo tema.

Tendo em vista a importância de unir teoria e prática, dividimos este trabalho em duas partes: na primeira, de natureza teórica, abordamos sobre a relevância de se unir música e poesia para construir uma leitura reflexiva dos textos, observando suas relações com os sujeitos em sociedade. Na segunda parte, apresentaremos um modelo de sequência didática, construída a partir da noção de letramento literário de Cosson (2018), auxiliado pela leitura de poesia de Helder Pinheiro (2002). Nesse sentido, nossa proposta permite, para além da reflexão, uma oportunidade de levar o estudo da poesia presente no texto e na música, para a sala de aula assegurado por um planejamento dentro do que pretendemos para o ensino de literatura na escola.

Reconhecendo o valor que a música brasileira tem, escolhemos estudar alguns poemas musicalizados do músico e poeta contemporâneo Arnaldo Antunes, que aborda as vivências, aventuras e desventuras da fase de transição de criança para adolescência. Essa é uma passagem da vida, às vezes muito conturbada, que precisamos intervir de maneira positiva, para que tais mudanças não venham acarretar um baixo desempenho escolar.

Sabemos que, embora seja prevista na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, não se vem dando a devida relevância ao ensino de música como deveria acontecer. A respeito da inserção da música e da poesia no currículo escolar, e da importância da leitura, foi criada

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além dela, foi estipulada recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); onde o eixo de leitura compreende todas as formas de interação entre os sujeitos, possibilitando uma comunicação com textos escritos orais e multissemióticos. Norteados por essa perspectiva, entendemos que é de fundamental relevância o desenvolvimento comunicativo e criativo que utilizará o texto multimodal com a leitura de sons, imagens de poemas concretos e a análise do discurso verbal.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017).

Não devemos trabalhar a literatura por obrigação, somente quando vier a fazer parte do currículo escolar, pois é assim que ela vem se perdendo com o tempo em um estudo fragmentado. A literatura, assim como a música, tem um poder humanizador imenso que não podemos negligenciar sintetizando o ensino com foco somente do aprendizado da escrita.

Helder Pinheiro (2002) afirma que a poesia tem uma função social, por isso nós “não podemos cair no didatismo ‘emburrecedor’ e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores”. Referindo-se ao fato de precisarmos evitar o trabalho com textos poéticos apenas como pretexto para estudos estilísticos, como jogos sonoros de aliterações e assonâncias, por exemplo.

A música educa e quando associada à literatura tende a alcançar uma amplitude em todas as áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis e ativos para a sociedade. De acordo com Rildo Cosson (2018), a literatura é uma prática social, e por isso é responsabilidade da escola. Porém, é preciso que

se faça uma escolarização da literatura sem descaracterizá-la. “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (2008, p.26).

## **Análise e discussão dos dados**

Na busca pela formação do leitor literário, o professor precisa mediar atividades que tratem dessas construções de sentido. Nessa perspectiva, Cosson (2018) nos sugere dois modelos sistematizados para nortear a formação do leitor literário: a sequência básica e a sequência expandida. Nesse material, trataremos da primeira, a sequência básica, para propor atividades com os poemas e canções de Arnaldo Antunes perpassando pelos quatro momentos propostos pelo autor, que começa com a motivação, passando pela introdução, seguindo com a leitura e culminando com a interpretação. Rildo Cosson (2018), em “Letramento Literário – teoria e prática”, apresenta uma abordagem metodológica que orienta o professor para o trabalho com a literatura na perspectiva do letramento literário. Segundo o autor, a escola precisa repensar o ensino de literatura de modo que o trabalho objetive, principalmente, levar o aluno a perceber o valor e função social do texto literário. Corroborando com o pensamento do pesquisador, Paulino (2004) afirma que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Isso implica usar estratégias de leitura, reconhecer marcas linguísticas em seus aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos, perceber a subjetividade, a intertextualidade e as marcas históricas presentes no texto.

Vejamos, a partir do quadro, a definição de cada um desses momentos da sequência básica:

### Quadro A: Sequência básica de Cosson (2018)

<b>1 Motivação</b>	É a preparação para a análise da obra, ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e levantamentos de questões acerca do texto ou obra que será estudada. É o momento também de organizar o ambiente.
<b>2 Introdução</b>	Momento em que os professores apresentam o autor e a obra de forma geral.
<b>3 Leitura</b>	Aqui o estudante tem contato mais profundo com a obra, são propostas atividades didáticas planejadas com a finalidade de construir o letramento literário. Nesse momento, a leitura é intercalada com ações que promovem a análise da obra em questão.
<b>4 Interpretação</b>	Etapa em que o aluno dá a devolutiva do que foi internalizado pela leitura realizada. Nesta etapa, os sentidos são construídos de maneira interna (pessoal) e externa (social).

Fonte: Elaborada pelos autores.

A sistematização apresentada acima permite ao professor a leitura com os alunos, investindo em atividade com discussão temática da obra ou texto em questão. Esse aprofundamento será direcionado, aqui, pela inclusão das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que norteia a reelaboração dos currículos das redes de ensino das escolas públicas e provadas em todo o território nacional. Será enfatizada, na sequência didática proposta aqui, às habilidades relacionadas ao eixo leitura, precisamente no campo de atuação<sup>9</sup> artístico-literário, que trata do desenvolvimento do leitor literário com foco na fruição. A respeito disso, vejamos o que diz o documento:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos,

---

9 Os campos de atuação, de acordo com a BNCC (2017), são as práticas cotidianas de uso da linguagem. No Ensino Fundamental, temos os campos: jornalístico-midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico/literário. Neste artigo, daremos ênfase ao campo artístico-literário.

de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (BRASIL, 2017, p.138).

Nessa perspectiva, será apresentado um conjunto de atividades estruturadas em momentos didáticos de acordo com o modelo da sequência básica proposta por Cosson (2018). Trata-se, pois, de uma proposta que visa levar o aluno a entender como os textos literários poéticos dialogam, qual a sua função para a cultura e construção social, além disso, capacitá-lo para o letramento literário.

### **Proposta de atividade: O tempo e o silêncio**

A proposta de trabalho direciona-se para o 6º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser adaptada para outros anos dessa etapa escolar. Optamos por fazer um estudo comparativo entre a canção “O silêncio”, o poema sem título “as coisas são” e a canção “Peraí, repara” de Arnaldo Antunes (2015). Nesse sentido, trabalharemos, nas etapas da sequência básica, com o estudo dos textos, a fim de levar o aluno a perceber os valores das pessoas em diferentes visões de mundo. Propomos observar as imagens presentes no texto, os ritmos e o valor semântico das repetições.

### Quadro B: Motivação – 1ª etapa da sequência didática básica

<b>Habilidade da BNCC</b> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
<b>Tempo estimado:</b> 2 aulas geminadas
<b>Descrição da etapa</b> Explique aos alunos que eles vão ler um conjunto de três poesias de Arnaldo Antunes. Antes disso, fale sobre os conceitos de poesia e canção. É importante que saibam a diferença. Em seguida, reproduza a música sem entregar a letra, questione à turma se já conheciam a canção, pergunte: “o que é ser invisível?; “o silêncio existe para quem consegue ouvir?”. Caso a turma não se manifeste, comente brevemente sobre o que a ciência explica sobre o assunto. Construa, junto com a turma, o conceito de visibilidade e existência e afixe em algum lugar visível na sala de aula.

O primeiro momento dessa sequência consiste em ativar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a manifestar o interesse pelas leituras que estão por vir. O professor, por sua vez, deve procurar, de forma dinâmica, instigar a turma a falar e conceituar o que estão aprendendo. Deve, ainda, conhecer sobre poesia para aprofundar a discussão com os alunos e, também, tentar se aproximar ao máximo do desenvolvimento da habilidade da BNCC elencada. Assim, a etapa de motivação cumprirá seu papel, que é de preparar os leitores para a leitura.

### Quadro C: Introdução – 2ª etapa da sequência didática básica

<b>Habilidade da BNCC</b> (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
<b>Tempo estimado:</b> 1 aula

### Descrição da etapa

Nesta etapa, o professor fará uma apresentação das obras. Nesse sentido, é importante dar preferência ao livro\* para que possa ser visualizado pelos alunos.

Apresente o poema abaixo:

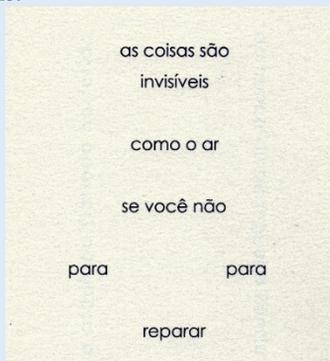


Fig.1

Aqui, ainda não é a leitura analítica dos textos, mas um primeiro contato com o objeto de estudo, pois o poema dialoga com as canções. Lance mão de ações como: leitura das capas e dos elementos gráficos do livro; (inclusive, se possível, leve o poema visual em tamanho maior).

Em seguida, fale sobre o autor Arnaldo Antunes (biografia), autor e apresente informações do site onde se encontram as informações sobre ele. Se houver tempo e condições logísticas disponíveis, apresente a entrevista do poeta e músico falando sobre sua carreira em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMeGLKS1Hyo>. É uma oportunidade de a turma conhecê-lo.

Depois disso, apresente os textos que serão explorados ao longo da sequência:

1. “as coisas são”.
2. “O silêncio”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-qf05jyYu0>.
3. “Peraí repara (Já é)”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ck8M-tuF-1Ag>.

Pergunte aos alunos o que esses títulos têm em comum e o que esperam encontrar nas leituras. Ao final da discussão, sugira que, em casa, pesquisem outros poemas que tratem da mesma temática.

\* ANTUNES, Arnaldo. *Agora aqui ninguém precisa de si* – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Fig. 1: ANTUNES, Arnaldo. *Agora aqui ninguém precisa de si* - p.111.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A introdução apresentada dessa forma permite um contato do aluno com as obras e com o autor. Caso seja possível, leve a obra original para a sala de aula, pois, de acordo com Cosson (2018, p. 60) “a

apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. Dessa forma, concordamos que é importante investir em livros da biblioteca da escola ou outras fontes de fácil acesso que possibilite essa exploração anterior ao texto. Porém, caso não seja possível, leve o texto impresso e comente sobre ele.

#### Quadro D: Leitura – 3ª etapa da sequência didática básica

<b>Habilidade da BNCC</b> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
<b>Tempo estimado:</b> 3 aulas
<b>Descrição da etapa</b> Inicie o primeiro momento com a leitura dos textos. É possível variar a leitura, usando as seguintes estratégias: <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura compartilhada: cada participante da roda lê uma parte;</li><li>• Leitura silenciosa: recomendamos para uma segunda leitura, se for o caso;</li><li>• Leitura no livro: o professor faz a leitura em voz alta, e os alunos o acompanham com suas cópias ou exemplares;</li><li>• Audiobook: o professor grava previamente os textos, valendo-se de efeitos sonoros, ritmo marcado e entonação. No dia da leitura, leva os áudios e pede que a turma feche os olhos e imaginar as imagens presentes nos textos. Podem, ainda, acompanhar a leitura enquanto escutam.</li></ul> Feitas as leituras, converse com a turma sobre as primeiras impressões que tiveram de cada texto. Elabore questionamentos a fim de levá-los à percepção das diferenças e semelhanças. Observemos o trecho da canção “O silêncio”: <i>“O silêncio foi a primeira coisa que existiu/ o silêncio que ninguém ouviu”</i> . Agora voltemos ao poema. O poema faz comparações entre “as coisas” e “o ar”. Embora o ar esteja em todos os lugares a nossa volta, não prestamos atenção nele. Assim como alguns sons que aparecem na letra da canção. <ol style="list-style-type: none"><li>1. Como é possível provar que o ar existe?</li><li>2. Como a canção apresenta a existência do ar?</li><li>3. Pergunte aos alunos se depois de ouvir a canção e ler o poema eles perceberam algo que antes não era notado.</li></ol> Após ouvir suas respostas comente com a turma que os avanços tecnológicos acontecem ao longo do tempo, nos últimos anos esse avanço vem acontecendo muito rápido. Isso faz com que as pessoas fiquem ocupadas o tempo todo e não percebam as coisas simples da vida.

4. Em seguida pergunte: como o músico lista esses avanços na letra da canção?
5. O que essa correria acarreta para a saúde?
6. Qual o sentido da palavra *para* repetida no penúltimo verso e como é possível relacionar os dois últimos versos do poema com o conteúdo da canção?

Fonte: Elaborada pelos autores.

A descrição e sugestão de etapas dessa proposta, são atividades sugestivas, de maneira que o professor pode, a partir dos exemplos citados, aprofundar e criar outras estratégias, procurar em outros temas elementos para a leitura e a construção do letramento literário. Este artigo pretende nortear o professor para a mediação de atividades de leitura literária a partir da análise comparativa de texto poético, por isso, achamos por bem (e pela extensão do trabalho) apresentar a sequência didática básica como protótipo para a criação de outras e, sobretudo, orientar o mediador nas etapas da leitura.

#### **Quadro E: Interpretação – 4ª etapa da sequência didática básica**

##### **Habilidade da BNCC**

**(EF69LP49)** Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

**Tempo estimado:** 2 aulas

##### **Descrição da etapa**

1. Como continuação das atividades podemos pedir aos alunos que comentarem oralmente o que foi acrescentado ao poema musicalizado.
2. Podemos sugerir aos alunos que observem as palavras que derivam do verbo *parar*, quais estão com o sentido de estagnar alguma coisa, qual o valor semântico atribuído as derivações?
3. Para não se perder o que foi estudado é bom fazer o registro. Esse é o momento de reutilizar os cadernos velhos e transformá-los em novos. Assim como o artista poeta busca o novo no velho, na escolha das palavras para a construção da sua obra, é importante fazer com o material de registro. No final da realização das oficinas os alunos terão uma coletânea dos poemas estudados e produzidos.
4. O retorno ao conteúdo abordado na primeira oficina pode ser feito pedindo aos alunos que produzam novos textos com o mesmo tema, acrescentando elementos que eles acharam que se relacionam ao que já foi estudado.

5. Em um outro momento as produções podem ser apresentadas livremente pelos alunos que se sentirem à vontade para isso. É possível que aos poucos os mais tímidos percam o temor do público desejem expressar-se perante a turma.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A fase devolutiva da leitura é vista por Cosson (2018, p. 66) como o momento de exposição da leitura. O autor afirma que “esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos”. Nesse sentido, é necessário conhecer quais são as habilidades dos alunos e da turma, de modo abrangente, antes de propor qualquer exercício.

Conforme foi visto, a organização para a mediação da leitura consiste em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos antes de dar início aos trabalhos de análise com o texto propriamente dito. É importante motivar a turma para que possamos acolher as leituras que estão por vir, através de uma visão geral da obra e conhecimento do autor. Também, durante a etapa de leitura, podem ser observados aspectos estilísticos como figuras de linguagem, formato do texto, elementos sonoros, etc. Aspectos esses que levam à formação do leitor de textos literários, pois a percepção sobre as figuras e demais recursos estilísticos dão mais densidade às leituras e tornam o leitor cada vez mais capacitado para reconhecer tais recursos em outros textos poéticos. Além disso, no momento de interpretação, o professor mediador precisa disponibilizar atividades que deem conta da expressão daquilo que de mais significativo ficou da leitura.

## **Considerações finais**

Nas discussões instauradas no decorrer desse trabalho, vimos que, de acordo com os conceitos de letramento literário e multiletramentos, a poesia e a música fazem parte da vida e da cultura humana, que a utiliza para expor seus sentimentos, sensações e emoções diante das percepções do mundo. Além disso, entendemos que esses textos precisam ser utilizados em sala de aula para desconstruir a ideia

de poesia, rotulada pelo senso comum que a entende apenas em uma forma fixa, organizada em versos que rimam e, também, fomentar o letramento literário.

Nessa perspectiva, apresentamos uma sequência didática com atividades envolvendo os poemas e canções de Arnaldo Antunes Que trazem outros modos de expressão do texto poético. A proposta de trabalho foi organizada em quatro momentos sistematizados: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Cada etapa assegura e norteia o trabalho docente para a construção do pensamento crítico do aluno em relação às leituras realizadas.

Desse modo, esperamos que o nosso trabalho possa ser aplicado em sala de aula, especialmente a parte prática aqui proposta. Almejamos que o desenvolvimento de uma sequência didática como a que foi apresentada possa servir de subsídio ao docente no sentido de poder, a partir dela, criar outras e, assim, construir mais momentos de leitura literária em sala de aula.

## Referências

ANTUNES, Arnaldo. *Agora aqui ninguém precisa de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

JUNG, Carl Gustav. *O inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAULINO, G. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.] - São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

YouTube. *Arnaldo Antunes fala sobre sua carreira*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMeGLKS1Hyo>. Acesso em: 01 dez. de 2020.

YouTube. *O Silêncio* - Arnaldo Antunes (Ao vivo no Estúdio, 2007). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-qf05jyYu0>. Acesso em: 01 dez. de 2020.

YouTube. *Peraí, Repara* - Arnaldo Antunes (faixa do disco “Já é”, 2015 Arnaldo Antunes/ Marisa Monte/ Dadi Carvalho). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ck8MtuF-1Ag>. Acesso em: 01 dez. de 2020.



# A CIRCULARIDADE DAS NARRATIVAS ORAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Daiane Cunha dos Santos*  
*Alvanita Almeida Santos*

## Introdução

**E**vocamos Freire (2017 [1968]) ao evidenciar a relevância da dialogicidade na educação. De acordo com o autor, o diálogo é um fenômeno essencialmente humano, implicando duas dimensões: a ação e a reflexão. A palavra verdadeira é, pois, a práxis, ou seja, a ação refletida que conduz à transformação dos sujeitos e, por extensão, do mundo. A existência humana não pode ser “muda”, visto que “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 2017 [1968], p. 108, grifo do autor). Assim sendo, o ser social constitui-se da palavra, por meio da ação-reflexão.

Por essa via, Cosson (2016 [2006], p. 17) assinala que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...]”, promovendo o letramento literário. Como docentes, devemos assumir o compromisso de mediar uma educação literária humanizadora. Nessa perspectiva, apresenta-se este trabalho consubstanciado no Memorial de Formação desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS-UFBA), o qual se intitula *Entre “causos”: uma proposta de letramento no Ensino Fundamental*,

empreendido pela professora-pesquisadora Daiane Cunha dos Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos.

Por essa via, consideramos os gêneros, como ação social e valor cultural, bem como ferramenta para a investigação das realizações linguístico-literárias. Como evidencia Miller (2012, p. 41), “[...] para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.”. De acordo com Sur (2016), o caso – nosso objeto de estudo – estabelece-se como gênero de tradição oral, não-ficcional, por meio do qual se relatam fatos vivenciados ou testemunhados pelo contador, seja por testemunho visual – inclusive, podendo ser participe do ocorrido –, seja por testemunho auricular. Nesta última modalidade, o evento fora testemunhado e transmitido por outrem, sendo retomado pelo contador com indicações da origem do relato. Geralmente, ressalta-se a sua veracidade e pode utilizar-se de elementos engraçados, críticos, fantásticos ou assustadores. Portanto, são “como elos que dão coesão e identidade a um grupo” (MATOS; SORSY (2009 [2005], p. 125).

## **Fundamentação teórica**

Como os causos constituem tradicionalmente o imaginário coletivo, esta pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico configura-se como uma tentativa de preservação de memórias da comunidade do entorno escolar, em vista da formação dos(as) estudantes como leitores(as) crítico-reflexivos(as), capazes de (re) conhecer e ressignificar as narrativas orais, em consonância com os princípios teóricos da *poética oral* e da *performance*, de acordo com os pressupostos de Zumthor (1997 [1983], 2018 [1990]), a fim de compreender a função exercida pelo intérprete, bem como o papel do (leitor-)ouvinte(-espectador) na cena performática, seja no contexto escolar, seja para além de seus muros.

Consideram-se igualmente os princípios do *letramento ideológico*, de acordo com Freire (2017 [1968]), hooks (2017 [2013]),

Kleiman (1995, 2005), Rojo (1995, 2009, 2012), Street (2010, 2014 [1995]) e Tfouni (2010 [1995]); da *literatura oral*, com Câmara Cascudo (2006 [1952]), e do *letramento literário*, segundo Cosson (2016 [2006], 2018 [2014]), Dalvi (2013) e Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), fomentando, nesse sentido, tanto o processo de ensinagem quanto a interlocução entre as diferentes gerações e a valorização do seu acervo cultural, da sua própria identidade e da identidade do lugar, em que se vive.

Ao balizar como norteadores metodológicos os *projetos de letramento*, conforme Oliveira (2008) e Santos (2008), a *história oral*, consoante Santhiago e Magalhães (2015), e a *sequência didática*, em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetivamos a promoção dos(as) alunos(as) como leitores(as) do seu contexto sociocultural, por meio de práticas de ensinagem, compreendendo atividades com a oralidade, a leitura, a escrita, o uso de novas tecnologias, com registros e edições audiovisuais de narrativas orais, o trabalho de retextualização – com base nas discussões acerca da *transcrição/retextualização* promovidas por Albán (1992, 1996), Alcoforado (1998), Comitê Nacional do Projeto ALiB (2005), Costa (2016, 2017), Marcuschi (2010 [2001]) e Santos (2003).

## **Metodologia**

O Projeto de Intervenção de Mestrado, implementado no ano letivo de 2019, na Escola Municipal Solange Coelho, da rede de Lauro de Freitas, Bahia – Região Metropolitana de Salvador –, compreendeu discentes das duas turmas de 9º Ano, do turno matutino, nas quais estavam matriculados 80 estudantes, ou seja, a aceitação foi de aproximadamente 94%, correspondendo efetivamente ao interesse que já demonstravam durante as aulas precedentes. No que concerne à sua caracterização, trata-se de um público, majoritariamente, pardo e negro, em que um gênero não é preponderante ao outro. Quanto

à faixa etária, não se verifica a distorção idade/série de forma tão expressiva.

A arquitetura do Projeto de Intervenção estruturou-se em módulos de práticas de *ensinagem*, termo cunhado por Anastasiou, na década de 1990, utilizado:

[...] para indicar uma prática [...] efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo [...] de *parceria deliberada e consciente* [...] na construção do conhecimento [...], decorrente de *ações efetivadas na sala de aula e fora dela*. (ANASTASIOU, 2015, p. 15, grifo nosso).

Nessa perspectiva, desenvolveram-se oito módulos: (i) *Para início de conversa...*; (ii) *Aprumando a prosa*; (iii) *Os causos do “Auto da Compadecida”*; (iv) *Olhos e ouvidos atentos ao contador de causos*; (v) *Causos da Bahia*; (vi) *Procedimentos para o trabalho de campo*; (vii) *Procedimentos para o registro audiovisual de causos*, e (viii) *Procedimentos para a retextualização de narrativas orais*.

Ressalta-se que, nos módulos, foram engendrados procedimentos e práticas, de modo geral, em três etapas básicas: *Para dar o que falar* – em que se desenvolveram meios de sensibilização dos(as) estudantes – ; *Estudo de caso* – em que foram empreendidas leituras, em sentido amplo, e a análise linguístico-discursiva e crítico-reflexiva de causos – ; *Para render conversa* – em que se articularam atividades complementares. Em algumas das etapas modulares, apresentaram-se o *Pé-de palavra* – em que se disponibilizaram textos escritos/impressos utilizados no decurso do módulo – e *Afinando o discurso* – em que se empregaram meios alternativos, a fim de aproximar, ainda mais, o conteúdo escolar da vida do(a) estudante e, por extensão, da sua comunidade, em uma consolidação de práticas de letramento social e culturalmente situadas.

Nos *Módulos de Procedimentos*, buscamos estabelecer, com os(as) estudantes, os procedimentos metodológicos, no que tange à

pesquisa de campo, ao registro audiovisual de casos e à retextualização das narrativas orais documentadas, a fim de mobilizar o espírito investigativo e o interesse pela pesquisa científica e/ou tecnológica nos diversos níveis educacionais, vislumbrando a sua atuação como futuros(as) pesquisadores(as) em instituições de ensino superior ou em outros centros de pesquisa, resultando-lhes em uma aprendizagem mais autônoma e potencializada.

Considerando as facetas implicadas na execução da pesquisa, os(as) discentes subdividiram-se em grupos de trabalho. Em vista do número total de 75 estudantes participantes do Projeto de Intervenção, organizaram-se 14 equipes, constituídas pelo número médio de cinco integrantes, com funções, inicialmente, pré-definidas – mas flexíveis e/ou intercambiáveis –, a saber: entrevistador(a), cinegrafista, entrevistador(a)/cinegrafista auxiliar, transcritor(a)/retextualizador(a) e revisor(a).

Em parceria com o Projeto Educa7 Minutos, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED), por meio da Coordenação de Ações da Cidade Educadora e Educação ao Longo da Vida, Núcleo Educomunicação, alguns(algumas) dos(as) estudantes participaram de oficinas de roteiro, produção, filmagem, direção e edição. Esse trabalho em conjunto resultou na produção do curta-metragem *Itinga em Narrativas de Tradição Oral*, exibido na 5ª Mostra de Filmes Educa7 Minutos, realizada no Cine Teatro de Lauro de Freitas.

## **Análise e discussão dos dados**

Ancoradas na dinâmica performática de acordo com Zumthor (1997 [1983], 2018 [1990]), em vista do intérprete/contador, do ouvinte e dos elementos que integram a *performance*, passamos a apresentar a movência das narrativas orais no âmbito do Projeto de Intervenção. Verificamos o protagonismo estudantil desde os módulos iniciais, em que os(as) estudantes assumiam, por vezes, o papel

de intérprete no processo de contação e reconto de causos que compunham o seu repertório, por ocasião da implementação do *Módulo I – Para início de conversa...*

O trânsito das narrativas estabeleceu-se, especialmente, na interação dialógica intergeracional. Com o *Módulo IV – Olhos e ouvidos atentos ao contador de causos*, tivemos a visita do Sr. Manuel Raimundo Bispo, morador da comunidade. Raimundo ou “Mundinho”, como é reconhecido, caracteriza-se como historiador oral e detentor de algumas narrativas, inclusive com a presença de entidades fantásticas, devido à sua predileção pela convivência com antigos moradores, hoje, já falecidos, como o Sr. Antônio Pereira do Santos, conhecido como “Seu Antônio Caranguejo” ou “Seu Caranguejo”; o Sr. Manuel da Hora (Seu da Hora), o Sr. Isaac, dentre outros, como declarou.

O Sr. Raimundo afirmou que, para conhecer o presente, é necessário conhecer o passado. Assim sendo, tem buscado assumir a posição de griô, de contador de história, no sentido de deter a memória da comunidade e ser um dos difusores das tradições locais. Conforme Lima e Hernandez (2010), *diéli* ou griô, em comunidades de África, define-se, historicamente, como detentor do saber ancestral. Portanto, são autores de textos orais, nos quais contam histórias de suas nações.

Essa dinâmica de contação de história e difusão das tradições locais implica nos princípios civilizatórios da *circularidade* e do *cooperativismo* que perpassam o espaço escolar e o extraescolar como discorre Santos:

[...] *circularidade* é expressa nas *rodas de conversa* [...], porque se organizam a partir de um saber que se assume racializado, por meio de uma movência circular que remonta à cosmogonia africana, à pedagogia dos griots, às rodas de capoeira, às batalhas de break dance [...] e mesmo aos xirês (rodas de candomblé), apresentando-se, sobretudo, como método singular para a leitura/escrita. Elas priorizam uma dinâmica *lúdica*,

de co-participação e envolvimento de todos os presentes no círculo. [...] Essa circularidade vincula-se também a outro valor civilizatório que é o *cooperativismo* (o espírito coletivo, de atuação colaborativa em comunidade). (SANTOS, 2011, p. 178, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o objetivo do IV Módulo era proporcionar o contato direto dos(as) discentes com o portador do gênero causo e da história oral local em condições aproximadas de produção e circulação. Desse modo, na cena performática, considerando-se o que assinala Zumthor (1997 [1983], 2018 [1990]), os(as) estudantes assumiram a função de ouvintes, interpelando o intérprete.

Em momento subsequente, em circunstância de iniciação científica, os discentes passaram a estudantes-pesquisadores(as), empreendendo o trabalho de campo, intitulado *Vasculhando causos*, com a efetiva realização de entrevistas semidirigidas e a manipulação de artefatos tecnológicos para o registro audiovisual. Entrevistaram-se, ao todo, 31 pessoas, na unidade escolar, na residência do(a) entrevistado(a), em espaços culturais e filantrópicos – como a sede da Associação de Capoeira Filhos da Bahia, as instalações do Projeto Novo Caminho e da Associação Casa de Caridade Adolfo Bezerra de Menezes (ACCABEM) – ou, ainda, em espaços públicos, como o famoso Largo do Caranguejo, praça central de Itinga. Como assinala Alcoforado (1998), as entrevistas, normalmente, tendem a ser realizadas na residência ou no local de trabalho dos(as) participantes, ou seja, em contexto mais pessoal.

Em regresso à escola, promovemos o evento *Círculo de Vivências Culturais*, idealizado e planejado com os(as) estudantes. Foram convidados(as) para essa atividade alguns(algumas) dos(as) entrevistados(as), tendo-se em vista diferentes elementos culturais – a história oral e curiosidades sobre o bairro, as artes plásticas, a capoeira, o maculelê, o samba de roda etc. – e a contação de causos que constituem um vasto repertório comunitário. Devido ao tempo

pedagógico, destinamos esse convite a apenas oito expositores(as) que foram mediados por dois estudantes, evidenciando, mais uma vez, o protagonismo estudantil (Cf. Fig. 1).

**Figura 1 – Círculo de Vivências Culturais**



Fonte: Acervo do Projeto de Intervenção *Entre causas...*

Nessa incursão, os(as) discentes realizavam registro de suas vivências, por meio de relato de experiências e de trabalho de campo. Em seus escritos, destacaram a relevância do projeto, no que tange ao (re)conhecimento da comunidade, da sua história e dos elementos culturais, sobretudo dos *causos*, à relação intergeracional e à autoestima dos moradores locais, em um despertar da própria consciência crítico-reflexiva. A seguir, porto a voz de uma das estudantes:

Esse projeto tem uma enorme importância. Resgatar essas histórias do 'anonimato' é uma ação belíssima, e, assim, depois de conhecidas viram provas de que a arte e a cultura salvam vidas e trazem dignidade ao ser humano e de que é fundamental o investimento nessas áreas para formar uma população melhor. (YSS).

Como produto do Projeto de Intervenção, temos o *Itinga em Narrativas Oraís: compilação de retextualizações*. Nessa coletânea, reúnem-se 33 narrativas, dentre as que foram documentadas durante o decurso da pesquisa, por meio de entrevistas semidirigidas realizadas com ex-funcionário, funcionário(as) atuais e professoras da nossa unidade escolar, familiares dos(as) estudantes e antigos(as) moradores(as) do bairro que compartilharam conosco experiências pessoais, coletivas e histórico-culturais.

O processo de retextualização, de maneira geral, ocorreu colaborativamente. Nas equipes de trabalho, determinados(as) estudantes se responsabilizaram pela conversão da narrativa do registro oral ao escrito. Outros(as) realizaram a revisão da retextualização de forma meticulosa, a fim de dirimir dúvidas ou incompreensões que, por ventura, tenham sido atestadas. Como professora-pesquisadora, além de retextualizar algumas narrativas, cumpri a segunda revisão dessa compilação. No que concerne ao conteúdo temático das narrativas, pudemos agrupá-las, em linhas gerais, em três unidades temáticas: *entidades fantásticas; elementos da natureza, e vida humana e cotidiano*.

Outro produto final é o longa-metragem, intitulado *Itinga em Narrativas Oraís: uma produção audiovisual*, em que a dramaturgia dos bonecos se configura como o fio condutor do filme, entrelaçando os causos e a história oral narrados pelos moradores da comunidade (Cf. Fig. 2). Sob a inspiração de Câmara Cascudo (2012 [1957]) – no romance de costumes, *Canto de Muro*, especificamente, no episódio *Três personagens à procura de autor* –, Dondon, a galinha, personificou-se, alegoricamente, tornando-se a nossa representante, como pesquisadora, passando a (re)conhecer a realidade da comunidade local, movida pela pesquisa de natureza etnográfica. Digo “nossa” representante, em referência tanto a mim, como professora-pesquisadora, quanto aos estudantes-pesquisadores. Já os outros dois mamulengos, batizados pelos(as) estudantes como Maria e Eupídio, transfiguraram-se em moradores da década de 1970, rememorando,

com base nas narrativas orais e nos registros históricos, o período, em que houve o loteamento de fazendas existentes no bairro de Itinga, o que promoveu o processo de povoamento e a consequente urbanização local.

**Figura 2** – *Itinga em Narrativas Orais*: uma produção audiovisual



Fonte: Acervo do Projeto de Intervenção *Entre causas...*

A culminância das atividades ocorreu alinhada ao Projeto Geral de Linguagens 2019, intitulado *Escola, família e comunidade: construindo uma relação crítica, reflexiva e ética*, ocasião em que os(as) estudantes se tornaram intérpretes, imprimindo a sua personalidade à matéria que lhe fora anteriormente narrada, marcada, agora, por sua própria voz, gestos e modos, mobilizando memórias, afetos e emoções experienciados durante as ações desenvolvidas. Conforme Zumthor (1997 [1983], 2018 [1990]), no ato performático, o ouvinte é capaz de recriar. Nesse sentido, vivenciamos essa recriação, sendo exteriorizada, por sua parte, em uma nova *performance*.

A nossa sala foi ambientada de modo que contemplasse, em certa medida, a circularidade das atividades desenvolvidas e os elementos característicos do Projeto de Intervenção. Os círculos, metaforicamente, simbolizam o caráter coletivo e comunitário do nosso projeto, assim como a força propulsora do trabalho colaborativo, em vista do sentimento de pertença a determinada comunidade, (re)significando a relação entre seus membros, o diálogo intergeracional, o (re)

conhecimento da cultura em suas diversas vertentes, a identidade do local, onde se vive, estuda, trabalha, e, por extensão, a identidade de cada sujeito nesse âmbito.

## Considerações finais

No ofício docente, devemos estimular não só a educação estético-literária, mas também a formação crítico-ideológico-política, explorando as suas potencialidades e estabelecendo, dentro do possível, a interação com os diversos suportes e materialidades. Logo, temos como compromisso a formação do sujeito autônomo, crítico-reflexivo, consciente de que a leitura (literária) se configura como uma negociação.

Da movência circular (re)criadora, alimentam-se também as tradições populares e entrelaçam-se as diversas agências de letramento — a família, a comunidade e a escola. Por conseguinte, podemos afirmar que um trabalho dessa natureza contribui para o empoderamento local, pois emerge social e culturalmente, afetando de forma positiva todos(as) os(as) participantes, sejam estudantes, sejam entrevistados(as), de modo que se tornaram autores(as), produtores(as) de conteúdo, não meros(as) receptores(as) de algo pronto e acabado.

## Referências

ALBÁN, M. R. S. Um velho tema em debate: isenção e fidelidade na transcrição grafemática de textos orais. *In: Estudos: linguísticos e literários*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 14, p. 57-67, dez. 1992.

ALBÁN, M. R. S. O que marcar e o que não marcar na transcrição de textos orais. *In: CARDOSO, S. A. M. (org.). Diversidade linguística e ensino*. Salvador: EdUFBA, 1996, p. 165-181.

ALCOFORADO, D. F. X. Problemas e questões da pesquisa em literatura oral. In: *A Cor das Letras*, Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana, v. 1, n. 2, p. 41-46, 1998.

ANATASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANATASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville, SC: EdUNIVILLE, 2015 [2003], p. 15-44.

CÂMARA CASCUDO, L. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006 [1952].

CÂMARA CASCUDO, L. *Canto do muro*. São Paulo: Global, 2012 [1957].

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. *Projeto atlas linguístico do Brasil: transcrição do corpus: resoluções tomadas no V WorkALiB*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, ago. 2005. Fotocópia.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018 [2014].

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2016 [2006].

COSTA, E. S. Vozes da Bahia. In: COSTA, E. S. (org.). *Contos e causos da Bahia*. Belo Horizonte: Viva Voz: FALE: UFMG, 2016. 1 audiolivro (E-book), p. 5-27. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Contos%20e%20causos%20da%20Bahia.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Contos%20e%20causos%20da%20Bahia.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

COSTA, E. S. Edição de textos orais: por que publicar? Como editar? *In: Boitatá: revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, n. 24, p. 23-39, ago./dez. 2017.

DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *In: Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

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*. Tradução por Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1968].

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução por Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [2013].

KLEIMAN, A. B. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* [S. l.]: Cefiel: Unicamp: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress>.

com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf.  
Acesso em: 10/04/2018.

LIMA, H. P.; HERNANDEZ, L. L. *Toques do griô: memórias sobre contadores de histórias africanos*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

MATOS, G. A.; SORSY, I. *O ofício de contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [2005].

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [2001].

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução por Judith Chambliss Hoffnagel. Organização de Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EdUFRN, 2008, p. 93-118.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EdUFRN, 2008, p. 119-140.

SANTOS, I. P. Técnicas de transcrição grafemática para o ALiB: reflexões. In: AGUILERA, V. A.; MILANI, G. A.; MOTA, J. A. (org.). *Projeto Atlas Linguístico do Brasil: documentos I*. Salvador: ILUFBA: EdUFBA, 2003, p. 125-137.

SANTOS, J. H. F. A literatura-terreiro na cena hip hop afrobaiana. In: *A Cor das Letras: literatura, cultura e memória negra*, Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana, v. 12, n. 1, p. 171-186, 2011.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010, p. 33-53.

SUR, L. R. *De causo em causo, formam-se os leitores do campo*. Orientadora: Rosana Rodrigues da Silva. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campo Grande, Sinop, 2016.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1995].

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Tradução por Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: HUCITEC, 1997 [1983].

ZUMTHOR, P. *Percepção, recepção, leitura*. Tradução por Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018 [1990].

# LETRAMENTO LITERÁRIO COM MINICONTOS: AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Eláina Cristina Araújo de Maria*

*Robério Pereira Barreto*

## Introdução

**A**tualmente, dado a cobrança do ensino de leitura na e pela escola e, também pela valorização do letramento literário na formação leitora do estudante do ensino fundamental, os professores têm buscado, à sua maneira, inovar nesse processo. Para isso, traz à sala de aula, textos cotidianos que, na maioria das vezes, não apresentam desafios cognitivos capazes de promover o desejo pelo ato de ler do aluno para além da sala de aula.

A leitura e escrita de minificção no ensino fundamental e busca responder à questão: como o letramento literário pode ser aplicado para aquisição de competência leitora e escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental? O objetivo geral desse trabalho é colaborar para a melhoria do ensino de leitura e escrita, além de, aperfeiçoar instrumentos que promovam a aprendizagem e a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na escola pública supracitada. Essa pesquisa tem base teórica nas discursões realizadas por Bakhtin (2011), Lima (2014), Lopes - Rossi (2006), Sobral (2009), Ferraz (2007), Spalding (2012), Cosson (2006), Bazerman (2015), Zabala (1999), Schneuwly e Dolz (2004).

Apesar de haver significativas pesquisas e estudos que tratam do tema, justifica-se este trabalho por ele está centrado na inovação à formação leitora de massa carente de proposições de ensino/aprendizagem desafiadoras de leitura de textos, cujos sentidos se condensam em poucos parágrafos.

O miniconto como gênero textual, embora seja uma produção literária realizada por grandes escritores, só recentemente foi incorporada ao nono ano do ensino fundamental. Os resultados *a priori* indicam que: ensino de leitura e escrita com o gênero miniconto, a partir da metodologia da sequência didática apontam que, a prática de ensino de leitura e escrita com minicontos é prospera ao desenvolvimento de habilidade leitoras e escritoras dos aprendentes.

Acredita-se que para se formar bom leitores é fundamental que se leia diferentes gêneros literários e em quantidade significativa. No entanto, os atos de leitura oferecidos na sala de aula não atendem bem aos pressupostos de formação de bom leitor, o leitor proficiente, considerando que nem sempre se estimula a escuta do autor, tampouco a interação com o texto e seus significados.

Em décadas recentes, guias oficiais passaram a ditar normas para o trabalho com textos literários em sala de aula, a partir da perspectiva de que gêneros textuais-discursivos auxiliariam, metodologicamente, o professor na elaboração da sequência didática para que houvesse a inserção do novo leitor no universo da leitura. No entanto, este processo não reconhece os desejos e as expectativas do aluno enquanto sujeito leitor capaz de construir sua trajetória na formação leitora.

## **Fundamentação e discussão teórica: entrelaçando diálogos**

Sabe-se que, graças à popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC –; os estudantes acessam aos gêneros textual e literário diversos, enquanto os professores insistem na polarização: textos clássicos versus texto cotidianos disponíveis na internet.

Esta prática escolar continuada tem refletido no processo de ensino-aprendizagem de leitura, oferecido aos alunos pela escola, uma vez que os gêneros textuais não canônicos ou mais conhecidos dos professores passam a brancas nuvens. Obviamente, os mais prejudicados são os estudantes que, precariamente leem textos esparsos ou fragmentados de gêneros clássicos presentes no livro didático da série.

A presença do letramento nas últimas décadas na sala de aula ampliou as possibilidades de ensino de leitura com gêneros novos ou pouco conhecidos pelos estudantes. Esta reorganização na metodologia para o ensino de leitura e escrita com minicontos sala de aula promovendo novas competências para apreensão dos simbolismos da mensagem, demandando do professor novas apropriações teóricas, linguísticas, literárias e semióticas.

O trabalhar com minicontos na sala do ensino fundamental pleiteia uma ação pedagógica criativa capaz de revelar aos estudantes as questões cognitivas entre escritor e leitor. Para Bazerman (2015):

A escrita opera por meios cognitivos que alinham escritor e leitor com locais de intercâmbio simbólico percebidos em comum e, em seguida, realizam interações específicas dentro de um espaço. Neste espaço, o escritor oferece representações, transformações e atos organizados temporal e espacialmente, buscando influenciar o estado cognitivo, a disposição e a organização mental dos leitores, que lhes dão atenção para interpretar, avaliar, responder, usar, esquecer, ou se lembrar deles com base em suas próprias posições, situações e interesse. (BAZERMAN, 2015, p. 13).

Segundo Street (2014) o conceito de eventos e práticas de letramento passa por dois modelos, um é o autônomo e o outro é o ideológico. Com relação ao modelo autônomo o autor tece críticas e reflexões. Mas a respeito do modelo ideológico, ele defende e mostra

que o aprendizado da leitura e da escrita se faz de modo concreto, pois este contempla as práticas concretas e sociais.

O letramento literário faz parte do modelo ideológico proposto por Street (2014), uma vez que a literatura é um produto da cultura, da história e do discurso de um povo.

Para conceituar o letramento literário numa abordagem de separação dos demais tipos de letramentos, Souza e Cosson (2011) atestam que “o letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita, pois promove a escrita literária. (SOUZA & COSSON, 2011, p. 102)

O objetivo do letramento literário com a unidade didática é desenvolver no aluno a como competência de leitura “dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura.” (COSSON, 2006, p. 104).

O miniconto será o fio condutor e objeto de uma unidade didática para a promoção do letramento literário dos alunos do sexto ano, bem como, uma estratégia para estimular a leitura e produção textual autoral.

## **Metodologia**

Este trabalho fará uso do esquema de sequência básica de letramento literário, construída por Cosson (2009), porém de forma reelaborada e adaptada à realidade dos estudantes do sexto ano.

A reelaboração do esquema e o uso do gênero supracitado, possibilitará aos estudantes a compreensão dos elementos da linguagem literária (conotação, figuras de linguagem e figuras de construção),

respondendo assim, à demanda social à formação leitora para compreensão e interação com as mininarrativas.

Acreditamos que, por meio das atividades de leitura literária e oficinas, os alunos compreenderão as três fases da leitura (ler, compartilhar e registrar), além das etapas básicas desse processo (antecipação, decifração, interpretação, inferência e síntese) proposto por Cosson (2009).

Com a criação da unidade didática, busca-se uma atividade propositiva para desenvolver o letramento literário com o gênero textual miniconto, visando auxiliar o desenvolvimento da proficiência da leitura e da escrita literária; algo que vem ao encontro do que é trabalhado na maioria das escolas, as quais exigem que o aluno leia uma obra e ao final faça apenas uma prova ou preencha uma ficha.

Por meio da unidade didática proposta, visa-se também, um trabalho em que as questões do gênero miniconto sejam tratadas de forma estrutural e que haja um processamento sociocognitivo por meio da decodificação, interpretação, construção de sentido e escrita do texto literário.

O professor ao utilizar a unidade didática irá fazer o acompanhamento da leitura como aborda Cosson (2009, p.65), por meio de “intervalos”, para aferir a leitura individual e da produção escrita do aluno por meio das avaliações em cada oficina.

Diante das especificidades da pesquisa optou-se por trabalhar com uma unidade didática composta por blocos caracterizadas por oficinas literárias e em adequar o modelo da oficina literária básica criada por Cosson (2009) devido as especificidades do público, gênero miniconto e para estimular a escrita dos estudantes.

Então, criou-se oficinas de leitura e escrita de minicontos com base na sequência básica de Cosson (2009), pois viu-se a necessidade de que houvesse dois momentos de interpretação dos textos escolhidos. Um momento de interpretação global com os aspectos gerais do gênero e um segundo momento da interpretação com o aprofundamento de um dos elementos estruturais do gênero para mostrar a

intertextualidade, a narratividade, o efeito, a abertura, a concisão e a exatidão.

Os conteúdos trabalhados na unidade didática obedecerão a sequência didática e terão como foco o ensino de leitura, escrita e releitura através de minicontos. O miniconto (estrutura, características e tipos), leitura e interpretação textual e escrita do gênero a partir dos textos de: Augusto Monterroso, com o texto *O dinossauro*; Dalton Trevisan (2000), com o texto do livro *111 Ais*, página 105; Marcelo Spalding (2009), com os textos do livro *Minicontos e muito menos*, página 20 e 21; Anna Mello (2009), com os textos do livro *Minicontando*, páginas 13, 27 e 28 e Robério Barreto (2019), com os textos do livro *Retalhos*, páginas 13, 27 e 82; para análise das estruturas internas e externas do miniconto e da temática referente ao cotidiano.

## **Análise e discussão dos dados**

A unidade didática aqui proposta contribui para o letramento literário, bem como à operacionalização das competências básicas de leitura e da escrita e do desenho curricular, “pois tudo deve levar ao desenvolvimento do pensar, do julgar, do agir e do sentir do educando, o que está estreitamente ligado ao desenvolvimento de sua racionalidade, do seu espírito lógico, de sua capacidade reflexiva” (CARVALHO, 1978, p. 56).

Esta unidade didática foi composta por uma sequência didática com atividades dispostas em onze oficinas e orienta detalhadamente os procedimentos que o professor deve seguir.

Na sequência didática presente na unidade didática encontram-se os instrumentos e procedimentos necessários para realizar as atividades. Também, pode-se levar em consideração uma possível adaptação curricular em caso de turmas mais numerosas.

Cabe ao professor que for utilizar a unidade didática explicar como o conteúdo será abordado e quais serão os procedimentos que

os alunos seguirão, conforme as especificidades dos sujeitos e/ou da turma.

Cada oficina presente na unidade didática é intitulada e é estruturada da seguinte maneira: duração da oficina, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e materiais. Com relação aos materiais e recursos, estes já foram especificados na sequência didática.

Como a unidade didática é “um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo correto” (ZABALLA, 1999, p.193). Em virtude disso, a unidade didática, visou organizar atividades de ensino e aprendizagem, estruturadas numa sequência lógica, propondo-se a consecução de objetivos de aprendizagem de leitura e escrita de minicontos, para que os alunos refletissem sobre os componentes fundamentais do gênero.

Ela foi direcionada aos alunos do sexto ano do ensino a partir das atividades propostas na sequência-didática também elaborada pela pesquisadora, abordando dois eixos, a saber: 1 – A leitura de minicontos contemporâneos; 2 – A escrita de minicontos.

Por meio da unidade didática, o professor de Língua Portuguesa conduzirá o aluno para conteúdo específico como: conhecer o gênero miniconto, identificar as características principais desse gênero, desenvolver a escrita criativa do aluno ao propor que ele crie um miniconto e perceba o miniconto como uma unidade textual de sentido completo.

A avaliação proposta na unidade didática será por meio de desenvolvimento das atividades no período das oficinas, cujo objetivo será conhecer e registrar o nível de aprendizagem dos alunos de forma processual e contínua, nas quais, o professor poderá observar o progresso da aprendizagem dos alunos e inferir se os métodos utilizados foram bem-sucedidos ou não.

A criação do material pedagógico da unidade didática, traz como resultados parciais que, a prática de ensino de leitura e escrita com minicontos é prospera ao desenvolvimento de habilidade leitoras e

escritoras dos aprendentes, bem como, é um instrumento de auxílio para o trabalho docente com o gênero miniconto.

## **Considerações finais**

Este trabalho tem como objetivo trazer uma proposta didática metodológica para a promoção do letramento literário através de minicontos, com a criação de uma unidade didática que trabalhasse a minificação com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Para isto utilizou-se a metodologia da sequência didática para abordar o miniconto em onze oficinas, estabelecendo a historicidade do gênero, e as produções ficcionais contemporâneas.

Tal atividade propositiva se dará por meio de oficinas e textos escolhidos por exemplaridade de temática, ou seja, apenas textos que utilizassem a temática do cotidiano. O objetivo da unidade didática foi fornecer ao professor, uma série de ferramentas interpretativas, além de um modelo pedagógico para o trabalho com minicontos em sala de aula.

Diante do exposto percebe-se que a unidade didática, utilizando as oficinas, os instrumentos parciais e auto avaliativos, irão auxiliar o professor como estratégia pedagógica para desenvolver o letramento literário com minicontos na sala de aula; onde o espaço de construção e reconstrução do texto literário são os principais destaques.

Esse trabalho demonstra que o letramento literário com minicontos a partir da unidade didática é possível, pois fomenta a leitura e a escrita autoral dos estudantes, que se sentem desafiados a ler e a escrever de forma econômica.

## **Referências**

BAKHTIN, M. *Gêneros do Discurso*. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Robério Pereira. *Retalhos do agora*. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Editora Garcia, 2019.

BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. Tradução: Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CARVALHO, I. *O Ensino por Unidades Didáticas*. Rio de Janeiro, 1978.

CHAFFE, Laís; SPALDING, Marcelo. *Minicontos e muito menos*. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1997.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. “*Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*”. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAZ, Geraldo G. *As histórias de um parágrafo*. Língua Portuguesa, São Paulo. Ano 2, n. 21, 2007. p. 38-39.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, Anselmo Pereira. *Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do Discurso: atividade e oralidade em foco*. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita*. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MELLO, Ana. *Minicontando*. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SOBRAL, A. *Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 85-103, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SPALDING, Marcelo. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea*. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de

Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPALDING, Marcelo. *Presença do miniconto na literatura brasileira. Conexão Letras*, Porto Alegre. v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55443/33705>  
Acesso em: 10 out de 2020.

SPALDING, Marcelo. *Minicontos*. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TREVISAN, Dalton. *111 Ais*. Editora L&PM Pocket, 2000.

ZABALLA, A. *Os Enfoques Didáticos*. In: Coll, Cesar et alii, *O Construtivismo na Sala de Aula*, São Paulo, Ática, 1999.



# TODAS AS MULHERES: UMA PROPOSTA DE OFICINA TEMÁTICA COM A POESIA *SLAM* DE AUTORIA FEMININA

*Elaine Sant Antonio*  
*Moama Lorena Lacerda Marques*

## Introdução

**P**or compreender a poesia e questões de identidade e autorrepresentação no contexto de ação/produção poética, nossa proposta de mediação de leitura de poesia está ancorada na metalinguagem da voz lírica feminina. Nesse sentido, selecionamos como objeto de trabalho a poesia *slam*, a qual, à medida que ganha popularidade como “modalidade da poesia falada”, nos permite ter contato com poetisas brasileiras que adentram diversos espaços de manifestação artístico-literária, sendo importante, também, considerar o conteúdo dos temas sociais que essa produção utiliza.

Para tal, esta oficina, intitulada “Todas as mulheres”, centrada nas experiências da voz lírica feminina, está planejada para ser realizada em uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública em João Pessoa, sendo nossa intenção mobilizar o reconhecimento dos aspectos estéticos e sociais abordados nos poemas, a fim de potencializar a afirmação da voz da mulher. Nesse sentido, compreendemos como importante considerar o contexto de uma sociedade estruturalmente edificada a partir de processos de exclusão, discriminação e preconceito, sendo urgente mobilizar ações de resistência para a promoção de uma sociedade multicultural, justa e igualitária. É essa compreensão que nos leva a uma mediação da leitura literária centrada no diálogo e no convite à escuta e à fala.

Em termos metodológicos, partiremos dos elementos norteadores da sequência básica de Cosson (2014), a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação, a fim de mobilizar uma relação efetiva e afetiva com a poesia, acionando as suas funções estética, humanizadora e social.

## Fundamentação teórica

A poesia *slam* é fruto de vivências de um grupo, manifestação de sua representatividade, sendo profundamente marcada pela performance de corpo e voz presente nas batalhas e importante para os gestos de resistência que dela ressoam. Vejamos:

A poesia há muito que não consegue integrar-se, feliz, nos discursos correntes da sociedade. Daí vêm as saídas difíceis: o símbolo fechado, o canto oposto à língua da tribo, antes brado ou sussurro que discurso pleno, a palavra-esgar, a autodesarticulação, o silêncio [...]. Essas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo, não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista. [...] A resistência tem muitas faces. (BOSI, 1977, p. 142).

Em termos de conteúdo, a voz e a força denunciativas da poesia partilhada hoje nas batalhas *slam* dizem muito dessa sua resistência, ressignificada pela contemporaneidade. Levando em consideração os recursos de produção e do compartilhamento em rede, a arte dos que batalham chega cada vez mais longe e é ouvida cada vez mais de perto. “Eis por que o verbo poético exige o calor de contato; e os dons da sociabilidade, a afetividade que se espalha, o talento de fazer rir ou se emocionar” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). A performance, portanto, promove uma produção poética franca, espontânea,

levando o discurso poético de quem fala ao ouvinte, em constante comunicação. Assim, só pode ser apreendida por intermédio de suas manifestações.

Em *Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena*, a poeta e pesquisadora Roberta Estrela D’alva (2011) destaca a amplitude da poesia *slam*:

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D’ALVA, 2011, p. 120).

Essas competições de performance poéticas realizadas em diversas cidades, de diversos países, ainda com variações, seguem três regras fundamentais: 1. Os (as) *slammers* devem versar um poema de autoria própria; 2. Não utilizar suportes, como instrumentos musicais ou figurinos e adereços, e 3. Apresentar a poesia no tempo máximo de 3 minutos. Essas características se distanciam das batalhas de *rap* e *hip hop*, por exemplo, em estrutura, mas se associam pela linguagem forte e ácida utilizada para abordar temas como racismo, violência, autoritarismo, sexismo e desigualdade social.

Trata-se também da arte de um espetáculo, de um show com público e audiência, porém esse jogo que a poesia trama nas batalhas não compreende somente produções com rimas, visando à obtenção da nota máxima na competição. Nesse espetáculo, é construído um estreito diálogo entre público e poetas, considerados todos coadjuvantes de uma “ágora”, termo grego usado pela poeta e pesquisadora Roberta Estrela

D'alva (2011) para descrever a reunião onde se organizam as batalhas, cujos presentes participam e interagem de forma efetiva.

Ancorando-se nessas características, portanto, é possível compreender as batalhas de poesia *slam* e seus desdobramentos como uma prática importante de letramento, na qual questões acerca da construção poética e da metalinguagem também são evidenciadas. Ainda de acordo com D'Alva:

É fácil entender sua rápida aceitação e o crescimento dessa modalidade cultural e esportiva, considerando o lugar que a tradição oral tem no país, particularmente aquela dos jogos orais competitivos, como os desafios, as pelepas e o repente nordestino, para citar apenas alguns exemplos. Aliar essa tradição à produção poética popular urbana em um contexto em que as diferenças de estilos, discursos e idades é característica marcante e em que todos se reúnem em torno de um único microfone, fazendo uso da liberdade de expressão, vem ao encontro da necessidade de fala e escuta, urgente às populações das grandes cidades (D'ALVA, 2019, p. 271).

Sendo assim, não podemos deixar de salientar que, numa sociedade estruturalmente formada a partir de processos de exclusão, discriminação e preconceito, resulta urgente mobilizar práticas de resistência que pensem as existências diversas de uma sociedade multicultural pós-moderna. Nesse sentido, ao encontro da defesa de Souza (2011) em nome de letramentos “de (re)existência”, entendemos a importância da mediação e do fomento de manifestações literárias como a da poesia *slam* de autoria feminina. Vejamos:

[...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais

de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p.36).

As práticas de uso da linguagem são, pois, inerentes à vida em sociedade. Para Eco (2011), a literatura ainda mantém a língua como patrimônio coletivo e é capaz de criar identidades e comunidades. Nesse sentido, a representação da voz das mulheres, através da poesia *slam*, nos permite abordagens acerca de nossa cultura, expressão humana. Portanto, é possível pensar a produção de poesia *slam* feita por mulheres como um projeto de intervenção estética e política, um movimento social e literário.

Tomando a poesia *slam* de autoria feminina, para esta oficina, podemos observar a voz lírica presente nos poemas que partem de um “lugar de fala”, conforme entendido por Djamila Ribeiro (2017) em *O que é lugar de fala?*, visto evidenciar o protagonismo dessas vozes “minoritárias”. Ao pautar a discussão do conceito de “lugar de fala”, a autora explica que o grupo social ao qual o sujeito está ligado refere-se às vozes históricas e sociais, visto que “não existe uma identidade, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas.” (RIBEIRO, 2017, p. 72). Nesse sentido, como expressão:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. (RIBEIRO, 2017, p.64).

Dessa maneira, podemos nos distanciar da “universalização da categoria mulher”, como pensada em movimentos anteriores, nos quais havia o entendimento da mulher como algo único e homogêneo, dissociado de aspectos como “raça, orientação sexual, identidade

de gênero” (RIBEIRO, 2017, p. 21), para se pensar também o lugar de onde falamos, que não é fixo e universal.

Em relação à mediação da poesia *slam* em sala aula, nos amparamos em Cosson (2014), ao acreditar que a escola precisa integrar o aluno à cultura, e, para isso, precisa atualizar-se, aderindo às manifestações culturais contemporâneas, consideradas relevantes, dinâmicas e atraentes. Ele nos diz:

[...] proponho como critério de seleção que os textos sejam literários, independentemente de pertencerem ao cânone ou qualquer outra forma de ordenamento, daí a diversidade que não é apenas de gêneros, mas também de representações, temáticas, graus de dificuldade do texto e daí por diante. Os critérios de seleção são para o texto literário, qualquer que seja o adjetivo que o acompanhe (COSSON, 2014. p. 123).

Posto isso, para este trabalho, consideramos a realização da oficina “Todas as mulheres” a partir da obra *Querem nos calar – Poemas para serem lidos em voz alta*, organizado por Mel Duarte, uma poderosa forma de mediação de leitura literária na escola. Ao ler os poemas, há um chamado direto para uma roda, onde voz e força levam a refletir sobre o poder das palavras e a construção partilhada dos sentidos. A mediação da poesia *slam* é compreendida, assim, como um espaço de fala e um convite à escuta. “O *slam* é um espaço poético-político, democrático, que tem como principal conceito a liberdade de expressão, fazendo do livre diálogo uma ferramenta para a construção de novos horizontes.” (DUARTE, 2019, p. 11).

## **Metodologia**

### **Oficina “Todas as mulheres”**

Como princípios norteadores, selecionados os fundamentos da sequência básica de Cosson (2014), visto que as atividades estão

organizadas nos seguintes momentos: 1. Motivação; 2. Introdução; 3. Leitura; 4. Interpretação, conforme detalhado em seguida.

A etapa da **motivação**, como indica Cosson (2014, pg. 54-55), consistirá “em preparar o aluno para entrar no texto” e observa “que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. No quadro abaixo, apresentamos a atividade realizada nessa etapa:

<b>Motivação</b> (2 horas/aulas)	
<p>Exibição de vídeo<sup>10</sup> do Canal da poeta “Mariana Felix”.</p> <p>Leitura oral e compartilhada do poema “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo.</p>	<p>A qualidade estética e as referências históricas aos lugares ocupados pelas mulheres negras presentes em “Vozes Mulheres” justificam a sua escolha para iniciar a oficina. Com o poema, a intenção é apresentar Conceição Evaristo, uma das principais escritoras brasileiras da atualidade. Já com o vídeo, apresentaremos a <i>slammer</i> Mariana Felix, bem como a temática base para uma roda de conversa sobre a poesia e seus espaços de manifestação/circulação.</p>
<p><i>Roda de conversa; partilha de conhecimentos e percepções:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é poesia?</li> <li>• O que é poema?</li> <li>• Para que servem?</li> <li>• Onde circulam?</li> </ul>	

Em seguida, partimos para a **introdução**, que, ao encontro do que nos coloca Cosson (2014), tem como base a função de que a leitura seja recepcionada de maneira positiva. Nesse caso, a intenção é aproximar os alunos da poesia *slam*. Vejamos o que programamos para esta etapa:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sqOKyxY7wyU>. Acesso em: 30 nov. 2020.

<b>Introdução</b> (2 horas - aulas)	
<p>Exibição de vídeo<sup>11</sup> disponível no Canal Manos e Minas: “Tive que gritar para talvez ser levada a sério...”, por Jamille Santos.</p> <p>Exibição de vídeo<sup>12</sup> disponível no Canal Sesc Santa Catarina: “O que é <i>Poetry Slam</i>?”, por Roberta Estrela D’Alva</p>	<p>Neste momento, a intenção é que se reconheçam os aspectos desta poesia que dialoga com as diversas formas de poesia que resiste, ressignificada pela contemporaneidade</p>
<p><i>Roda de conversa; partilha de conhecimentos e percepções:</i></p> <p>Uma particularidade da poesia <i>slam</i> é a diversidade por meio da qual abarca as vivências das vozes que falam e resistem para serem ouvidas. Nesse sentido, a partir dos vídeos, encaminhamos o olhar para a função social deste gênero poético.</p>	

Entendida aqui como uma prática escolar e, nesse sentido, mediada, a leitura suscitará algumas questões acerca da voz lírica fermina presente nos poemas, observando as relações de sentido que foram sendo estabelecidas a partir das discussões realizadas nos momentos anteriores e aliada aos conhecimentos partilhados sobre o texto poético.

---

11 Disponível em <https://youtu.be/laEDzsNRwRU>. Acesso em: 30 nov. 2020.

12 Disponível em <https://youtu.be/bojuwnv6yd0>. Acesso em: 30 nov. 2020.

<b>Leitura</b> (4 horas – aulas)	
<p>Leitura oral e compartilhada dos poemas:  “Vozes-Mulheres” - Conceição Evaristo</p> <p>“Não serei anônima” - Ryane Leão</p> <p>“Não” – Bell Puã</p> <p>“Todas as mulheres” - Bell Puã</p> <p>“Para Conceição” - Cristal Rocha</p>	<p>Apresentação da antologia e dos poemas a serem lidos nesta etapa, os quais serão entregues xerocopiados com os nomes das <i>slammers</i>, bem como com as respectivas biografias. Após esse contato, haverá o encaminhamento para as leituras compartilhadas.</p> <p>“Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, dialoga de maneira estreita com “Não serei anônima”, de Ryane Leão, “Não” e “Todas as mulheres”, de Bell Puã, e “Para Conceição”, de Cristal Rocha, poemas da obra <i>Querem nos calar – Poemas para serem lidos em voz alta</i>.</p>
<p>A partir da sequência de atividades, é esperado que os alunos partilhem, além da compreensão de aspectos formais e estilísticos dos poemas, questões acerca do que dizem as vozes líricas das mulheres nos poemas e o que permeia a produção literária delas.</p>	

A **interpretação**, última etapa desta proposta, corresponde à compreensão dos textos, envolvendo as inferências que constituem a construção de seus sentidos, dentro das relações que compreendem poeta, texto e comunidade de leitores que tal processo de letramento objetiva formar. Assim sendo, é importante lembrar que, como processo parte da escolarização, cabe algum tipo de avaliação, não necessariamente nota ou produto, mas observações, registros, entre outros. Para tal, segundo Cosson (2014), é nesse momento que o letramento literário se distingue com clareza da leitura literária, pois, ao fazer uma leitura e interpretar uma obra, se é possível conversar sobre esse processo, o potencial do leitor é enriquecido; da mesma forma, quando se compartilha a apreciação e as visões do que se leu, ganha-se consciência crítica e amplia-se os horizontes. Abaixo, segue o que planejamos para a etapa da interpretação.

### Interpretação

(4 horas – aulas)

#### Questões iniciais

*memória, reconhecimento e representatividade*

1. Os títulos de todos os poemas lidos apontam para um rompimento com o silenciamento ao qual as mulheres são impostas pela sociedade. Explique, pois, como esse rompimento aparece em cada um deles.
2. Os poemas “Não”, de Bell Puã, e “não serei anônima”, de Ryana Leão, são marcados pela repetição da negativa “não”. Quais os sentidos dessa repetição?
3. Diante do silenciamento imposto pelo patriarcado, vemos, nos poemas, gestos de resistência do sujeito lírico feminino. Cite versos que representem essa resistência.
4. Partindo do poema “Vozes-mulheres”, a voz lírica do poema de Cristal Rocha afirma ter aprendido com Conceição Evaristo. O que, exatamente, ela aprendeu? Explique.
5. Todos os poemas evocam, além de uma voz individual, uma voz coletiva, por meio de referências a outras mulheres. Escolha um dos poemas e explique os sentidos dessa coletividade.
6. Em quais textos podemos reconhecer as vozes de mulheres negras? Cite versos.

Com base na sequência básica, as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, seu registro. Nesse sentido, são oportunas as atividades que deem espaço para a reflexão, o diálogo e a socialização de sentidos acerca da leitura. Os momentos anteriores (motivação, introdução e leitura) são elementos de construção e interação no letramento literário. Nesse sentido, por mais pessoal e íntimo que seja a etapa da interpretação para cada leitor, ela não deixa de se constituir como um ato social.

*Observando as considerações acerca dos espaços pelos quais a poesia se manifesta e a partir de quais vozes, retomamos a questão “você já foi poesia hoje?” e direcionamos o olhar para os lugares onde podemos identificar, sentir, ver, ler, sentir, expressar poesia no decorrer dessas atividades de leitura. A intenção é mobilizar o reconhecimento dos aspectos estéticos e sociais abordados nos poemas, a fim de potencializar a afirmação da voz da mulher.*

## Análise e discussão dos dados

Para a análise de dados a partir do caminho metodológico escolhido, torna-se importante refletir acerca do que Thiollent (2008, p.17) apresenta como uma distinção entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, explicando que:

[...] toda pesquisa-ação é participativa, sendo a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados absolutamente necessária,

enquanto na pesquisa participante a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para sua aceitação pelo grupo considerado.

Dessa forma, a pesquisa participante nem sempre seria uma pesquisa-ação. O autor define a pesquisa-ação da seguinte maneira:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo e colaborativo. (THIOLENT, 2008, p.16).

Por outro lado, muitas vezes, não há essa distinção. Para Haguette (2001), a pesquisa participante envolve um processo de investigação, educação e ação, consistindo numa pesquisa educacional e orientada para a ação. Segundo a autora, nesse tipo de pesquisa, realizam-se, concomitantemente, a investigação e a ação, prezando-se pela construção conjunta de pesquisadores e participantes com vistas às mudanças e transformação social.

Para fins metodológicos deste estudo, adotamos a compreensão explicitada por Thiollent (2000), que afirma que, apesar de não haver unanimidade sobre a identificação da pesquisa-ação como participativa, toda pesquisa-ação é participativa, compreendendo um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Nesse sentido, o recorte metodológico para esta oficina se ampara na pesquisa-ação. Nós partiremos da condição de observadores para mobilizar ações em que os processos de letramentos se articulem de modo a promoverem resultados mais significativos.

Por fim, como a pesquisa ainda está em andamento e a intervenção, em virtude do contexto pandêmico, não foi realizada, a análise dos resultados será feita em uma etapa posterior.

## Considerações finais

A partir da mediação da poesia de *slammers*, busca-se compreender as vivências das mulheres, refletidas esteticamente nos poemas, a partir de várias categorias identitárias, a exemplo da raça, da classe social, da sexualidade, da geração, entre outras. Tão necessária quanto esta atividade de reconhecimento - de si e da outra, é a rede de vozes produzidas e compartilhadas, que resiste e ecoa na cultura em que se expressam.

Nesse sentido, ao mediar a leitura da poesia *slam*, espera-se mobilizar o reconhecimento dos aspectos estéticos e sociais abordados nos poemas a fim de potencializar a afirmação da voz da mulher. Para tanto, é indispensável pensar a escola enquanto organismo vivo, como um local que mobilize a vivência com a literatura em suas mais diversas potencialidades. Por fim, ao refletir sobre leitura literária, consideramos importante oportunizar gêneros, repertório e uma mediação que privilegiem a produção colaborativa e o cruzamento artístico-cultural e de saberes.

## Referências

BOSI, A. *A interpretação da obra literária*. In: Céu, inferno. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

D'ALVA, Roberta Estrela. *Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena*. Synergies Brésil. n° 9, 2011. p.119-126.

D'ALVA, Roberta Estrela D'Alva. Slam: voz de levante. *Rebento*, São Paulo, n. 10, p. 268-286, junho 2019.

DUARTE, Mel (org.) *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Vozes-mulheres*. In: Cadernos Negros 13. São Paulo: Quilombhoje, 1990. p. 32-33.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petropólis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz – a “literatura” medieval* (La lettre et la voix – De la “littérature” médiévale). Trad. de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



# O AMOR DE IAÇÁ E TUPÁ E OXUMARÉ E AS CORES DO MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu  
Maria da Suely Costa*

## Introdução

A relevância deste artigo está em trazer a possibilidade de refletir acerca das possíveis transformações, mediante a proposta de intervenção nas práticas literárias de Língua Portuguesa pelo uso das literaturas indígena e africana. Este trabalho buscou desenvolver competências leitoras pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas ao gênero conto com um novo olhar acerca do ensino da cultura e das literaturas indígena e africana na escola brasileira, o que, por conseguinte, propiciará o constructo da identidade do/a aluno/a livres de estereótipos e preconceito racial, dentre outras formas de discriminação, ainda tão intensas no Brasil, no que se refere a índios e negros.

A aprovação e implementação da Lei 10.639/03, posteriormente complementada e substituída pela Lei 11.645/08 permitiu um novo olhar por parte dos educadores para as Literaturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, uma vez que se tornaram obrigatórias a reflexão e discussão nos espaços escolares e nas salas de aula acerca da participação dos povos indígena e negro na formação histórica e cultural da nossa nação. Após a vigência da referida lei é possível ver uma maior produção de materiais, sejam didáticos e paradidáticos,

vídeoaulas, dentre outros, que possam subsidiar os (as) professores (as) na abordagem dessa temática em sala de aula. No entanto, mesmo com essa produção, no que se refere ao trabalho docente é importante critérios que evitem o uso de livros infantis e juvenis que sejam carregados de estereótipos, racismo, exagero ao fenótipo do índio e do negro, com ilustrações cujos aspectos não sejam representativos desses povos.

A inclusão das diferenças étnicas nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras vem para atender uma situação educacional primordial nesse momento, de modo a reparar danos que remontam ao processo colonizador. E nesse processo de reparação é essencial reflexionarmos, ainda que de forma breve aqui, acerca da literatura indígena e da literatura negra como espaços para inclusão e combate aos preconceitos e ainda apresentarmos de que maneira essas podem ser trabalhadas na formação do leitor literário no Ensino Fundamental, especificamente, no segundo segmento.

## **Fundamentação teórica**

No Brasil, os brancos sempre mereceram ter a sua história contada e prestigiada nos livros de História, Literatura, dentre outros, ao passo que a cultura e memórias dos indígenas e dos negros sempre foram olvidadas ou reduzidas à questão do exotismo e da escravidão. Diante de uma história extremamente marcada pela desigualdade social e a estigmas acerca dos povos indígenas e africanos, tornou-se necessário um documento que deixasse claro a importância de que essas narrativas fossem contadas sob uma ótica que não apenas a eurocêntrica. Dessa forma, percebe-se a relevância da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para uma mudança nas práticas sociais no que se refere à questão étnico-racial.

De acordo com a estudiosa Janice Thiél (2013) discorrer sobre a literatura indígena implica em discutir sobre uma temática nova. Por sua vez Graúna (2014, p. 55) explicita que:

Aos poucos, a literatura indígena no Brasil, está saindo da invisibilidade. Essa literatura pode ao mesmo tempo alimentar sua resistência nas favélas ou se fortalecer em meio ao sagrado toré onde quer que aconteça. Fruto da experiência com o barro, com as ervas, com as sementes, com as folhas das palmeiras, com os cantares e os lamentos do mundo animal; [...] a literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem. Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com resistência.

Embora Graúna enfoque em seu artigo a literatura de autoria indígena nas Américas e o conto que trabalhamos em nossa sala de aula é um relato por uma autora não indígena, às reflexões da pesquisadora corroboram com nosso trabalho, pois em *O amor de Iaçá e Tupá* vemos uma ligação intensa com a cosmovisão indígena kaxinawá e a representação das manifestações literárias, que proporciona o conhecimento e propagação da cultura indígena, por pessoas não indígenas, mas que mediarão o saber e o respeito às diferenças para a formação de leitores.

Nos últimos anos, observa-se uma crescente sensibilização para as temáticas que tratam das diferenças culturais como a indígena, mas também ganha destaque no campo da produção literária infanto-juvenil, a cultura e as personagens negras que passam a figurar com cada vez mais frequência. A articulação dos movimentos sociais, as políticas de igualdade e a instauração de uma nova percepção da diversidade cultural, consolidados nos últimos vinte anos, contribuíram significativamente para que essas literaturas, consideradas pelos cânones como gênero inferior, saíssem da condição de marginalidade e se tornassem relevantes para a construção de identidades culturais positivas.

Nessa perspectiva, as obras de Literatura Infantil/Juvenil com essa perspectiva, contribuem para a formação leitora voltada para as questões étnico-raciais, podendo fomentar reflexões e discussões em sala de aula sobre o preconceito e a discriminação racial sofridos por indígenas e negros. Nesta produção literária, tem-se o discurso da identidade, o discurso que almeja primordialmente a desconstrução e reconstrução identitárias dentro desse sistema de significações. Em consonância com esse pensamento, no referente à literatura pautada no negro, Pereira (2016, p. 436-437) aponta que:

Nosso entendimento é que a literatura infanto-juvenil voltada para a temática afro-brasileira e africana consiste num espaço privilegiado para a elaboração de um discurso positivador da diferença, da multiculturalidade e de reescrita da ideia de nação que se choca frontalmente com o ideário anterior de exaltação da miscigenação e de nação homogeneizada.

Uma das mudanças fundamentais ocorridas na escola, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08 foi essa questão da distribuição de livros, sobretudo de Literatura Infantil e Juvenil, visto que o mercado respondeu prontamente a essa nova demanda editorial. Até o ano de 2004, por exemplo, havia poucos livros de literatura infanto-juvenil afro-brasileira ou africana, em que o/a protagonista fosse negro/a ou indígena, nas escolas. Em contrapartida, nos anos seguintes, foram disponibilizados dezenas de livros de gêneros diversos voltados para temática étnico-racial. Por conta disso, é relevante na seleção de obras indígenas e africanas, evitar aquelas que silenciam ou reforçam estereótipos raciais.

A literatura negra ganha mais visibilidade no cerne das discussões sociais e acadêmicas que enfocam o negro como protagonista, como um “eu” em seu discurso, em detrimento da maneira como era apresentado, como um “outro”, como “objeto”, sob a visão eurocêntrica. Nessa literatura, as imagens que circulam desse povo apresenta

a marca da autoconscientização e ampliação do seu espaço de visibilidade e de seus descendentes independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou corpo, na busca pelo esvaziamento dos significados negativos associados ao negro, como no conto selecionado para nossa experiência leitora, de origem Yorubá, Oxumaré e as cores do mundo.

O espaço escolar é um dos lugares no qual os alunos têm muitas possibilidades para construir conhecimentos diversos, nas diferentes áreas, mas pode se tornar também o lugar em que mais surgem preconceitos e desigualdades, em especial na questão étnico-racial. No caso de um trabalho com a Literatura sem uma perspectiva mais crítica, é possível o desenvolvimento de discriminações e preconceitos.

Trabalhar a temática da cultura indígena e africana a partir de livros literários pode levar a criança e o adolescente a perceber e reelaborar os conceitos e pré-conceitos impostos a eles pela sociedade. Os discentes do Ensino Fundamental têm o direito de adentrar e conhecer o vasto e mágico universo dessas literaturas, mediante a leitura de gêneros diversos como contos, mitos, fábulas, poemas e assim por diante.

Além dessa questão, existe também a desconstrução do desrespeito às diferenças étnico-raciais na escola e na sala de aula, para que ocorra uma mudança nos valores etnocêntricos de nosso meio e, deve-se iniciar desde cedo no espaço escolar tais discussões e reflexões sobre a História e Cultura indígena e africana, pois nela, não apenas aprendemos como “reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo [...]” (GOMES, 2002, p. 50).

Assim da necessidade de estimularmos a prática de letramento literário, de fato, nos ambientes escolares, utilizando como mote os contos indígenas e africanos ao implementar a pluralidade cultural, via Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, através do

reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no concernente a educação temos essa experiência leitora, visto que os alunos do 6º Ano, em uma escola estadual de Alagoa Grande/PB, na qual atuamos, apresentavam grandes dificuldades no tangente ao trabalho com a leitura e escrita e com as questões étnico-raciais.

Logo, no intuito de tornar o trabalho com Literatura mais atrativo e significativo, superando não apenas as dificuldades apresentadas pelos discentes, detectadas em levantamentos iniciais, em relação ao que lê e infere, propusemos a aplicação dessa intervenção utilizando, em específico, os contos O amor de Iaçá e Tupá e Oxumaré e as cores do mundo, presentes no livro de Regina Claro, *Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África*, cuja temática retomam valores e tradições pertinentes à história e cultura de indígenas e africanos. Assim, elaboramos e aplicamos esse trabalho, cuja realização em sala de aula ocorreu mediante sensibilização no tocante ao tema e pelo reconhecimento e valorização da cultura e história do índio e do negro, de leituras e a produção de textos (verbais e não verbais ou mistos), que auxiliaram nos recontos dos textos lidos e quebraram a ótica construída sob o fundamento da desigualdade étnico-racial e permitiu um novo olhar de valorização da diversidade.

## **Metodologia**

A experiência leitora na prática de sala de aula do (da) professor (a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, aqui apresentada, fora concluída em 2019, em uma turma de 6º ano, na qual utilizamos livros físicos da escola e emprestados por ex-alunos, que os receberam em 2017, do governo do Estado.

Em nossa proposta se objetivou a inserção da literatura indígena e africana através de aulas dinâmicas e apropriadas para o diálogo docente- discente e discente- discente, de modo que pudessem questionar, responder, expressar-se através da oralidade e da escrita, desconstruindo estereótipos e ressignificando o conceito

de identidade com base na tolerância e respeito às relações étnicas, raciais e culturais na escola, pois “uma escola que não considera as especificidades da criança [do adolescente] coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado [...], mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar do seu grupo social” (CAVALLEIRO, 2001, p.46).

Conforme essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. Compreendemos a pesquisa como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” Minayo, (2001, p.17). Desse modo, como optamos por realizar um trabalho de caráter qualitativo, priorizamos a metodologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação advém como uma necessidade de superar possíveis distanciamentos entre a teoria e a prática. Uma das características marcantes deste tipo de pesquisa é que através dela procura-se intervir em uma realidade, mediante uma prática no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não somente como possível consequência de uma recomendação, na etapa final do trabalho.

Essa reflexão nos conduz ao entendimento que através da pesquisa-ação, com seu caráter intervencionista, o trabalho ocorrerá analisando-se a importância da construção de um processo interativo entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Neste caso, o que se busca é a possibilidade de crescimento de todos os envolvidos, tanto pelo viés da melhoria do ensino e aprendizagem, a partir das práticas de leitura pela formação literária como pela aquisição de novos conhecimentos, reflexões e posições discursivas, acerca da questão étnico-racial, presente nos contos selecionados para o mesmo.

A partir deste momento, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em nosso trabalho, descrevendo, de forma sucinta, momentos e etapas da intervenção, com os 25 sujeitos envolvidos e a intervenção por meio das oficinas em sala de aula. O processo investigativo nesta pesquisa se deu de forma qualitativa, visto que não analisa dados obtidos através das respostas dos alunos

em questionário. Tem-se, pois, a intervenção e descrição de oficinas aplicadas pelo viés didático-pedagógicas englobando a produção de leitura e produção escrita, além de outras formas de linguagem como desenho e produção oral. A pesquisa-ação, aqui apresentada objetivou primordialmente problematizar e discutir com os alunos do 6º ano de uma Escola estadual, em Alagoa Grande/PB questões referentes à história, cultura e literatura dos indígenas e africanos no Brasil e para isto utilizamos como material didático: cartõezinhos, livro físico e material de arte.

A proposta de intervenção fora composta por 03 oficinas de leitura com base no que diz Girotto e Souza (2010) acerca da *Oficina de leitura*, que são momentos específicos em sala de aula, no qual o professor planeja o ensino das estratégias de leitura. Utilizamos também como referencial Cosson (2018, p.139) com o círculo de leitura que é “uma prática privilegiada” em que “grupos de leitores” interagem, se reconhecendo como parte de uma comunidade em específico.

Os trabalhos produzidos no reconto são o resultado das leituras e em consonância com tudo aquilo que se propôs e, isso se deu não apenas com o intuito de aprimorar a capacidade leitora, pela formação literária, mas de ver o Outro e respeitar ou reconhecer-se como detentores de uma história e de uma cultura nem sempre visibilizadas. Sendo assim, ao trabalhar como educadores através de novas metodologias uma abordagem da temática étnico-racial em sala de aula, por meio de um projeto como o realizado, rompemos com a indiferença e despertamos o potencial ético do alunado. Ao tentarmos fazê-los perceber que têm a responsabilidade de intervir em qualquer “lugar” de discriminação, e para isso é essencial conhecimento de seus direitos e aqui se inclui a literatura, pois a mesma consiste em um direito humano (CANDIDO, 1995) e, ao entenderem que a Humanidade é única, o levaremos a compreensão de que reduzir ou permitir que se reduza a humanidade do Outro é reduzir-se a si próprio, como indivíduo, como cidadão.

## Análise e discussão dos dados

As oficinas de leitura tiveram a duração de seis aulas com 50 minutos cada. O público alvo da mesma foram estudantes do 6º ano. Elas são propostas auxiliares para que se possibilite ao alunado, além das leituras literárias, serem representados de uma forma positiva a população indígena e negra e conheçam a ancestralidade, compreendendo histórias passadas e refletindo sobre o presente.

Cada atividade planejada e desenvolvida teve seu objetivo alcançado, mas temos em mente, que ao planejarmos nossas atividades a ideia foi uma, porém no instante de a executarmos, nos deparamos com um empecilho, o tempo de duração das oficinas, pois a prática depende de muitos fatores, contudo, não perdemos o foco e tentamos através das oficinas desta proposta de intervenção, viabilizarmos a formação leitora dos alunos do 6º Ano e ainda possibilitar aos mesmos um novo olhar para as questões culturais e históricas do índio e do negro.

Neste caso, agregamos ainda a proposta de Giroto e Souza (2010), ao utilizar de oficinas para as aulas, e proposta metodológica de Cosson (2018), ao estabelecer as conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado. A referida união entre essas duas estratégias tornou mais dinâmica as aulas de literatura. Após a análise diagnóstica, o passo seguinte foi à aplicação das oficinas com os círculos de leitura. Estas oficinas estão embasadas no que preconiza Giroto e Souza (2010) e possuem uma estrutura possível de ser aplicada à realidade da escola. Na estrutura modular apresentada pelas autoras no artigo referenciado aqui as etapas são: *Aula introdutória*, *Prática guiada* e *Leitura partilhada/independente* e *Partilha em grupo e avaliação*, organizada no tempo de aula de 60 minutos. Adaptamos tal estrutura, no desenvolvimento das oficinas, para aulas de 50 minutos, nossa realidade, pois as adaptações ocorreram de acordo com o tempo de cada atividade realizada.

Quanto às estratégias de leitura, existiu o cuidado em ampliar o conhecimento prévio dos alunos para que houvesse uma melhor compreensão e, assim, aumentassem o repertório, mas principalmente a apropriação da estratégia em questão. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, foram exploradas as estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese pela leitura e estudo comparativo dos contos. Tais estratégias exercitam o letramento ao valorizar o ato de pensar dos alunos, em situações de inferência, visualização, conexão texto a texto, textos ao mundo do sujeito, possibilitando a sintetização de ideias. Nesse processo, integra-se o sujeito ao grupo, além de inseri-lo no mundo da escrita e da leitura, sendo o professor o mediador que fortalece essa integração.

Na *Aula introdutória*, explicamos os objetivos da aula com base na situação eleita para aquele momento e realizamos uma atividade motivadora, lúdica. Na *Prática guiada*, formamos pequenos grupos temporários, na maioria das vezes. Para algumas oficinas, usamos a *leitura partilhada*. Durante a atividade de leitura, denominada de *independente*, os alunos praticavam sozinhos as estratégias GIROTTO e SOUZA, (2010).

Houve também a produção de texto escrito, e de desenhos por parte dos alunos de acordo com a solicitação da docente, além de anotações da mesma referentes a respostas dadas oralmente pelos alunos em determinados instantes. Outro momento importante se dava com a *Partilha em grupo e avaliação*, em que ocorre uma retomada do que foi produzido e exposto nas aulas como a pesquisa sobre Orixás e Deuses Indígenas, pesquisa sobre a herança na culinária, no vocabulário e reescrita do conto que mais gostaram. Isso foi bastante importante, já que os alunos debateram ideias, questionaram durante as oficinas e as atividades propostas. Ressaltamos que ocorreram dificuldades com relação ao tempo de duração de cada etapa da oficina, mas a maioria utilizou bem as estratégias e participaram ativamente da leitura.

À luz dessas e de tantas outras reflexões, a proposta de leitura foi concebida, buscando apresentar para os alunos contos indígena e africano, que dialogam com a história e cultura desses povos e da sociedade. Cosson (2014) afirma que a literatura como instrumento pedagógico de fruição, também apresenta seu lado ideológico e, como tudo na sociedade e especialmente na escola, é política, por isso em nossa escolha, viabilizamos a inclusão de uma temática que modifica a ordem eurocêntrica instaurada há séculos nos currículos e desconstrói o discurso de superioridade do branco sobre o negro e o índio e o respeito em nossa sociedade das alteridades pela diversidade que faz parte de nosso país.

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou de forma sucinta demonstrar a importância da formação literária no Ensino Fundamental II, mediante a inserção da literatura indígena e literatura africana de forma dinâmica e lúdica. Em nossa experiência leitora vemos que é papel da escola e dos docentes, especialmente os de Língua Portuguesa, oportunizar que os discentes tenham contato com manifestações culturais diversificadas, uma vez que é primordial possibilitar oportunidades e formação crítica do aluno, para que este se identifique e identifique ao outro, em suas diferenças. Para uma formação leitora que almeje a diversidade é preciso que docentes encaminhem sua práxis para o entendimento da leitura com seu poder transformador juntamente com a valorização e preservação da cultura, pois esta é o reflexo da identidade de um povo.

As literaturas indígena e africana como representações de identidades podem romper com inúmeros estereótipos em sala de aula e contribuem na formação leitora dos alunos ao serem trabalhadas de forma diferenciada nas escolas, pois os professores podem trabalhar diariamente com variados tipos de literatura, já que por meio dela

o aluno vai desvelando e experimentado, para dessa forma interagir com o outro e em sociedade.

Os frutos desse exercício demonstram a necessidade de um contínuo trabalho, afinal temos ainda muito que fazer na questão da formação leitora do aluno e não apenas do Ensino Fundamental II, mas da Educação Básica. É fato que os conceitos teóricos aqui expostos não esgotam nem de longe as possibilidades de estudo e de estratégia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o letramento literário. Entretanto, espera-se que esta experiência leitora possa oferecer elementos significativos para estudos na área do ensino da literatura, no sentido de ser um convite à reflexão sobre os desafios e as possibilidades que a leitura literária de textos da literatura indígena e africana nos apresenta, para que possamos na formação leitora desvencilhar olhares etnocêntricos e valorizar essas literaturas, contribuindo para a fruição literária e o exercício da cidadania pela relação da literatura com a realidade.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 07 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. *Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar*. Cad. Educação, n. 3, p. 43-56, mar./2001.

CLARO, Regina. *Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África*. São Paulo: Cereja, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: entre a teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata et al. (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. In: *Revista Todas as Musas*, núm. 02, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. In: *Revista Interseções* – Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *In: Educação & Realidade*. vol. 38, no.4 Porto Alegre out./dez. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: Ago. 2020.

# POESIA ELETROACÚSTICA: PALAVRAS DECLAMADAS AOS ACORDES MIXADOS NA ESCOLA

*Gustavo Alexandre Ferreira da Silva*  
*Rosilda Alves Bezerra*

## Introdução

**E**sta pesquisa se distende de uma outra iniciada a partir da observação da estreita relação entre as linguagens artísticas da palavra e da melodia, mas não se limitando ao universo da canção contemporânea na indústria fonográfica, e sim nos meandros da leitura dramatizada de textos literários popularizada por tradições como a dos trovadores, jograis, aedos, cantadores, repentistas, aboia-dores, rappers, poetry slam e demais atores da arte da declamação quase sempre acompanhada por instrumentação musical e por vezes cantarolada. Focando neste cenário tradicional da recitação poética no espaço escolar e seus arredores, como também no universo das novas tecnologias de edição sonora, chegamos a esta proposta de intervenção pedagógica.

Para investigar e corroborar o redimensionamento do trabalho de integração pedagógica, tecnológica e artística, objeto de análise desta sucinta pesquisa, basicamente foi elaborada um procedimento de letramento literário em sala de aula a partir da sequência básica de Cosson (2018) e dos modos de ler literatura explanados pelo mesmo autor posteriormente (COSSON, 2019). Além disto, nosso projeto se ampara no desenvolvimento de teorias semióticas e de estudos sobre letramentos múltiplos à luz de explicações pedagógicas de cunho

crítico e de iniciativas populares que mesclam linguagens e recursos tecnológicos com saberes científicos.

Sendo, portanto, o objetivo geral deste trabalho: formular estratégias para ampliar a cultura leitora discente a partir de um procedimento de letramento literário na escola, se apropriando do protagonismo estudantil e de recursos tecnológicos acessíveis ao alunado. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se compreender como a reformulação de atividades extracurriculares tão frequentes no espaço escolar podem contribuir para a permanência do alunado através de seu envolvimento com práticas que lhe são convidativas e que temperam seu cotidiano escolar com propostas que, por vezes, levam o discente a se engajar em alternativas de multiletramento. Com isto, este estudo, a princípio, fundamenta a hipótese de que tal abordagem com métodos vistos meramente como lúdicos, pode na verdade promover um trabalho paralelo às aulas conteudistas. E torna-se imprescindível, através de estudo explicativo, entender como trabalhos curriculares e extracurriculares com textos literários podem ajudar a desenvolver habilidades e competências leitoras tão necessárias à vida estudantil. Devido à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia do novo coronavírus, adequamos a pesquisa para um formato descritivo exploratório com viés bibliográfico e metodologia propositiva.

## **Fundamentação teórica**

A trivial forma de trabalho com textos literários em sala de aula geralmente faz das obras desta natureza um pretexto para consolidação do ensino de gramática, bem como oferecer aos estudantes um apanhado conceitual e cronológico de movimentos artísticos, e quase nunca propicia uma boa conversa com as vivências literárias. Como apresenta Cosson (2018), se por um lado, no ensino médio o desenrolar das tramas com a arte literária é focado nos estudos de história literária; no fundamental a experiência é ainda mais solta, de

forma a tratar os textos desta natureza numa generalização tamanha, que o poético, muito embora presente em outras linguagens além da literatura, é buscado em gêneros textuais que deixam de lado a possibilidade de qualquer trabalho consistente de letramento literário.

Já Hélder Pinheiro (2018) aponta que a poesia é o gênero literário mais escanteado em sala de aula, provavelmente por lidar diretamente com uma linguagem subjetiva e isto deixar inseguro o trabalho do professor. Pinheiro (2018) mostra que geralmente a abordagem com o texto poético se dá sobre aspectos formais de sua composição, e por vezes as obras são substituídas por títulos paradidáticos com temas transversais. Na primeira fase do ensino do fundamental os professores adotam mais textos prosaicos, sob alegação de que a poesia traz bastante subjetividade; e na segunda fase a lacuna anterior é aqui alargada ao se trazer o estigma da poesia infantil. A ideia é sair do didatismo e do moralismo, deixando-se fluir a busca pelo sentido ao invés de apenas o jogo linguístico por ele mesmo, e com alunos maiores a abordagem com temáticas sociais é bem funcional, bem como o diálogo intersemiótico da literatura. Mas é o degustar de novas experiências que configura a função social da poesia.

Para empregar a base teórica de semiótica nesta pesquisa, trabalhamos com duas correntes, sendo uma de base peirceana e a outra, greimasiana. Nesse contexto, “a doutrina peirciana favorece a taxonomia, enquanto a abordagem greimasiana incorpora um forte componente sintagmático” (BRODEN, 2014). E mesmo considerando ainda fatores históricos de intensa confrontação acadêmica na utilização teórica das duas correntes, acreditamos que as duas semióticas, a partir das ramificações que ambas vêm tomando atualmente, podem colaborar com nosso projeto de letramento literário e tradução intersemiótica. Se de um lado o modelo peirceano tem consistente base filosófica com descrição fenomenológica, do outro, a abordagem greimasiana apresenta um esquema narrativo bem sequenciado; e ambas as semióticas podem fornecer à nossa empreitada uma consistente ferramenta com aplicabilidade plausível.

Também foi utilizada a bagagem desta ciência da linguagem propagada no universo acadêmico brasileiro, através das pesquisas aplicadas ao universo cancionista promovidas por Tatit (2007) e Wisnik (2007), ambos já ramificando setores avançados das teorias semióticas em contínuo desenvolvimento mundo afora, e que em no caso desta pesquisa possibilitou analisar o diálogo milenar entre poesia e melodia sempre presente na história da humanidade e, portanto, no seio social escolar.

Plaza (2003) lança mão de uma tipologia de traduções: icônica, indicial e simbólica, à luz da tríade básica de signos peirceanos. Sendo a primeira um trabalho inclinado a aspectos sintáticos focados na relação de qualidade com o objeto original, potencializando-se a informação estética, constituindo assim uma transcrição; já a segunda forma está voltada ao processo de tradução em si mesmo, seria uma apropriação do original para outra mídia, uma transposição; e a terceira via opera com abstrações em que dominam a referência emblemática, uma transcodificação. E nesta abordagem de teoria da linguagem, ainda se buscou nas escavações de Santaella (2007) entender por que a semiótica não é uma ciência especializada, com autonomia investigatória, e que por isto necessita sempre de dialogar com outras teorias para dar cabo de investigações científicas, o que vem desde o seu nascedouro com a linguística saussuriana e se segue com estudos como os de Bakhtin (2000), que aqui aproveitou-se as discussões acerca da diversidade de gêneros textuais, inclusive aqueles que são performáticos.

Numa leitura extremamente bakhtiniana sobre a linguagem, em que se tem as esferas inseparáveis da atividade e da comunicação humanas, sendo o enunciado a unidade comunicativa; num recital literário a performance do declamador gera uma situação interlocutiva distinta daquela em que o leitor teria contato diretamente com a obra literária impressa em formato de livro ou mesmo na tela de um computador numa leitura solitária. A situação interlocutiva num sarau poético geralmente é a partir da provocação da plateia a ter uma

atitude responsiva ativa, ou seja, o próprio declamador vai se apropriando do envolvimento do público para conduzir sua performance gerando eficácia aos enunciados. E estes – os enunciados – remetem ao que Bakhtin (2000) chama de gêneros do discurso, os quais numa performance corporal e melódica de um sarau poético, dependem de toda uma variedade de fatores, desde a tessitura melódica utilizada como fundo musical à já citada interação proativa da plateia. E aqui principalmente o estilo do declamador, que é a marca social mais forte que revela sua identidade diante de um texto com plano de expressão inicialmente linguístico autônomo da performance corporal, marca o traço do enunciado.

Para Tatit (2007), o recurso da figurativização melódica é muito empregado pelos cancionistas e se baseia justamente nas performances da fala coloquial; este recurso é bem utilizado pelos declamadores devido à origem na fala cotidiana e sua entoação desestabilizada, isto explica porque numa performance de leitura dramatizada há uma certa modificação entre uma apresentação e outra, pois o declamador sempre depende da atmosfera ambiente para sua desenvoltura – o envolvimento da plateia, o teor expressivo do fundo musical caso haja acompanhamento instrumental, por exemplo –, diferentemente do universo da canção propriamente dito, em que recursos como a definição de melodias vocálicas ajudam a consolidar afinações musicais. No caso dos saraus literários em que a declamação poética é a mola mestra, o processo de montagem das performances segue basicamente a maneira de composição cancionista em que se parte da letra para a melodia, considera-se o plano de conteúdo do texto para assim ser criado um plano de expressão que abarque o entendimento da mensagem e passe a servir de mote melódico para guiar a interpretação, sem necessariamente manter uma das básicas características deste processo: a reiteração de uma parte marcante – que na canção popular seria o refrão.

Na declamação poética, por ser uma atividade de função estética, também se busca fixar a entoação, tal como na canção popular.

Zumthor (2002), quando se debruçou a estudar formas de poesia sonora, em consonância com a Estética da Recepção, destacou a importância do leitor em atualizar os textos em contextos e situações diversas. Ele mostra como a voz é sedutora no ato performático. Num sarau literário, por exemplo, o declamador está atento à resposta da plateia à sua performance, tal como o DJ está observando o tempo todo como a pista de dança responde à rítmica lançada por ele em cada bloco de músicas eletrônicas. Por falar em música contemporânea e seu diálogo com outras linguagens, Tatit (2007) nos mostra que a poesia sempre confabulou com a música, e manter este colóquio cultural na era digital será apenas um detalhe tal como foi com a própria música, como bem sintetizou Wisnik (2007), saindo da tradicional ótica de europeização do olhar musical, ele divide a história da música em três formas: modal, tonal e serial. O que já é suficiente para considerar esta linguagem artística em qualquer tempo e espaço de nossa história.

No caso do escopo desta pesquisa, tais teorias da linguagem colaboram para se compreender como o texto literário pode dialogar com outras linguagens para se voltar a si na construção de uma cultura leitora numa tentativa de consolidação escolarizada. Mas além delas, ainda apropriou-se de embates de âmbito pedagógico sobre o universo da leitura, como explana Kleiman (2002) sobre os níveis de conhecimento do leitor em lidar com os textos, e como orienta Rojo (2009) sobre as múltiplas possibilidades de letramentos delineadas a partir de trabalhos com textos multimodais, permitindo que no processo de ensino-aprendizagem sejam utilizados textos não somente verbais escritos, mas também sua oralidade performática como ferramenta paradidática se coadunando com aquilo o que Candido (2006) mostra como sendo o poder de transformação social do trabalho literário, tal como o empoderamento popular com olhar crítico tão explanado por Freire (1987) e defendido por Saviani (2011) como função das ações extracurriculares em prol das atividades essenciais.

Kleiman (2002) alerta sobre alguns entraves escolares em trabalhos com leituras de obras de diversos gêneros, inclusive literários, sendo a busca por sentido textual uma das premissas básicas neste processo que na escola não há um contexto tão propício à “delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade” (KLEIMAN, 2002, p. 30). E numa responsabilidade mútua entre autor e leitor, o texto literário num contexto de interação defronte a uma plateia recebe todo o suporte dos recursos que ali se apresentam, tais como a gestualidade de um declamador, as nuances musicais utilizadas como pano de fundo, e até a própria entoação empregada na performance do texto escrito interpretado num recital poético.

E neste panorama, Rojo (2009) defende que a escola deveria possibilitar práticas cidadãs diversificadas para lidar com letramentos múltiplos como forma de inclusão social, assim, até mesmo o capital cultural do alunado – tantas vezes deixado de lado – teria voz nos muros das escolas. E que para desenvolver as competências de leitura e escrita se torna imprescindível que a escola busque dialogar de forma mais atenta e mais ampla com práticas culturais que abarquem o cenário globalizado e sua multifacetada circulação comunicativa de informação, trazendo para seu meio uma discussão mais plausível de gêneros multimodais com mescla de linguagens, seja na performance a partir da leitura dramatizada de poesias contemporâneas em diálogo com texturas musicais tradicionais ou modernas para dar-lhe figurativização melódica, seja na análise de experimentos midiáticos com este interdiálogo de obras literárias e o universo virtual e suas imensas possibilidades.

Para Candido (2006), os vários fatores sociais que rodeiam os textos literários interessam numa abordagem da obra de arte da palavra, e a partir disto aprofunda-se a um eixo sociológico mais denso. Assim, a literatura está a serviço do contexto social, mesmo que partindo-se de uma das modalidades de estudo literário que este autor considera como representação da sociedade, para ele mais simplória, mas que permite estabelecer correlações com aspectos reais. Até se chegar

numa exploração estritamente sociológica, observando-se a função da literatura e o público-alvo. E nisto, o trabalho com saraus poéticos tem um potencial considerável para desenvolvimento de ações de leitura literária. O referido autor ainda aponta que o trabalho dos poetas interpreta o mundo de uma maneira própria, com sua subjetividade típica do texto desta natureza; e no processo de leitura, aspectos como a configuração dos grupos receptores dos textos literários entra em cena.

No campo pedagógico, alguns teóricos, como os já citados bem acima, defendem a instigação do olhar crítico discente e a utilização de ferramentas extracurriculares para fortalecer o próprio currículo. Saviani (2011) explana sobre saberes que a área educacional deveria considerar para o fortalecimento do processo de aprendizagem, e nisto a perspectiva histórico-crítica visa sistematizar recursos pedagógicos de forma dialética a partir de tendências atuais de transformação. E considerar os artefatos tecnológicos trazidos atualmente pelo próprio alunado, como é o caso dos aparelhos celulares cada vez mais sofisticados e congregadores de recursos midiáticos, é promover um diálogo com o universo juvenil de forma que a escola passe a ser um ambiente de pertencimento do alunado.

Como é justamente o saber elaborado – ou científico – que releva a existência da escola, inclusive em plena era contemporânea, o currículo é focado no desenvolvimento de competências elementares até se conquistar habilidades fundamentais, como a plenitude na leitura e na escrita, e nisto novas determinações não devem ser excluídas, ao contrário, devem ser consideradas através da união entre competência política e preparo/compromisso técnico da proposta pedagógica escolar atendendo-se assim demandas reais dos dias de hoje e seu contexto multicultural em que não há mais espaço para o autoritarismo tecnocrático que ainda fantasmagoriza algumas salas de aula. E é neste aspecto que Freire (1987) vai colocar a ação cultural e os interesses populares como itens fundamentais para um processo dialógico emancipatório em relação às práticas excludentes que até mesmo se firmaram como tradicionais na área educacional.

Essa conscientização das camadas populares em relação aos seus interesses próprios como forma dialógica no ato de educar é uma característica básica na obra de Freire (1987), e a reconstrução dos saberes a partir de uma crítica da realidade em que se inserem educandos e educadores estaria no cerne das discussões, e com esta interação social algumas características hodiernas como a utilização do universo virtual e suas marcantes produções textuais multimodais passariam a ter espaço na escola de forma a quebrar o estigma da educação bancária, em que o educando é mero ouvinte. O autor defende a superação da contradição educador-educando para um modelo de participação mútua entre os agentes da educação: docente e discente, chegando-se assim a uma educação problematizadora, fundamentada na capacidade de desmitificar a realidade em que o sujeito está inserido e com isto efetivar a liberdade através das práxis.

Somando-se a tudo isto as abordagens de García Canclini (1998) sobre hibridismo cultural nas Américas, em que na modernidade temos o que pode-se chamar de multitemporalidade heterogênea, ou seja, a coexistência de vários aspectos culturais num ambiente plural em sua essência e que abarca traços tradicionais e contemporâneos. E a literatura tem seu papel fundamental em registrar esta hibridização de costumes que mesclam práticas eruditas, populares e até massivas, e que formam o consumo do cidadão principalmente nos grandes aglomerados urbanos, lançando a transnacionalização das produções culturais latino-americanas no cenário mundial. Usufruímos da perspectiva deste autor em lidar com as confluências globais nas práticas artísticas híbridas, no caso do foco desta pesquisa, da literatura dramatizada com acompanhamento musical trazendo aspectos de cosmopolitismo e de localismo dos artistas.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória com viés bibliográfico e metodologia propositiva. A ideia é criar uma proposta

de intervenção pedagógica baseada em experimentos literários previamente arquitetados a partir do trabalho com declamação literária, usufruindo agora de novas tecnologias e à luz de discussões teóricas vigentes. Como estamos com uma pesquisa mais abrangente em andamento, este artigo faz um recorte do aprimoramento de uma ação empírica que já desenvolvemos em escolas públicas. Basicamente nossa abordagem aqui se encaminha de forma qualitativa, a partir da observação de experimentos extracurriculares em escolas públicas no brejo paraibano e em ideias de trabalhos performáticos em sala de aula.

Baseando-se nos letramentos múltiplos (ROJO, 2009), em que a ênfase para se lidar com a leitura está além do trabalho exclusivo com o campo verbal, e usufrui também do potencial de outras linguagens como, no caso desta pesquisa, a da corporeidade nas declamações poéticas (gestualidade, declamação, encenação), na musicalidade comum entre os estudantes ociosos por espaços de protagonismo juvenil, e em peças midiáticas em formato de arquivos de áudios mixados na escola para serem lançadas posteriormente em redes sociais virtuais a fim de se divulgar os trabalhos de intelecção e interpretação de textos poéticos realizados pelo alunado.

E assim, seguiremos com a sequência básica do procedimento de letramento literário idealizado por Rildo Cosson e também pelos modos de ler sintetizados por ele, e que envolverá atividades centradas na leitura, usufruindo da oralidade e de tradução intersemiótica. Resumidamente isto se delineará no seguinte encadeamento de passos para o trabalho com os textos poéticos selecionados: a etapa de motivação para lidar com o universo da poesia textualizada, a fase de introdução das obras a serem lidas, o momento de leitura propriamente dito, e o estágio final de interpretação através de vivências de leitura dramatizada inspiradas em Stanislavski (1976), e apropriando-se das modalizações musicais dos estudos semióticos de Tatit (2007) e de oficinas de transmutação intersemiótica à luz das teorias peirciana e greimasiana, bem como das impressões de leituras literárias

dos alunos, transformando esta bagagem em peças experimentais multimodais durante os momentos práticos inspirados no pensamento pró eficácia e coletivista da cultura *maker*.

## **Análise e discussão dos dados**

Nosso ponto de partida é a conversa inicial com o alunado envolvido para que o mesmo compreenda alguns dos formatos tradicionais de poemas e as configurações poéticas em diálogo com a música e com novas tecnologias, sendo que estes suportes colaborarão com o processo experimental de transmutação intersemiótica de poemas, através de vivências de dramatização de poesia e música de cena, oficinas de leitura e até mesmo de produção de textos multissemióticos de cunho poético. A ideia é que o alunado, além de ler obras poéticas, experimente materializar a interpretação de suas leituras em novas peças traduzidas de forma multimodalizada, em que o protagonismo estudantil tenha vez e voz.

Considerando a comum ausência de aporte familiar e a precariedade de recursos tecnológicos de comunicação, notamos o quanto isto afetou a desenvoltura de autonomia do alunado em efetuar tarefas remotas nestes tempos de pandemia. Por isto, apenas testamos como os estudantes poderiam articular a utilização de equipamentos eletroeletrônicos comuns entre eles, tais como *smartphones* e fones de ouvido, em atividades extracurriculares, e nisto foram materializados pequenos experimentos de produção sonora, ainda que de forma bem espontânea com relação aos saberes literários do alunado. Na ocasião um trio de estudantes produziu voluntariamente e livremente a composição de textos de cunho poético e em seguida os lançaram em bases melódicas digitais, resultando no típico gênero canção popular autoral, e que já apresentavam aspectos de figurativização melódica descritos anteriormente (Cf. TATIT, 2007). A nossa pretensão é a de, após a fase de leitura de diversos textos poéticos, promover interpretações a partir das impressões do alunado, sendo

estes resultados em formato de saraus poéticos em sala de aula, e também na produção de um experimento áudio sensorial em que se valerão, além da declamação e música de cena, artifícios de gravação de estúdios musicais que propiciam no interlocutor-ouvinte uma imersão espacial no som, explorando horizontalidade e verticalidade auditiva. Para tanto, serão utilizados aplicativos de código aberto para a captação dos sons em oportuna vivência escolar, a partir dos aparelhos celulares dos próprios estudantes.

## **Considerações finais**

Neste cenário de pandemia em que as atividades escolares receberam um chacoalham operacional, é notável que propostas como esta podem colaborar para um diálogo contextual na sala de aula, em que as novas tecnologias ainda são vistas como vilãs. Aqui se alvitra a abordagem inicial com textos literários e a como apresentar tais obras de maneira performática usufruindo-se de táticas tradicionais e de uso de novas tecnologias para a solidificação de um cenário de leitura ativo e consistente no ambiente escolar.

Este tipo de ação pode redirecionar os rumos da leitura na escola, pode gerar jornadas literárias, criação de movimentos juvenis protagonistas através de coletivos e grupos de estudos artísticos, tendo a arte literária como expoente.

## **Referências**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRODEN, T. *La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne: Visées, principes et théories du signe*. Estudos Semióticos. [on-line] Disponível em: <<http://revistas.usp.br/esse>>. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Volume 10, Número 2, São Paulo, Dezembro de 2014, p. 1-16. Acesso em: 26 mar. 2020.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. H. P. Cintrão. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 1998.

GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução Enilce A. Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. de Alceu Dia Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

REIS, A. de F. M. V. dos. *Think Pair Share - TPS: aplicação no Ensino Fundamental I*. 2017. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SAMANGAIA, R.; NETO, D. D. "*Educação científica informal no movimento "Maker"*". X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Edição revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. Trad.: Pontes de P. de Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

TATIT, L. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Atual, 1986.

TATIT, L. *Semiótica da canção: melodia e letra*. 3.ed. São Paulo: Escuta, 2007.

TRAGTENBERG, L. *Música de cena: dramaturgia sonora*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad.: Jerusa P. Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.



# SOU NEGRO: PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA COM A POESIA AFRO-BRASILEIRA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Josefa Maria da Silva*  
*Moama Lorena Lacerda Marques*

## Introdução

**N**osso trabalho de leitura literária de poesia afro-brasileira em uma turma do sexto ano se justifica pela necessidade de levar a poesia para sala de aula, utilizando obras do acervo escolar, a exemplo da *Antologia da Poesia Negra Brasileira – O Negro em Versos* (PNBE 2006), objeto das atividades a serem desenvolvidas. Justifica-se, também, pela necessidade e importância de apresentar ao alunado autores e autoras que transitem e dialoguem em contextos condizentes com suas identidades e com discussões que, consideradas atuais, remontam, na verdade, ao processo de colonização e já deveriam estar superadas, a exemplo do racismo.

Ao mediar a leitura literária da poesia afro-brasileira no ensino fundamental, possibilitaremos que os alunos (re)conheçam os recursos estéticos, aspectos sociais e culturais que emergem dessa produção, apropriando-se deles, pois, como resultados, esperamos ampliar as habilidades leitoras, de escrita e de oralidade do alunado, bem como fomentar a educação para as relações étnicos raciais.

Como fundamentos teóricos, utilizaremos Candido (1995), ao apresentar a literatura como um direito e enfatizar o seu caráter humanizador; Cosson (2006; 2019), que traz o letramento literário e

os círculos de leitura; Alves (2019), com estudos referentes à poesia na sala de aula; Gomes (2012), sobre relações étnico-raciais, educação e currículo, o e Duarte (2011), com elementos que caracterizam a poesia afro-brasileira, os quais serão referidos na apresentação da metodologia proposta.

A proposta de mediação se dará por meio de oficina temática intitulada “Sou Negro”, cujos poemas selecionados compõem a primeira parte da pesquisa em andamento no PROFLETRAS/UFPB e trazem uma unidade temática que enfatiza uma voz poética em primeira pessoa que afirma a identidade negra em: “Banzo”, de Eduardo de Oliveira, “Para Domingos Jorge Velho”, de Luís Carlos de Oliveira, “Petardo”, de Cristiane Sobral, e “Sou Negro”, de Solano Trindade, que dá nome à oficina, a qual será dividida em quatro momentos.

## **Fundamentação teórica**

### **A leitura literária da poesia afro-brasileira e o direito à literatura**

Essa proposta de leitura literária da poesia afro-brasileira no ensino fundamental busca mediar o (re)conhecimento dos estudantes dos aspectos históricos, sociais, culturais e recursos estéticos que emergem dessa produção literária, apropriando-se deles e, em consequência, ampliando as habilidades leitoras, de escrita e de oralidade, bem como fomentando a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, com base nas competências específicas para língua portuguesa no ensino fundamental, implementadas pela Base Nacional Curricular Comum (2018), as atividades de leitura terão como fundamento inicial as seguintes competências:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87).

Considerando a abrangência dessas competências, reconhecemos que elas não ocuparão a função de objetivos ou de critérios avaliativos neste trabalho, apenas serão referência para que permaneçamos alinhados aos marcos legais da educação brasileira, além de respaldar pressupostos anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos temas transversais e da Lei 11.465/2008, que altera as Leis 9394/1996 e Lei 10.639/2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, cujos conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 513).

O trabalho também se apoia nas concepções de Antonio Candido (2004, p. 175) quando afirma ser a literatura um “fator indispensável de humanização”, logo um “direito humano”, e que, ao se considerar a luta por esse direito, deve-se agregar a noção de que:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis descentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.;

e também o direito a creşça, à opinião, ao lazer e, por que não,   arte e   literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Candido ainda indaga se a fruic o da arte e da literatura entraria nessa categoria e pondera que:

[...] elas são poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organiza o justa da sociedade se correspondem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganiza o pessoal, ou pelo menos de frustra o mutiladora. A nossa questão básica, portanto,   saber se a literatura   uma necessidade deste tipo. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Do nosso ponto de vista, reiteramos a posi o de Antonio Candido ao escolhermos uma obra literária do acervo escolar, considerando a literatura como um direito, um bem incompressível, capaz de corresponder “a necessidades profundas do ser humano” (CANDIDO, 2004, p. 174). Além dessa dimensão, a *Antologia de Poesia Negra Brasileira – O Negro em Versos* (PNBE 2006)   composta por poemas e letras de músicas que apresentam uma gama de questões de cunho artístico, cultural e histórico, se inserindo no que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educa o Básica, nos moldes do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o das Rela es  tnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, preconizadas pelas mencionadas Leis: 10.639/2003 e 11.645/2008, que destacam os:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a forma o da popula o brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o  ndio na forma o da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003; 2008).

Nessa perspectiva, a poesia afro-brasileira se apresenta como instrumento que garante o direito à literatura e uma gama de valores somados ao processo de criação literária, revelando o pertencimento de parcelas significativas da população, tendo em vista a presença de aspectos primordiais para a fruição, o desenvolvimento humano e o senso de pertencimento para todo o alunado, mas principalmente para os estudantes negros, cujas referências ou representações são marcadas pelo racismo. Além disso, possibilita práticas de leitura literária, de escrita e de oralidade que promovem o exercício da criticidade pelo viés social que permeia a tessitura poética, pois, como afirma a pesquisadora Nilma Lino Gomes:

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 106).

No que se refere especificamente ao texto poético, segundo Alves (2002), o trabalho com a poesia em sala de aula está cada vez mais ausente, como também estão ausentes obras poéticas destinadas ao público dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Vejamos:

A situação é mais dramática porque os professores têm formação específica em Letras e

supõe-se que tenham ao menos um conhecimento mínimo de nossa tradição poética. O que é apenas suposição. De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos. Esta questão, para muitos, sequer é colocada. (ALVES, 2002, p. 17).

Como o professor salienta, o despertar para “o senso poético no aluno” e “uma educação da sensibilidade” não são colocados dentro do processo de ensino e de aprendizagem, mesmo sendo reconhecidos os valores da poesia para o processo educativo quando se estabelecem critérios estéticos. De acordo com Alves, “assonâncias, aliterações, ecos, paronomásias, paralelismos são recursos sonoros/semânticos que povoam muitos poemas infantis. Estar atento ao uso do recurso, pois a simples recorrência não garante “literariedade” (ALVES, 2002, p. 18), haja vista que a poesia em sala de aula deve ser permeada pela consciência de que o texto poético comunica uma nova experiência e “tem um sabor especial”, porque:

A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa do leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor. (ALVES, 2002, p.20).

Dessa maneira, a presença da poesia em sala de aula é uma necessidade, não como instrumento para mediar apenas a realidade, em sua dimensão social, mas como possibilidade de que, no contato com a arte literária, o alunado vivencie novas perspectivas a partir da leitura e do seu encontro com textos, cujas especificidades serão atribuídas por cada leitor, à medida que forem ampliando e se apropriando das habilidades leitoras.

## Metodologia

### Poemas selecionados e oficina temática

Para o desenvolvimento dessa proposta de leitura literária da poesia afro-brasileira em uma turma do sexto ano, teremos em vista o letramento literário, o qual, para ser efetivado, precisa contar com atividades que vão além das prescrições e dos exercícios de interpretação textual e que dialoguem, sempre que possível, com outras linguagens, ampliando no jovem leitor “suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BNCC, 2018 p. 65).

Porém, o letramento aqui proposto não é só direcionado para a aquisição da linguagem e da escrita, mas para o letramento literário, como o concebe Rildo Cosson (2006):

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

O professor salienta que sua proposta de letramento literário diz respeito ao processo de escolarização da literatura, por buscar:

[...] reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além

da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2006, p. 12).

Considerando, assim, como horizonte, a formação uma comunidade de leitores, por seu alcance histórico, social e cultural e por sua dimensão estética, que evidencia a produção artística de autoria negra, esperamos que a mediação da poesia afro-brasileira em uma turma do sexto ano dialogue e se vincule aos conhecimentos prévios e vivências do alunado, independente do seu pertencimento étnico, embora os poemas selecionados apresentem uma unidade temática, que enfatiza uma voz poética em primeira pessoa que afirma a identidade negra.

Nesse sentido, para a realização das práticas de leitura literária da poesia afro-brasileira, será desenvolvida uma oficina temática que terá como estrutura: (1) a sequência básica de Cosson (2006), visto que se desenvolverá em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, além do intervalo, para que os estudantes-leitores ampliem e aprofundem a compreensão dos textos lidos e demais aspectos que emergirem a partir das leituras e interpretações; (2) as fichas de função (Daniels *apud* Cosson, 2019, p.142), entre as quais selecionamos as de: conector, questionador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, cenógrafo e pesquisador, (3) a fim de entrelaçá-las aos elementos identificadores da literatura afro-brasileira.

Em relação aos elementos que caracterizam a literatura afro-brasileira, o professor Eduardo Assis Duarte apresenta considerações importantes, dando destaque para alguns identificadores:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não,

com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afro-descendência, como fim e começo. (DUARTE, 2011, p. 7).

Nesses termos, consideramos a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público como categorias para seleção e análise dos poemas, por apresentarem dimensões que referendam não apenas o fazer artístico e literário, mas também alguns aspectos do que se busca fomentar com a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo no Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.

Cabe destacar, ainda, que os poemas selecionados e a Oficina Temática “Sou Negro” compõem a primeira parte da execução da pesquisa em andamento no PROFLETRAS/UFPB, dividida em quatro momentos, a fim de atender às demandas de tempo das aulas de língua portuguesa, considerando que são geminadas e tendo quarenta e cinco a cinquenta minutos cada. Assim, pensando em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, teremos:

### **Primeiro Momento: Motivação**

Iniciaremos nossa oficina com a leitura e a escuta compartilhada do livro *A menina transparente*, de Elisa Lucinda, brincando com sua elaboração, similar a um jogo de adivinhação (outra possibilidade é exibir a leitura de Alexandre Pessoa, disponível no Youtube<sup>13</sup>). O objetivo é apresentar as especificidades do texto poético e concluir com um convite à escrita, aludido no final do livro, que será vivenciado com a colagem de recortes das palavras e dos versos dos textos a serem utilizados no decorrer da oficina, para responder a pergunta inicial: “Quem sou?”.

---

13 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZoqpPdTkoWI>. Acesso em 25 nov. 2020.

## Segundo Momento: Introdução

Após favorecer a audição da música “Menina Pretinha”, da MC Soffia<sup>14</sup>, retomaremos a pergunta que finalizou o momento anterior e, numa caixa recoberta com ela, convidaremos os alunos a descobrirem, pelo tato, o objeto que tem dentro. Em seguida, apresentaremos a *Antologia de Poesia Negra – O negro em versos*, chamando atenção para as especificidades do livro/gênero antologia. Além disso, uma breve biografia dos autores será lida com a turma e haverá a exposição dos poemas impressos de forma ampliada, que formarão quatro pequenos cartazes nas cores verde, preto, vermelho e amarelo, as quais servirão para dividir as equipes para leitura e interpretação. Para finalizarmos esse momento, responderemos as possíveis perguntas e dúvidas suscitadas no decorrer do encontro e ouviremos a música “Minha Rapunzel tem Dread”, da MC Soffia<sup>15</sup>.

## Terceiro Momento: Leitura

Iniciar o terceiro momento estimulando a turma a rememorar as atividades anteriores, fazendo o registro no quadro. Depois, conforme as cores escolhidas no momento anterior, dividiremos a turma em equipes compostas por quatro integrantes, entregando a folha com os poemas, para leitura integral, individual e silenciosa. Após esse momento, incentivaremos a leitura oral e compartilhada, de modo que sejam expressas as sensações e percepções em decorrência da leitura dos poemas.

Como intervalo, sendo constatada, no decorrer da atividade, a necessidade de ampliar a percepção dos estudantes-leitores, poderão

---

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>. Acesso em 25 nov. 2020.

15 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6\\_SV5\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8). Acesso em 25 nov. 2020.

ser apresentadas imagens com várias expressões faciais, seja de alegria, tristeza, indignação, revolta, determinação, ousadia, estimulando-os a demonstrarem suas expressões após a leitura. Também poderão ser exibidas várias imagens com elementos descritos nos poemas para ampliar a compreensão leitora.

Depois de promover a leitura de todos os textos e orientar a divisão da turma em equipes a partir da escolha de um dos quatro poemas, entregaremos as ‘fichas de função’, adaptadas aos elementos que constituem a literatura afro-brasileira (COSSON, 2019; ASSIS, 2011), para que seja realizada a interpretação dos poemas no quarto momento da oficina. Os poemas serão os seguintes: “Banzo”, de Eduardo de Oliveira (Folha/Equipe verde), “Para Domingos Jorge Velho”, de Luís Carlos de Oliveira (Folha/Equipe preta), “Petardo”, da poeta Cristiane Sobral (Folha/Equipe vermelha), e “Sou negro”, do poeta pernambucano Solano Trindade (Folha/Equipe amarela).

### **Quarto Momento: Interpretação**

Após a releitura do poema escolhido por cada equipe, cada aluno irá expor aspectos do poema que despertaram sua atenção: o que pensou, refletiu, lembrou, sentiu, etc. Essa exposição poderá ser realizada oralmente ou por meio de desenhos, ilustrações, comentários escritos, a partir da função previamente atribuída (conector, questionador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, cenógrafo e pesquisador) e dos elementos caracterizadores da poesia afro-brasileira (temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público), os quais serão entregues a cada participante da atividade, como também serão fixados em um painel visível para toda a turma.

Como atividade para concluir a oficina temática, será promovido um breve debate a partir das leituras e interpretações da turma e feita a montagem de um painel formado pelas cores verde, preta, vermelha e amarela, intitulado “Sou negro”, contendo as produções elaboradas pelos estudantes.

## **Análise e discussão de dados**

Como mencionado anteriormente, esse trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba, situado no *Campus IV*, no município de Mamanguape. Por se tratar de um estudo em andamento e devido à pandemia do coronavírus, foi estabelecida uma mudança na aplicação, que seria caracterizada pela pesquisa-ação e consequente produção de dados para serem analisados. Porém, sendo essa proposta direcionada à leitura de textos cuja temática revela aspectos da atualidade, espera-se que os participantes possam compartilhar suas leituras, interpretações e vivências relacionadas às questões suscitadas.

Desejamos, também, que se apropriem das especificidades estéticas da poesia afro-brasileira constatadas na análise dos poemas, ampliando seus saberes referentes às diferentes linguagens e formas de expressarem uma mensagem, permeados por valores culturais e históricos, capazes de visibilizar fatos desconhecidos ou omitidos, a exemplo das resistências históricas da população negra.

Por fim, enfatizamos o compromisso em fomentar uma educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que muitas sequelas do racismo devem ser conhecidas e combatidas na escola e a arte literária e as produções decorrentes do contato com esta permitirão repararmos um passado de exclusão, visando à construção de uma sociedade livre das sequelas do racismo.

## **Considerações finais**

Ao escolher uma antologia de poesia negra como objeto de estudo, leitura e análise, que, a priori, não é direcionada ao público juvenil, selecionamos poemas e outros gêneros que imaginamos atender às expectativas e às aspirações da faixa etária dos estudantes-leitores.

Nossa intenção é promover uma aproximação com textos que abordam dimensões presentes no contexto da comunidade escolar, a exemplo de referências ao racismo, à escravidão, à religiosidade, aos instrumentos musicais, bem como às lutas e resistências, entre outras.

Por fim, achamos oportuna a utilização de uma obra do acervo escolar, para estimular a circulação dos estudantes pela biblioteca e o acesso aos livros, mesmo sendo um desafio o desenvolvimento de uma proposta de leitura literária quando ainda impera uma visão de leitura focada na decodificação ou direcionada a fichamentos, a resumos ou a exercícios de interpretação. Nesse sentido, a autonomia em sala de aula, o aprofundamento nos estudos e nas leituras de obras literárias que se alinhem aos temas que se busca desenvolver é essencial para que haja êxito no trabalho, compreendido, aqui, como o estímulo à formação de estudantes-leitores conscientes de suas origens e de seus valores étnicos, bem como leitores e leitoras com autonomia para, talvez, serem os escritores e as escritoras de amanhã, ou simplesmente pessoas plenas de cidadania.

## Referências

ALVES, José Helder Pinheiro. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7.\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_aos\\_Conselhos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. *Lei 10. 639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. *Lei 11. 645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 25 nov. 2020.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

DUARTE, E. A. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. In: DUARTE, E. A.; FONSECA M. N. S. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr, 2012, pp. 98-109. Disponível em: <http://www>.

[curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf](http://curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf). Acesso em: 25 junho 2019.

LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010

SANTOS, Luiz Carlos. *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005



# O SAMBA DE RODA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA E RESGATE DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA

*Josenilto Andrade Reis  
Priscila Peixinho Fiorindo*

## Introdução

Aprendi com o Mestre dos Mestres que a arte de pensar é o tesouro dos sábios.

Augusto Cury

**A**os meus olhos, a magia de ensinar brota no desejo do encantamento através das leituras, escritas, falas e diálogos presentes em sala de aula. E compreender as diferentes possibilidades de cultura dentro do ambiente escolar é relevante para oferecer ao aluno espaços para o debate de ideias culturais, falar de pertencimento, respeito às diversas formas de manifestações, de reconhecimento do eu e do outro e de perceber a ancestralidade dentro do ambiente pedagógico. Sem dúvida, a arte me fez entender como é ser professor e como os caminhos entre a sala de aula e a arte, se cruzam, o que depende, muito, do mestre e de sua magia.

Portanto, ensinar e ir além é trazer a alegria do ensino e abrir as caixas de ferramentas, usando o lúdico, a arte, a poesia, como um proposta de ensino. Conforme Rubem Alves (2018), temos duas caixas, uma de ferramentas a qual carregamos as coisas “inúteis” e a outra caixa de brinquedos, nessa, carregamos a arte do pensar. Portanto, ensinar aos alunos a carregarem suas caixas de ferramentas é meu

papel enquanto professor com múltiplas faces. Pretendo apresentar, aos alunos, a arte como processo de transformação sociocultural, a fim de evocar uma sociedade voltada para uma nova mudança de hábitos no que tange a educação, isso é fundamental. Educar com amor, arte, sensibilidade e afeto, assim, lembramos de Rubem Alves, (2002, p. 77):

Não há nada que tenha ocupado minha mente quanto à educação. Não acredito que exista coisa mais importante para a vida dos indivíduos e do país que a educação. A democracia só é possível se o povo for educado [...] é muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como todo mundo faz [...] elas os paralisam [...].

Sabe-se, há tempos, que a escola não é atrativa, e os adolescentes, por estarem conectados com o mundo e com seus sonhos individuais, não se interessam pelos conteúdos que são oferecidos. E faz-se necessário trazer o novo como elemento de prazer diante de uma comunidade que, a todo tempo, sofre pelos descasos sociais e pela marginalização. Abordar a arte, utilizando o samba de roda, como elemento artístico/cultural contribui para que o aluno compreenda sua cultura, resgatando a ideia de pertencimento, espaço social e memória cultural. Nossa memória afetiva é ativada a partir do momento que os alunos vivenciam, participam, criam, escrevem, falam e tem acesso a novas formas de aprender.

O aluno precisa ter acesso às identidades e às manifestações populares culturais locais. E a escola pode ser o espaço para discutir essa temática, por meio da intervenção didática com o samba de roda, propiciando ao aluno a intelectualidade, desenvolvendo habilidades na modalidade oral e escrita da língua.

## O samba de roda em santo amaro da purificação

Alô meu Santo Amaro  
Eu vim lhe conhecer  
Eu vim lhe conhecer  
Sambá Santamarense  
Pra gente aprender  
Pra gente aprender.  
(Carlinhos Brown,1997).

Nesta etapa, convido-lhes a conhecer o samba de roda de Santo Amaro da Purificação -BA. Como diz a letra da música “Quixabeira” (1997), interpretada por Maria Betânia, cantora e compositora brasileira: *Alô meu Santo Amaro\Eu vim lhe conhecer\Eu vim lhe conhecer\Sambá Santamarense\Pra gente aprender\Pra gente aprender*. Venha, chegue e sambe “pra gente aprender”.

Em princípio, faço uma observação de que há muitos estudos sobre a música popular, no Brasil, e encontramos o senso comum, dentro da historiografia, de que a música brasileira fixa raízes nas influências advindas da Europa e da África. Com o passar dos tempos, essas transformações foram acontecendo, muitas mudanças e misturas dos ritmos vieram dos referidos espaços geográficos, a dinâmica em relação aos sujeitos participantes na dança; e um outro fator preponderante são os sotaques e a estrutura socioeconômica em que circulavam a cultura popular.

Segundo Hall (2015, p. 39), esse processo global e mudanças podem ser compreendidos como globalização, “essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a terem efeito sobre as identidades culturais”, isso interfere na cultura como algo positivo. Foi esse processo de globalização que trouxe as práticas musicais dos cultos religiosos, organizados pelos escravizados afrodescendentes, com batuque

e cânticos, isso fez nacionalizar um ritmo forte nas regiões em que houve grandes aglomerações da população africana de vários grupos étnicos e os hábitos foram sendo propagados pelo Brasil. Todos esses aspectos interferem no processo de globalização e a cultura não fica à parte.

Barsalini (2018, p. 60) em seus estudos sobre os ritmos que influenciaram o batuque do samba diz que:

[...] no Brasil certos hábitos culturais dessa população foram propagados com tamanha força a ponto de se tornarem presentes no vocabulário, na culinária, em crenças e religiões. Com a música não foi diferente: as influências culturais afrodescendentes através das melodias sincopadas e de suas estruturas rítmicas. Em todos os casos, o papel desempenhado pela percussão é assunto de destaque, atraindo uma crescente atenção de estudiosos e acadêmicos que visam formalizar o registro de instrumentos típicos e toques característicos. No entanto, predomina ainda nos dias atuais a prática percussiva baseada na informalidade, via transmissão oral e auditiva, em espaços públicos, festas profanas ou cultos religiosos. Todos esses mecanismos de transmissão e registro possibilitam a construção e a manutenção de uma tradição popular sustentada pelos toques dos tambores, uma tradição rítmica e percussiva.

Diante deste contexto de globalização, o samba de roda chega ao interior do Brasil, e principalmente, desembarca no recôncavo baiano, como uma vertente da Música Popular Brasileira, doravante MPB, e uma das variantes do samba como vimos de acordo com processo de formação da música, tipicamente, brasileira. O samba de roda designa uma mistura de dança, música e poesia, acompanhado de instrumentos percussivos como o pandeiro, atabaque, agogô, entre outros. É uma expressão importante e significativa para a cultura

brasileira e surge como uma manifestação cultural presente em todo estado da Bahia, com uma forte presença na cidade de Santo Amaro da Purificação, um dos redutos desse gênero musical.

O samba de roda pela sua formação multicultural entre povos e raças tem alguns contrastes. Segundo Döring (2016, p. 47), o samba é um “[...] termo genérico para uma infinidade de gêneros e estilos na música popular tradicional e urbana [...] dificilmente consegue-se definir o samba”, mesmo assim, faz parte da cultura popular brasileira e é um símbolo para as comunidades que tem o samba de roda como manifestação cultural.

Analisando essas diferenças, observamos que o samba chula é mais rigoroso quando se refere a forma de sambar, pois existe um ritual para a participação de cada elemento – cantores, sambadores, instrumentistas, em mútua apreciação da estética do samba em formato de roda. Em todo samba de roda, o uso das palmas das mãos é uma das suas características mais evidentes. Compreende-se, portanto, que o samba de roda tem outras nomenclaturas como – samba de parada, samba amarrado, samba umbigadas, samba de viola, samba corrido e também, samba miudinho.

Roberto Mendes<sup>16</sup>, um dos grandes cantores e compositores de samba da cidade de Santo Amaro - Ba, em uma entrevista para a *TV Olhos d'água*, conceitua o samba como “um comportamento em forma de canção; o samba se funde no recôncavo com o batuque e um canto violado é um canto que trata de conceitos do cotidiano dos povos negros”.

Döring (2004), em *O samba da Bahia: tradição pouca conhecida*, concorda que existe, sim, a importante divergência entre o samba e suas vertentes, isso implica na hipótese de que o processo e memórias históricas foram se modificando de acordo com suas condições

---

16 Entrevista à TV Olhos d'água. Roberto Mendes. Músico, cantor, compositor e pesquisador das chulas e do samba de roda. Já teve suas composições gravadas por Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, entre outros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4EwGBqiWLY>.

de produção – quem, porque e situação social de quem escreveu, ou seja, o contexto imediato e também o contexto sócio-histórico e ideológico. Um traço se distingue de outro, seja em seu modo mais livre de cantar ou na sua composição, que muitas vezes é improvisado, ainda se distingue pela métrica, a rima e a quantidade de versos não padronizados.

## **O Bembé do mercado: *performance*, memória e samba de roda**

Dia 13 de maio em Santo Amaro  
Na Praça do Mercado  
Os pretos celebravam  
(Talvez hoje in da o façam)  
O fim da escravidão  
Da escravidão  
O fim da escravidão...  
(Caetano Veloso, 2012).

O poeta, cantor e escritor Caetano Veloso canta e exalta, nos versos da epígrafe, a festa do Bembé do Mercado que acontece na cidade de Santo Amaro da Purificação - Ba, no dia 13 de maio, há mais de 130 anos. Essa manifestação cultural, em comemoração ao fim da escravidão, reforça a cultura local, a identidade cultural, o samba de roda do recôncavo baiano e a resistência dos negros que revigoram suas memórias, celebram seus costumes e tradições.

Diante da relevância, a festa, também, foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014) como patrimônio Cultural do Brasil e em seu Parecer (2014, p. 17) de n. 01450.004789/2014-46 está registrado o Bembé do Mercado como patrimônio, o parecer informa que:

Por essas e pelas demais razões expressas neste parecer, pronuncio-me favoravelmente ao Registro do Bembé do Mercado de Santo Amaro, na Bahia, no Livro de Registro das Celebrações criado pelo Decreto n° 3.551/2000,

como Patrimônio Cultural do Brasil. Esta celebração corresponderá à primeira relacionada às religiões de matriz africana a ser inscrita neste livro. Assinalo, por fim, que o Bembé é, sem dúvida, mais um presente de história, de vida e de cultura que a Bahia oferece ao Brasil.

O Bembé do Mercado segundo Machado (2009, p. 14-15),

[...] não carrega em si a lógica do catolicismo popular, a exemplo da festa de nossa Senhora da Purificação que acontece em Santo Amaro dia 2 de fevereiro, com procissão, missa e cortejo da santa até a Igreja da Matriz, o que é bastante comum aos festejos religiosos baianos. [...] o Bembé caracteriza-se pelos diversos rituais que compreendem o universo do culto aos orixás, sendo que o calendário da festa coincide com o da semana do dia 13 de maio. [...] Os ritos destinados aos ancestrais e a Exu são realizados nas vias que dão acesso à cidade. Segundo os adeptos dos candomblés, o objetivo desse ritual é evitar complicações, propiciar bons acontecimentos e “abrir caminhos”. Essa cerimônia é restrita, pois as pessoas que dela participam são ligadas aos terreiros e se responsabilizam pela organização da festa. Há uma sequência na realização desses ritos. O de Iemanjá é um dos mais significativos, uma vez que a festa é em sua homenagem, mas também ocorrem oferendas para Oxum.

A *performance* da festa é o momento de pensar e celebrar a cultura, refletir sobre a resistência dos povos e a ancestralidade, reviver o passado, cantar e dançar o momento presente e esperar um futuro mais promissor para a sobrevivência da cultura na memória do povo. Assim, a festividade é um evento rico e cheio de misticismo onde o corpo é usado como uma forma de representação e de instrumento,

com significações diversas na sua forma de expressão e representação artístico-cultural.

Nessa perspectiva, Zumthor (2018, p. 75) aborda o corpo como instrumento da leitura poética, composto de significados, é “através do corpo que estamos no mundo, que tocamos, cheiramos, representamos e sentimos, nota-se o importante papel que ele desempenha e da voz enquanto seu prolongamento”. Ou seja, sendo o samba de roda uma atividade oral e gestual compõe-se, portanto, a *performance*, pois, nosso corpo produz um discurso que pode ser lido e interpretado sob diferentes olhares.

As imagens a seguir fazem referência à *performance* da festa, como representação de corpos vivos:

**Figura 1** – Negro fugido



**Figura 2** – Roda de capoeira



**Figura 3** – Samba de roda



**Fonte:** Arquivo Fotográfico do Instituto do Patrimônio Artístico Cultural (IPAC 2014).

Estas manifestações como o negro fugido, a roda de capoeira e o samba de roda, também acontecem como um ato político, pois era uma das formas que os escravos tinham de se expressarem. Todas essas lembranças são possíveis devido a muitos relatos orais e históricos que circulavam nesses ambientes onde as pessoas do candomblé vivenciaram seus conflitos, suas representações e práticas culturais e se apropriam deste discurso para compreender a sua formação social ao longo dos séculos, isso, graças às lembranças orais que foram e são passadas a cada geração. E estas manifestações mesmo sendo preponderante do candomblé, não pode ser um entrave no ambiente escolar, deve ser visto como um ato político de libertação.

## **A educação contemporânea e o resgate da cultura popular**

É fundamental diminuir a distância  
entre o que se diz  
e o que se faz, de tal forma que,  
num dado momento,  
a tua fala seja a tua prática.  
(Paulo Freire, 2003).

O papel da educação contemporânea é promover uma reflexão acerca de um ensino voltado para as questões interdisciplinares que a escola necessita e a cultura, as identidades e manifestações populares fazem parte deste ambiente. Por isso, não deixar o samba morrer é resgatar a vivência do samba de roda, a memória da comunidade, a cultura popular na escola e a ancestralidade, através de seus sambistas mais novos, os alunos, para isso, é preciso de uma pedagogia autônoma, crítica e emergencial e construtiva.

Conforme Freire (2003), há necessidade de o professor educar visando à conciliação da prática de uma sociedade mais humanizada. E acrescenta, “a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2003, p. 98). Ou seja, o

docente precisa enxergar a democracia como fonte de evolução e fortalecer o aprendizado para que haja a inclusão social em um mundo globalizado.

Neste sentido, o docente precisa ter um discurso atento às percepções e à realidade do educando. De acordo com Viviane Mosé (2019),<sup>17</sup> na entrevista cujo tema, *O contemporânea e a Educação*, “[...] a educação escolar não pode ser vista como um espaço idealizado e perfeito, pois ela não dá conta dos problemas do mundo e a escola não pode assumir isso sozinha, mas deve abordar sobre o contemporâneo, pois todos os desafios encontram-se nesse ambiente”. A escola é um ambiente onde todos deveriam ser incluídos. Então, se a educação por meio da escola não dá conta sozinha, como resolver tais conflitos?

Para tentar responder como resolver esses conflitos, trago três concepções de identidade pensada por Hall (2015, p. 10), “o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno”. Diante disso, atendo-me, apenas, ao sujeito sociológico o qual reflete a complexidade do mundo moderno e a sua consciência, ou seja, a sua interação com o outro e as pessoas mais importantes. Isso “[...] mediava para o sujeito os valores, os sentidos, e os símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava”. Ainda segundo o autor (2015, p. 11) “[...] a identidade é formada na interação entre o “eu” e a sociedade” e a educação contemporânea necessita deste diálogo entre os sujeitos e sua cultura externa.

Certamente, a escola, preenche esse espaço sociológico de formação de identidade proposto por Hall (2015) num diálogo contínuo entre o interno, mundo pessoal, e o externo, mundo público. Este ambiente escolar tem sido objeto de estudos e análises quando nos referimos a este espaço como um lugar globalizado. Pois, este é composto de debates, conflitos, escolhas, sonhos e saberes que precisam ser organizados dentro da instituição escolar.

---

17 O contemporâneo e a educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI>.

## Metodologia

Nesta proposta metodológica será apresentado o modo como será conduzida esta pesquisa. Esta proposta de pesquisa será desenvolvida na cidade de Santo Amaro – Ba, em uma escola da rede pública. Dessa forma, essa pesquisa se configura como qualitativa (ANDRÉ, 2005), e caráter interventivo (LEFFA, 2003). E ainda, de forma mais específica, com a elaboração do modelo de sequência didática do gênero música proposta metodológica do Interacionismo Sociodiscurso (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A pesquisa qualitativa de acordo com André (2005, p.15), “é muito mais ampla e complexa do que apenas se diferenciar de um cunho que se pauta em valores numéricos”. Não se pretende enumerar ou medir de forma estatística para análise de dados, isso é feito de forma direta, interativa entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, neste caso os alunos.

Já Godoy (1995, p. 62) afirma que “o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador”.

Esta pesquisa, também tem caráter interventivo, pois serão introduzidas as propostas de ação que são as sequências didáticas efetuadas pelo professor pesquisador para a aplicação na aula com objetivo de participação dos sujeitos/alunos de forma prática na sala de aula. Portanto, a intervenção é uma forma metodológica de pesquisar a possibilidade da reflexão dos sujeitos com o objeto estudado, neste caso, a música, ou seja como os alunos se desenvolvem na produção textual do gênero.

## Considerações finais

A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUI, 2008, p. 57).

A presente dissertação de mestrado intitulada **O samba de roda como proposta pedagógica e resgate da cultura popular na escola** busca em uma tentativa abordar a cultura como forma de resgate da cultura local dentro do espaço escolar, tomando como base os sujeitos, as memórias, o lugar, o tempo (presente, passado e futuro) e os valores como prática sociais. É desse ponto de partida, usando o samba de roda, que surgiu a necessidade de dá mais visibilidade as histórias desse lugar, compreender as festividades e o povo, respeitar as diferenças, as religiões e as culturas para além daquelas cristalizadas na memória desse povo Santamarense, povo que samba, confraterniza sua cultura, respeita os símbolos e os signos como representatividade e identidade cultural.

Muitas concepções e ideias que possuía em relação as linguagens, cultura e história do samba de roda do recôncavo foram transformadas, no decorrer desta pesquisa, isso em função do contato, entrevistas, leituras, releituras, pesquisas, vivência com o povo nas festas de largo, o movimento das pessoas, os olhares e, principalmente, como os participantes da festa se comunicam, abraçam, celebram sua cultura e vivenciam o momento.

## Referências

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, SP. Papyrus. 2002

BARSALINI, Leandro. *Sobre baterias e tamborins: a batucada de samba*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 70, p. 59-77, ago. 2018

BLOG DIGESTIVO CULTURAL. TATIT, Luiz: *O que é canção*. (2007) Disponível em: [https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O\\_que\\_e\\_cancao,\\_por\\_Luiz\\_Tatit](https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit). Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação*. Educ. Soc. 2002, vol. 23, n.79, pp.125-161. ISSN 1678-4626.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Multiculturalismo: Cotidiano escolar e práticas interculturais*. 2008.

CANDIDO, Antonio. *O escritor e o público*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004, p. 171-193.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p. (Col. “Memória e Sociedade”, coord. p/Francisco Belhencourt e Diogo Ramada Curto, v. 1).

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 4 ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 1989, p.3-13.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: *Crítica y emancipación*: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, n.º 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>.

DÖRING, K. *A Cartilha do Samba Chula*. Independente, 2016.

DÖRING, K. *O Samba da Bahia - tradição pouco conhecida*. ICTUS (PPGMUS/UFBA), v. 5, p. 7, 2004.

FORNARI, José. *Percepção, cognição e afeto musical*. SIMPEMUS\UFPR. Curitiba, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 7. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Dossiê do Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: Editora do MINC/Iphan, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades. Histórico*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 jan. de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). *Distribuição da População por município e período*. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 16 jan. de 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Ministério da cidadania. *Registro do Bembé do Mercado, Bahia*. Secretaria de Cultura. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2014. 164 p.: il. – (Cadernos do IPAC, 7).

LOPES, Nei. *Samba e ancestralidade*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wEE0WTH-8Y>. Acesso 19 out. 2019.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: PUC - Minas, 2001.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. *Arte, cultura e política na história do rap nacional*. Revista do instituto de Estudos Brasileiros, n. 63, abr. 2016 (p. 235-241). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0235.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. *O ativismo de rappers e o “progresso intelectual de massa”*: uma leitura gramsciana do rap no Brasil. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.419-447, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34976/html>. Acesso: 12 out. 2019.

MACHADO, Araújo, Ana Rita Araújo. *Bembé do Largo do Mercado*: memória sobre o 13 de maio / Ana Rita Araújo. Machado. 2009. 133 f. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8665/1/dissertacao\\_ARAMachado.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8665/1/dissertacao_ARAMachado.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

MENDES; Roberto. *Samba de roda*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4EwGBqiWLY>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MOSÉ, Viviane. *O contemporâneo e a educação* (2019). (50m01s). Disponível em: <https://www.institutocpfl.org.br/evento/na-tv-o-contemporaneo-e-a-educacao-com-viviane-mose/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MOSÉ, Viviane. *Afeto e educação* (2015). (08m50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OKuf1vBZFXc>. Acesso em: 28 set. 2019.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.17.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZOLINHA, Mestre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ovYIkBnNh9o>. Acesso: 21 out. 2019.

# DAS PERDAS AFETIVAS AOS GANHOS REFLEXIVOS: LETRAMENTO E FORMAÇÃO LEITORA A PARTIR DOS CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES

*Jurema Avelino de Almeida*  
*Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues*

## Introdução

**T**oda pesquisa baseia-se em uma situação inicial, questões a serem resolvidas ou respondidas e expectativas do produto alcançado ao final de sua aplicação. Dentro desse panorama e dos diversos problemas encontrados no ambiente educacional, trataremos para esta pesquisa, o da leitura literária.

Em nosso ambiente escolar podemos observar uma grande resistência no que tange ao estudo de Literatura, seja por parte dos alunos e até mesmo pelos profissionais da área. É dessa premissa que nasce a ideia desse projeto.

Nosso empreendimento surge também das experiências partilhadas no convívio com os discentes, suas inquietações acerca das “perdas” inerentes à vida e os dissabores que essas perdas acarretam. Porém, convém também tratar dos deleites vitais nos momentos cíclicos que a própria existência nos concede.

Considerando que a escola é o principal ambiente a contribuir para o crescimento educacional, social e cultural dos indivíduos e que a ela também cabe a responsabilidade de incluir em seu currículo temas abrangentes, que permeiem várias áreas de conhecimento e sejam questões importantes, urgentes e vividas pela sociedade atual

e porvir é que elaboramos uma proposta que traga, a partir da realidade atual compartilhada em sala de aula, a promoção do letramento literário.

Para tal feito, o objetivo é, em linhas gerais, promover, através do gênero conto, e da presença da subjetividade neste tipo textual, o conhecimento de sua estrutura básica e ações de letramento literário na escola, com vistas à formação de leitores críticos e cômicos de sua realidade subjetiva e social.

Os objetivos específicos são: Intermediar o letramento literário através dos contos “Venha ver o pôr do sol”, “Natal na barca”, “Biruta” e “O menino”, de Lygia Fagundes Telles, mantendo a integridade dos textos, fazendo-os circular, acessível e coletivamente por nossos estudantes; Oportunizar diálogos entre as leituras literárias que agregam temas com aspectos de perdas diversas e que possuem nexos com as perspectivas dos nossos estudantes; Proporcionar, através dos contos selecionados, leitura compartilhada, prazerosa e reflexiva, como uma prática significativa, explorando a potência que a literatura tem de nos humanizar e de nos conectar com a vida e com o mundo.

Essa proposta de trabalho destina-se a turmas de 9º ano do ensino fundamental regular e surgiu a partir das experiências vividas com os alunos, adolescentes, e suas inquietações que são muito bem retratadas nos contos de Lygia Fagundes Teles.

Em frequentes conversas com os alunos, além do preconceito, percebemos suas apreensões no que tange à (dentre outros assuntos) depressão, traição, relações amorosas, relações familiares, violência.

Perder um amigo(a), perder pai e/ou mãe, perder um namorado(a) ou cônjuge, perder um animal de estimação, perder o amor, perder a fé, perder a esperança, perder o respeito, perder, enfim, quaisquer coisas concretas ou abstratas. São essas perdas que justificam a escolha dos contos, da temática. São as perdas nos textos literários de Lygia Fagundes Telles. São as perdas nas vidas dos nossos estudantes. São as perdas inerentes à vida.

Neste tipo de abordagem, aproveitamos também para tornar o estudo de literatura mais acessível, próxima e ativa no ambiente desses jovens.

O projeto se inicia na escola, mas também é planejado e refletido para que essa leitura literária seja significativa, propagada e compartilhada entre os alunos e na comunidade na qual nosso estudante se insere. Neste sentido, o aluno não é apenas um mero receptor de informações, mas sim, um protagonista da sua vida na coletividade, trazendo consigo suas interações, concepções e contribuições para uma melhor vida e com maiores perspectivas.

## **Metodologia**

A abordagem realizada, nesta pesquisa, é do tipo qualitativa, pois, para Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa é quem nos dá uma realidade social mais precisa dos indivíduos. É a pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa qualitativa é bastante utilizada na educação, pois permite uma análise mais profunda das questões no que concerne a interpretação de dados significativos. Neste âmbito, a pesquisa qualitativa pode fazer uso de dados quantitativos significando-os em um universo de interações sociais (EITERER, 2010). Diante disso, a pesquisa qualitativa busca contextualizar a experiência humana nas diversas interações sociais, essa experiência é observada em uma perspectiva holística, não podendo ser separado o sujeito das suas relações sociais (ESTEBAN, 2010). A pesquisa qualitativa nunca se conclui em relação a questionamentos, ela sempre levanta novas problemáticas, contudo, isso não significa dizer que é uma pesquisa sem fim, ela precisa ser delimitada em um ciclo de análises, de maneira que se observe um início, um meio e um fim (MINAYO, 2009).

Uma característica importante na pesquisa qualitativa é o caráter interpretativo dos dados observados, esses devem ser analisados

de forma a justificar-se integrando o observado à teoria que os fundamentam (ESTEBAN, 2010). Com isso, é indissociável o instrumento e o pesquisador, pois esse interage com a realidade observada sendo um dos instrumentos fundamentais da pesquisa, e ao reconhecer traços da subjetividade das relações observadas pode se colocar na posição de pesquisado (DEMO, 2011).

A pesquisa quantitativa se distingue da qualitativa, ambas podem apresentar análises diversas para um mesmo objeto, enquanto a primeira analisa dados numéricos sem a presunção de entendê-los dentro de um contexto social significativo, a segunda busca entendê-los em processos de relações sociais (ANDRÉ, 2005).

Essa pesquisa é qualitativa e exploratória, pois nela são feitas investigações e levantamentos diretamente com os discentes na instituição onde estudam, e, de cunho intervencionista, porque pretendemos intervir nos desacertos incorridos.

Essa pesquisa ação encontra-se em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), pois estamos cientes que este documento é que normatiza os currículos nas escolas.

Os fundamentos metodológicos da pesquisa ação, alicerçam esse estudo e seguem os parâmetros encontrados na obra de Barbier, que explica:

O método da pesquisa-ação, inspirado em Lewin, é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso. O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação. (BARBIER, 2002, p. 60).

A pesquisa ação é uma pesquisa social na qual observamos um problema, refletimos sobre ele e elaboramos uma ação para a sua resolução (ANDRÉ, 2005). Nela o pesquisador está inserido no problema coletivo, sendo participante ativo da resolução do mesmo, algo

que deve ser concebido de maneira cooperativa com os demais sujeitos envolvidos na problemática (MICHEL, 2005). Toda pesquisa ação apresenta um caráter participativo, o que não a torna uma pesquisa participante; na pesquisa ação há uma ação por parte de todos os envolvidos em contraste à pesquisa participante que pode apresentar apenas elementos frutos de observações (MICHEL, 2005).

Objetivando o melhor apoio metodológico e sendo essa pesquisa do tipo ação e de cunho social, combinamos aspectos de ação abrangentes buscando descrever estado existencial, intervir e solucionar problemas, pretendendo mudanças (THIOLLENT, 2005).

Toda pesquisa deve divulgar seus resultados (isso é uma demanda da pesquisa social), ter finalidade coletiva, com participantes que não são cobaias, mas sim, agentes ativos nesse processo de constantes questionamentos, interpretações, trocas de experiências e conhecimentos, ideias consensuais e, por consequência, autocorreções e melhora nas atitudes dos implicados na situação (THIOLLENT, 2005).

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 2005, p. 26).

Com este trabalho se pretende, através da metodologia detalhada, solucionar os problemas vigentes no âmbito da leitura literária, ou pelo menos esclarecer esses problemas. Lembrando que, embora não se consiga resolução dos problemas, certamente o conhecimento de todos os participantes da pesquisa se elevará.

Para Thiollent, a pesquisa ação é “apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de

pequeno ou médio porte” e considera os “aspectos sócio-políticos” mais relevantes nas relações sociais (p.11).

## **Análise e discussão dos dados**

A observação participante é uma das técnicas/métodos utilizados, pois, para uma pesquisa qualitativa efetiva, no espaço onde ocorrerá a investigação, haverá constante vinculação entre o pesquisador e pesquisado e é na observação que visualiza-se “tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” (MINAYO, 2009, p.63) e interfere-se no que for necessário.

Obviamente alguns dados não pressupostos poderão surgir, isso só trará abundância ao exposto. Procura-se, contudo, as informações mais pertinentes ao andamento da pesquisa. A todo momento aluno e pesquisador estão em avaliação, através das atividades e instrumentos utilizados durante o efetivo exercício da pesquisa, para que se possa certificar a produtividade da interposição.

Ao planejar a pesquisa intuímos contemplar a leitura integral do texto literário, realizar rodas de conversa para ler e discutir sobre as questões concernentes a pesquisa e, não obstante, o registro das atividades através da escrita. Oportunizaremos, como metodologia, nas rodas de conversa, ocasião em que todos ficam frente a frente, os alunos desenvolverem a aprendizagem de respeitar um ao outro, de se ouvirem respeitosamente.

Essa proposta está organizada em oficinas, intituladas pelos nomes dos textos de Lygia Fagundes Telles. Antes de iniciar as oficinas, realizar uma primeira etapa de atividades, denominada como ponto de chegada, que é uma ação diagnóstica. As oficinas seguirão, com o objetivo de esclarecer a prática do projeto, a sequência básica proposta por Cosson (2019), que se constitui por passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Após as oficinas e para encerrar, o ponto de chegada, no qual sugerimos um diário de leitura, como objeto de registro escrito das atividades concretizadas.

O gênero conto, contemplado na pesquisa, é apresentado brevemente, na mesma ocasião de exposição do projeto, por slides, aos alunos e, paulatinamente, em cada oficina, reforçar e exercitar suas características.

### **Ponto de partida**

Esta é a fase inicial do trabalho. O momento de sondar os conhecimentos prévios dos discentes. A denominamos **MEU PERFIL LEITOR/A**. Trata-se de uma ficha-questionário pessoal de leitura, atividade diagnóstica, que o aluno preencherá e poderá traçar um perfil e registrar suas experiências prévias de leitor.

Os alunos respondem as fichas-questionários e socializam suas respostas em uma roda de conversa.

Posteriormente, apresenta-se o trabalho que será desenvolvido, através de slides, expondo: os objetivos pretendidos; os contos selecionados e que nomearam as oficinas; o gênero, suas características, os temas abordados e a estrutura.

### **1ª Oficina “Venha ver o pôr do sol”**

**Motivação:** Começar com a música *O sol nascerá*, samba de Cartola e Elton Medeiros, 1974, interpretada por Zeca Pagodinho, que induz os alunos a refletir sobre as maravilhas de estar vivo. O uso dos paradoxos e antíteses “sorrir/chorar” e “tempestade/sol” podem nos fazer perceber os momentos passageiros que vivemos, bons ou ruins, sempre têm finais e inícios de novos ciclos.

Compõe também esse momento de motivação a música *Vida é luta*, do Projota, que fala de identidade, de vida de luta, de resistência e capacidade de se recuperar e superar problemas. Também do Projota, apresentamos *Canção pro tempo*, que retrata as dificuldades sofridas por um jovem, que fazendo uso do tempo, faz de sua arte, superação.

As canções apresentadas nessa primeira motivação, levam a uma reflexão e exaltação do ato de estar vivo, e exprimir a necessidade do respeito ao próximo, sobretudo, a si mesmo. Deixar, quanto a participação, os alunos à vontade para fazerem suas colocações.

**Introdução:** Sendo, provavelmente, o primeiro contato dos alunos com a Lygia Fagundes Telles, apresentar a escritora dos contos selecionados para esse labor. Para esta apresentação, seguir os parâmetros apresentados por Cosson (2019) que orienta para uma exposição biográfica breve e sem pormenores.

Primeiro perguntar se eles já ouviram falar na autora, se a conhecem ou se lembram de ter lido alguma obra sua. Depois a apresentar em slides, com fotos da autora e breve biografia.

Leva-se exemplares da obra física para os alunos, para lhes mostrar de onde são reproduzidas as cópias que lhes serão (nesta e nas próximas oficinas) entregues.

O texto desta oficina é um conto que aborda questões contemporâneas, a exemplo da violência contra mulheres. Incentivar que, ao final da leitura, os alunos identifiquem outros temas pertinentes ao texto.

**Leitura:** Dispor a turma em situação de roda de conversa. Entregar, impresso, o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Perguntar se os alunos já conhecem o texto e quais as estimativas para a leitura. Como se trata do primeiro conto a ser trabalhado, a leitura em voz alta, é realizada pela professora e os alunos acompanharão.

Realizar um intervalo quando o personagem Ricardo, ao conduzir, dentro de um cemitério, a personagem Raquel, chegam em frente a uma capelinha. Levar, neste momento, a música “N”, de Nando Reis, impressa, para reforçar a ideia de separação, da perda. Comentar que as perdas e separações são inerentes à vida e que cabe a nós escolhermos a melhor maneira de superar esses desarranjos que quebram uma rotina.

Pedir então, que se coloquem em posição de personagens que tiveram seus relacionamentos interrompidos por parte dos parceiros e perguntar o que eles fariam quanto ao término. Anotar, ao escutar, no quadro branco, algumas dessas impressões para posteriores comentários e considerações.

Voltar ao texto para finalizar a leitura.

**Interpretação:** Os alunos são suscitados a transmitir, oralmente, suas impressões sobre a história que o conto narra. Perguntar a opinião dos alunos frente ao posicionamento do personagem (se, por exemplo, este se sentia traído) e ao desfecho do conto. Comparar as atitudes de Ricardo (personagem do conto) com as apresentadas na música e com as deles, já anotadas no quadro branco, durante o intervalo. Essa atividade nos possibilita construir sentido para o conto lido ao associar este com a música e seus posicionamentos.

Após esses comentários, ressaltar as duas primeiras características do gênero conto: seu caráter narrativo (o enredo) e os personagens.

Solicitar que todos os comentários produzidos oralmente, durante a oficina, a partir do intervalo, também sejam registrados nos diários de leitura.

## **2ª Oficina “Natal na barca”**

**Motivação:** Trazer como motivação o poema “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes.

Ouvir as considerações dos alunos sobre o poema, sobre o amor.

**Introdução:** Como a autora já fora apresentada, utilizar esse momento para pesquisar se o texto já é conhecido por eles e quais as expectativas dos alunos para esse próximo conto.

**Leitura:** Entregar o texto e propor uma leitura silenciosa.

Pedir que façam uma pausa (intervalo) ao chegarem na parte do texto em que, a mulher (personagem) que estava na barca, conta que fora abandonada pelo marido. Perguntar, com a intenção de saber se

a leitura do texto está fluindo: Até o momento, a leitura do texto está sendo agradável? Já há pistas de que a narração é feita por um personagem. Esse personagem é homem ou mulher?

Essa última pergunta servirá também para, na interpretação, tratar sobre foco narrativo.

Após as respostas, solicitar que os alunos escrevam um final alternativo para o conto, em seus diários de leitura. Requisitar que sejam coerentes com o que foi lido até o momento e certamente teremos textos com reflexos das vivências dos alunos. Retornar à leitura do texto.

**Interpretação:** Para interpretação desta segunda oficina, os finais alternativos já solicitados e registrados nos diários de leitura.

Debater sobre o final da narrativa comparando-os com os finais alternativos produzidos pelos alunos, tentando estabelecer algumas diferenças e semelhanças entre os finais.

Para adentrar nas reflexões sobre foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa), elemento estrutural do gênero conto, perguntar: No conto lido, o narrador apenas conta a história, ou também dela participa?

Durante as discussões, abordar também o cenário, nas quais os alunos farão descrições do ambiente onde ocorre a narrativa, e o clímax.

### **3ª Oficina “Biruta”**

**Motivação:** Nessa oficina abordar as perdas no que tange ao abandono e maus tratos de criança e animais. Conversar com os estudantes sobre as divergências entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças.

**Introdução:** Entregar os textos aos alunos e os convidar a realizar a leitura do texto em casa, estabelecendo prazo, para a leitura, até o próximo encontro.

**Leitura:** Para esse momento, espera-se que os alunos tenham realizado as leituras em seus contextos extraclasse. Sondar suas

leituras e levá-los a uma discussão sobre o conto, em uma roda de conversa e oralmente.

Realizar um intervalo com a exibição do vídeo, curta metragem, “O cão abandonado” e levar os alunos a externarem reflexões.

**Interpretação:** Pedir que os alunos anotem suas reflexões nos diários de leitura.

Depois disto, momento de trabalhar com os elementos do conto e, dessa vez, o tempo.

#### **4ª Oficina “O menino”**

**Motivação:** Para esta última oficina, trazer o vídeo, animação, “O valor da família”. Conduzir às reflexões sobre a importância dos laços familiares, independentes desses laços serem biológicos ou afetivos (adotivos), sempre têm sido base para a vida. Errando ou acertando, a família é quem primeiro contribui para nosso desenvolvimento. A trajetória que cada um seguirá dependerá de seus discernimentos. Exaltar que, acima de tudo, o respeito é um princípio indispensável para os vínculos interpessoais.

**Introdução:** Acreditando que já haja iminência entre leitores e texto literário, aproximação entre os colegas participantes e um bom caminhar no desenvolvimento da oralidade, introduzir a leitura do conto com questionamentos, a serem respondidos nos diários de leitura e, em seguida, compartilhado.

**Leitura:** Em roda de conversa, entregar o conto impresso e realizar uma leitura em voz alta para a turma, de forma coletiva e compartilhada. Ao ler o título, perguntar sobre as impressões iniciais dos alunos.

No intervalo, exibir o filme “Lisbela e o prisioneiro”, de Guel Arraes, comédia romântica baseada no livro de Osman Lins. Dialogar sobre o filme.

**Interpretação:** Investigar as opiniões prévias sobre o título, o que esperavam do texto ao refletir apenas sobre o título e fazê-los

expor, oralmente, suas ideias. Todas as reflexões externadas nesse passo serão registradas nos diários de leitura. Após as reflexões realizadas a partir das ideias expostas, fazer um compêndio geral dos elementos narrativos abordados nas outras oficinas.

### **Ponto de chegada**

Por cremos que esse trabalho iniciar-se-á com a intervenção, todavia permanecerá na vida dos nossos proeminentes futuros leitores o ponto de chegada é o nosso momento final, porém desejando ser um exercício inacabado na vida leitora dos nossos alunos.

Pedir para que os alunos produzam uma narrativa ficcional curta, projetando suas subjetividades na escrita, dando ênfase, nas construções, aos elementos do gênero. Orientar que poderão fazer uso de quaisquer temáticas aportadas ou até mesmo de temáticas que, porventura, não foram citadas, mas que sejam de interesse pessoal do aluno destacar.

Organizar, juntos e em acordo com os alunos, uma exposição para compartilhar o trabalho realizado. Essa exposição poderá compor uma atividade já planejada pela escola ou, caso não haja uma no período, será planejada por professor (a) e alunos.

### **Considerações finais**

As propostas de ação surgiram a partir do problema e são proporcionais ao que precisa ser transformado, considerando sempre os aspectos sociais e culturais dos indivíduos imbricados. Ressaltamos, porém, que sabendo que na situação do projeto não há imparcialidade, nem passividade por pesquisador, tampouco por partícipes, as propostas de ação sempre amadurecerão no processo.

A intenção é que, a cada passo dos processos de leitura, os alunos tenham suas ideias mais organizadas, mais críticas e racionais às questões sociais, fazendo com que a pesquisa tenha sentido tanto

para eles quanto para nós, interventores. Enfim, que os objetivos pretendidos aflorem nos diálogos e nos registros; que eles consigam contextualizar a vida com os textos.

Sabemos que os alunos são as peças fundamentais para que este trabalho se concretize, contudo não podemos deixar de citar que contamos também com a colaboração de toda equipe escolar que, de certo, estará contribuindo também, fundamental e principalmente, na logística, para que se consiga chegar ao alcance dos objetivos.

Aspirar que, pouco a pouco, os alunos comecem a fazer suas narrativas com deleite e que o processo de humanização que a literatura proporciona se reflita em suas ações vitais como um ser social no mundo. Que o aluno se identifique com os textos de Lygia Fagundes Telles, fomentando a desenvolver análises críticas e não simples decodificações. Que a partir das atividades desta pesquisa, os alunos conheçam mais sobre o ambiente em que vivem e frequentam, e sobre si mesmos que, apropriados dos conhecimentos oferecidos nos textos literários, realizem interferências nos seus cotidianos.

## Referências

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DESLANDES, S. F.; GOMES R.; MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 28. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

EITERER, C. L. *et al.* *Metodologia de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

ESTEBAN, E. PAZ, M. *Pesquisa Qualitativa: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

MICHEL, T. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

# **A ARCA DE NOÉ: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA**

*Maria das Graças Bernardo de Oliveira  
Juarez Nogueira Lins*

## **Introdução**

**A**s crianças recém chegadas da educação infantil trazem consigo suas experiências de leitoras, muito antes da leitura da palavra já são capazes de “ler” o mundo a sua volta através das suas percepções. Também na educação infantil essas crianças, muitas vezes, têm contatos com textos literários, que geralmente são lidos por professores na sala de aula. Esses momentos são muito importantes para despertar o gosto e a curiosidade pelos textos literários, além de proporcionar uma experiência prazerosa de apreciação, aguçando o imaginário e a percepção da criança.

Percebe-se que é mais comum as crianças ingressas no ensino fundamental estarem mais familiarizadas com o texto em prosa do que com o texto poético. Isso se justifica muitas vezes pela preferência dos professores em realizar trabalhos ou projetos com fábulas ou contos, por exemplo. Conforme aponta Pinheiro (2018):

A primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) apresenta problemas graves no trato com o gênero poético – isso quando existe contato! Normalmente, as professoras dão prioridades aos textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Percebe-se então, certa desvalorização do poético em sala de aula, em detrimento, de possibilidades literárias. Uma prática improdutora, considerando que a poesia pode ser uma importante aliada no processo de alfabetização e letramento e desse modo, contribuir para a formação de leitores literários. Desta forma, procuramos compreender de que modo o trabalho com o texto literário, mais especificamente a poesia, poderá contribuir para o letramento e formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este trabalho é parte de uma dissertação de Mestrado, ainda em andamento, e tem por objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos: despertar o prazer estético e as relações de diálogo, levando-os a perceberem o diálogo entre os textos e suas vivências, a partir dos poemas homônimos “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes e de Ruth Rocha. Para tanto, temos como objetivos específicos: ler e apreciar o texto poético; propor atividades didáticas intertextuais; promover o diálogo entre as duas obras e, entre textos do cotidiano dos alunos (as).

A escolha das obras literárias em estudo se deu em consideração ao contexto social em que a turma, na qual se pretende aplicar a pesquisa, está inserida, ou seja, crianças do primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública da zona rural do município de Sapé-PB. São crianças que em sua maioria trazem uma bagagem religiosa expressiva, e com isso compreendemos que os conhecimentos prévios dessas crianças podem ser explorados através de textos literários que tratem de temas que já são de conhecimento da comunidade, oportunizando a troca, o diálogo sobre o que é lido e o que é vivenciado fora da escola. Devido à suspensão das aulas presenciais como medida de prevenção à covid-19 e as dificuldades em realizar uma intervenção nos moldes pretendidos, uma vez que o contato e o diálogo com essas crianças ficou comprometido devido o acesso restrito, limitado e até inexistente no que diz respeito à internet por parte das crianças, o trabalho ficou no campo da proposição de uma intervenção que poderá ser executada em momento oportuno, futuramente.

## ***A Arca de Noé: intertextualidade, poesia e formação de leitores literários no primeiro ano do ensino fundamental***

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente do 1º ao 3º ano, denominado ciclo de alfabetização, de acordo com Brasil (2017) esse período deve ser de introdução, aprofundamento e consolidação alfabetização. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que o Ensino de Língua Portuguesa ocorra mediante a reflexão, o diálogo, a troca de experiências e interação, sendo a linguagem o ponto principal do processo de ensino-aprendizagem. A BNCC também aponta que:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.67-68).

O aprendizado da leitura e da escrita (parte do letramento escolar) é algo que capacita o indivíduo para a vida e o qualifica para o exercício pleno da cidadania, desse modo, as diversas práticas de linguagens, bem como a leitura da poesia, que está estreitamente ligada aos usos orais da língua, é também uma forma de despertar a criança para outros conhecimentos e habilidades. Através dos quais ela poderá descobrir a relação entre a fala e a escrita e, consequentemente, estará desenvolvendo sua habilidade de leitura da palavra, de textos e do mundo que a cerca, atribuindo sentidos para os textos com os quais tem contato, conforme aponta a autora a seguir:

O trânsito da fala à escrita determina o aparecimento de um código característico, o das letras, cuja missão é assegurar, de um lado, a imobilidade do texto, condição de sua perenidade no

tempo, e, de outro, sua polissemia, vale dizer, a possibilidade de se extraírem dele múltiplos sentidos, a partir de sua organização interior. (ZILBERMAN, 1984, p. 18).

A autora faz referência ao campo da Literatura e ao letramento literário, em que, de acordo com Cosson (2006) é um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Dessa forma, o letramento literário ocorre desde a infância, através das cantigas de ninar e se prolongam por toda a vida através das obras e gêneros com os quais temos contato. Frantz (2011) ao discorrer sobre literatura nos diz que a mesma é atividade artística capaz de proporcionar prazer lúdico-estético ao seu leitor. O trabalho com obras literárias na infância proporciona o deleite, o prazer pela apreciação da arte e sem dúvidas possibilita a construção de novos conhecimentos. No que diz respeito a poesia, as atividades tornam-se mais atrativas pelo jogo com as palavras, o ritmo, a rima, a sonoridade, a polissemia, entre outras coisas que a poesia pode proporcionar.

A poesia é um gênero literário muito antigo e surgiu muito antes da escrita, por ser um gênero da modalidade oral, dessa forma as poesias eram memorizadas e passadas de geração em geração. Por outro lado, apesar de ser um gênero antigo e popular, é pouco explorado em sala de aula, fazendo com que os professores e alunos tenham pouca afinidade com o texto poético. Na contramão destas constatações, defendemos que o texto poético poderá proporcionar momentos prazerosos, estimulando a imaginação, a beleza, aguçando os sentidos da criança:

O mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho do texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz de conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas. (SORRENTI, 2013, p.14).

Além das qualidades descritas: intenso, sintético e emocionante, o trabalho com poesia pode ser um importante aliado na alfabetização e letramento dos alunos do fundamental, por tudo o que ela é capaz de despertar nos seres humanos, principalmente na criança:

A poesia desperta sobremaneira o interesse das crianças, justamente porque elas se deixam envolver e fascinar pela rima, pelo ritmo e pela sonoridade, entrando na brincadeira que o poeta propõe. Além disso, especialmente neste momento da 1ª série, esse texto, de menor volume e de leitura aparentemente mais fácil, porque divertida, convida os “pequenos” a decifrá-lo, funcionando como estimulador de aprendizagens também **relativas à alfabetização**. (BALDI, 2009, p. 122).

O trabalho com literatura, principalmente nos anos iniciais e com o objetivo de formar leitores literários não pode ocorrer de modo a ignorar o prazer, a apreciação estética, e a leitura para fruição, sobre isso Enês Filho (2018, p. 25) diz que “essa leitura pode proporcionar prazer, pois transmite emoções e provoca uma sensação de que ler é um processo livre e natural, que traz liberdade de escolha e expressão ao indivíduo”. Nessa direção, a criança precisa sentir-se à vontade para ler, apreciar e participar das atividades propostas pelo professor mediador, que deve criar um ambiente agradável e favorável à leitura e ao diálogo.

Ao levar para a sala de aula textos clássicos da literatura como a poesia “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes, retirada do livro homônimo do autor e a “Arca de Noé” de Ruth Rocha estabelecendo diálogos sobre os textos com as vivências dos alunos, estamos criando um ambiente favorável ao diálogo, a construção de novos conhecimentos e a ampliação da habilidade leitora, pois através do diálogo soma-se as experiências de cada um a novos conhecimentos, novos olhares e novas percepções, além de permitir que o aluno perceba

que o texto literário está muito relacionado a coisas do seu dia a dia e com outros textos. É a leitura intertextual.

Segundo Kristeva (1974) a intertextualidade refere-se a qualquer texto construído como mosaico de citações, transformando-se em outro texto. Ou seja, não há texto isolados de outros textos, de modo que a intertextualidade pode ocorrer por citação, alusão e estilização.

No caso da Arca de Noé de Ruth Rocha, a autora faz uma referência explícita ao texto bíblico, enquanto que na Arca de Noé do Vinícius de Moraes não há essa referência explícita, mas os leitores certamente perceberão que o poema refere-se ao texto bíblico. Outro ponto importante é que as crianças poderão comparar os dois textos literários quanto à sua forma, composição, quanto a sua linguagem. Para isso, farão uso da intertextualidade temática<sup>18</sup>, dentre algumas relações intertextuais mais comuns, propostas por Koch (2007): a intertextualidade estrutural, a intertextualidade temática, a intertextualidade referencial, a intertextualidade explícita e implícita. E desse modo, tornar explícito o diálogo entre as obras e entre estas e outros textos.

De acordo com Barros (2003, p.02) é importante compreender o conceito de dialogismo para que possamos compreender a obra de Bakhtin, uma vez que o dialogismo é entendido como condição do sentido do discurso, que por sua vez não é individual, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores. Conforme aponta Fiorim (2006, p.166) o conceito de dialogismo não está atrelado a ideia de diálogo face a face entre interlocutores, mas entre os discursos. Sob essa perspectiva analisaremos os discursos dos textos das “arcas de Noé” e os

---

18 Consiste na abordagem de um mesmo assunto: duas pinturas sobre o mesmo assunto, uma produção cinematográfica e uma resenha crítica sobre ela, dois romances sobre o fenômeno da seca, por exemplo ou, como é o nosso caso, duas produções poéticas sobre a temática da Arca de Noé. Acreditamos que tal relação intertextual faça os alunos perceberem o diálogo entre as obras.

discursos que surgirão a partir dos diálogos entre os leitores em sala em sala de aula.

## **Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de cunho exploratório propositivo. De acordo com Minayo (1997) a metodologia é a união entre a teoria, o método e a criatividade do professor. Dessa forma, a metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem. Como instrumentos desta pesquisa utilizaremos um questionário diagnóstico e posteriormente realizaremos a observação da participação nas oficinas de leitura, onde as crianças serão avaliadas durante todo o processo de execução destas oficinas. O público alvo desta pesquisa são alunos do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Sapé, na Paraíba.

## **Procedimentos metodológicos**

Partindo do pressuposto de que toda atividade pedagógica deva partir dos conhecimentos prévios dos alunos, preparamos um roteiro de atividades, as quais chamaremos de oficinas de leitura, que norteará o trabalho com os textos literários selecionados. De acordo com Kleiman (2016), as estratégias de leitura precisam ser desenvolvidas considerando o desenvolvimento da criança e que sejam cada vez mais complexas, de modo que a criança seja orientada pelo professor ou por outra criança mais proficiente, retirando o suporte à medida que a criança consiga evoluir nos seus níveis de leitura.

Vejamos os passos a seguir:

- **1º momento: Motivação e sondagem** (1 aula de 60 minutos)

Dinâmica: Cada bicho com seu par – serão entregues fichas contendo imagens (a exemplo da imagem 01, abaixo) e nomes de animais

(feminino e masculino), e as crianças em círculo receberão uma ficha que não deverá ser mostrada a ninguém, aí ao sinal do professor todas as crianças começarão a imitar os animais e terão que encontrar seu par. Depois falarão sobre o que acharam ou compreenderam, a partir da dinâmica.

Apresentação de imagem e questionamentos:



**Imagem 01** – A Arca de Noé. Disponível em: <https://www.elo7.com.br/painel-arca-de-noe-g-frete-gratis/dp/A46DA8>

Questionamentos:

1. Alguém já viu essa imagem em algum lugar?
2. O que essa imagem representa?
3. Alguém conhece a história que essa imagem representa?
4. Onde você ouviu falar sobre isso?
5. Alguém pode contar essa história para nós?
6. Gostaria que outra pessoa também pudesse recontar essa história para nós. Quem gostaria de fazer isso? (Pedir para a turma ficar atenta à contação de história e comparar as duas formas em que a história foi contada)

7. Dá para perceber que a mesma história é contada de um jeito diferente por cada pessoa? Que cada pessoa tem seu jeito de dizer a mesma coisa?
8. A partir da comparação explicar que nas próximas aulas ou oficinas de leitura traremos textos sobre essa história, mas contada de forma diferente, contada em forma de poesia. Aproveitar o momento e explicar a estrutura dos textos poéticos de forma bem simples para que as crianças compreendam.

- **2º momento: Oficina A arca de Noé (Ruth Rocha) e o texto bíblico**

Tempo estimado: 2 aulas de 60 minutos cada

Objetivos:

- Conhecer a obra e a biografia da autora;
- Perceber as relações entre os dois textos, inclusive que um faz referência ao outro;
- Expor impressões, opiniões e interpretações a respeito da obra;
- Expressar-se artisticamente através da pintura.

Recursos:

- Material impresso;
- Lápis de cor;
- Bíblia da criança;
- Livro *A arca de Noé* de Ruth Rocha.

Desenvolvimento:

- Apresentar o livro para a turma sem dizer o título logo de início e fazer um breve comentário sobre a biografia da autora. Após falar sobre a autora, sondar sobre as impressões que os alunos tem da capa, e se identificam o conteúdo

do livro, lembrando que alguns que sabem ler, já conseguirão dizer do que se trata.

- Realizar a leitura do texto (poema narrativo) e explorar o que os alunos acharam do mesmo: 1. O livro fala sobre o quê? 2. Dentro deste texto a autora fala que já leu essa história em outro livro, que livro é esse? 3. Vocês conhecem esse livro que autora falou? 4. Gostariam de ouvir essa história do jeito que é contada na Bíblia para crianças? É preciso que as crianças prestem atenção nas diferenças e semelhanças entre os dois textos.
- Ler o texto de referência na Bíblia da criança e dialogando com elas, identificar as semelhanças e diferenças entre os textos e as impressões que crianças tiveram sobre os dois. (6. Já percebemos que os textos falam da mesma coisa, o que diferencia um texto e outro? 7. Qual dos textos você gostou mais? Justifique. 8. Para entender o primeiro texto (da Ruth Rocha) é preciso conhecer o segundo?).
- Relacionar o conteúdo do texto literário com outras áreas de conhecimento: (mudanças climáticas, animais domésticos e selvagens, quantidades, unidades de medida).

Conclusão: Encerramos a oficina com uma atividade de pintura ilustrativa ao texto literário.

• **3º momento: Oficina Arca de Noé (Vinícius de Moraes)**

Tempo estimado: 2 aulas de 60 minutos cada

Objetivos:

- Conhecer a obra e biografia de Vinícius de Moraes;
- Desenvolver a oralidade e a escuta;
- Ampliar o vocabulário;
- Comparar o poema de Vinícius com o de Ruth Rocha;
- Identificar as semelhanças e diferenças entre a obra de Ruth Rocha e a de Vinícius;

- Conhecer os elementos que constituem um poema (versos, estrofes, rimas); e suas características;
- Conhecer a obra em forma de poema e em forma de música e compará-las;
- Interpretar e representar o poema através de desenho.

#### Recursos:

- Material impresso;
- Pendrive com a música;
- Caixa de som;
- Glossário.

#### Desenvolvimento:

- Apresentar o livro “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes, explicando que é um livro de poesias e que iremos ler/ouvir um poema que tem o mesmo título do livro. Explicar que este livro deu origem a dois CDs de músicas infantis, interpretadas por excelentes cantores da Música Popular Brasileira. Explicar também o contexto de produção da obra, para quem é destinada e como ficou tão conhecida.
- Expor o poema em um cartaz. Ler o poema e após a leitura conversar com os alunos sobre o conteúdo do texto, solicitar que os alunos comparem este texto com o texto da oficina anterior (lembrando de gravar e transcrever os comentários e diálogos sobre a obra).
- Fazer uma segunda leitura do texto pausadamente e pedir para os alunos observarem a forma do poema (explicar numa linguagem acessível que o poema possui versos, estrofes e rimas).
- Fazer um levantamento das palavras desconhecidas pelos alunos e apresentar o glossário do texto, explicando o significado de cada palavra.

- Atividade de ilustração do poema: cada criança receberá uma estrofe do poema e irá ilustrá-la.
- Conclusão: Montagem de um livreto com a ilustração feita pelos alunos das estrofes do poema.
- **4º momento: criação da arca da turma e exposição dos trabalhos**

Tempo estimado: 1 aula de 60 minutos

Cada criança irá expressar através do desenho, palavras, frases ou versos o que não pode faltar em sua arca, supondo uma situação semelhante ao dilúvio. Após isso todos os trabalhos serão compartilhados entre a turma e expostos em um mural para apreciação dos demais alunos da escola.

A atividade proposta, no nosso modo de ver, contempla a leitura, compreensão, interpretação, produção de texto, oralidade e, principalmente, o exercício de diálogo entre os textos, a partir da reiteração de imagens nos textos “Arcas de Noé”. E destas imagens com o texto bíblico e outros textos (gêneros textuais), que fazem parte do cotidiano dos alunos (as).

## **Considerações finais**

Ao mediar práticas de leitura que possibilitem a leitura compartilhada, o diálogo, a comparação, as trocas de experiências, onde a criança assume o papel de leitor ativo que interage com o texto e com as pessoas a sua volta, resultará na construção de conhecimentos mais significativos para a criança, pois partirá da valorização do que ela já sabe para o que ela será potencializada a descobrir através da leitura do texto literário.

O trabalho com a leitura literária, considerando a intertextualidade tanto na Literatura quanto com textos que circulam na sociedade, possibilita a ampliação da visão de mundo das crianças, bem como

o desenvolvimento de sua capacidade leitora. Considerando que ler é muito mais do que decodificar, pois envolve aspectos culturais, cognitivos, afetivos, perceptuais e linguísticos, a proposta didática, apresentada, oportuniza aos alunos (as), articular boa parte desses aspectos, para interagir com as leituras. E ainda, que a experiência com a leitura e estabelecer diálogos com o texto, com o autor, com o mundo em que vive, acessando diversas informações que serão somadas à sua experiência de vida e leitora e determinarão a qualidade e nível de sua leitura.

## Referências

BARROS, D. L. de & Fiorin, J. L. (Org). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidades: em torno de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (3ª versão). Brasília: MEC/SEB, 2017.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ENES FILHO, D. B. *Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FRANTZ, M. H. Z. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2000.

KRISTEVA, J. *Introdução à semianálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAES, V. de. *A arca de Noé*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

PINHEIRO, H. *Poesia em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, N. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*/ Neusa Sorrenti. 2ª ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

# O LETRAMENTO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LITERATURA

*Maria Suely da Costa*

## Introdução

O objetivo deste texto está em tratar sobre possibilidades do professor de literatura, no ensino básico, promover letramento um antirracista através de textos da literatura afro-brasileira como instrumento para um exercício de leitura com ênfase na formação do leitor. São objetos dessa reflexão textos literários com temática étnicorraciais postos em discussão em experiências de leitura no contexto da sala de aula, tendo como pano de fundo a orientação da Lei Federal n. 10.639/2003, BNCC e estudos teóricos na área.

Por meio do contraponto entre as leituras realizadas dos textos literários e a experiência cotidiana, é possível desconstruir estereótipos e pré-conceitos estabelecidos a respeito da etnia negra na sociedade brasileira, predominantemente marginalizada. E assim, a partir da leitura e da discussão desses textos literários, possibilitar a reflexão acerca de que somos diferentes, porém isso não nos impede de convivermos juntos e partilharmos da diversidade de valores, crenças, manifestações culturais. Nesse sentido, o letramento se efetivaria pelo entendimento do texto literário como objeto de significação dentro de uma perspectiva histórico-crítica e valorização da diversidade.

Os estudos sobre o ensino da literatura sempre enfatizam a importância de se compartilhar as experiências com a leitura do

texto literário na perspectiva de ampliar os sentidos construídos individualmente no ambiente escolar, pois só através desse compartilhamento de suas interpretações, informações, conhecimentos que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e que essa interação fortalece e amplia seus horizontes de leitura e, conseqüentemente, as percepções de si e do outros nas relações sociais estabelecidas.

Com efeito, o ensino pautado para uma formação do leitor sob o viés do letramento, vem criar as condições para uma prática social capaz de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os indivíduos tenham acesso aos bens culturais e sejam capazes de compreendê-los e deles fazerem uso em seu processo de letramento.

Do ponto de vista das relações sociais, a temática racial adquire uma posição de destaque, seja em função de uma sociedade que se agride constantemente pelas diversas situações de preconceito e discriminação do negro, embora insistam em se dizer que não há racismo no Brasil, seja porque, nesta mesma sociedade, tem-se a luta constante por um espaço de reconhecimento e valorização étnicorracial. O desafio atual para o professor, ao formar as novas gerações, está em compreender e saber lidar com a simultaneidade desses fatores que coexistem e dão forma a reprodução ampliada das desigualdades raciais no Brasil e a permanência de atitudes e comportamentos racistas.

Nesse contexto, cabe a escola, em seu papel de educar, estar em observância para os sujeitos que a constitui de modo a possibilitar, do ponto de vista étnico, uma formação antirracista. Concorre para tanto, a Lei 10.639/03 instituída como obrigatoriedade curricular da inserção da História e da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando assim para “uma efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos” (ROCHA e TRINDADE, 2006, p.56) e valorização do negro e de sua imensa contribuição para a formação e construção do país.

Na condição de espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias, a escola pode ser um porta de acesso à leitura de textos literários de diversos gêneros literários, autoria e origem. Carregado de imagem e conceituações, o texto literário, a exemplo do texto poético, possui peculiaridades tais como possibilitar as pessoas a criar e recriar mundos; além de descobrir outros significados para uma palavra que, carregada de musicalidade, desperta a emoção, a criatividade. Segundo Yunes (2010), a literatura aproxima as crianças das experiências humanas e das reflexões sobre a vida, oferecendo um processo em que elas vivenciam pelas experiências captadas no espelhamento com o outro e que os ajudam a tomar decisões, a fazer escolhas, a criticar a realidade e a entender melhor as relações humanas.

## **Fundamentação teórica**

Este estudo tem por base teórica estudos que pontuam discussões em torno da literatura e ensino, a educação literária, a literatura e a educação, o letramento literário, a formação do leitor literário, a literatura na escola, a linguagem e educação, considerando a relação leitor e texto. No processo de leitura literária permite-se preencher os vazios do texto tecendo relações de entendimento de como a literatura se identifica com as nossas vidas. Relação esta que põe em foco as intersecções entre literatura e vida social, compreendendo o objeto artístico em seu caráter estético e imaginativo, carregado de significados próprios, e cujo valor também reside sem sua capacidade possibilitar respostas a questões pontuais do viver humano, refletindo sobre problemas que apontam para uma redescoberta do imaginário no plano da vida social.

Na Educação Básica, fazer com o que o aluno desenvolva a capacidade de utilizar, de maneira proficiente, a leitura e a escrita constitui um dos objetivos do ensino da língua materna, no intuito de tornar o aluno um cidadão socialmente letrado no sentido de ser

um leitor crítico e reflexivo, nos termos pautados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Com relação a esse aspecto, um dos mais importantes desafios que professor enfrenta está relacionado ao letramento literário, pelas próprias características que os gêneros textuais desse domínio discursivo apresentam.

Neste caso, chamamos a atenção para textos literários que carregam uma linguagem cujos traços tendem a desconstruir estereótipos negativos, presentes no imaginário social. Do ponto de vista da etnia, a historiografia literária nacional revela que a personagem do negro tem sido sempre colocada como vítima de um processo meramente histórico, escravagista, que até hoje provoca um olhar descentrado e naturalizador, marcado acima de tudo por estereótipos (Cf. SAYERS, 1958; BROOKSHAW, 1983; ABRAMOWICZ e GOMES, 2010). De certo modo, o que se revela nesses estudos é uma busca por uma dada sintonia entre as práticas sociais, culturais e a história político-social do país.

No que diz respeito às discussões sobre raça, segundo Telles (2003), é possível demarcar ao menos três períodos históricos distintos na evolução do pensamento brasileiro: o primeiro período está voltado para a supremacia branca e a ênfase no branqueamento, do século XIX ao início do século XX. Este período foi marcado pela influência das “teorias raciais”, teorias ditas científicas que tinham como objetivo provar que havia uma raça superior (a branca) e raças inferiores (os negros, por exemplo), propondo uma “hierarquia de tipos biológicos” que validava a dominação e a exploração racial. O segundo período é demarcado pela democracia racial, dos anos 30 aos anos 80 do século XX, momento em que a ideia da “democracia racial”, desenvolvida por Gilberto Freyre, marcou a mudança de perspectiva com relação à miscigenação, vista agora como um aspecto positivo e que marcava a singularidade da cultura e da identidade nacionais, enfocando as relações horizontais e a convivência pacífica entre brancos e negros. No terceiro período, surge a emergência da questão racial como tema de políticas públicas, a partir de/

1980. Momento em que o processo de redemocratização abre espaço para as reivindicações de diversos movimentos sociais, até então reprimidos.

A propósito do citado contexto, o viés dessa pesquisa direciona-se, então, no sentido de identificar produções cujo discurso tenda a superar visões estereotipadas com relação ao negro. Tal condição se justifica frente ao contexto contemporâneo em que o exercício da literatura associa-se, também em sentido amplo, aos movimentos de afirmação do negro, a partir de uma tomada de consciência de sua situação social, conduzindo, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural da etnia afrodescendente, conforme apresentado por Domício Proença Filho (2004), dentre outros estudiosos. Um exemplo disso está em uma série de textos da literatura afro-brasileira, seja em prosa ou poesia, que tem por ênfase a representação do negro como símbolo da resistência, na luta contra a escravidão e o preconceito. Dentre os estudos teóricos que põem em pauta a história e cultura com foco para a representação do negro, podemos destacar autores como Bernd (1988, 1999), Brookshaw (1986), França (1998), Machado (2002), Munanga (2005), Fanon (2008) dentre outros. Um ponto de interesse está na linguagem literária, enquanto instrumento de resistência, conforme pontua Bosi (2002, p. 134), como tema e como processo inerente à escrita, de modo a corresponder a “um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico”.

No ponto de vista do ensino, compreendemos que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetado neles pela cultura racista na qual foram socializados.” (MUNANGA, 2005, p. 17). Além de desconstruir conceitos que desvalorizam ou negam o negro, os textos da literatura afro-brasileira destacam elementos que exaltam sua condição e identidade, associando à resistência e à coragem

do negro na busca por sua liberdade, sem negar um passado histórico de sofrimento. Uma literatura cujo discurso assume como principal característica a presença de um eu que rejeita a identidade atribuída a ele pelo outro e o desafio em assumir a escrita de sua História põe em foco uma formação antirracista e humanizada. Antirracista no sentido de que seus atores tenham o direito de dizer a sua palavra e reafirmar seu lugar no contexto social, possibilitando, assim, espaço para o reconhecimento da diversidade cultural com base em uma concepção plural do mundo, deslegitimando as formas de preconceitos e educação antidemocrática. Para tanto, é fundamenta a compreensão de que “[...] A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania” (SILVA, 2005, p. 33).

Por sua vez a humanização e a transformação do ser “homem” que se concretiza a partir do momento que este homem é capaz de sentir, relacionar e conceber a realidade do outro eu, do outro ser. A literatura contribui para essa humanização, pois os discursos, as vozes e os sujeitos ali presentes nos mostram semelhanças e diferenças, influências positivas ou não, de uma cultura sobre a outra. Candido aponta par ao fato de a literatura ser a arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade. Isso porque a literatura como produção humana está intrinsecamente ligada à vida social (CANDIDO,1999). Desenvolver uma metodologia focada no letramento é considerar as possibilidades de manuseio com a obra literária no sentido de melhor estabelecer as relações de recepção leitor e texto literário. Nesse processo, concorrem a formação de habilidades leitoras do texto no que este apresenta intrinsecamente, enquanto linguagem, e extrinsecamente, enquanto temática. Considerando os aspectos da recepção, é possível afirmar, conforme observa Machado (2002, p. 43), que, “a educação é vista como uma instância social voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação

dos valores éticos necessários à convivência social, incorporando harmonicamente os indivíduos no todo social existente”.

## **Metodologia**

Pensar uma prática pedagógica para uma educação antirracista exige pensar nas manifestações racistas e no que as sustentam também no ambiente escolar. Em função disso, torna-se relevante que o professor planeje sua ação, tendo por foco as relações interpessoais que se constituem por meio de linguagens. Para tanto, é necessária uma metodologia de ensino que permita que todos tenham sua identidade e história acolhidos no espaço de ensino e aprendizagem. Considera-se que:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (LOPES, 2005, p.189).

Eis, pois, a importância de se organizar ações dentro das instituições escolares, com o objetivo de modificar as narrativas sociais que desvalorizam negros. Essas ações devem começar desde a etapa da Educação Infantil e continuar em sua formação escolar, de modo a problematizar a própria noção de raça que é apreendida pelo meio social.

Destaca-se, pois, para a necessidade de uso pedagógico de um material de leitura que avance para além da representação da história do negro apenas por uma perspectiva de derrota, ou em mostrar a escravidão e fragmentos da cultura africana e afro-brasileira. Mas

buscar dar foco à resistência e a fatores da cultura dos negros, de modo oportunizar a construção de novos conhecimentos e fortalecer o reconhecimento das identidades.

Uma metodologia que se orienta por ideologia antirracista no ensino deve ir além de aplicar a lei 10.635/03, em atender a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira no currículo. Cabe ao professor estar sempre atento para contemplar alunos negros e não negros nas práticas inseridas no espaço escolar, através de estratégias pedagógicas como ler, interpretar histórias em que apareçam crianças negras como personagens protagonistas positivas. Assim, no sentido da formação do leitor, a seleção de textos deve ser uma condição basilar, para isso concorrem as produções literárias da literatura afro-brasileira. Isso porque nesta literatura se tem o reconhecimento e a valorização da cultura da África e dos afro-brasileiros, permitindo ao aluno afrodescendente ter a oportunidade de se (re)conhecer nos textos abordados e, ao mesmo tempo, ressignificar a própria identidade negra.

Conforme observa Gomes (2003), a identidade negra pode ser:

[...] entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros depa-ram-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade. (GOMES, 2003, p.167).

Considerando a ideia de identidade em sua natureza de mobilidade, conforme pontua Hall (2005), entrelugar, segundo Bhabha (1998) e sua condição de transitoriedade, hibridação e interculturalidade, como “parte de um processo em perpétua transformação”, apontado por Bernd (1999, p. 98), a literatura, na sua relação interdisciplinar muito pode oferecer para a formação leitora e identidade dos alunos. O trabalho com a leitura, em especial a literária, tende a revelar o que muitos estudos defendem:

[...] a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2007, p.17).

O entendimento é que a escolarização da literatura afro-brasileira também pode contribuir quanto à consolidação da autoafirmação alunos negros, uma vez que a construção de uma identidade positiva precisa do apoio de imagens confirmadoras, assim também para a construção de uma visão antirracista dos alunos não negros, passando a não somente compreender, mas também a respeitar a diversidade étnica e cultural. Nesse processo de letramento, ratifica-se, assim como defende Candido (1995), a função humanizadora da literatura.

Com efeito, a seleção de obras literárias deve ser um ponto de atenção na metodologia com o ensino de literatura. Isso porque a mera presença do negro no texto literário não garante por si só que este discurso trará noções de pertencimento e afirmação de uma identidade. Diferente de toda uma tradição estético de padrões moralizantes e pedagógicos, as temáticas apresentadas pelos textos da literatura afro-brasileira permitem ao leitor uma reflexão sobre a

diversidade e multiplicidade cultural que o rodeia, contribuindo para uma formação em que a pluralidade cultural é edificada pela singularidade de cada indivíduo. Ao trazer a personagem do negro como protagonista, textos da literatura afro-brasileira acabam por dar voz a quem antes ficavam sob o manto do silenciamento ou da subalternidade, possibilitando, assim, que os leitores compreendam e se identifiquem com o que se ler de modo a enfrentar preconceituosos referentes a questões étnicorraciais no espaço escolar.

## **Considerações finais**

Tecer uma prática pedagógica na perspectiva do letramento antirracista é agir para a construção de uma educação que seja geradora de cidadania. Uma prática que atenda e respeite as diversidades e peculiaridades dos sujeitos envolvidos, que respeite e observe o repertório cultural da população negra e o relacione com as práticas educativas inclusivas.

Nesta perspectiva, os textos da literatura afro-brasileira têm muito a contribuir. Trazer essa literatura para sala de aula concorre para a divulgação e produção de conhecimentos, assim também para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, nas suas especificidades e igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Por fim, uma prática pedagógica antirracista, do ponto de vista da educação que busca a formação integral do indivíduo, revela-se em uma ação educativa de caráter revolucionário, uma vez estar comprometida em superar as ideias do senso comum, desconstruindo visões estereotipadas. Neste processo, a literatura, portanto, é um produto cultural que deve estar sempre a postos.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

BERND, Zilá. Identidade e nomadismo. In: JOBIM, José L. (Org.). *Literaturas e identidades*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999, p.95-111.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. In: BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

BROOKSHAW, David. *Raça & cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. *Imagens do negro na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Estud. av., São Paulo, v. 18, n. 50, Apr. 2004. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014200400017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200400017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: mai. 2020.

SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1958.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TELLES, *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

YUNES, Maria Ângela M. Panorama conceitual dos discursos sobre resiliência: Implicações para a educação. In: *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 173-183.



# HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Ozana Paulino Soares  
Rosângela Neres Araújo da Silva*

## Introdução

**I**niciarmos a escrita desse trabalho, destacando que faz necessário apresentamos algumas características relevantes dos quadrinhos, para além da sua função como gênero textual, mas é importante conhecermos um pouco da sua história e da origem desse gênero que conquista leitores e vem ganhando espaço nas escolas. No que tange ao seu fundamento enquanto gênero textual, consideramos que o ato de ler e interpretar, nas escolas da educação básica, ainda apresentam preocupações do tipo prático-metodológica, e que os tradicionais gêneros textuais (poemas, romances, crônicas e outros) são desconsiderados por este público, por não serem exemplos de textos presentes no cotidiano de um leitor criança/adolescente.

Vale destacar, que ainda encontramos material didático que oferece uma quantidade de gêneros textuais diversos, mas limitado, não apresentando uma variedade, cabendo ao educador proporcionar a sua sala de aula o contato com outro gênero do tipo que seja uma motivação para descobrir, aperfeiçoar suas competências e habilidades do educando a um processo de letramento literário. Infelizmente, nas aulas de Língua Portuguesa, (leia-se “leitura e discussão” de um gênero textual), muitas vezes, é vista pelo educando como uma aula sem sentido ou que não promove uma interação e assim, não desperta

as competências esperadas. Observa-se também o afastamento desse leitor do mundo do letramento. Sendo assim, tornou-se um desafio trabalhar em sala, ao ponto de apresentar e inserir os discentes no ambiente das histórias em quadrinhos. Contudo, de forma específica, voltando nossos olhares para o gênero como ferramenta na sala de aula de Língua Portuguesa (leitura, linguagem e produção textual). Sendo assim, a presente pesquisa teve como fundamento realizar uma análise de textos teóricos, com a temática do gênero textual História em Quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa.

O HQ desde a sua origem, vêm se tornando um gênero bastante popular no mundo inteiro, sendo assim objetivamos neste trabalho realizar um estudo do HQ e com isso apresentar o gênero como ferramenta necessária e imprescindível, na área da linguagem gramatical e inseri-lo como protagonista junto a literatura como processo de leitura e letramento literário. Nesse contexto, nossa metodologia propôs um estudo analítico do conhecimento científico na temática abordada, como forma de contribuir para a compreensão acerca do tema pautado no ensino da língua materna. Portanto, é necessária uma abordagem sobre gênero textual como defende Marcuschi (2008) a língua “como atividade sociointerativa ou textual-interativa se manifesta através dos gêneros textuais/discursivos” e o ensino da língua portuguesa tem sido focado na leitura e escrita. O estudo destaca a leitura e interpretação de uma obra literária na modalidade HQ. Vergueiro (2012) e Santos (2015) reverberam tal gênero como uma ferramenta ideal para a prática docente, a fim de despertar no aluno/leitor habilidades e competências “aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”.

## **O gênero quadrinhos e sua função pedagógica**

Ao iniciarmos a escrita desse trabalho, faz necessário apresentarmos a origem dos quadrinhos, pois é importante conhecermos um pouco da sua história. Segundo Bibe-Luten (1987, p. 16), pode-se

dizer os quadrinhos surgiram “junto com a civilização ao pintarem nas cavernas os desenhos rupestres, mostrando acontecimentos por meio de desenhos sucessivos”. Contudo, a primeira história em quadrinhos que se tem notícias no mundo contemporâneo foi criada pelo artista americano Richard Outcalt, em 1894. A linguagem das HQs, tal qual conhecemos hoje, com personagens fixos, ações fragmentadas e diálogos dispostos em balões de texto, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York com uma tirinha de Outcalt, onde a personagem era “The Yellow Kid”, e fez tanto sucesso que acabou sendo disputada por jornais de renome. Foi nessa época que os quadrinhos tiveram sua divulgação em massa passando a ter diariamente espaço garantido nos jornais.

Vale salientar que Outcalt não criou os quadrinhos, mas deu significativa contribuição ao gênero, foi ele quem introduziu os “balões” aos quadrinhos.

Quanto a primeira tiragem de quadrinhos diários, data de 1907 de criação de Bud Fisher, com as personagens “Mutt e Jeff” (uma dupla de personagens que onde episódios faziam referências a acontecimentos locais que estavam nas manchetes, ou à corridas de cavalo do dia).

A partir de então, os “comics books” (como ficaram conhecidos nos Estados Unidos, até hoje, e no Brasil os “gibis”), essas tiras traziam uma temática do cômico com “crianças endiabradas, inocentes trapalhões e animais humanizados” Bibe-Luten (1987, p. 22). Entrelaçado ao “comics” surgiu o “syndicates” (“grandes organizações distribuidoras de notícia e material de entretenimento para os jornais de todo o planeta” [...]). (VERGUEIRO, 2010, p. 10). Daí por diante os quadrinhos tiveram grande difusão no mundo todo, passando a ter cada vez inúmeros leitores, com um público mais jovem atraídos pelas histórias de aventuras com heróis.

Entretanto, os quadrinhos passaram por dias sombrios. O motivo deu-se logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, onde as histórias de terror e suspense era narrada nos quadrinhos, com

tendência realista. Por um lado, “atraiu o público adolescente, porém a sociedade norte-americana se dizia preocupada com tal influência sobre os leitores infantis” (VERGUEIRO 2010, p. 11).

Dessa forma, os quadrinhos não receberam da crítica a devida importância, por serem considerados uma má influência para crianças e adolescentes. Tudo gerado pelas temáticas abordadas, que fugiam às narrativas “convencionais”.

Infelizmente, este cenário provocou barreiras quanto ao cunho “pedagógico dos quadrinhos por muitos anos”, como afirma Vergueiro (2010, p. 16), inclusive ainda há quem não aprove a leitura dos quadrinhos como ferramenta pedagógica e pais que proíbem seus filhos de fazerem a leitura deste gênero.

Mas o que são as HQs? Que gênero é esse que vem ao logo dos anos conquistando leitores e mantendo-os fiéis a linguagem quadrinística? Nos ensinamentos de Will Eisner os quadrinhos não recebem uma definição “fechada”, mas ao definir a “Arte Sequencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (1999, p. 05).

Ao trazer tais características, Eisner apresenta de forma indireta as HQs, pois analisando por outro viés, os quadrinhos “são narrativas que se utilizam da linguagem verbal e não verbal para narrar”. Vale salientar que nas palavras de Eisner “os quadrinhos” ainda recebe outros adjetivos “*uma forma artística e literária*”. Assim, compreendemos que a HQ é uma manifestação da arte literária, e ao possuir essa linguagem híbrida isso favorece sua popularidade entre os leitores de todas as faixas etárias. A bem dizer, os quadrinhos, desde a sua origem, vêm se tornando um gênero bastante popular no mundo inteiro. Peca quem ainda pensa que os quadrinhos são fundamentalmente uma leitura voltada para o público de crianças e adolescentes.

No entanto, antes de atingir o auge de popularidade os quadrinhos geraram muita insatisfação. No Brasil, foi preciso um “Código

de Ética” para que as HQs fossem publicadas. Vergueiro (2010, p. 14 e 15) explicita que as determinações eram várias, como por exemplo, a disseminação de assuntos educativos; valorização dos pais e professores; não exploração de temas de terror; dentre outros. [...].

Feba e Ramos, como docentes, expõem a preocupação da escola ignorar o gênero HQ e classificar como uma “leitura fácil”, contudo enfatizam que as características das HQs são peculiares do gênero o que contribuem para o entendimento. Assim, apenas decodificar um quadrinho, não implica na compreensão, exige uma “interação” mais aguçada do leitor com a leitura.

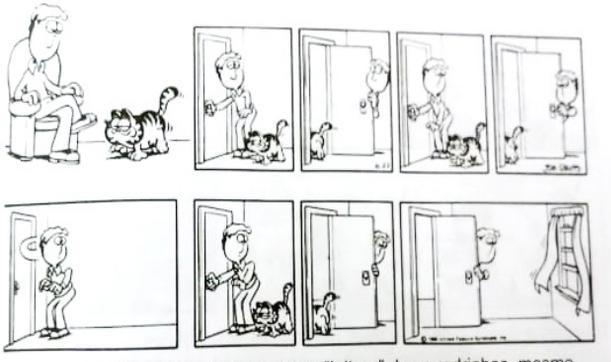
Uma modalidade narrativa que por um lado, vem seduzindo o público mirim, e por outro, vinha sendo ignorada pela escola é a história em quadrinhos. Em nossa experiência como docente em escolas de ensino fundamental, muitas vezes percebemos a rejeição desse gênero por acreditar que se trata de um texto muito fácil de ser entendido. No entanto, isso não é bem verdade. A leitura de histórias em quadrinhos exige tanto a interação entre as duas linguagens como também a apresentação de cada quadro em particular e, ainda, o conjunto de quadrinhos para, de fato, haver entendimento. (FEBA e RAMOS, 2011 p. 216).

Entretanto, com o surgimento de um forte ambiente cultural europeu, aos poucos, o mundo fora o “redescobrimto a função social das HQs”. A escola, por via de regra é um espaço importantíssimo para a disseminação. É na escola onde o discente terá contato com uma leitura direcionada, possível de intervenções e aperfeiçoamento. Ler um HQ pode ser feito em qualquer lugar, mas ler para o ensino e extraindo fundamentos pedagógicos, a escola ainda é a melhor representante do ambiente educativo. Assim Vergueiro, anota que:

Grande parte da resistência que existia em relação a elas (HQs), principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sendo sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (VERGUEIRO, 2010, p. 17).

Por possuir duas formas de linguagem (verbal e imagens) os quadrinhos possuem uma particularidade específica ao ponto de apresentar uma linguagem multimodal. Permitindo que o leitor faça uma leitura, apenas, de uma imagem. Assim, ler um quadrinho não é somente decodificar a parte do texto, mas é preciso compreender o que cada elemento corresponde dentro da HQ.

Partindo da linguagem visual (icônica), Vergueiro (2010, p. 32) aponta que “a imagem desenhada é elemento básico das histórias em quadrinhos. Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor, normalmente uma narrativa [...]”, como mostra a figura a seguir:



**Fonte:** Vergueiro (2010, p. 33).

Contudo, essa sequência de quadros é denominada de quadrinho ou vinheta, ou seja, uma parte menor. Vale ressaltar que a leitura

é realizada “do alto para baixo e da esquerda para a direita” (aqui no Brasil, nos países é da direita para esquerda) (VERGUEIRO 2010, p. 33). Entretanto, o mesmo autor lembra que a técnica pode variar de acordo com o quadrinista.

Ainda sobre a linguagem icônica, estão ligadas a ela todo o enquadramento dos quadrinhos, como os planos e ângulos de visão, a montagem da tiras e páginas. Além, da criação de metáforas visuais, que são signos associados a imagem e conceito (uma muito comum é famosa “lâmpada acesa acima da cabeça de uma personagem indicando uma ideia).

Ao falar em quadrinhos enquanto gênero textual, não podemos de deixar de citar as onomatopeias. Elas “são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos” Vergueiro (2010, p. 62). Em outras palavras, elas exprimem o som que é produzido na trama quadrinista, como batida de porta, tiros, explosões e outros.

Tão importante quanto os elementos, vale destacar, a forma de escrita, é comum de encontrarmos as letras de fôrma ou maiúsculas e no que diz respeito as cores, elas trazem significações culturais que induz o leitor a formas específicas de interação com as imagens. O preto, por exemplo, é associado à escuridão da noite, suscita o medo e remete ao desconhecido.

## **Letramento literário e os quadrinhos nas aulas de língua portuguesa**

Como outras manifestações literárias a Literatura em Quadrinhos é uma “forma de produção artística” (PINA, 2014, p. 29) com duas formas de linguagem que se completam (uma particularidade de linguagem das HQs e a literatura está na “ficção”, dessa forma os textos terão personagens, narrador, tempo, espaço e outros).

Obviamente, que quando as HQs passam a criar adaptações estas manifestações literárias também são alvos de críticas por

parte de alguns, mas muito bem valorizada por outros. É o caso de Cademartori: “obras traduzidas ou adaptadas exercem importante função tanto na formação quanto no entretenimento do leitor jovem”. (CADEMARTORI, 2009, p. 68 apud PINA, 2014, p. 27). Ainda sobre adaptação, Ramos (2014) a compara como “tradução intersemiótica”. Tais afirmações veem dar suporte no que tange a obra a qual escolhemos para exemplificar em nossa pesquisa como uma obra adaptada “Dom Casmurro em Quadrinhos” e como tal pode ser levada à sala de aula como uma ferramenta pedagógica nas aulas da língua materna.

Assim sendo, temos a convicção que as HQs adaptada de uma obra literária, e conseqüente valorizada pelo meio educacional, “estimula o interesse dos jovens leitores pelo contato com o texto original” (Santos, 2015, p. 55). Entretanto, não apenas isso, mas acreditamos que será a primeira experiência dos nossos discentes com uma obra literária pode ser realizada através dos quadrinhos.

Vale destacar que “as adaptações quadrinista de textos literários tornam-se divertidos, aproximando-os das possibilidades de compreensão e produção de sentidos das crianças e dos jovens estudantes de hoje” (RAMOS, 2014, p. 218). Nessa mesma linha de pensamento Pina (2014) defende que a “Literatura em Quadrinhos pode aproximar as obras canônicas dos leitores internautas deste século XXI.” É claro que o desafio é constante, contudo “experimentar” estas experiências em sala de aula vai provocar, instigar o público jovem ao contato com a literatura e mudanças significativas no hábito da leitura acontecerão.

Nesse sentido, consideramos que as escolas devem se “reinventar”, aperfeiçoar seus currículos (seguir orientações dos documentos oficiais, como a BNCC que traz a inserção de textos “multissemióticos e multimidiáticos” na escola), no que tange a leitura literária. Os quadrinhos oferecem inúmeras vantagens pedagógica, quando trabalhado com objetivos e estratégias de despertar as habilidades e competências leitoras.

Os educadores também precisam passar por uma “reinvenção” profissional, para aplicar metodologias que levem a leitura literária, não como dever, mas como o dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109) junto aos educandos. Ainda afirma, Colomer (2007, p. 73) “grande parte da formação literária dos meninos e meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência. Salientamos que, nossa tarefa não é “julgar” escolas e educadores quanto ao papel desempenhado por ambos no cotidiano educacional, mas é mostrar como o ensino da Língua Portuguesa, por meio das histórias pode ser melhorado.

Notoriamente, é perceptível que os textos literários “canônicos” são poucos acessíveis ao aluno do ensino fundamental (até mesmo o aluno do ensino médio). O fato é que o leitor deste século, seja pelo uso linguístico desses textos, seja por questões de novas mídias e outras influências já citadas, não se sentem motivados a lê-los por débil prazer. Contudo, já existe incentivos importantes quanto às obras literárias paradidáticas adaptados em HQs nas escolas pelo Governo Federal por meio do (Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Após estas linhas explanatórias, chegamos a seguinte constatação: com a adaptação da obra literária, teremos uma HQ que será uma ferramenta de acesso para o mundo da leitura literária. Os quadrinhos contribuem para o ensino da língua, assim como pode contribuir para inserir o aluno na arte literária. Uma leitura, por mais que não seja nos moldes “tradicionais” é uma leitura. Assim, vemos que as HQs é um meio de abrir as portas para que a literatura entre no ambiente escolar, na vida do educando enquanto leitor e que permaneça. Para além da leitura literária, os HQs podem e devem ser utilizados nas aulas de português quanto o estudo da linguagem, (variação linguística, por exemplo), como também na produção de textos.

## **Metodologia**

Nossa pretensão baseou-se em realizar um estudo teórico, possibilitando o uso de materiais bibliográficos (leituras teóricas) disponíveis em jornais, livros, revistas e periódicos, assim como a busca de material em site e blogs, pois para iniciarmos nossas discussões acerca deste tema, precisamos ter o suporte teórico de textos que reforce a ideia que temos sobre a história em quadrinhos em sala de aula. Desta forma, foi produzido um estudo analítico do conhecimento científico na temática abordada. Além, de bibliográfica, exploratória e qualitativa.

Com base na fundamentação teórica, iniciamos fazendo uma pesquisa bibliográfica sobre estudiosos que discutem a temática, trazendo Marcuschi (2008) com suas ideias sobre gêneros textuais e Vergueiro (2012) e Santos (2015) sobre as histórias em quadrinhos, e outros. Fazendo uso dessa metodologia, foi caracterizado de forma minuciosa o que nos propomos nos objetivos, e que por ventura venhamos a desvendar muito mais com futuras pesquisas. Sendo assim, o estudo que iniciamos trará novos fundamentos didáticos na abordagem de HQ em sala de aula de língua portuguesa, em contrapartida com o letramento literário.

## **Análise e discussão dos dados**

Nossa pesquisa apresenta risco mínimo, posto que os materiais a serem utilizados, versam sobre a didática de uma sala de aula. Posto que a metodologia desenvolvida nesta pesquisa versa sobre material de cunho teórico. Portanto, vemos que não fora fácil para os quadrinhos se firmarem como uma literatura “valorizada” (entendemos que não há literatura inferior ou superior, se tudo convergem para o mesmo fim: a arte), porém, observa-se que a mudança ocorreu quando a HQ invadiu o universo acadêmico e ganhou a simpatia de estudantes e professores.

Aqui no Brasil, os quadrinhos começaram a serem vistos com “bons olhos”, no momento em que foram lembrados nos documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para serem inseridos nos currículos.

Por fim, consideramos os quadrinhos devem e podem fazer parte do ensino e aprendizagem dos alunos. Não existe regras, se são próprios de uma fase de ensino, mas na verdade eles são adequados a todo e qualquer público, com temáticas diversas, assim como à acessibilidade. Em resumo, julgamos os quadrinhos uma ferramenta ideal para a prática docente em sala de aula, isto é inquestionável, pois desperta no aluno/leitor habilidades e competências “[...] *aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico*” (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

Para aqueles que viam a literatura de quadrinhos como “inferior”, sem respaldo para ser levado para a sala de aula, Vergueiro enumera vários pontos significativos que sintetizam e contrapõe tais argumentos e aponta em seguida porque as HQs são importantes no processo de ensino e aprendizagem:

- I. Os estudantes querem ler os quadrinhos;
- II. Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente;
- III. Existe um alto nível de informação nos quadrinhos;
- IV. As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos;
- V. Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura;
- VI. Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- VII. O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar;
- VIII. Os quadrinhos têm um caráter globalizador;

- IX. Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2010, p. 21-25).

Destacamos, que o que é novo é visto com indiferença, porém essa inovação sobre as HQs no ensino, em destaque a leitura literária, deve ser levada em consideração elas não afastam as crianças e jovens de leituras “mais profundas” pelo contrário, os aproximam.

## **Considerações finais**

Ao término desta pesquisa, pelo que foi observado por meio das leituras, a temática abordada é uma fonte inesgotável para outros estudos relacionados ao tema, como também é cabível para continuarmos e aprofundarmos esta. Destacamos que tal estudo traz resultados satisfatórios quanto ao ensino da língua portuguesa em relação aos quadrinhos. Para o educador desta disciplina, lembramos que ainda irão encontrar material didáticos, onde a presença da literatura em HQ é tímida. Porém, os quadrinhos têm aparecido relacionados ao aspecto da linguagem gramatical e linguísticos. Contudo, as obras adaptadas para HQ têm ganhado notoriedade no meio educacional. Portanto, isso gera uma satisfação enquanto educadora de língua portuguesa, pois no nosso ponto de vista o educando precisa conhecer a literatura e se apoderar dela, seja uma HQ ou outra em forma de gênero textual.

A pesquisa também mostrou que há um maior interesse pelas histórias em quadrinhos, ao ponto de concluirmos que o HQ em sala de aula dialoga com a literatura e sua leitura faz estabelecer uma linguagem mais “atraente” para o leitor.

É possível com os HQs oferecer ao discente uma leitura prazerosa e ao mesmo tempo tecendo discussões, buscando-o a apresentar opiniões próprias. Acreditamos que a partir de leituras o discente chega a uma determinada elaboração de suas próprias ideias. Ele (leitor) é um sujeito literário e esteticamente receptor de todo tipo de mensagens

que possa ser decifrada por meio do seu intelecto. Portanto, a pesquisa mostra que é possível que o leitor descubra os efeitos de sentido, compreender as conotações trazidas por um texto literário e as HQs possibilita isto quando traz a linguagem verbal e não-verbal para o leitor.

Enfim, esperamos que os resultados apresentados aqui, sejam fonte de incentivo para o educador enfatizar as HQs nas aulas de Língua Portuguesa, levando atividades pautadas em leituras contextualizadas, críticas e interpretativas para que os discentes possam despertar suas habilidades e competências através da leitura de obras literárias, sejam elas as originais ou em HQ.

## Referências

BARBIERI, Daniele. *As linguagens dos quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. Paulo Ramos, Túlio Vilela; Ângela Rama, Waldomiro Vergueiro (orgs.) 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FEBA, Berta Lúcia; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura de histórias em quadrinhos na sala de aula. In: *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia T. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

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

PINA, Patrícia Katia da Costa. *A Literatura em Quadrinhos Formando Leitores Hoje*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SANTOS, W. A. *Literatura e história em quadrinhos (HQ) na educação básica*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego. *Quadrinhos e Literatura: Diálogos Possíveis*. São Paulo. Criativo, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Quadrinhos na Educação: da Rejeição à Prática*. Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *In*: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.



# “HISTÓRIA DE UM BODE”, DE GRACILIANO RAMOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA SALA DE AULA

*Ricardo Múcio Macêdo de Araújo*

*Maria Suely da Costa*

## Introdução

O foco deste estudo está em torno da discussão sobre a formação literária dos jovens estudantes por meio da leitura de textos literários que pouco são explorados em nossas escolas, como também pouco figuram em materiais didáticos, a exemplo dos contos de Graciliano Ramos. Contos estes que representam muito daquilo que é vivido em nosso dia a dia, a exemplo de conversas nas quais os interlocutores contam histórias divertidas, ou seja, histórias de mentirosos. Trata-se de uma literatura prazerosa, divertida, a qual é possível de ser apreciada e compreendida, desde que os professores de Língua Portuguesa também se empenhem/criem as possibilidades para tanto.

Neste texto, que é fruto de uma pesquisa em curso no Mestrado Profissional em Letras, apresentamos uma sugestão de leitura para o conto “História de um bonde”, do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos. A obra deste escritor é uma das mais marcantes da Literatura Brasileira na segunda fase do Modernismo. Alguns de seus personagens representam a experiência humana com base em contextos sociais e políticos. É a vida social representada como motivo literário fruto de um trabalho marcado por uma cuidadosa linguagem.

O crítico Carlos Nelson Coutinho (1977, p. 73) afirma que a obra de Graciliano Ramos “abarca o inteiro processo de formação da realidade brasileira contemporânea, em suas íntimas e essenciais determinações”. Graciliano expõe as relações sociais por meio da Literatura, por exemplo, os valores burgueses e os humilhados socialmente que são representados em suas narrativas. Alfredo Bosi (1994, p. 392) classifica todos os romances de Graciliano como “romances de tensão crítica”. Logo, para compreendermos melhor Graciliano Ramos, precisamos refletir sobre o tipo de comportamento social pelo qual passava o Brasil na década de 1930. Segundo Coutinho (1977, p. 74), este é o período que marca, através do romance nordestino, “o movimento literário mais profundamente realista da nossa literatura”.

Nossa motivação pessoal, em trazer estes textos para o contexto de sala de aula, encontrou apoio nas propostas acadêmicas de um programa de formação profissional (PROFLETRAS) como foco para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino básico. Desse modo, as ações pedagógicas aqui apresentadas **têm como meta a motivação** para a realização da leitura do conto “História de um bode”, do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos.

Para esta discussão, adotamos como embasamento teórico os estudos de Cosson (2014), Azevedo (2007), Silva (2011), Abreu (2006), Bosi (2004), Cascudo (1984), Candido (2011), Benjamim (1994), Flôres (2008); Pinheiro (2001), e a BNCC (BRASIL, 2017).

O narrador do livro *Alexandre e outros heróis* tece estórias fantásticas que, no contexto atual, raramente são lidas em nossas salas de aulas. Por isso é que organizamos esta proposta metodológica com fins de trazer, para o contexto escolar, textos que provoquem além do prazer estético, a reflexão social, de modo que a formação dos leitores esteja sob os efeitos do letramento literário (COSSON, 2014).

## Fundamentação teórica

O letramento literário depende de um contexto organizado para que seja favorável à construção de sentidos. Este requer uma

determinada forma de relação com o mundo, mediante o uso da língua escrita. De modo que o ser letrado possa tanto compreender o mundo por meio da linguagem, como também expandir a própria noção de linguagem, a qual inclui aspectos verbais e não verbais, trocas linguísticas interculturais, entre outros (FLÔRES, 2008).

Trabalhar os contos populares é trazer para sala de aula uma literatura que acaba por abordar temas, muitas das vezes, vivenciados pelos estudantes. É comum uma região/localidade/bairro ter seus escritores e contadores. Possibilitar o contato destes com os discentes é contribuir para a criação de um ambiente favorável ao letramento literário, considerando as possibilidades que uma narrativa de temática local oferece. Às vezes, estudantes de uma região fazem leituras fora de suas realidades, pois leem *best-sellers* de escritores estrangeiros ou obras de autores de outras regiões impostas pelo mercado editorial e, raramente, conhecem as obras dos autores regionais.

Em face do mundo capitalista, Benjamin (2012, p. 213-214) aponta que “(...) A arte de narrar está em vias de extinção. (...) as ações da experiência estão em baixa”. Conforme Benjamin, os efeitos disso devem-se ao fluxo dos acontecimentos que rompem com a atenção que antes se dava ao outro. Vivemos muito mais acelerados que antes, somos desligados e desenraizados da comunidade. O saber transmitir, dado aos contos populares, impulsiona tal sabedoria a adentrar na vida do ouvinte, de modo que este tem de se entregar a estória narrada de forma a buscar explicações dos acontecimentos ali contidos, assim como ter a paciência de explorar o conteúdo narrado para que possa, através do tempo, desenvolver um significado prático e retransmiti-lo.

Segundo Câmara Cascudo (1984, p. 233), quem narra descreve por meio da oralidade, “especialmente nas variações de entonação, na gama dos timbres, dentro de uma mesma emissão de voz, numa única palavra” que aproxima o narrador de seus ouvintes. Cascudo (1984) ainda vai além, ao afirmar que as narrativas são auxiliadas pelas gesticulações e pelos recursos sonoros da voz.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao tratar do campo artístico literário nas práticas de linguagem, ler textos narrativos em voz alta, por exemplo, contos, e contar e recontar histórias, tanto na tradição oral quanto na escrita, são habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes que estão cursando do 6º ao 9º ano. A BNCC também garante que os alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental devam desenvolver habilidades para a reconstrução da textualidade a fim de que possam compreender os efeitos de sentidos presentes nos textos literários.

É fato que a Literatura proporciona prazer ao leitor, tanto nos textos trazidos para o ambiente de sala de aula quanto naqueles que não foram indicados pelo professor. Lembrando que a motivação para os estudantes dependerá das estratégias adotadas pelo professor, principalmente no contexto de sala de aula, quando a obra literária é indicada/apresentada de forma adequada, contextualizada com aquilo que é vivenciado pelos discentes. Esse processo acaba promovendo uma maior aproximação entre leitor e escritor, mesmo que alguns sentidos imprimidos pelo narrador não sejam apreendidos imediatamente pelos leitores. Segundo Cosson (2014), o texto literário possibilita interação, pois só há texto se houver um leitor que atribua sentido ao mesmo. Logo, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação”. (COSSON, 2014, p.39 e 40).

É sabido que Graciliano Ramos sempre valorizou a Literatura Popular. Prova disso foi quando tomou partido por Inácio da Catingueira (um homem analfabeto, mas um grande poeta da literatura brasileira), em uma peleja com Romano do Teixeira, de autoria de Silvino Pirauá de Lima (PINHEIRO, 2001, p. 21-22). Peleja na qual Inácio foi derrotado por seu oponente, porque não sabia Ciência. Graciliano redigiu que tal fato foi injusto, assim consta no livro *Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste* (1976), porque Romano era letrado e abastardo o suficiente para conhecer a

mitologia grega. Nas palavras de Graciliano (1976), se trata de “uma sabedoria alambicada que nos torna ridículos” (RAMOS, 1976, p. 121).

Quanto sua origem, o conto popular tende a advir dos mitos arcaicos, narrativas sagradas que buscavam explicar a origem ou a existência das coisas. Segundo Ricardo Azevedo (2007), através de estórias, as culturas criaram (e criam) mitos com o objetivo de tornar compreensíveis e interpretáveis a existência humana e tudo o que existe. Partindo desse pressuposto, é que associamos a relação entre narrativas mitológicas e contos populares. As estórias (causos) contados pelos nossos antepassados (avós e bisavós) foram passando por meios da oralidade até chegarem aos nossos dias, muitas dessas já modificadas e escritas, mas que guardam a figura de um narrador que se apresenta para um público que ele jamais vai conhecer.

Segundo Azevedo (2007), os contos populares são ficções que jamais pretendem assumir a condição de conflitos verídicos. Como exemplo para esta afirmação temos o conto “História de um bode”, narrativa que apresenta um bode muito superior aos cavalos quando o assunto é campear. Para Azevedo (2007), os contos populares têm um caráter eminentemente narrativo e para compreendê-los é preciso levar em consideração a oralidade, suas características e suas implicações:

Sabemos que os contos populares, em princípio, nascem em culturas orais, ou seja, são histórias criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo – sempre com modificações – através da narração e da memória, recursos típicos das culturas que não dispõem de instrumentos de fixação como a escrita. Mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte.

Refiro-me a um escritor que de certo modo escreve como quem fala e a um leitor que lê como quem ouve (AZEVEDO, 2007, p. 4-5).

Assim, a Literatura reflete a vida concreta, e os contos populares mais ainda. Estes possuem forças, características próximas dos dramas da vida real. Por isso que os bons contos refletem a vida em sociedade e suas lutas. São estórias de ficção, é certo, mas trazem aspectos mágicos e encantadores que refletem e especulam a vida real. Nas palavras de Azevedo (2007), os contos populares são considerados como uma excelente introdução à literatura, porque conseguem trazer, para o leitor, “enredos, imagens e temas recorrentes” (AZEVEDO, 2007, p. 8).

Quem conta por meio da oralidade, principalmente, traz para aquele momento uma série de características que se adaptam para aproximar o público ouvinte (povo) do narrador, a exemplo da imitação da fala das personagens, dos gestos, o tom da voz, ora agitado ora calmo. Segundo Câmara Cascudo (1984), os contos na literatura oral apresentam recursos de entonação, pronúncia, alongamento das vogais para impressionar com os tamanhos, as forças imprimeadas por armas como espadas ou os saltos dos guerreiros. Cascudo (1984) chega a dizer que os romances da literatura de cordel é um antigamente não datado, pois são textos que vieram da oralidade, passando de gerações para geração até que alguns se consolidaram na escrita.

Os contos de Graciliano Ramos já tenham sido objetos de estudo, são poucos os relatos dos educadores sobre os contos deste narrador em salas de aulas. Jacklaine de Almeida Silva (2011), no livro intitulado *Com Graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula*, ao abordar a temática da “infância” para trabalhar os contos “A terra dos meninos pelados”, do livro *Alexandre e outros heróis*, “Luciana” e “Minsk”, do livro *Insônia*, afirma que os textos “Apresentação de Alexandre e Cesária” e a “Primeira aventura de Alexandre”, do livro *Alexandre e outros heróis*, foram trabalhados apenas como motivação

para que posteriormente fossem lidos os contos “A terra dos meninos pelados”, “Luciana” e “Minsk”.

Segundo Silva (2011, p. 104), os textos motivadores provocaram prazer nos estudantes de uma turma de sexta série (sétimo ano). Vale lembrar que, segundo a autora, foram apenas lidos em voz alta, fato que provocou interação com os textos por meio de risos e gargalhadas, como também levou os estudantes a pedirem que fosse lido o texto “O olho torto de Alexandre”, também do livro *Alexandre e outros heróis*. Apenas com a motivação foi despertado o prazer pela leitura e a vontade de conhecer Graciliano Ramos e suas obras, uma vez que, a partir de sua experiência em sala de aula, Silva (2011, p. 104) afirma que a motivação para ler a “A terra dos meninos pelados” rendeu mais do que o previsto.

É consenso que os textos literários devem ser apresentados na sala de aula de forma adequada, pois cabe ao educador ser intuitivo, ou seja, criar situações favoráveis ao ensino. Nas palavras de Silva (2011), os professores devem pensar nas necessidades de formulação de aulas que despertem a sensibilidade, o senso crítico, que mexa com o horizonte de expectativas de alunos e alunas. Ela ainda chega a dizer que trabalhar Graciliano Ramos no Ensino Fundamental, anos finais, talvez seja uma boa forma de introduzi-lo na escola. Considerando isso, segundo Abreu (2006, p. 19): “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal”.

Nossa cultura em dar forma ao ensino, muitas vezes, é negligenciada, talvez por falta de coragem de assumirmos que uma obra literária reflete nossa comunidade. Os contos de Graciliano Ramos que fotografam o Nordeste e, especialmente, a caatinga do Sertão e do Cariri. Os contos deste autor trazem aspectos singulares da cultura local, por exemplo, a pega de boi, o chiqueiro das cabras, os paus a cavaleiros, as estórias contadas no copiar das fazendas, o vaqueiro

nordestino e seus trajes, entres outras tantas marcas culturais que podem e devem ser melhores apreciadas no espaço escolar e fora dele.

Segundo Cosson (2014), é na leitura e na escrita do texto literário que encontramos a essência de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. Cosson afirma que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p. 17).

A literatura possui a função de tornar o mundo compreensível e precisa manter, sempre, um lugar de destaque nas escolas. Nas palavras de Cosson (2014, p. 17), “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”, pois só assim, de fato, será promovido o letramento literário. Esse fazer o leitor olhar para dentro de si, olhar à sua volta e repensar a sua vida e a vida das pessoas associa-se ao que Candido (2011) denomina de processo humanizador da literatura. Segundo Candido, a Literatura é um instrumento muito poderoso para sociedade, uma vez que esta interfere no intelectual e afetivo. É uma arte inofensiva e indispensável porque causa reflexões e, sempre, possui um papel formador da personalidade. De forma que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A Literatura confirma e nega,

propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Para Candido (2011), a Literatura é responsável por nos humanizar de forma proporcional, pois à medida em que as produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, nos proporcionam prazer e necessidades básicas, também ficamos mais compreensivos, reflexivos, abertos para nossos semelhantes.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182).

A ação metodológica de trazer o contador de histórias para dentro da escola é dar oportunidades para que esse processo de humanização seja ampliado. Com isso, os mais jovens poderão se aproximar de ensinamentos úteis para a vida por meio de sugestões práticas, pois a sensibilidade prática é uma das marcas de muitos narradores natos, conforme aponta Walter Benjamim (1994).

Benjamim, ao citar Leskov, autor de contos lendários russos, diz que os contos deste escritor “foram precedidos por uma série de escritos sobre a classe operária, sobre o alcoolismo, sobre os médicos da polícia e sobre os vendedores desempregados” (BENJAMIM, 1994, p. 200). Este contato próximo promove interação e reflexão a respeito do saber que não vem de um imediatismo da imprensa. Por isso Benjamim (1994) afirma que a “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIM, 1994, p. 203). Os contos, tanto contados pelos

narradores viajantes quantos os locais, são bastante úteis, pois, nas palavras de Benjamim (1994, p. 200):

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.

A literatura popular se beneficia da simplicidade destes narradores, pois estes contam com emoção, naturalmente, pois isso contribui para que os ouvintes fixem as narrativas em suas memórias. Alfredo Bosi (2004) enfatiza que a literatura, a partir dos anos de 1930, precisou romper com algumas dependências na busca de superação, principalmente na prosa. Para ele, Graciliano Ramos foi um dos escritores que se beneficiou amplamente da linguagem oral popular para alcançar uma maior dialética com os regionalismos léxicos e uma sintaxe própria. Assim, a prosa de ficção foi encaminhada para o “realismo bruto” (BOSI, 2004, p. 431), entre os anos 30 a 40, momento em que temos algumas narrativas livres de cópias de modelos europeus. A linguagem popular vem para a prosa e renova-se o gosto da arte regional e popular e, graças ao novo contexto sócio-político daquela época, segundo Bosi (2004, p. 434), “reserva-se toda a atenção ao potencial revolucionário da cultura popular”.

## **Metodologia**

Em uma aula de Literatura são explorados fatores diversos, por exemplo, a temática em questão, reflexão social, leitura, prazer, aceitação ou negação por partes dos participantes e, imprescindivelmente, a análise literária, que não pode deixar de ser um objetivo a se buscar constantemente, pois é inadmissível que em uma aula de Literatura o estudante não seja capaz de fazer a análise dos textos lidos. Mas

para que tal fato ocorra, a aula precisa deixar de ser pautada em ideias prontas e conceitos estanques. O contrário disso é que os estudantes tenham autonomia para analisar sob a orientação do professor, assim estes estarão mais próximo de alcançar competência para analisar textos diversos, fazendo, pois, compreensões lógicas.

Antes das leituras do conto “História de um bode”, a sugestão é trazer os contadores de estórias para a escola, ornamentar a sala de aula com a temática “Vaquejada” e realizar a leitura em voz alta do cordel *As façanhas de Alexandre: um vaqueiro que nunca mentiu*. É importante que seja preparado um ambiente organizado, em sala de aula, que desperte mais ainda a sensibilização pelos textos literários, já que, certamente, estudantes de um 8º ano já entraram em contato com textos literários na escola.

A motivação será o alicerce de todo o trabalho, pois este é o momento de conquistar os estudantes e direcioná-los para a leitura do conto selecionado e quem sabe para a leitura do livro na íntegra e, talvez, outras obras de Graciliano Ramos. Em função da leitura da narrativa sugerida em sala de aula, é importante que o professor tenha por embasamento os apontamentos teóricos da estética da recepção e o letramento literário. Uma vez ser importante a análise de como estes contos serão recebidas pelos estudantes de ensino básico.

Para o procedimento pedagógico, sugerimos a divisão em 2 oficinas para uma turma de 8º ano, público mais adequado para a literatura infanto-juvenil. Para um primeiro encontro (oficina 1) três aulas de 40min. cada, e um segundo encontro (oficina 2) com duas aulas de 40min. Na primeira oficina, é prudente que sejam três aulas sequenciadas para o trabalho motivacional, uma vez que para este momento serão convidados os contadores de estórias para a escola. Na segunda oficina será o momento da realização da leitura, na íntegra, do conto “História de um bode”, de Graciliano Ramos.

Em um primeiro encontro é possível motivar o alunado a valorizar mais a cultura local e resinificar conceitos até então presentes e

consolidados a respeito dos poetas populares e contadores de estórias das comunidades. Para esta oficina, a sugestão é que a sala esteja ornamentada com uma temática popular, por exemplo, “vaquejada e cultura popular” presente na figura dos vaqueiros e contadores de estórias que representam muitas comunidades. Na abertura da aula, o/a professor(a) da turma explicará que se trata de um encontro voltado para a Literatura Popular com a participação de contadores de estória que foram convidados para a escola.

Após a introdução da aula, com a apresentação dos convidados e explanação sobre a temática, a sugestão é que sejam apreciadas, com o auxílio do projetor e cópias entregues para os presentes, músicas e causos que abordem a temática em questão. Após este momento, serão apresentados os contadores de estórias que devem iniciar suas narrativas. Ao final das narrativas orais, deve-se abrir espaço para que ocorram indagações e colocações dos estudantes da turma. Ainda dentro da primeira oficina, após as discussões sobre as estórias ouvidas, a sugestão é que seja lido o cordel *As façanhas de Alexandre: um vaqueiro que nunca mentiu*, de Ricardo Múcio. Este cordel é uma retextualização dos três primeiros contos do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos.

Para este momento, devem ser distribuídos cordéis impressos para cada estudante presente. A leitura do mesmo deve ser feita pelo professor da turma com bastante ênfase, ou seja, uma leitura oral declamada com mudança de tons dependendo dos suspenses da estória; logo, esta leitura deve apresentar momentos acelerados e lentos para ganhar a atenção de quem estiver ouvindo. Importante que jamais os professores peçam de imediato para os estudantes realizarem leituras em voz alta dos textos, principalmente os poéticos, que ainda não tiveram contatos, pois o orientador da aprendizagem conhece melhor os textos. Este deve ler os mesmos em casa, treinar, praticar uma leitura com uma entonação adequado para o texto, para somente depois os alunos e alunas se aventurarem na declamação. Pensamos ser pouco adequado cobrar leituras eficientes para alguém

que não está familiarizado com o texto, principalmente alunos e alunas de um 8º ano, pois estes precisam mesmo é serem ainda motivados pelos seus professores no processo de formação leitora.

Segundo Pinheiro e Marinho (2001, p. 84), a leitura oral dos folhetos de cordéis é indispensável em sala de aula. Assim, o professor deve realizar mais de uma leitura. “Esta repetição ajudará a perceber o ritmo, encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado”. Com base na repetição, solicitar leituras coletivas em voz alta, por exemplo, metade da turma, depois a outra metade. De modo que se deve oportunizar que os alunos leiam estrofes e façam comentários sobre o cordel. Nesse processo, pode surgir aqueles alunos que, provavelmente, manifestarão o desejo de ler o cordel na íntegra ou partes deste, pois espelham-se nas atitudes dos educadores.

Numa segunda oficina, com duração de 80min., é interessante que a aula seja iniciada fazendo-se um resgate da aula anterior. Para isso, é possível que sejam elaboradas e aplicadas questões discursivas no início da aula. Estas podem ser direcionadas para questões em torno do popular, com base nas falas dos contadores de histórias, nas percepções dos estudantes sobre o ato de contar histórias e no cordel lido na aula anterior.

Feito o resgate, é oportuno que sejam entregues, para todos os estudantes presentes, cópias do conto “História de um bode”. Sugerimos que este deve ser um momento reservado para uma leitura expressiva na voz do professor para a turma. O educador pode organizar a sala de aula de forma que os estudantes fiquem num círculo para que, ao final da leitura, sejam feitas colocações/discussões dos estudantes direcionadas pelo professor. Este também é um momento oportuno para uma explanação do conteúdo conceitual sobre o autor Graciliano Ramos e o gênero textual conto literário. Para tal procedimento devem ser entregues cópias com a biografia de Graciliano e um resumo contendo as características do gênero conto.

Ao final desta oficina, uma sugestão é entregar cópias da narrativa “Apresentação de Alexandre e Cesária”, para que seja feita uma leitura extraclasse. Trata-se de um texto introdutório que serve para situar o leitor sobre a obra *Alexandre e outros heróis*. Esta narrativa apresenta Cesária e o narrador Alexandre. Sua esposa Cesária é quem confirma o que é dito por Alexandre nas estórias. Assim os leitores/estudantes devem tomar conhecimento, com uma pequena explicação do professor da turma, de que este casal narrará os contos que compõem o livro, principalmente a personagem Alexandre, o narrador que se apresenta em primeira pessoa e usa o discurso direto como estratégia para se aproximar do leitor. Atividades assim podem criar possibilidades para despertar a curiosidade dos alunos e alunas para a realização da leitura de outros contos ou até mesmo do livro na íntegra.

## **Considerações finais**

Discutir sobre as possibilidades de trazer narrativas literárias para a sala de aula foi a proposta apresentada neste estudo. Ouvir anedotas, trechos de cordéis, poesias populares orais, causos, estórias de assombração, estórias de caçadas, de pescadas, de viagens, de vaquejadas e pegas de boi funcionam como porta de entrada para a leitura de contos como os que estão no livro *Alexandre e outros heróis*. Trazer os contadores de estórias para nossas salas de aula é possível sim, uma vez que estes ainda não desapareceram. Engana-se quem pensa que os contadores de estórias não existem mais, pois mesmo nas grandes cidades sempre encontramos aqueles e aquelas que remontam ao passado para narrar fatos que despertam interesses nos ouvintes.

Partido de ações como estas é possível minimizadas algumas falhas da escola ao direcionar estudos literários, muitas das vezes, fora da realidade dos alunos. Tendo por foco os sujeitos leitores e seus contextos sociais, a proposta apresentada neste estudo é a de que a escola possa, em um primeiro momento, explorar mais os autores e as obras regionais, principalmente no Ensino Fundamental, para assim

poder ofertar outras leituras, de forma a proporcionar uma formação de leitores do texto literário. Um exemplo disso são as narrativas do livro *Alexandre e outros heróis* as quais muito podem oportunizar o contato do leitor com o prazer estético e com uma formação social pelo recorte temático.

Esperamos que, com base nas motivações sugeridas e no conto selecionado para ser estudado/apreciado, possamos contribuir para o trabalho em sala de aula e, principalmente, para a formação de leitores mais proficientes, uma vez que estes terão a possibilidade de ampliar seus horizontes por meio das reflexões advindas dos textos literários e das discussões que, certamente, serão promovidas em sala de aula. Nesse caso, em específico, nossa maior expectativa é ofertar as condições para despertar o interesse dos estudantes para a leitura da obra *Alexandre e outros heróis* na íntegra. E assim também contribuir com o ensino de Literatura, no sentido de formar pessoas críticas, leitores cada vez mais apegados e dispostos a refletir a Literatura como prazer estético e um meio de formação cidadã, na perspectiva do letramento.

## Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. 1ª reimpressão. Editora UNESP, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. In: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BOSI, Alfredo. O Modernismo e o Brasil depois de 30. In: *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2004, p. 429 - 443.

BOSI, Alfredo. O realismo. In: *História concisa da literatura brasileira*. 40. ed. São Paulo: CULTRIX, 1994, p. 161-73.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. In: *Literatura Oral no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984. p. 228 - 255.

COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano Ramos. In: BRAYNER, Sônia. *Graciliano Ramos, seleção de textos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, INL, 1997. p. 73 -122.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FLÔRES, O. C. (Org.). Compreender e interpretar. In: FLÔRES, O. C. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 26-48.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Editora Duas Cidades, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. 57. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2013.

RAMOS, Graciliano. *Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste*. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1976.

SILVA, Jacklaine de Almeida. *Com graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula*. Rio de Janeiro: CBJE – Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

# POESIA NA SALA DE AULA: O CANTO PELA EXISTÊNCIA

*Rômulo Rodrigues de Oliveira*  
*Maria Suely da Costa*

## Introdução

Considerando que o ensino da leitura é uma atividade atribuída à escola, entende-se, assim, que ela precisa buscar propostas para a formação de leitores capazes de interagir com os mais diversos textos existentes, mergulhando nas camadas de sentido e significados que esses apresentam. Nesse contexto, sabendo que ensinar literatura é ensinar leitura (PERRONE-MOISÉS, 2006), desenvolver propostas que promovam a apreciação de textos literários na sala de aula é uma ação essencial para o processo de formação leitora.

Contudo, tem-se verificado práticas de ensino pouco estimulantes nas aulas de língua portuguesa que utilizam o texto literário como pretexto para exercícios de ortografia, cópias de quesitos de compreensão, atividades obrigatórias, monótonas e repetitivas, que não exploram mais que a superficialidade do texto, nas quais, muitas vezes, o estudante só precisa selecionar uma informação específica. Nesse sentido, Kleiman (2002 p. 20) aponta que “não é uma atividade de leitura [...] no bom sentido da palavra”.

Embora a BNCC (2017) defenda a formação de um leitor que seja capaz de se implicar na leitura dos textos e desvendar suas camadas de sentido, verificamos dificuldades relativas à leitura mais significativa dos textos literários por parte dos estudantes, isto é,

há uma presença maior da leitura decodificadora e menos interpretativa. Nessa perspectiva, entende-se que trabalhar habilidades que permitam aos estudantes a compreensão dos sentidos do texto é fundamental para o processo de formação de leitores proficientes.

No que diz respeito à formação leitora, entendemos que o gênero literário é indispensável nesse processo e deve ser constante nas aulas de língua portuguesa. Segundo Jouve (2012, p. 136), “a vantagem é que a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é sentida antes de ser entendida [...]”

Dessa forma, este estudo visa contribuir para a formação leitora dos estudantes e despertar seu interesse pela literatura. Além disso, provocar uma compreensão mais profunda, por meio das manifestações literárias, em relação à interação do homem com a natureza e com os seres não humanos, problematizando questões referentes aos maus-tratos contra os animais. Para tanto, os cordéis *O apelo do concriz*, de João Gomes Sobrinho, conhecido por Xexéu, e *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, são objetos de leitura deste trabalho.

## **A literatura e a formação do leitor**

O texto literário possui um grande potencial na formação do leitor, uma vez que, pela sua riqueza de forma, pode apresentar aos alunos uma diversidade de textos que eles precisam conhecer. De acordo com Candido (2011, p. 176), a literatura se refere a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, [...] até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Ainda com base nos apontamentos de Candido (2011), a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há como viver sem ter, em algum momento da vida, contato com ela. Segundo o autor, ela é um bem incompreensível, ou seja, indispensável para a vida humana e, por isso, um direito. Sem

ela, não há equilíbrio social. Além de ser um importante instrumento de instrução e educação também confirma no homem a sua humanidade. Dessa maneira, compreendemos que negligenciar o ensino de literatura na sala de aula é negar um direito e sabotar a formação da personalidade dos estudantes.

Para Rouxel (2013, p. 20), a finalidade de ensinar literatura é:

[...] a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Concordamos com a autora quando esta afirma que ensinar leitura é uma prática atrelada a formação de leitores. Contudo, não é raro observar situações em que o texto literário é deixado de lado na sala de aula, sendo substituído por outros gêneros textuais.

No que se refere ao ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, Rezende (2013) destaca algumas estratégias que são utilizadas até hoje na sala de aula, mas são ineficazes e distanciam ainda mais os estudantes da literatura. Como por exemplo: atividades orais de leitura de fragmentos; perguntas e respostas que já estão no manual do professor; cópia do livro na lousa para os alunos copiarem; entre outras estratégias que não promovem um encontro prazeroso com a literatura, mas, oposto a isso, contribuem para uma visão de objeto distante, complicado e difícil. Por isso, defendemos a busca de práticas que incentivem e desafiem os alunos, pois aquilo que não promove um desafio, tende a ser desestimulante e compreendemos que a experiência com a leitura literária é uma forma de estabelecer uma interação com o mundo de modo a apresentar novos significados.

Perrone-Moisés (2006, p. 26-27) elenca alguns motivos que evidenciam a necessidade de se ensinar literatura:

[...] porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem literatura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado [...], mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros textos não alcançam.

Não há dúvidas de que a literatura proporciona o acesso a conhecimentos ilimitados sobre o homem e o mundo. Nesse sentido, Cosson (2018, p.17) afirma que “na leitura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Através dela, podemos viajar para outros mundos, enxergar por meio da visão do outro, mas sem renunciar à história, cultura e valores que constituem a nossa essência e, por isso, “interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.” (COSSON, 2018, p. 17).

Assim, percebendo todas as possibilidades que a literatura possui, não podemos reduzi-la ou evitá-la no ambiente escolar, mas oposto a isso, ela precisa ser efetivada nas aulas. Logo, é necessário o desenvolvimento de projetos na escola que proporcionem o encontro dos estudantes com o texto literário de modo que possam apropriar-se dos sentidos do texto, desenvolvendo habilidades que os auxiliem na proficiência da leitura.

## No ritmo do cordel

A escolha pela poesia de cordel como proposta de leitura literária ocorre pela sua riqueza: musicalidade, abrangência temática, caráter fabular, humor, linguagem própria entre tantos outros aspectos que transformam a prática da leitura em uma experiência única e prazerosa. Hoje diversos trabalhos são realizados utilizando a literatura de cordel, que contribuem no processo de formação do leitor e, ao mesmo tempo, valorizam o que é de origem popular. “Compreendemos que qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular” (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p. 126).

Nessa perspectiva, é importante ter em mente que o trabalho realizado com o cordel assim como outros textos literários não pode ser feito de qualquer forma, é necessário um planejamento que considere, por exemplo, o perfil dos estudantes participantes a fim de realizar uma proposta na sala de aula que favoreça a aproximação lúdica do texto e estimule as diversas percepções possíveis que a leitura desse gênero pode proporcionar.

Nesse sentido, Marinho e Pinheiro (2012, p.12) afirmam:

Acreditamos que a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística. Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos.

Mediante tais afirmações, a poesia de cordel não pode ser utilizada única e exclusivamente como ferramenta para a aprendizagem de determinado conteúdo, mas, antes de tudo, deve ser apreciada na

sala de aula de modo a garantir a fruição, os sentidos e significados que o gênero pode proporcionar, bem como, provocar reflexões e inferências a partir da leitura, uma vez que é possível encontrar diversas produções com denúncias e questões sociais que podem contribuir para o debate, aprendizagem, senso crítico e reflexão dos discentes.

Pinheiro (2018) aponta que de todos os gêneros literários trabalhados na escola, a poesia é, provavelmente, o menos prestigiado no fazer pedagógico. É possível observar uma preferência dos professores de língua portuguesa pelos textos em prosa, deixando a poesia em segundo lugar. Nesse contexto, a poesia de cordel vem ser um meio de proporcionar a leitura de um dos gêneros menos apreciado nas aulas.

## **A contribuição da ecocrítica**

A ecocrítica é um movimento científico-literário que se destaca pelos estudos voltados para a contribuição da literatura no que diz respeito às questões ambientais. Trata-se, assim como o marxismo e o feminismo, de uma análise confessadamente política, mas guiada e pautada por uma moral e projeto político “verde”. (GARRARD, 2006). De modo mais simples, pode-se afirmar que “a ecocrítica é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico.” (GOLTFELTY *apud* GARRARD, 2006, p. 14).

O meio ambiente sempre foi tema de debate na sociedade, visto que o planeta está em constantes transformações que podem resultar em determinadas crises ambientais, como por exemplo, o aquecimento global, a poluição de rios, a escassez de recursos não renováveis, a extinção de algumas espécies de animais, entre outros.

Nesse viés, Guattari (1990) defende que para compreender a problemática ecológica se faz necessário realizar uma análise ético-política englobando os três registros ecológicos: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Nesse sentido, para abarcar a problemática ecológica, é preciso ir além da perspectiva tecnocrática e compreender a relação que o homem possui com a sociedade, a psique e a natureza.

No campo da ecocrítica, Garrard (2006) apresenta três linhas de abordagens as quais ele chama de “tropos”, são elas: pastoral, mundo natural e apocalipse. No que se refere ao tropo pastoral, de modo geral, divide-se em três tipos: a fuga da cidade para o campo; o campo em um contraste implícito ou explícito com o ambiente urbano e a idealização da vida rural omitindo dificuldades do trabalho no campo. O tropo do mundo natural parte da ideia da natureza intocada pelas civilizações. Por fim, o tropo do apocalipse refere-se à destruição da natureza e o declínio do mundo. Além dos tropos, os estudos voltados para a relação dos animais e seres humanos, que também faz parte das ciências humanas, são de interesse para o nosso trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que a ecocrítica tem uma importante contribuição quanto ao trabalho com a literatura na sala de aula de modo a provocar discussões voltadas para a interação do homem com a natureza. Por meio da apreciação dos cordéis *O apelo do concriz* e *Os animais têm razão* nas aulas de língua portuguesa, pretendemos a partir de suas leituras estabelecer troca de ideias e debates na sala de aula que contribuam para a compreensão mais profunda da interação do homem para com a natureza, como também, a visão crítica de determinadas práticas na sociedade.

## **Metodologia**

Este trabalho visa apresentar uma proposta que possibilite trazer o texto literário como leitura na sala de aula. Nesse contexto, consideramos a importância de trabalhar textos cuja temática fosse atual. De acordo com Todorov (2009), a literatura não pode ser desvinculada da realidade, uma vez que, assim como a filosofia e as ciências humanas, é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social no qual vivemos.

Nesse caso, selecionamos os cordéis *O apelo do concriz*, de Xexéu e *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, que abordam a relação

do homem para com a natureza e problematizam questões voltadas para a violência contra os animais. Para tanto, produzimos oficinas de leitura com base nas discussões de Kleiman (2002), Pinheiro (2018), Marinho e Pinheiro (2012) e Cosson (2019), a fim de atender os objetivos traçados.

No que diz respeito a obra *O apelo do concriz*, é composta por trinta e três estrofes, escritas em sextilhas, com versos em redondilha maior e com esquema de rimas ABCBDB. Na obra, o narrador destaca o cantar dos pássaros como parte que constitui a beleza das paisagens nordestinas, as tornando ainda mais belas. Contudo, em meio a esse cenário se depara com um concriz aprisionado que faz um apelo por meio de seu canto.

Xexéu tenha dó de mim  
Já que você tem noção  
Entende bem o que eu digo  
Na voz da minha canção  
Em nome da liberdade  
Me tire dessa prisão.  
(SOBRINHO, 2018, p. 57).

Nos versos acima, há a personificação do pássaro que suplica pela ajuda do narrador, são versos de grande sensibilidade que denunciam a ação humana de capturar pássaros como algo cruel, que retira o animal de seu habitat natural e o condena a uma vida sem liberdade. É possível que alguns estudantes já tenham visto essa prática em suas vivências ou mesmo a realizado, uma vez que, infelizmente, é comum principalmente nos interiores. Logo, a leitura da poesia *O apelo do concriz* pode provocar uma sensibilização nos leitores em relação à captura de pássaros e consequentemente uma mudança de comportamento.

Quanto a obra *Os animais têm razão*, é composta por trinta e cinco estrofes, escritas em sua maioria em sextilhas, com exceção da última estrofe, septilha. A maioria dos versos está em redondilha maior, com esquema de rimas ABCBDB. Na obra o narrador

encontra-se inserido em uma paisagem nordestina, de modo mais específico, na copa de um juazeiro, no qual, escondido, observa uma conversa entre os animais. Os personagens são o porco, o cachorro, a cobra, o burro, o rato, o morcego e a vaca. Assim como na fábula, há a personificação desses animais, que dialogam sobre o comportamento humano. Em tom de crítica, cada animal apresenta uma queixa sobre o homem em relação ao seu desprezo pela natureza, animais e até mesmo ao pelo seu semelhante. Além do inegável valor estético dessa obra, o mais interessante é o modo como os animais apresentam suas queixas contra o homem, sendo essas construídas a partir da percepção de determinadas características marcantes dos animais, mas que, pelo comportamento humano, seriam bem mais adequadas ao homem. É possível observar essa afirmação nos versos abaixo:

Já sujaram os sete mares  
Do Atlântico ao mar Egeu,  
As floretas estão capengas,  
Os rios da cor de breu  
E ainda por cima dizem  
Que o seboso sou eu.  
(FRANCISCO, 2012, p. 97).

Desse modo, a obra apresenta uma versão dos animais sobre o comportamento humano e de modo lúdico possibilita uma reflexão sobre os danos à natureza causados pelos homens.

No que se refere à proposta de leitura literária na sala de aula, do ponto de vista metodológico, as atividades serão realizadas em dezesseis aulas e estruturadas em cinco etapas: questionário diagnóstico; aula motivadora; leitura em voz alta da poesia de cordel; roda de conversa acerca dos sentidos do texto e produção de um sarau de poesia de cordel na escola.

Assim, um dos primeiros passos se efetiva com um questionário, objetivando traçar o perfil dos alunos. Por meio deste, será possível identificar dados referentes a seus hábitos de leitura, seus

conhecimentos sobre a literatura de cordel e opiniões relativas ao modo como as atividades de leitura são realizadas na sala de aula, entre outros aspectos relevantes.

Após isso, será iniciada uma atividade com caráter de motivação. Nesta etapa, os estudantes serão preparados para realizar a leitura da poesia de cordel, tendo como foco uma proposta lúdica. Considerando o que aponta Cosson (2018, p. 79):

[...] o professor não pode perder aquilo que realmente interessa [...]: a preparação para a leitura do texto literário. Dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois.

A oficina tem por objetivo possibilitar o contato dos estudantes com a poesia de cordel. Dessa forma, consideramos como estratégia levar folhetos para a sala de aula e promover o levantamento de hipóteses quanto à ilustração e o título da obra com o objetivo de tornar a leitura desejável e instigar a curiosidade dos estudantes. Dessa forma, são disponibilizados para empréstimos diversos cordéis, os estudantes são livres para escolher e levar um cordel para ler em casa, se assim desejarem.

A etapa seguinte, consiste em realizar uma conversa na qual o gênero cordel é apresentado aos alunos: sua origem, o motivo de seu nome, sua história no Brasil, o preconceito enfrentado por ser de origem popular, seu conhecimento como parte da nossa cultura, entre outros aspectos relevantes.

A próxima oficina tem por objetivo realizar a leitura em voz alta do cordel. Entendemos que realizar a leitura em voz alta do poema é uma estratégia importante na sala de aula, pois contribui tanto para o aluno que ouve quanto para o que lê: o primeiro tem a imaginação estimulada por meio de elementos que estão presentes no texto, como também uma compreensão mais completa das palavras;

o segundo desenvolve o conhecimento sobre a própria língua, pois, quando faladas, as palavras superam as páginas escritas e se tornam parte do leitor, enriquecendo o vocabulário. No que diz respeito ao cordel *O apelo do concriz*, prepararemos a leitura com antecedência, sentido suas pulsações, sonoridade e pausas, com o propósito de realizá-la de modo a garantir o ritmo e a musicalidade, como também o envolvimento dos alunos com o texto.

Diante disso, após a leitura feita pelo professor, é hora de os alunos também realizarem a leitura em voz alta do cordel. Os estudantes realizam de forma compartilhada, por meio de um círculo onde cada um tem a oportunidade de ler uma estrofe. É importante oportunizar a leitura para todos, bem como, a releitura, pois, “esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado” (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p.129).

Na sequência, passa-se a etapa da proposta que consiste em realizar um debate sobre o tema abordado no folheto *O apelo do concriz*. O objetivo dessa estratégia é provocar os alunos para trocar ideias, apresentar e ouvir opiniões diferentes. Nesse sentido, essa atividade permitirá uma interação capaz de produzir reflexão, uma vez que é na interação, isto é, na prática de discutir em pequenos grupos, seja com o professor ou com os colegas, que é criada uma situação para que o aluno que ainda não tenha compreendido o texto o compreenda.

Desse modo, utiliza-se a temática da relação entre homes e animais, problematizando questões de maus-tratos a fim de instigar o debate na sala de aula, apresentando os seguintes questionamentos: como você se sente diante da violência cometida contra os animais? Você acha justo tirar um pássaro de seu ambiente natural e engaiolá-lo? Qual o motivo do homem ter tal atitude? É possível viver satisfeito sem a liberdade? O que você compreende por liberdade? Qual o verso que mais te chamou atenção? Por quê? Assim, o debate proporcionará diferentes visões que são, às vezes, conflitantes, o professor deve ser o mediador, garantindo que as opiniões sejam expostas, ouvidas e

discutidas da melhor forma possível, respeitando o tempo de fala de cada um. É importante destacar que outros aspectos além da temática poderão ser elencados pelos estudantes, assim, cabe ao professor considerar todas as observações durante as discussões na sala de aula.

Para encerrar a proposta, a sugestão é a produção de um sarau com poesias de cordel selecionadas pelos próprios alunos ou produzidas por eles, se assim desejarem. O sarau realizado na escola é uma excelente oportunidade de pôr em prática o aprendizado adquirido durante as oficinas, também é uma forma de promover um evento cultural no ambiente escolar que valorize a literatura de cordel e estimule demais alunos para a leitura desse gênero. Em função dos alunos terem de praticar e ensaiar a leitura diversas vezes, para se apropriar do ritmo e da entonação adequados, essa atividade exige uma demanda maior de tempo.

Dessa forma, a proposta apresentada permite uma experiência leitora da poesia de cordel que estimule a leitura e provoque o entendimento de que a literatura pode ser um objeto de prazer, liberdade e significados. Além disso, contribui para a formação leitora dos estudantes, bem como, seu senso crítico no que se refere à relação entre homem e animais, na perspectiva ecológica.

## **Considerações finais**

Com base no proposto, este estudo trouxe aspectos de uma proposta de leitura literária usando texto do cordel, considerando o potencial da linguagem poética dessa literatura para a formação de leitores. Em função disso, visa proporcionar aos discentes uma experiência de leitura, estabelecida na relação leitor, texto e autor, de modo a ampliar as percepções de leitura. Parte, portanto, da necessidade de realizar atividades que contemplem discussões e reflexões sobre o texto literário de modo dinâmico.

O entendimento é que leitura literária se faz necessária no processo de formação do leitor no sentido de que este seja capaz de

realizar uma compreensão mais profunda do texto, estabelecendo um processo de interação (COSSON, 2018). Para esse processo de formar leitores proficientes do texto literário, selecionamos obras nas quais a temática estivesse em torno das relações entre homens e animais, em função de estabelecer reflexão e debate, resultando na construção de visão crítica a respeito de determinados comportamentos humanos que causam mal a natureza e aos seres não humanos. Sendo assim, compreendemos que a vivência com a literatura de cordel pode proporcionar aos discentes, além do contato com a cultura popular, o entendimento de que a literatura pode ser um objeto de conhecimento, prazer, liberdade e imaginação.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCISCO, Antônio. *Dez cordéis num cordel só*. 11. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2012.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Tradução de Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

JOUVE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

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

KLEIMAN, A. B. *Oficinas de leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. *Literatura e Sociedade*, 2006, vol. 9, p. 16-29. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>. Acesso em: 09 mai. 2019.

PINHEIRO, Helder. *Tesouro da poesia popular para crianças e jovens*. Boitatá Revista. 2008, Vol. 3. p. 34-45. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30897>. Acesso em: 19 mai. 2019.

PINHEIRO, Hélder P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-49.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. Cap. 5, p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita, (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. Cap. 1, p. 17-33.

SOBRINHO, João Gomes. *Cantos da Manhã*. Natal-RN: Solução Gráfica e Editora, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.



# O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

*Vanderlei da Silva Lima*

## **Introdução**

**S**abemos que a leitura vai além de decodificação de signos linguísticos, pois ela assume função muito importante no entendimento de mundo e de nós mesmo como leitores. A leitura nos dá condições de interpretar e de compreender o sentido dos textos, além de identificar a função social que esses textos possuem. Kleiman (1995) afirma que “letramento envolve múltiplas capacidades cognitivas e conhecimento, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo”. (KLEIMAN (1995, p.18). Este presente artigo nos traz conceitos de letramentos, a função do professor como mediador da leitura literária e algumas sugestões de atividades práticas sobre o trabalho do letramento literário em sala de aula. Seu objetivo principal é compreender o papel do professor como mediador na formação do leitor crítico e construtor de sentido da leitura literária. Logo, é preciso saber o que é letramento literário e o papel desse professor nessa formação.

Antes de definir o que é letramento literário e de sua relevância para a formação intelectual e social do aluno leitor, faz-se necessária uma discussão acerca do termo letramento abordado por Kleiman (1995) e Soares (2017). E, em seguida, apresentamos o conceito de letramento literário e algumas práticas de leitura literária por Cosson (2017, 2018). Infelizmente o que se observa nas aulas de Literatura é um certo distanciamento dos estudantes com a leitura literária, pois

os textos vistos em sala pouco dialogam com a realidade do aluno e, além disso, há desvalorização do gosto do leitor, porque a criança e o jovens trazem de suas realidades a leitura de mundo, a leitura de histórias em quadrinhos, contos de fadas, poemas, letras de músicas etc. Em vista disso, o professor deverá incentivar todos os tipos de leitura em sala de aula para um trabalho exitoso quando for trabalhar a leitura literária, por exemplo.

## **Fundamentação teórica**

### **Letramento literário**

A palavra letramento surgiu pela primeira vez em um texto de Mary Kato, publicado na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. Para Kleiman (1995), “letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p.19). Soares (2017) afirma que letramento são práticas sociais em que as pessoas fazem uso de suas habilidades de leitura e escrita em contexto específico e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, p 90, 2017). A autora defende o uso do texto literário para as atividades exitosas para o desenvolvimento da leitura e, conseqüente, da escrita em sala de aula. Soares acredita que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural- não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura- sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2017, p. 37).

Desse modo, o mundo exige pessoas letradas que saibam se comunicar, se relacionar com o próximo, pois estamos em contatos por muitos tipos de letramento e um deles é o literário. Para Cosson (2018), o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque “a literatura ocupa lugar único em relação à linguagem” (COSSON, 2018, p.17). Cosson confere ao letramento literário o próprio conceito de literatura quando atribui os sentidos ao ato de ler. O mundo para ele, sobre o viés da literatura, “torna-se compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2018, p.17). E essa habilidade de ver as cores, de sentir o perfume do texto e de sentir o prazer da leitura faz do estudante um leitor envolvido com literatura. Logo, é necessário que o docente apresente aos seus discentes os mais diversos tipos de letramento e valorizem o que eles trazem de suas vivências. Portanto, o papel da escola, na figura do professor, é desenvolver o hábito da leitura como afirma Cagliari (2005):

De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos, é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização. (CAGLIARI, 2005, p. 160).

Então, podemos concluir que a escola é um grande espaço de letramento literário pouco sondado e, algumas vezes, reproduz ainda leituras e metodologias de décadas passadas. E, infelizmente, a leitura do texto literário era (e é quase sempre) fragmentada para fins como resumir, preencher uma ficha de leitura ou relacionar as obras aos autores sem muitas discussões e reflexões do texto lido na escola ou em casa.

## O professor, mediador da leitura literária

Um dos grandes desafios para boa parte de nós professores de linguagens é formar leitores, pois o que presenciamos é um ensino voltado à memorização de conteúdos e uma prática de leitura literária pouco agradável e usada inadequadamente para uma simples obtenção de uma nota no final do bimestre. Que tipo de leitor temos nos dias atuais? Antes os leitores eram aqueles que abriam um livro e levavam semanas para devolvê-lo à biblioteca. Santaella (2014) defende a existência de quatro tipos de leitores, com base no modo de ler, no objetivo da leitura e nos espaços onde realizam a leitura. São eles: o contemplativo, o movente, o imerso, e o ubíquo. A autora os classifica da seguinte forma: **O Leitor Contemplativo** é aquele da leitura “individual, solitária, silenciosa”. O leitor que se dedica a um livro de maneira concentrada, ou que contempla um quadro na solidão, num espaço de recolhimento. **O Leitor Movernte** é aquele “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil”. É o leitor de sinais e imagens da cidade, de letreiros, das páginas dos jornais e revistas, das imagens da fotografia, etc. “**O Leitor Imersivo** inaugura um novo modo de ler, pois tem agora a sua disposição uma rede de informações trazidas pelos computadores, potencializada, sobretudo, pelo advento da internet e da navegação por seus conteúdos múltiplos. **O Leitor Ubíquo** é aquele que lê em qualquer tempo e em qualquer lugar, devido à portabilidade dos novos dispositivos móveis, principalmente os smartphones, que permitem acessar os materiais de leitura (de todo tipo) em qualquer circunstância” (SANTAELLA, 2014, p.148).

O fato de que muitos de nós hoje nos comportamos como leitores ubíquos não exclui nossa atuação como cada um dos leitores anteriores, pois ainda lemos livros de maneira solitária, ainda ativamos nossa percepção dos textos e das imagens em movimento, ainda mergulhamos nas navegações virtuais nos computadores e lemos em qualquer circunstância com os smartphones. A autora ainda nos

apresenta um outro tipo de leitor de grande atuação e repercussão nas redes sociais, de atitude pró-ativa e sagaz. Esse leitor é o **leitor pros-sumidor**: “É aquele que deixa de ser leitor passivo para a contribuir com suas experiências e possui extrema habilidade de comunicação, compartilhando informações de fontes diversas que ele mesmo pesquisou” (SANTAELA, 2014, p.148).

Apesar de estarmos cercados por diversas possibilidades de leitura de poesias, romances, músicas, fotografias, mensagens das redes sociais, histórias em quadrinhos, pinturas, alguns professores, ainda, restringem essas possibilidades leitoras em sala de aula. Então, um bom professor poderá ser um excelente mediador de leitura e ter a tarefa de formar leitores críticos que saibam a função da leitura em suas vidas como buscar informações, conferir a veracidade das notícias ou simplesmente descobrir o lazer, o prazer de uma boa leitura e ainda entender sua inserção na sociedade por meio dela. De acordo com Cosson (2018):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, p. 30).

Sabemos que é por meio da família e da escola que a criança tem contato com práticas e mediações de leitura como Contação de histórias, teatros de fantoches, círculos de leitura, piquenique literário, gincanas literárias, etc. Muitas dessas práticas devem ser bem direcionadas e orientadas pelo professor para que não sejam pretextos para o estudo da gramática e do vocabulário. Cosson (2018) acrescenta que para tanto, “é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente,

com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2018, p.17). O professor pode orientar seus alunos na escolha dos livros e nunca determinar o que eles devem ler. Ele pode até selecionar algumas obras em função de seu conhecimento e de acordo com o currículo escolar. Segundo os parâmetros nacionais:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Todo mediador de leitura deve ser um leitor apaixonado por leituras, pois ele será o elo entre o aluno e o texto literário. O professor mediador da leitura literária pode planejar e desenvolver práticas leitoras educativas, como eventos literários, semana da poesia, memórias da infância, Contação de histórias, adaptações das obras clássicas para os dias atuais por meio do teatro etc., despertando, dessa forma, o potencial artístico, criativo, crítico e afetivo dos leitores mirins. Sobre o aprendizado, principalmente o da leitura, os PCN mencionam:

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.” (BRASIL, 1997, p. 64).

Desse modo, as atividades de leitura devem estar conectadas com a realidade e os interesses dos alunos e podem acontecer não tão somente em sala de aula, como também em outros ambientes da

escola, como no pátio, na quadra esportiva, no jardim e na própria biblioteca. É preciso também criar espaços convidativos (as ambiências de leitura) que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Além dos espaços, a ambiência de leitura tem haver também com o que o aluno está afim de ler e com seu estado de humor. É importante frisar que a formação de leitores não depende quase que exclusivamente do texto literário e de sua visita à biblioteca escolar para ler um livro. Essa formação vai depender do incentivo do professor, da família e dos espaços de leitura. O mediador pode adornar a sala com objetos que compõem a história, pode colocar uma música ambiente ou levar os alunos para o jardim da escola, já previamente organizada. Ou se não dispõe de recursos, o mediador pode também espalhar na escola algum trecho da obra ou algumas imagens ou ainda os nomes dos personagens. Entretanto nada adianta o aluno ter acesso a essas atividades se o professor não o incentivar, não o convidar para participar de momentos enriquecedores, lúdicos e de aprendizados. É preciso também propor discussões, ouvir o que os alunos trazem de suas vivências e experiências de vida.

Portanto, o professor mediador de leitura tem o papel fundamental no incentivo e no estímulo da leitura na escola, pois, por meio de atividades significativas, ele consegue que seus alunos discutam, analisem e reflitam oral ou verbalmente o que sentem e pensam quando terminam uma obra literária.

## **A formação do aluno leitor crítico por meio da leitura literária**

Um dos objetivos do letramento literário é tornar leitores críticos e cientes do seu papel na sociedade, capazes de compreender a arte da Literatura e as informações do mundo contemporâneo. A escola é o espaço propício à leitura dos clássicos da literatura, das histórias em quadrinhos, das revistas, das fábulas e de outros gêneros textuais e literários. Segundo Zilberman (1982), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura,

assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (ZILBERMAN, 1982, p.27).

No entanto, o que se observa é um certo insucesso do aluno leitor quanto ao entendimento das obras literárias selecionadas pelos sistemas de ensino. Há um enorme desinteresse dos estudantes pela leitura dos textos clássicos, pois a consideram uma leitura desnecessária a suas vidas. Candido (1972) afirma que “a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...] É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe” (CANDIDO, 1972, p.805). O autor ainda afirma que o estudante por intermédio do professor, tem contato com a leitura de um texto literário, torna essa leitura em um ato individual e social. Assim sendo, é necessário um trabalho de leitura com os gêneros literários como a poesia com foco no letramento literário. Dessa forma, o aluno pode desenvolver habilidades leitoras como também entender a função social e estética dos gêneros literários e compreender o papel da escrita literária e a sua ressignificação de descobertas de mundo.

Cosson (2017) apresenta ao público estratégias para desenvolver nas escolas o trabalho com letramento literário. Destaca-se aqui o primeiro passo desse desenvolvimento, que é preparar o aluno para entrar no texto, ou seja, é necessário que o aprendiz leitor tenha uma relação íntima com a obra ou pelo menos lhe seja apresentada de forma motivacional e cativante pelo seu professor na sala de aula. É interessante que o docente faça uma boa propaganda do texto literário e convide seus alunos para desvendar o mundo ficcional por meio das palavras. “A aula de literatura requer como primeiro e insubstituível passo o encontro pessoal do aluno com a obra” (COSSON, 2017, p.98). No entanto, Todorov (2009) lamenta que o ensino da literatura nas escolas tenha se transformado em métodos e aplicações de teorias ao invés do prazer da leitura das obras. O que se vê nas escolas

é a repetição de textos literários canônicos repassados ao longo da história, numa perspectiva de que o aluno apenas reproduza o que os manuais de Literatura recomendam.

Diante do que foi exposto até aqui, retomamos a importância do professor como formador/mediador das práticas de letramento literário dentro e fora da escola. Cosson (2017), nos apresenta algumas práticas da leitura literária mais praticadas em sala de aula, os seus benefícios, as suas metodologias para o uso da leitura e a grande importância do professor como condutor dessas práticas na escola. Inicialmente, destaca *A Leitura Silenciosa Sustentável*. Para ele, a argumentação que sustenta essa prática é que se aprende a ler lendo e que a leitura livre é característica da leitura do leitor proficiente (Cosson, 2017, p.99).

Em seguida, o autor nos apresenta *A Sacola da Leitura*, “trata-se de uma sacola contendo um ou mais textos literários emprestados à criança por um período de uma semana”. Essa leitura é compartilhada em casa com os pais e fará parte de seu lazer no final de semana. Cosson (2017) recomenda que o professor selecione textos do interesse e de acordo com a faixa etária da criança. E para finalizar, citamos *A dramatização*, uma prática bastante rica e envolvente, pois nessa prática, o aluno se envolverá com os elementos do texto teatral e encenará o texto no palco. Essa atividade literária desperta nos alunos valores de disciplina, concentração e auto expressão, pois a dramatização vem carregada de outras linguagens artísticas que auxiliam para a formação do leitor. Cosson (2017) afirma que “junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada consentiu na leitura das práticas da leitura literária da obra *Círculos de leitura e letramento literário*, de Cosson pelo professor pesquisador e, em seguida, aplicada em 4 oficinas para

alunos do 6º ano de uma escola pública no município de Eusébio. As atividades de leitura seguiram alguns critérios, dentre eles a leitura por prazer sem atribuir uma nota bimestral. As oficinas aconteceram nas aulas de língua portuguesa na biblioteca, ambientada por objetos literários, poltronas, tapetes, cheiro agradável e som ambiente. O professor informou do projeto à diretora, às coordenadoras pedagógicas, aos funcionários e aos pais dos estudantes envolvidos. A duração de cada oficina foi de 110 minutos.

Em parceria com a professora da biblioteca escolar, desenvolvemos o Círculo de Leitura, cujo propósito foi despertar o gosto pela leitura literária e que os estudantes se identificassem com cada texto lido e discutido em sala de aula. Para dar todo suporte às oficinas, nos baseamos nas concepções de leitura através de todo o referencial teórico sobre letramento literário e contribuição do professor como mediador desse tipo de leitura. Outro ponto relevante foi informar aos discentes sobre os pontos abordados pelo projeto, o horário das atividades, as obras e as tipologias que seriam abordadas. Nossa intenção foi propiciar encontros interativos e dinâmicos que contribuissem para o aprendizado nas quatro oficinas:

**Primeira oficina:** O professor reservou 05 minutos durante o horário da aula para que os estudantes escolhessem em baú, no centro da sala textos, imagens e livros para lerem o que desejassem, qualquer tipo de texto e sem cobrança ou mesmo uma recompensa, apenas a leitura pelo prazer. No entanto, o professor entregou aos estudantes uma folha de registro de leitura, na qual eles indicaram os objetivos da leitura do dia, os dados bibliográficos do livro, comentários ou desenhos sobre a experiência se assim desejarem. Os estudantes usaram 105 minutos para realizar essa atividade literária.

**Segunda oficina:** O professor selecionou o conto de Grimm, *João e Maria, O gato de botas*, adaptada por Charles Perrault (1697), fábulas como *A lebre e a tartaruga*, um clássico de Esopo, recontado por La Fontaine e *A cigarra e a formiga* de Esopo e os poemas *O menino que carregava água na peneira* e *Desobjeto*, de Manoel de Barros que

são do interesse e de acordo com a faixa etária dos estudantes. O professor explicou durante 05 minutos o processo da oficina detalhadamente e pediu para que os estudantes levassem esses textos dentro de uma sacola para lerem juntos com seus pais no fim de semana. O professor também enviou um comunicado aos pais e responsáveis explicando a atividade e a necessidade de reservar 105 minutos para ler com seus filhos.

**Terceira e quarta oficinas:** Para essa oficina, o professor construiu um cenário na biblioteca e trouxe objetos e figurinos do universo do teatro e relacionados com o conto *Bom-dia, Todas As Cores!* de Ruth Rocha. A Dramatização: é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. O Professor reservou 15 minutos para a leitura silenciosa e mais 65 minutos para os alunos se reunirem em equipes e ensaiarem. Os alunos receberam a missão de ensaiar em suas casas e nos intervalos da escola para se apresentarem na próxima aula, que foi muito emocionante, pois o professor colocou um palco no jardim da escola e os alunos se sentiram valorizados e possível observar com essa prática, a experiência do o texto transformados em uma ação dramática. O tempo de duração para as apresentações cênicas foi de 110 minutos.

## **Análise e discussão dos dados**

As oficinas despertaram o interesse de todos os estudantes, pois além deles se envolverem com os textos literários, eles se encantaram com as cores, os aromas, o som ambiente, e a forma encantadora de como o professor conduziu o processo literário durante as oficinas. Na *A leitura silenciosa sustentável*, pode-se observar muita concentração e dedicação em cada texto e sem muitas dificuldades. Os estudantes escreveram e desenharam suas primeiras impressões dos textos lidos. A oficina sobre *A sacola de leitura*, os alunos ouviram atentamente as explicações do professor e levaram para casa os textos dentro de uma sacola e na semana seguinte, os pais relataram como

foi prazeroso o momento de leitura com seus filhos. E os estudantes se sentiram importantes ao lerem para seus pais, pois se envolveram com cada leitura e pediram mais textos para outros fins de semana. A terceira e quarta oficina foram as mais emocionantes, porque os estudantes se enxergaram atores, representando num palco de teatro o texto literário e, alguns pais vieram ver as apresentações de seus filhos, que tornou o momento mais emocionante.

## **Considerações finais**

Nossa intenção nesse trabalho não foi de estabelecer ou ditar algum tipo de manual sobre o ensino da literatura em sala de aula ou apresentar fórmulas mágicas prontas e aplicáveis para todas as turmas. Nosso alvo foi na importância do professor como mediador da leitura literária e como grande divulgador e incentivador do letramento literário dentro e fora da escola. Portanto, apresentamos algumas atividades práticas de leitura literária enumeradas por Cosson na obra *Círculos de leitura* como forma de aperfeiçoar e de incentivar o ensino da Literatura em sala de aula, pois acreditamos que quando práticas alternativas são desenvolvidas por um mediador apaixonado por leituras, o sucesso de qualquer projeto é alcançável.

Desse modo, as práticas da leitura literária em círculos de leitura aliada ao bom profissional propiciaram o fortalecimento do letramento literário, e os estudantes se identificaram com os textos lidos e se sentiram protagonistas de todo processo de leitura. Julgamos que práticas como essas promovem o ato de ler e estimula a formação dos jovens leitores da leitura literária, pois conforme Cosson (2017), “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano”. Portanto, todas as alternativas de leitura em todos os momentos são válidas para alcançarmos o tão almejado letramento literário. Julgamos também que esse trabalho é apenas uma contribuição para demais pesquisas e inspirar professores de todo o Brasil a reinventar suas práticas diárias em sala de aula.

## Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

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

LIMA, VANDERLEI DA SILVA. A leitura literária e a tradução inter-semiótica: Manoel de Barros vai à escola, 2020, 128p (Linguagens e literatura), Universidade do Rio Grande do Norte, Mossoró.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: Patricia Lupuion Torres. (Org.). *Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Kairós Edições, 2014.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982.

**GT 06**

**PESQUISAS NO EIXO DAS  
TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**



# RACISMO NAS REDES: DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE *MEMES*

*Juliana Araújo de Andrade*  
*Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti*

## Introdução

O racismo tem sido um tema bastante debatido atualmente, em consequência da violência policial contra negros observada em diversos países, como Estados Unidos e Brasil. Ao realizar o nosso projeto de mestrado profissional junto a uma turma de 9º ano pertencente a uma escola estadual de Alhandra-PB, o foco principal consistiu em desenvolver a leitura crítica e reflexiva por meio, principalmente, da análise de *memes*, de forma que fosse possível ao aluno ir além da simples decodificação do texto verbal e observar, por exemplo, a disseminação de preconceitos e discriminação através dos textos.

Dessa forma, o racismo foi amplamente discutido em sala de aula, como uma problemática social que precisa ser observada e combatida. Segundo Ribeiro (2019), ao se falar sobre racismo no nosso país, é preciso, essencialmente, considerar um debate estrutural, tendo em vista que se trata de uma mazela profunda, que nos assombra desde a época da escravidão colonial, e que se manifesta de várias formas, seja por injúrias raciais, seja na manutenção dos privilégios sociais de pessoas brancas, como o acesso facilitado ao mercado de trabalho.

Partimos, portanto, da aplicação de um questionário aberto sobre um *meme* que expressava uma opinião racista, cujos resultados revelaram a necessidade de realizar cinco oficinas de leitura, nas quais os *memes*, enquanto gênero multimodal, e outros gêneros a eles relacionados por aproximação temática, visando à ampliação do repertório cultural dos alunos, foram lidos e analisados criticamente, de acordo com alguns descritores utilizados na Prova Brasil, selecionados a partir da Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano, buscando a construção de multiletramentos requeridos pelas novas práticas leitoras, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva.

Para tanto, procuramos o respaldo de autores que versam, principalmente, sobre Leitura: Koch & Elias (2017); Gênero textual/discursivo e multiletramentos: Rojo (2012a; 2012b), Rojo & Barbosa (2015); *Memes*: Calixto (2017); Racismo: Ribeiro (2019), Kilomba (2019), Almeida (2019); dentre outros, que nos embasam teoricamente. Os resultados mostram uma mudança significativa não só nas habilidades de leitura dos alunos, mas na capacidade de refletir sobre si mesmo, o outro e seu entorno, a partir da discussão de assuntos que precisam ser problematizados na escola, como o racismo. Dito isso, vamos a algumas discussões teóricas que embasam nosso trabalho.

## **Fundamentação teórica**

Entendemos a leitura como um processo complexo no qual está envolvida a ativação de diversos tipos de conhecimento por parte do leitor, que não dizem respeito unicamente ao material linguístico que compõe o texto verbal, e não apenas como uma operação simplória de decodificação do código linguístico, na qual, supostamente, seria necessário somente o conhecimento da língua enquanto código para ocorrer. Comungamos, portanto, com o conceito de leitura apresentado por Koch & Elias (2017, p. 7), para quem “o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de

ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de [...] participar, de forma ativa, da construção do sentido”.

Nesse processo, Solé (1998) afirma que os leitores ativos lançam mão de estratégias as mais diversas, que ocorrem de modo inconsciente nos leitores proficientes, como a elaboração de previsões sobre a estrutura narrativa, sequência de ações, informações, enfim, que vão sendo confirmadas ou não. Logo, podemos concluir que leitura é, na verdade, compreensão, cuja construção é realizada pelo leitor, o qual, por sua vez, encontra-se cada vez mais voltado à leitura de textos multimodais contemporâneos, que exigem habilidades diversas de compreensão: os multiletramentos.

De acordo com Rojo (2012b), os multiletramentos, além de considerarem a multiplicidade cultural presente nas sociedades, relacionam-se às habilidades e às competências exigidas pelos novos contextos de leitura e de escrita nos quais nossos alunos estão inseridos, cujas práticas letradas se voltam aos diversos tipos de conteúdo que circulam na internet, compostos, em sua maioria, por textos contemporâneos, que são multimodais, ou seja, constituídos de múltiplas linguagens, de modo que cada uma delas exige capacidades de compreensão (multiletramentos) para a produção de sentido.

Assim, sobre o trabalho com os multiletramentos, Rojo (2012a) considera que devemos partir das vivências e das culturas trazidas pelos alunos, de textos, de gêneros e de linguagens por eles conhecidos, para não só ampliar essas práticas, buscando “um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (*Ibidem*, 2012a, p. 8), bem como ampliar o repertório cultural, relacionando outros textos, outras leituras, outros letramentos. Também buscamos desenvolver a proposta de intervenção nesse sentido, partindo da leitura de *memes*, que se deu de forma crítica e comungada com outros textos, mais atrelados ao contexto escolar, para ampliar as práticas de leitura dos alunos.

O *meme*, gênero constitutivo pela prática da remixagem, ou seja, uma produção que parte “concretamente de outra já existente,

usando trechos/pedaços da ‘original’” (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 123), fora escolhido como nosso principal objeto de estudo, devido, principalmente, à familiaridade de nossos alunos com o gênero, os quais costumam acessá-lo cotidianamente quando navegam pela *web*. No entanto, como salienta Calixto (2017), essa familiaridade não garante que os alunos sejam capazes de refletir criticamente sobre as mensagens que os *memes* possam propagar. O autor considera, portanto, que “os memes e suas respectivas mensagens [...] devem ser problematizados, contextualizados e reconhecidos no contexto escolar como um produto cultural de real importância [...]” (*Ibidem*, 2017, p. 22). É nesse sentido que buscamos desenvolver nosso projeto de intervenção.

É interessante também fazer menção ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que, já no início das considerações sobre o componente Língua Portuguesa, destaca as novas formas de utilização da linguagem proporcionadas pelas inovações tecnológicas digitais, esclarecendo o papel da escola diante das mesmas:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p. 64-65).

Vemos, portanto, que as novas práticas de leitura e de escrita realizadas pelos nossos alunos em ambiente digital devem ser estudadas em sala de aula, de forma que sejam analisadas criticamente, considerando a complexidade de constituição dos novos textos e gêneros que as fomentam, como o *meme*. Destaca-se, assim, a

importância e a relevância de se desenvolver um projeto de intervenção que gire em torno das necessidades atuais dos alunos, voltadas para novas habilidades de leitura e de escrita, diante dos novos contextos de comunicação e interação nos quais estão inseridos, como o que desenvolvemos, que procurou ainda problematizar temáticas sociais relevantes, como o racismo.

Por sua vez, para discutir sobre racismo no Brasil, é preciso considerar, essencialmente, que se trata de algo que estrutura nossa sociedade desde a época da escravidão e de sua abolição, tendo em vista que, quando os negros escravizados foram libertos, nenhuma condição de se manter uma vida digna foi-lhes dada. Sobre isso, Ribeiro (2019, p. 9) afirma:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

Sob uma perspectiva histórica, a autora traz à memória leis antigas para lembrar, por exemplo, que os negros escravizados não podiam frequentar escolas, e o acesso dos negros libertos à educação era dificultado porque, apesar de apresentarem cidadania, os direitos estavam condicionados a posses e rendimentos (*Ibidem*, 2019). Ainda segundo Ribeiro (2019), existia a Lei de Terras de 1850, que permitiu ao Estado distribuir as terras mediante compra, tornando-as mercadoria, o que fez com que ex-escravizados não pudessem se tornar proprietários, já que não possuíam grandes quantias de dinheiro para tal.

Assim, eles não tinham moradia digna, não tinham acesso a estudo, conseqüentemente, não tinham boas oportunidades ou

condições de trabalho. Tudo isso estrutura nossa sociedade de forma muito profunda, pois ainda vemos que são os negros que moram nas favelas, estão envolvidos na criminalidade, estão nas prisões; enquanto que ainda são os brancos, em sua maioria, que têm acesso a uma educação de melhor qualidade, possuem cargos importantes nas empresas, frequentam o congresso nacional, decidindo o destino de um país onde a maioria é de negros. Dessa forma, podemos afirmar que o lugar social do branco é um lugar de privilégio. De acordo com Ribeiro (2019, p. 25):

[...] essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos – por exemplo, que seja gentil com pessoas negras –, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial.

Portanto, segundo Ribeiro (2019), essa posição social de privilégio do branco é marcada pela violência, mesmo que sujeitos brancos não sejam necessariamente violentos. Para ela, é preciso, então, questionar a ausência de negros em espaços de poder, sendo que a população negra é a maioria no país, além de buscar entender e desnaturalizar os privilégios que acompanham a branquitude. Isso, de acordo com Ribeiro (2019, p. 33), permite a nós, brancos, “situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis”, tomando consciência de que homens brancos ocuparem a maioria dos espaços de poder foi algo construído por meio de processos de escravização.

Nesse sentido, discutir sobre racismo em sala de aula torna-se urgente, pois, considerando que se trata de um problema que é sempre estrutural, como afirma Almeida (2019), tendo em vista que equivale

a uma estrutura de dominação e poder que privilegia brancos, é preciso observar e combater falas, comportamentos, piadas, xingamentos, posicionamentos que só contribuem para a manutenção dessa estrutura, e que muitas vezes deixamos passar despercebidos, uma vez que o racismo está naturalizado cultural e socialmente. Portanto, ao debater sobre o assunto durante o desenvolvimento da proposta, que se encontra descrita a seguir, objetivamos oportunizar ao aluno refletir sobre e desnaturalizar certas práticas que só servem para fomentar esse sistema de discriminação.

## Metodologia

Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Alhandra-PB, da qual participaram 20 alunos pertencentes a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 16 anos.

A preocupação geral da escola com os resultados ínfimos alcançados na Prova Brasil se constituiu como uma das motivações para a realização deste trabalho. Partimos, portanto, da seleção de alguns descritores da Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil referente ao 9º ano, os quais julgamos mais necessários e importantes para a leitura de *memes*, especificamente, considerando a constituição desses textos. Assim, alguns dos descritores escolhidos foram: **D4** - Inferir uma informação implícita em um texto; **D6** - Identificar o tema de um texto; **D14** - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; **D5** - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); **D17** - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; dentre outros.

Na primeira fase da proposta, a etapa de sondagem, realizamos, dentre outras atividades, um questionário aberto, contendo questões discursivas, elaboradas a partir da leitura do *meme* que segue, com base nos descritores selecionados anteriormente, além de abordarem os aspectos textuais e discursivos do gênero, e avaliarem a leitura

crítica dos alunos, tendo em vista que o *meme* revela uma opinião de teor racista, pois tenta invalidar, por meio da junção de imagens de deficientes físicos trabalhando em construções e do texto verbal, a luta diária de pessoas negras para conseguir emprego e se manter no mercado de trabalho. Vejamos:

**Figura 1 – Meme “Essa não”**



**Fonte:** <https://twitter.com/mblivre/status/966676236465528833>.

Acesso em: 05 ago. 2019.

Os dados da etapa de sondagem nos apontaram a necessidade de desenvolver cinco oficinas, junto aos alunos, para trabalhar não só conceitos e habilidades de leitura baseadas nos descritores elencados da Matriz da Prova Brasil, mas os multiletramentos e a leitura crítica e reflexiva, fazendo com que os alunos fossem capazes de enxergar para além do texto verbal, de modo que identificassem, por exemplo,

a disseminação de preconceitos. Por isso, também discutimos temáticas como racismo, machismo e homofobia, no intuito de fazer com que os alunos as percebessem enquanto problemáticas sociais que precisam ser discutidas, identificadas e combatidas constantemente, uma vez que estruturam nossa sociedade.

Assim, na Oficina 1, vimos o conceito de texto e gênero, diferenciando o texto verbal do texto não-verbal, e entendendo o conceito de texto multimodal, por meio da leitura de vários textos, como *meme*, grafite, etc. Ainda, trabalhamos o conceito de gênero textual/discursivo, pois todo texto, seja verbal, não-verbal ou multimodal, pertence a um gênero, apresentando características formais, como composição, estilo e conteúdo, e aspectos discursivos, como quem produziu, com qual finalidade, etc. Levamos, portanto, vários exemplares de gêneros para serem lidos: receita culinária, poema, *meme*, etc.

Na Oficina 2, por sua vez, lemos vários textos, pertencentes a diversos gêneros, como notícias, *memes*, charges, trecho de romance, conto, para identificar qual seria o assunto trabalhado nesses textos e a finalidade deles, ou seja, para que foram produzidos. Começamos a discutir, dessa forma, sobre a temática do racismo, explorando e comparando o assunto desses textos. Por exemplo, lemos uma notícia que trazia a fala do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, sobre não existir racismo no país, comparando-a com outra notícia que mostrava a tortura sofrida por um menino negro após tentar furtar uma barra de chocolate de um supermercado. Assim, em contraste com a fala do presidente, observamos o racismo como uma realidade muito presente no Brasil.

Na Oficina 3, dentre outras atividades, lemos e reelaboramos *memes* para observar a junção do verbal (palavras) com o não-verbal (imagens, etc), e analisar como essa junção pode revelar, implicitamente, ou seja, sem ser dito com palavras claramente, discriminação e preconceito, como o *meme do nego*, extremamente racista, porque mostra o negro como piada, colocando-o como “o feio”, “o burro”, etc., como podemos observar no *meme* reproduzido a seguir:

**Figura 2 – Meme “Nego não aprende”**



**Fonte:** <http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html?m=1>.

Acesso em: 25 set. 2019.

Kilomba (2019), ao analisar o racismo sob a ótica da psicanálise e do pós-colonialismo, destaca as formas através das quais o negro é percebido em uma sociedade de hegemonia branca, como a primitivização, na qual o negro torna-se a personificação do incivilizado, o selvagem, atrasado, a qual podemos observar no *meme* da Fig. 2, “Nego não aprende”, que nos mostra um menino negro diante de um quadro contendo uma operação matemática errada.

O racismo disfarçado de humor, algo claramente observado nesse e em outros *memes* que foram analisados em sala, tem sido alvo de estudos bastante pertinentes. Segundo Ribeiro (2019, p. 74, grifo da autora), “Adilson Moreira identificou os elementos do que ele chama de racismo recreativo: um ‘mecanismo que encobre a hostilidade racial por meio do humor’”. Vemos, então, o quanto é importante analisar criticamente esses tipos de piadas, comentários, *memes*, etc., evitando colaborar com a disseminação dessa forma de violência. Foi o que tentamos refletir com os alunos.

Na Oficina 4, diferenciamos fato, opinião e discurso de ódio, observando que este último é diferente da opinião, pois é

discriminatório, preconceituoso; já a opinião é diferente do fato, tendo em vista que o fato acontece realmente, independente da opinião das pessoas. Também nesta oficina, analisamos opiniões distintas a respeito do mesmo tema, como cotas raciais, feminicídio e casamento gay, discutindo sobre esses assuntos e observando as diferenças entre opinião favorável e desfavorável em relação a esses temas, e como eles se relacionam ao racismo, machismo e homofobia. Para tanto, lemos trechos de comentários retirados da internet e *memes* com teor racista, machista e homofóbico.

Por fim, na Oficina 5, analisamos, com a leitura de *memes* e de um poema, como recursos relacionados à escrita, por exemplo, pontuação, caixa alta, cor e tamanho das letras, e recursos ortográficos ou morfossintáticos, como escolha de palavras, repetição e disposição das mesmas no texto, auxiliam na construção dos significados do texto.

Após a realização das cinco oficinas, aplicamos uma atividade final de averiguação, para comparar seus dados com os obtidos na atividade aberta de sondagem, tendo em vista que os questionamentos foram elaborados a partir do mesmo *meme* racista. Assim, nosso intuito era verificar se os alunos conseguiram desenvolver adequadamente os conceitos, as habilidades, as reflexões trabalhadas durante as oficinas, bem como a leitura crítica e reflexiva, indo além da mera decodificação de palavras.

## **Análise e discussão dos dados**

A análise dos dados demonstrou os resultados positivos do projeto, pois conseguimos fazer com que os alunos desenvolvessem adequadamente os conceitos trabalhados, tendo em vista que, por exemplo, 100% dos alunos conseguiram identificar o *meme* como um texto multimodal, sendo que, inicialmente, 68,4% não conseguiram responder adequadamente a questão que versava sobre a identificação do *meme* enquanto texto e gênero.

Os resultados também comprovam o desenvolvimento das habilidades de leitura trabalhadas, já que, por exemplo, 50% dos alunos conseguiram identificar adequadamente o assunto e a finalidade do *meme*, demonstrando a aquisição das habilidades de “identificar o tema de um texto” (D6) e “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D12), sendo que, na atividade aberta de sondagem, nenhum aluno conseguiu identificar apropriadamente o assunto e a finalidade do *meme*.

Ainda, os resultados nos mostraram o quanto foi positivo discutir sobre racismo, machismo e homofobia nas oficinas, e trabalhar a leitura crítica dos *memes*, que foram analisados observando as mensagens implícitas, os preconceitos disseminados, para além da mera decodificação das palavras. Como consequência, 14 alunos conseguiram identificar o posicionamento racista apresentado no *meme*, sendo que, anteriormente, apenas três alunos fizeram essa identificação na primeira atividade.

Também consideramos positivo o fato de que todos os alunos, nas questões discursivas, foram capazes de produzir posicionamentos contrários ao que é assumido no *meme* racista, ou seja, eles realmente refletiram e se posicionaram contra o que estava sendo dito, além de conseguirem reconhecer a distinção entre o próprio posicionamento e o que era veiculado no *meme*.

Por fim, conseguimos desenvolver os multiletramentos em sala de aula ao trabalhar o *meme* numa perspectiva crítica, ampliando tanto as leituras que os alunos realizam desses textos, quanto o repertório cultural dos mesmos, uma vez que relacionamos outros textos, mais atrelados ao contexto escolar, como conto, romance, poema, notícia etc, aos *memes* por aproximação temática, seguindo, assim, os preceitos de Rojo (2012a) sobre o trabalho com os multiletramentos.

Acreditamos, portanto, que a aplicação da proposta mostrou-se produtiva, contribuindo não só com o desenvolvimento de habilidades de leitura ou de conceitos da linguística, por meio da análise de *memes* e de outros textos, mas principalmente para a construção

de uma formação cidadã, através da qual problemas sociais como o racismo possam ser vistos enquanto algo que precisa ser discutido e combatido constantemente.

## **Considerações finais**

Como vimos, racismo é uma ferida aberta na sociedade brasileira, que ceifa vidas diariamente, que exclui pessoas do mercado de trabalho, que lhes nega oportunidades. Debater assuntos como esse dentro da escola se faz extremamente necessário, uma vez que precisamos desnaturalizá-los e combatê-los, cotidianamente. Nesse sentido, a escola investirá em uma educação voltada para a construção da cidadania plena, transformando sujeitos e tornando-os conscientes de que é necessário contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e acolhedora. Acreditamos que o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção tenha caminhado nessa direção, promovendo não só aquisição de habilidades e conceitos, mas também reflexão sobre realidades sociais que precisam ser enfrentadas sempre.

## **Referências**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais*. 2017. 221f. Dissertação de Mestrado - Universidade de

São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/pt-br.php>. Acesso em: 22 jun. 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**GT 07**

**PESQUISAS NO EIXO DOS GÊNEROS  
TEXTUAIS/DISCURSIVOS E  
PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM**



# DIMENSÃO VERBO-VISUAL EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO

*Adriano Donizeti Domingos do Nascimento*

## Introdução

**D**entro do objetivo de ofertar uma Educação de qualidade à população brasileira, destaca-se a formação de alunos com pensamento crítico e autônomo. Tendo em vista os inúmeros esforços para atingir esse objetivo ou aproximar-se dele, o presente trabalho leva em consideração a necessidade de práticas de compreensão e produção de texto que estejam fundamentadas em uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, para além da formação de um leitor “que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BNCC, p. 138), buscamos contemplar a necessária prática de produção textual. Dessa forma, os objetivos gerais deste trabalho são: (I) investigar o grau de domínio dos alunos em relação à sintaxe verbal e visual de anúncios publicitários institucionais e (II) analisar em que medida os alunos se apropriam criticamente de mecanismos da dimensão verbo-visual e multimodal para a construção de estratégias de convencimento em produções textuais com finalidade significativa para a comunidade local.

Dentre outros, o discurso persuasivo da publicidade está presente no cotidiano da sociedade de modo que, seja através dos suportes impressos ou dos digitais, estamos constantemente em contato com

variados gêneros discursivos pertencentes à esfera publicitária. Basta um simples acesso à internet para que nos deparemos com anúncios publicitários de variados propósitos comunicativos.

Diante desse panorama social, segundo a Base Nacional Comum Curricular, cada vez mais se verifica o constante contato dos estudantes com os gêneros da esfera pública, presentes na cultura de massa. O gênero discursivo anúncio publicitário figura como uma das possibilidades de trabalho com a argumentação e a persuasão, de forma a ampliar a compreensão da verbo-visualidade e da multimodalidade como constitutivas de sentido.

O presente trabalho traz um recorte da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras na Universidade de São Paulo, voltada a práticas em sala de aula, explorando aspectos estáveis e instáveis dos gêneros. A metodologia estrutura-se em uma sequência de atividades para investigar e aprimorar a capacidade argumentativa/persuasiva de alunos do Ensino Fundamental II da rede pública paulista, tendo em vista a dimensão verbo-visual do gênero discursivo anúncio publicitário institucional. As atividades são orientadas com o fim de se elaborar um anúncio publicitário institucional em prol de um asilo da cidade.

## **Fundamentação teórica**

Sobre o conceito de gênero nos documentos oficiais, é comum os professores encontrarem a designação dele ora como textual, ora como discursivo. Nesse sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular contempla as duas denominações. Embora tais diretrizes curriculares nem sempre explicitem as implicações decorrentes das peculiaridades dessa dupla conceituação, é importante reforçar que a decisão pelo qualificativo “textual” ou “discursivo” está diretamente relacionada à tomada de uma determinada perspectiva teórica sobre a noção de gênero. Em relação aos traços distintivos específicos acerca da noção de gênero textual e de gênero discursivo, Brait (2012,

p. 7-8) afirma que “as variações envolvem pontos de vista teóricos e metodológicos diferenciados, implicando diferentes concepções e abordagens de linguagem”.

Segundo Guimarães (2009, p. 126), “considera-se texto como uma produção formal resultante de escolhas e articulações feitas pelo produtor do texto – este amparado pelos recursos do sistema linguístico”. Já o discurso “não é outra coisa senão esse mesmo texto, que, no entanto, se discursiviza na medida em que o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto” (GUIMARÃES, 2009, p. 126).

Levando em consideração a existência de diferentes linhas teóricas sobre o estudo dos gêneros, este trabalho se fundamenta na concepção de gênero discursivo na perspectiva da teoria bakhtiniana. Nesse sentido, o enunciado é entendido como a real unidade da comunicação discursiva, uma vez que, segundo Bakhtin (2016, p. 12), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Esses mesmos enunciados:

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Cabe ressaltar que, em nosso trabalho com o anúncio publicitário institucional, também buscamos referência teórica no conceito de interação discursiva sob a perspectiva bakhtiniana. Por esse aspecto, levamos em consideração o fato de que “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (BAKHTIN, 2018, p. 2016).

Pelo princípio da interação discursiva, segundo Bakhtin:

Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (BAKHTIN, 2018, p. 205).

Desse modo, se toda palavra é regida por uma interação social, essa condição é determinante para o planejamento de mecanismos persuasivos na produção de anúncio publicitário institucional, uma vez que esse gênero discursivo tem como principal propósito comunicativo a utilização de estratégias de convencimento que envolvem a interação entre um locutor e um interlocutor. Segundo Bakhtin (2018), mesmo na ausência de um interlocutor real, mas dentro de um campo socialmente organizado, todo enunciado é orientado para um receptor.

Tendo como referência o entendimento de que todo enunciado tem uma dimensão argumentativa/persuasiva, apoiamo-nos em Fiorin (2015, p. 9) ao afirmar que “o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem”.

Comunicar é agir sobre o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe. Isso quer dizer que comunicar não é apenas fazer saber, mas principalmente fazer crer e fazer fazer. (FIORIN, 2015, p. 78).

Nesse mesmo sentido, também nos referenciamos em Amossy (2018, p. 42) quando sentencia que “todo enunciado confirma, refuta, problematiza posições anteriores, quer tenham sido expressas

de modo preciso por um dado interlocutor, ou de modo difuso no interdiscurso contemporâneo”.

Dentre os múltiplos gêneros discursivos que poderiam ser trabalhados, nossa escolha recaiu sobre o anúncio publicitário institucional, devido ao potencial interventivo que ele proporciona para uma atuação cidadã no contexto social em que os alunos estão inseridos. Tendo em vista essa perspectiva, a reflexão linguística e multimodal para a compreensão e produção de sentido é fundamental na formação de uma consciência crítica do educando.

Diferentemente dos propósitos comerciais da publicidade, o presente trabalho com o anúncio publicitário institucional compreende esse gênero discursivo como “um processo de difusão de ideias por um órgão pertencente ao estado”, segundo Brandão (1998, p. 24).

Para uma ampliação da ideia incompleta que muitos estudantes têm sobre conceito de texto, reportamo-nos a Brait (2010) de forma a explicitar como a compreensão da dimensão verbo-visual em anúncios publicitários institucionais desconstrói o entendimento de que a imagem seria acessória em relação ao texto verbal escrito. Nesse sentido, compreende-se que as estratégias de convencimento de um anúncio publicitário institucional nesse formato se fundamentam no fato de que:

[...] a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentido, efeitos de sentido, construir imagens de enunciadore e enunciatários, circunscrever destinatários etc. (BRAIT, 2010, p. 194).

No âmbito da Base Nacional Curricular, o Eixo Leitura amplia o trabalho de análise textual para além do texto verbal escrito. Dessa forma, as imagens estáticas ou em movimento, bem como o som que

acompanha muitos gêneros digitais, são levados em consideração como novos letramentos. Segundo Vieira (2015, p. 109), “a atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais é requisito fundamental de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos”.

[...] a cultura de nossa sociedade visual tem se mostrado extremamente sensível ao apelo da imagem, a qual por si só promove o avanço na leitura e na interpretação dos sentidos, pois a conjugação do significado com as várias semioses que compõem a multimodalidade é um processo motivador que traz para as atividades publicitárias ou pedagógicas a riqueza de uma linguagem desenvolvida de maneira significativa principalmente a partir no século XX. (VIEIRA, 2015, p. 90).

Para o processo de produção do anúncio publicitário institucional, levamos em consideração as contribuições de Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) no que diz respeito à ampliação de competências para produzir textos adequados a uma determinada situação de comunicação. Para os procedimentos de revisão e edição do anúncio, aplicamos procedimentos *epilinguísticos referenciados em* Franchi (2006) sobre a noção de linguagem e os modos de obter diferentes efeitos de sentido.

## **Metodologia**

A organização do projeto e a seleção dos sujeitos da pesquisa levaram em consideração a intenção de investigar a apropriação de estratégias persuasivas por parte dos alunos, tendo como referência a dimensão verbo-visual que se apresenta como caráter constitutivo do gênero anúncio publicitário institucional. Já que os documentos oficiais apontam o desenvolvimento de habilidades que vão ao encontro

dos propósitos previstos nesta pesquisa e da série escolar, optamos pelo trabalho com os estudantes de duas salas dos 8<sup>os</sup> anos de uma escola estadual no município de São José do Rio Pardo, interior de São Paulo.

Embora a sequência de atividades aqui proposta faça parte de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82), ela não recebe a denominação de sequência didática conforme a indicação dos autores de Genebra. Isso se deve ao fato de que, diferentemente da proposta daqueles autores, não partimos de uma produção inicial.

Diante dessa tomada de decisão, a estruturação desta sequência de atividades foi organizada com a apresentação da proposta de produção textual, a partir da qual os alunos foram informados sobre a futura confecção de um anúncio publicitário institucional para a arrecadação de tampinhas e lacres de alumínio em prol de um asilo da cidade, já que a instituição recebe cadeiras de roda em troca do material recolhido. Em seguida, as atividades foram desenvolvidas em três fases. Na primeira etapa, houve um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e a exploração do gênero: esfera de circulação, estrutura composicional bem como recursos expressivos. No momento seguinte, trabalhamos a reprodução do gênero: escrita, revisão e reescrita e, por último, fizemos a avaliação e partilha.

## **Análise e discussão dos dados**

Como informado na introdução, o presente trabalho traz um recorte de nossa pesquisa que se encontra em andamento e, desse modo, esta análise apresenta resultados preliminares sobre o entendimento de que a imagem não é acessória em relação ao texto verbal escrito no gênero anúncio publicitário, mas, na verdade, contribui para o sentido dele.

O desenvolvimento da sequência de atividades teve início com o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e a exploração do gênero: os elementos composicionais e sua esfera de circulação; os recursos expressivos no uso da linguagem bem como os mecanismos argumentativos e de persuasão. Nessa primeira etapa, analisamos, coletivamente, três anúncios publicitários, levantando as principais características do gênero em estudo por meio das respostas a uma grade de avaliação. Um dos exemplares analisados foi este:

Figura 1 - Campanha “Foca no trânsito”



Inspirada em memes das redes sociais, a campanha do governo paulista traz o tema “Foca no Trânsito” com o objetivo de disseminar mensagens de maneira simpática, alertando para os variados comportamentos de risco no trânsito.

Dividimos os questionamentos sobre o anúncio em dois momentos. O primeiro levou em consideração a leitura/análise parafrástica que:

[...] procura reproduzir algo que está na superfície textual, ainda que se troquem as palavras, a ordem de apresentação do assunto, por exemplo, não há preocupações com outras possibilidades de interpretação que o texto possa oferecer.

Nessa leitura, também não se questiona a posição do enunciador, do sujeito que detém a palavra. (MICHELETTI e GEBARA, 2012, p. 235).

O segundo momento considerou a leitura/análise polissêmica que “busca ir além, verificar os diversos sentidos possíveis e, mesmo, o que, no discurso, se oculta por trás das palavras. Por seu intermédio, podemos refletir sobre as condições de produção do discurso, ou seja, sobre o contexto sociocultural” (MICHELETTI e GEBARA, 2012, p. 235).

Tendo como referência a situação de comunicação de alerta para os variados comportamentos de risco no trânsito, tanto o texto verbal como o visual têm a mesma importância no anúncio publicitário institucional em análise. Dessa forma, a síntese das respostas às análises parafrástica e polissêmica amplia o entendimento dos alunos sobre a concepção de texto “reconhecendo o visual, o verbo-visual, o projeto gráfico, como participantes da constituição de um enunciado concreto, que deve, portanto, ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula” (BRAIT, 2009, p. 144).

Com base nas atividades da primeira etapa, pôde-se constatar que os alunos compreenderam muito bem a dimensão verbo-visual e a multimodalidade presentes nos anúncios publicitários como fatores constitutivos de sentido. Em síntese, as análises coletivas dos exemplares desse gênero discursivo resultaram nestes apontamentos:

- A criação de uma metáfora visual.
- Imagem de elementos associados ao universo do trânsito e a atitude responsável do animal. Predomínio da cor amarela associada à campanha “Maio Amarelo” e à cor do semáforo que representa atenção/alerta.
- Destaque à disposição central da imagem e aos diferentes tamanhos de letra.

- O uso sinal tipográfico da cerquilha (#) seguido da mensagem verbal escrita, formando a *hashtag* “#FocaNoTransito” e criando um circuito que parte do uso da linguagem digital para o anúncio impresso, com a possibilidade de que se retorne ao digital em eventual pesquisa sobre a *hashtag* do anúncio.

Em uma segunda etapa, depois do contato inicial com o anúncio publicitário institucional e da síntese das análises feitas sobre as características e recursos expressivos do gênero nos exemplares selecionados, passamos para a produção e a revisão textual.

A partir da escolha de uma causa significativa para a comunidade local – a arrecadação de tampinhas e lacres de alumínio em prol de um asilo da cidade – houve a definição do público-alvo, das estratégias de persuasão e convencimento que seriam utilizadas para garantir o engajamento do interlocutor. Concentramos nossa atenção nas condições de produção da primeira versão do anúncio publicitário institucional, levando em consideração que:

[...] as condições de produção devem ser cuidadosamente verificadas. Elas compreendem tudo que envolve uma situação de comunicação: 1) o local e o momento; 2) a posição social dos participantes; 3) o tema a ser tratado; 4) o ambiente em que se encontram; 5) a finalidade da comunicação. (GOLDSTEIN, LOUZADA e IVAMOTO, 2009, p. 12).

Os resultados da etapa de produção da primeira versão do anúncio publicitário também se mostraram satisfatórios. Logo no planejamento inicial da escrita, houve a preocupação com a elaboração do texto visual, uma vez que as reflexões sobre a verbo-visualidade, na etapa de análise dos exemplares do gênero, foram levadas em consideração como constitutivas de sentido. Percebemos que todas as produções discentes, em alguma medida, refletiam a preocupação

com as combinações de imagens, a utilização de cores, a disposição do texto escrito e a ocupação do espaço da folha.

Depois de produzir a primeira versão do anúncio publicitário em folha de sulfite A4, ainda na segunda etapa, as atividades foram organizadas em torno da análise e da reescrita dessa versão. Com a permissão de um aluno voluntário, projetamos a primeira versão por ele produzida e fizemos a análise coletiva dela, propondo uma reflexão sobre as várias possibilidades de reescrita tanto da mensagem verbal, quanto de possíveis adequações em relação às imagens e à diagramação. Como estratégia, recorremos ao conceito de atividade epilinguística que Franchi (2006) define como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Na terceira etapa, todos os anúncios publicitários produzidos foram exibidos à classe, de modo que os alunos da sala escolhessem dois exemplares representativos para serem, em um segundo momento, afixados em pontos da escola com grande circulação de pessoas, com o intuito de arrecadar os materiais a serem encaminhados ao asilo.

## **Considerações finais**

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular, o Eixo Leitura amplia o trabalho de análise textual para além do texto verbal escrito. Dessa forma, as imagens estáticas ou em movimento, bem como o som que acompanha muitos gêneros digitais, são levados em consideração como novos letramentos. A compreensão da dimensão verbo-visual em anúncios publicitários institucionais desconstrói o entendimento de que a imagem seria acessória em relação ao texto verbal escrito.

Desse modo, tanto a verbo-visualidade quanto a multimodalidade são constitutivas de sentido em anúncios publicitários institucionais e funcionam como recurso persuasivo acerca do engajamento do público-alvo em causas sociais de relevância para a coletividade. Assim, é possível identificar propósitos de convencimento relacionados ao uso de recursos de persuasão que envolvam as imagens, a disposição delas, as cores, o estilo e tamanho de letras, a escolha lexical etc.

## Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M.S. Corrêa ... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo do Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. *A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual*. Bakhtiniana. Revista de Estudos do discurso. São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009, (p.142-160).

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B.; SOUZA E SILVA, M. C. Apresentação. In: \_\_\_\_\_  
(org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-8.

BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás.* São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, W. M. *Pequena gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, J. L. *Argumentação.* São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.* São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C. et al. *Mas o que é mesmo “gramática”?* Organização Sírio Possenti. São Paulo; Parábola, 2006, p. 90-110.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade.* São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino.* São Paulo: Contexto, 2009.

MICHELETTI, G; GEBARA, A. E. L. *Questões de leitura e ensino.* Linha d'Água, n. 25 (2), 2012, p. 227-246.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

# ENTRE AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE PADRE CÍCERO E JUAZEIRO DO NORTE - CE: A DIDATIZAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

*Antonio Romero Siqueira Dodou  
José Wanderley Alves de Sousa*

## Introdução

As tradições sociais inerentes ao tempo, sujeito histórico e identidade cultural das comunidades são importantes, pois proporcionam a cristalização das experiências devendo ser sempre valorizadas e mantidas pelos que as integram. Nesta perspectiva, é necessário que os espaços onde os saberes são construídos propiciem a formação do indivíduo, possibilitando-lhe descobrir-se como protagonista da História.

As memórias difundidas entre sujeitos de uma comunidade específica, principalmente as narradas, são imprescindíveis para a leitura do mundo, configurando uma relação dinâmica em que linguagem e realidade se (re) significam. Juazeiro do Norte, situada na região metropolitana do Cariri, é exemplo de comunidade em que a história local tem sido difundida a partir das memórias de moradores do lugar, somadas às vozes visitantes (romeiros), cuja presença merece destaque por enovelar-se à tradição religiosa, marcada pela devoção ao fundador da cidade Padre Cícero Romão Batista. Importa acrescentar que várias dessas experiências constam em obras já publicadas sobre as histórias do Padre Cícero e sua relação com o desenvolvimento da cidade.

Desde 2001, quando passei a atuar como docente, percebi uma abordagem tímida sobre aspectos culturais e sociais da relação Padre Cícero e Juazeiro nos materiais utilizados em sala de aula. Intrigou-me a abordagem contida do assunto, quando a Literatura local produzida por renomados escritores, constitui excelente acervo que pode servir de base para a produção de materiais interventivos como, por exemplo, a ênfase nas narrativas através dos mais variados gêneros textuais: cordéis, músicas, fotografias, memórias literárias, entre outros. Neste sentido, em 2019, com o ingresso regular no Mestrado Profissional em Letras, resolvi me debruçar sobre a temática entre as histórias e memórias acerca de Padre Cícero e Juazeiro do Norte – Ceará, com ênfase na didatização dos estudos culturais.

Recorremos aos fundamentos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) como pontos chave que sustentarão a investigação da proposta. Além disso, norteamos o trabalho a partir de estudos teóricos sobre História, Memória e Estudos Culturais que se enovalem com a relação entre a vida do Padre Cícero e a cidade ora elencada.

Assim, o bojo principal deste estudo são as narrativas de moradores locais e de romeiros que vivenciaram ou partilharam o legado de antepassados sobre a relação aqui enfatizada. Esses relatos repousam nas obras dos principais escritores do assunto, Araújo (1994), Barbosa (1997), Cava (2014), Dodou (2016), Neto (2009) e Walker (1985), entre outros.

## **Fundamentação teórica**

A linguagem sempre foi objeto de interesse de diversas áreas ou teorias como a linguística, a semiótica, a etimologia, entre outras. Por ser inerente aos processos de comunicação do dia a dia, é possível identificar na linguagem os efeitos de sentido desenvolvidos pelos interlocutores. Nesse sentido, identificar e analisar os fatores que explícita ou implicitamente constituem, por exemplo, o discurso, não

representa tarefa fácil, uma vez que há vários elementos envolvidos como: objetos, tipos enunciativos, conceitos, temas e teorias.

Para tanto empreendemos, adiante, uma abordagem teórica sobre a relação que se firma entre Discurso, História e Memória, além de elencar aspectos teóricos relacionados à Cultura, Cultura Popular e, por conseguinte, à Identidade.

As contribuições da AD permitem compreender que a visão monológica cede espaço ao dialogismo. São as relações entre os sujeitos interlocutores que determinarão a identificação de aspectos fundamentais à análise de um enunciado ou de um conjunto deles. Para Bakhtin (1992) o discurso não é fechado, inflexível e seu domínio não é apenas do locutor. Nessa direção, não há como se falar em discurso sem considerar dois elementos indispensáveis ao seu funcionamento: o dialogismo e a polifonia. Para Barros e Fiorin (1999, p.2) “[...] o dialogismo é concebido como o espaço em que ocorre a interação entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro no texto, é condição para que o discurso possua sentido [...]”.

Os discursos, objetos-alvos da Linguística e da Análise do Discurso, são dinâmicos e com funções variadas, especialmente no que tange às posições em que os sujeitos (interlocutores), de modo dialógico e heterogêneo, corroboram para que novos sentidos sejam construídos. É essa característica da heterogeneidade que colabora para o advento de interesses distintos no campo de luta das forças sociais, o que requer a atuação e interação dos indivíduos, tornando o dialogismo uma das particularidades principais do discurso. Na realidade, nossas falas terminam por mencionar algo já dito, por alterar, repetir ou reproduzir.

Nesta perspectiva, Bakhtin (1992, p.314) destaca que:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por seu emprego consciente e

decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

A visão de Bakhtin acerca dos sujeitos heterogêneos no discurso desperta a atenção para um aspecto imprescindível à AD: o de que os indivíduos acabam reproduzindo, alterando ou modificando uma fala alheia, uma vez que necessitam dialogar em virtude das várias vozes (polifonia) com interesses distintos que se instalam na relação entre os interlocutores. Na verdade, os discursos, como bem enfatiza Bakhtin (1992) “se fingem” monológicos, visto que toda palavra é dialógica, todo discurso tem dentro dele outros discursos.

Nessa configuração, o discurso deixa de ser visto como uma construção monológica, revestindo-se, pelo poder da palavra, de um caráter polifônico ou dialógico, através do qual os sentidos vão sendo construídos, sendo necessário, às vezes, harmonizar as distintas vozes existentes. Nesse sentido, Foucault (2012, p.121) também reitera que: “[...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis [...]”

Intrínsecos ao discurso cumpre ainda mencionar a carga histórica e os aspectos ideológicos, que ganharam notabilidade após os estudos desenvolvidos na perspectiva teórica francesa, bem como os espaços das memórias discursivas. De fato, as memórias representam a retomada, reafirmação de algo já dito ou o revestimento de uma informação existente, mas com uma nova roupagem: a visão de quem (re) conta.

A respeito disso, Brandão (2007, p.49) realça que:

Por ser marcado espacial e temporariamente, o sujeito é essencialmente histórico: e porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção

de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico.

Nessa direção, a dimensão social do discurso, tão enfatizada pelos teóricos franceses é que propiciou à AD uma visão mais aprofundada das práticas sociais, das vivências históricas e ideológicas dos interlocutores envolvidos, das possibilidades de sentidos diversas que podem ser construídas, (re) significando as informações discursivas num processo dialógico, dinâmico, instável, disperso e profundo.

No estudo das memórias, também objeto do presente estudo, por exemplo, não há como dissociar a relação confluyente que ela estabelece com o discurso e a história. No processo de resgate das informações do passado nos deparamos com vários sujeitos envolvidos: os interlocutores, os quais, numa dinâmica constante, ocupam posições distintas extremamente atreladas ao lugar social em que estão inseridos. Constitui-se assim o discurso.

E entre essas vivências históricas e ideológicas dos sujeitos estão as memórias sociais, assim elencadas por Le Goff (1990, p.422): “[...] o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento [...]”.

Já Thompson (1992, p.197), ao se referir à importância da memória, assim se posiciona: “[...] Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta [...]”.

Vale salientar, que as contribuições advindas da história para a memória e vice-versa são fundamentais para a sustentação da ideia de complementaridade entre elas. Conforme já mencionado, a relação de oposição em determinados contextos pode até ocorrer, contudo, não descaracteriza o liame principal entre história e memória, a saber: o de reciprocidade.

Cumpra esclarecer, no entanto, o pensamento de Carretero, Rosa e González, ao evidenciarem que:

A história é uma forma de memória, mas nem todas as formas de memória são história. O argumento que se desenvolve aqui é que a história não pode se esgotar na memória, o que tem como consequência que o ensino da história não pode se limitar à recordação de fatos passados e ao esquecimento de outros. Evidentemente, história é recordação e esquecimento, mas não é só isso: é muito mais. (CARRETERO, ROSA E GONZÁLEZ, 2007, p.54).

Relevante acrescentar que o discurso se manifesta na retrospectiva que se faz de fatos passados, ou seja, não há como se pensar as memórias sem considerar a importância do discurso para sua consecução. Paralelamente, caminha a história. Ela remete a um contexto específico, que permite identificar e compreender as vozes sociais de uma época com suas devidas peculiaridades.

As inúmeras vozes presentes em um discurso se cruzam, podendo exercer entre si uma função suplementar, de concorrência ou até mesmo de incompatibilidade. Brandão (2007 p.53) elenca bem isso ao expor que “[...] o discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes contraditórias [...]”.

Por esse viés, a relação Discurso, História e Memória torna-se mais cristalina, uma vez que os fatos, as condições sociais e o espaço em que foi produzido nos permitem perceber efetivamente a estrutura que permeia determinado discurso.

Memória e história, portanto, se inter-relacionam, Há, entre elas, uma influência mútua que faz com a que a definição da História, como senhora das memórias ganhe força, ao passo que também vai sendo alimentada por elas. É justamente nos discursos onde podemos detectá-las, já que a teia de vozes sociais ecoa, competindo aos

interlocutores reconhecê-las, afinal, a história abriga as memórias e o discurso passa a ser o instrumento de que dispõe a sociedade para identificar, resgatar e valorizar os elementos históricos e mnêmicos. Reforçando esse entendimento, Cardoso (1999, p.21) compreende que “[...] O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas [...]”.

Outro elemento importante na relação discurso, história e memória é o contexto fundamental na missão de identificação das lembranças. Somada à relação Discurso, História e Memória está a Cultura, carregada de vários sentidos (sociológico, político, filosófico, dentre outros) e de difícil definição. Os vários significados a ela atribuídos só corroboram a ideia de sua vastidão e amplitude, entranhada nas mais profundas ramificações sociais, muito embora, na maioria das vezes, seja abordada sem a devida profundidade.

Não podemos esquecer que a cultura é um elemento fundamental para a manutenção de nossas identidades, dos traços que denunciam o contexto em que estamos inseridos, do que somos, de como pensamos, vestimos, falamos, enfim, de que ela está intrinsecamente relacionada à nossa sobrevivência e que as transformações que nela operam, refletem, diretamente, em nossas vidas.

Eagleton (2005, p.184), por essa linha investigativa, entende que “[...] a cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último [...]”.

O resgate do passado nos permite registrar um legado, reinventar, redescobrir, reconstruir, redesenhar e /ou até ressignificar valores, credences, posturas, características, enfim, reescrever a cultura social de uma comunidade sob uma nova perspectiva, despertando nuances inéditas, construindo paradigmas até então desconhecidos, mas sempre com um pé no presente e outro no passado, afinal, a essência

das memórias é o ponto de apoio que se busca para a confiabilidade daquilo que se relata.

Por fim, somete através dessa busca do passado para reafirmação do presente é que se pode pensar um futuro. Não há futuro sem história que o anteceda, nem como se pensar em períodos prósperos se nem sequer há memórias. Nessa perspectiva, são os fatos passados que alicerçam o presente e servem de legado a futuras gerações, as quais, certamente buscarão conhecer suas origens, entender sua cultura, conhecer as peculiaridades que a circundam e isso só será possível, recorrendo-se às memórias e à história.

## Metodologia

A metodologia representa importante recurso à disposição do pesquisador, uma vez que, é através dela, que os critérios de amostragem e o desenvolvimento dos caminhos traçados tornam-se possíveis, sem falar é claro, que se consolida como ferramenta imprescindível à análise dos dados coletados, exigindo um olhar criterioso de quem pesquisa como se pode verificar em Minayo (1994, p.16):

A metodologia estabelece critérios de amostragem e construção de estratégias, definindo instrumentos e procedimentos para análise dos dados. Geralmente requer muito cuidado do pesquisador, pois, além de uma descrição formal de métodos e técnicas, contempla as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez no quadro teórico.

*A priori*, o presente trabalho tem caráter de pesquisa qualitativa, com base na coleta e análise de dados capazes de atender aquilo a que o tema se propõe. Tratamos como qualitativa por constituir um método de investigação científica cujo alvo é o caráter subjetivo do objeto, considerando suas particularidades.

Em um segundo momento, a título de coleta de dados, a pesquisa é também bibliográfica, com nuances de pesquisa documental, uma vez que buscamos levantar fatos e momentos expressivos da história local, a partir de fotos, depoimentos, testemunhos e entrevistas constantes no acervo literário dos principais escritores da Literatura sobre Padre Cícero Juazeiro do Norte-CE.

Tendo em vista os argumentos expostos, nosso intuito é saber: como propiciar, a partir do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II possibilidades didático-pedagógicas de difusão dos principais aspectos histórico-culturais relacionados à história do Padre Cícero entrecruzadas às da cidade de Juazeiro do Norte-CE?

Como objetivo geral, propomos elencar intervenções didático-pedagógicas, com ênfase em gêneros diversos (cordéis, benditos, fotografias, memórias literárias, entre outros), a partir de um livro paradidático e de um suplemento com atividades que contemplem a vida do Padre Cícero e de sua relação histórico-cultural com a cidade de Juazeiro no Ceará.

Especificamente, ainda abordamos fundamentos teóricos da Análise de Discurso de Orientação Francesa, enfatizamos a relação entre Discurso, História e Memória, elencamos abordagens conceituais sobre Cultura, Cultura Popular e Identidade Cultural. Discutimos, ainda, o ensino de Língua Portuguesa à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no contexto do Ensino Fundamental II, além de evidenciar a importância dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nos gêneros mencionados como instrumentos para abordagens do entrecruzamento entre a história de Padre Cícero e de Juazeiro do Norte-CE, sobretudo, nos aspectos históricos e culturais. Pretendemos também apresentar uma incursão sobre a história do Padre Cícero e do Juazeiro do Norte-CE, particularmente no que concerne aos seus aspectos histórico-culturais, como subsídios para a produção

de material didático aplicável ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Reiteramos que o levantamento bibliográfico tem servido, em especial, para reforçar e suplementar o que se almeja aqui como alvo: o preenchimento das lacunas existentes nos materiais didáticos adotados pela rede de ensino do município no tocante ao destaque sobre a relação histórico-cultural entre a história de Padre Cícero e de Juazeiro do Norte-CE.

Desse modo, de posse das informações colhidas e uma vez analisado o material didático em questão, estamos elaborando um livro paradidático, acrescido de um suplemento com estratégias didático-pedagógicas interventivas aplicáveis ao Ensino Fundamental II, o qual esperamos ser de grande contribuição para outros estudos futuros que venham a ser desenvolvidos acerca da temática deste trabalho.

## **Análise e discussão dos dados**

Na dissertação, que se encontra em processo de (re)escrita, após a aprovação no Exame de Qualificação, exibimos, inicialmente, o objeto de investigação, a justificativa, sob a forma de memorial para escolha do tema. Também expomos os procedimentos metodológicos usados para a pesquisa através da problemática, das hipóteses de investigação, da caracterização da pesquisa e dos objetivos geral e específicos. Como contribuição didático-pedagógica para o redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, propomos ainda o delineamento do produto.

No capítulo seguinte, de caráter essencialmente teórico, abordamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Orientação Francesa (AD), bem como a relação que se dá entre Discurso, História e Memória e os fundamentos conceituais de Cultura, Cultura Popular e Identidade Cultural.

No capítulo terceiro, em construção, discutimos o ensino de Língua Portuguesa à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais

- PCN (BRASIL, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, evidenciamos a relevância dos gêneros textuais já mencionados para o ensino de Língua Portuguesa, como ferramentas para abordagens sobre a Cultura Popular e Identidade Cultural, a partir da relação entre as histórias sobre Padre Cícero e Juazeiro do Norte-CE.

No quarto capítulo, também em andamento, empreendemos um breve relato sobre a história do Padre Cícero e do Juazeiro do Norte-CE, enfatizando aos aspectos histórico-culturais que entrecruzam estas histórias.

Como proposta de intervenção didático-pedagógica, estamos elaborando um livro paradidático e um encarte com sugestões de oficinas pedagógicas voltadas para o redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental II, destacando os gêneros cordel, benditos, fotografias e memórias literárias como recurso para abordagens sobre a Cultura Popular e Identidade Cultural, a partir da relação entre as histórias sobre Padre Cícero e Juazeiro do Norte-CE, a ser disponibilizado para o norteamento das práticas de leitura, compreensão, interpretação e produção textual do Ensino Fundamental II em escolas do Juazeiro do Norte-CE.

## **Considerações finais**

A Cultura é um dos maiores joias de que uma comunidade dispõe. Valorizá-la, resguardá-la e difundi-la são práticas que deveriam ser constantes. Os aspectos culturais incidem nos mais diversos âmbitos. Assim, o modo de vestir, de falar, a culinária, as tradições, as crenças, os festejos, entre outros, são formas de manter viva a história de um povo.

Neste contexto, o discurso exerce papel fundamental. Se considerarmos que os sujeitos (interlocutores) são protagonistas da história e que o discurso é, também, um espaço onde incidem vozes

sociais convergentes ou discordantes, compreendemos o dialogismo e a polifonia presentes nas relações sociais cotidianas.

Importante mencionar a importância do contexto para o estudo dos aspectos sociais e culturais de uma comunidade. E como o contexto está intrinsecamente ligado à História, não há como dissociá-la desse processo de interação. Assim, o momento vivido, as vivências compartilhadas e os valores apreendidos permitem que o legado tenha sequência.

Nesse processo de busca e valorização do passado, da história dos povos, de seus traços culturais, entre outros aspectos, as memórias ocupam lugar essencial. É através do que foi vivenciado e partilhado que muitas informações chegam até nós.

No caso específico de Juazeiro do Norte-CE são cristalinas as contribuições advindas das relações da cidade com o Padre Cícero nos âmbitos cultural e social, resgatadas via memória popular, o que se atesta nas inúmeras obras de autores locais versando sobre o assunto.

É nesta perspectiva, que a nossa pesquisa em andamento junto ao PROFLETRAS tem enveredado, por consideramos a relação Discurso, História e Memória fundamentais à compreensão das contribuições oriundas da relação entre Padre Cícero e Juazeiro do Norte-CE, no tocante aos aspectos sociais e culturais.

## Referências

ARAÚJO, Raimundo. *Juazeiro do Padre Cícero*. Antologia. Centro de Documentações de Brasília, 1994.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Geraldo Menezes. *O Padre e o Romeiro*. Juazeiro: Royal. Edição ICVC, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª reimpressão da 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed. 2007.

CAVA, Ralph Della. *Milagre em Joazeiro*. Tradução Maria Yedda Linhares. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DODOU, Antonio Romero S. *De Tabuleiro a Juazeiro: Reflexões sobre Cícero o Padre, o Homem e o Líder*. Produção Independente, 2016.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MINAYO, M. C. S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, Lira. *Padre Cícero: poder, fé e guerra no sertão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

THOMPSON, Paul, 1935. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira-Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WALKER, Daniel. *Padre Cícero na Berlinda*. Juazeiro do Norte. Edições IPESC/ URCA, 1995.

# À LUZ DOS *LAMPARINAS DO SERTÃO* O TEXTO TEATRAL COMO PROMOTOR DE LETRAMENTOS

*Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista*  
*Robério Pereira Barreto*

## Introdução

**A**s práticas de leitura e escrita vigentes na sociedade foram evoluindo ao longo da história, conforme as ferramentas que o homem dispunha em seu favor. Nessa mesma medida, os espaços de formação não são mais, unicamente, o escolar. O indivíduo, nas diferentes fases de sua vida, tem a sua disposição vários contextos, nos quais aprende, ensina e interage, de diferentes formas, com as diversas práticas de linguagens.

Entretanto, tais diversidades não têm encontrado espaço no ambiente escolar, principalmente, na educação básica. Observa-se, no ensino fundamental, por exemplo, “a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003, p. 19-20),” além de desvalorizar o saber popular, a cultura local, fatores que são importantes na formação do indivíduo.

Reconhecemos que há outros espaços de formação para além da escola, que podem convergir, e contribuir para a formação integral do indivíduo, conduzindo-o a trilhar e alcançar espaços e bens sociais e culturais que, lھے são negados, como as habilidades de leitura e escrita proficiente. Neste sentido, este artigo apresenta

um recorte da pesquisa, em andamento, intitulada *Teatreletrando nas aulas de Língua Portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do Lamparinas do Sertão*, a qual apresenta uma proposta de intervenção na sala de aula, veiculada por uma sequência didática composta por oficinas. Tal proposta visa à formação leitora e cidadã, a partir de textos de escritores locais, neste caso texto teatral.

Por isso, escolhemos os textos produzidos por membros do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão*<sup>19</sup>, doravante GCLS, os quais apresentam, em sua discursividade, letramentos e representações sociais do contexto sociocultural e local. Esses aspectos, muitas vezes, são negligenciados pelos materiais didático-pedagógicos oficiais, instituídos nas unidades de ensino.

Ao refletir sobre as propostas de ensino da leitura e escrita, vigentes na maioria das escolas, percebemos que estão imbricadas a ideias antigas e engessadas sobre o conceito de práticas letradas, assentadas, muitas vezes, nas técnicas de ler e escrever conforme a gramática normativa. A maioria delas considera o texto como algo que se encerra em si mesmo, sem estabelecer qualquer diálogo com as demandas sociocomunicativas, vigentes na sociedade atual, além de desconsiderar a cultura local e os contextos de vida do estudante. Ou seja, muitos dos projetos de leitura e escrita estão voltados, estritamente, para o letramento escolar (técnico e mecânico), dissociado

---

19 Associação Comunitária Grupo Cultural Lamparinas do sertão é constituída em 2003. Formada por jovens seabrenses, oriundos da zona rural da cidade, na comunidade denominada Lagoa da Boa Vista. Nasce a partir da inquietação de jovens que ao terminar ao Ensino Médio, tinha apenas o espaço das comemorações religiosas para exercer sua arte na comunidade. Com o passar do tempo essas apresentações passaram a sofrer restrições impostas pela igreja; o sentimento de independência intrínseca à juventude explodiu e perceberam que era preciso ser um grupo independente, para expressar-se de forma livre. Enquanto associação e grupo teatral, através da arte, leva a cultura local e nacional, os saberes populares e científicos aos quatro cantos do Território da Chapada Diamantina, como participantes ou organizadores de eventos artísticos e socioculturais, que são também eventos de letramentos.

dos usos sociais da leitura e escrita, nas mais diversas situações socio-culturais e comunicativas.

Para fundamentar nossa proposição, recorreremos aos estudiosos que abordam a temática do letramento enquanto prática social dos usos da leitura e escrita, como também a defensores da utilização do teatro como ferramenta pedagógica e a postulados que estudam o texto enquanto gênero discursivo e não unicamente como uma forma estrutural.

No que respeita à compreensão do conceito de letramentos como usos sociais da leitura e escrita, e não unicamente como um simples ato de ler e escrever, e como este está inerente às atividades e práticas sociocomunicativas, referendamo-nos em autores que abordam o tema de maneira consistente. Dentre eles, Magda Soares (2018 e 2019); Ângela Kleiman (1995, 1998); Brian Street (2014). No que se refere ao texto teatral como instrumento pedagógico, trazemos para o nosso discurso os postulados de Koudela, (2005; 2010) muitas vezes inebriadas pelos ensinamentos de Spolin (2017), além das reflexões discutidas por Boal (2019), as percepções de GCLS e outros, que podem ser transpostas para a sala de aula, seja em ação reflexiva ou prática.

Para contribuir com a discussão de conceber o texto teatral para além da forma estrutural e com fins à representação, mas como um gênero discursivo portador de várias vozes, consideramos a teoria bakhtiniana, principalmente nos aspectos de responsividade e dialogicidade do discurso. Afinal, o texto exige resposta, ele não é algo neutro, pronto e acabado. Nas obras do GCLS é tecida uma relação dialógica entre temas sociais e imaginário popular. Muitas vezes, esse último é pano de fundo para o tratamento de conteúdos relevantes para a sociedade. Seus textos são produções engajadas, cuja função está para além do simples entretenimento.

Assim, nos colocamos a favor de uma metodologia sustentada em Cintra (2012), Marconi e Lakatos (2011), Thiollent (2014), dentre autores que versam sobre a pesquisa qualitativa no âmbito da

pesquisa-ação. As sequências didáticas são elaboradas a partir de modelos apresentados por Dolz, e Schneuwly (2004); Cosson (2014), Zabala (1998); articulados aos conhecimentos adquiridos a partir da vivência da prática docente e congregados às demais concepções teóricas discutidas e predominantes nesse trabalho. Elas favorecem a transformação do sujeito e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio dos eventos de letramentos, como os textos e as diferentes práticas letradas, e da arte textual/teatral do GCLS.

Diante do aporte teórico, cabe ressaltar que este trabalho não abordará letramentos enquanto restrito à apropriação das habilidades e competências cognitivas, relativas ao letramento escolar, mas também aquelas inerentes aos letramentos sociais: à participação social, à criatividade, posicionando-se frente a problemas de modo crítico. Tais habilidades, congregadas, são fundamentais para a formação integral do indivíduo.

## **Fundamentação teórica**

A evolução da leitura e escrita, ao longo da história da civilização humana, através das tecnologias de impressão e veiculação de textos, implica uma diversidade de formas de ler e escrever, conforme a situação e intenção comunicativa. Assim, surgem os letramentos. Conforme Magda Soares (2018):

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área de leitura e escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico [...] Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar

- no sentido tradicional - a criança ou o adulto.  
(SOARES, 2018, p. 63).

Nesse sentido, Kleiman (1995), norteadora pelas concepções de Brian Street, um dos maiores estudiosos dos letramentos no mundo, define letramentos como um conjunto de práticas e eventos sociais, nos quais a escrita é utilizada com função e impacto social, isto é, são práticas letradas sociais e se dão conforme o contexto e situação comunicativa. Dito isto, Street (2014) nos traz a reflexão de que essas “práticas de letramentos” se referem, igualmente, ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita, nos quais estão também presentes os “modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p.18).

Diante desses referenciais, entendemos os letramentos como práticas sociais de leitura e escrita que, além de conhecimentos do sistema linguístico, se fazem a partir dos saberes culturais e ideológicos. Nessa perspectiva, reconhecemos, nos textos teatrais dos Lamparinas do Sertão, os letramentos sociais. Há um misto de culturas, com ênfase na popular, e uma carga ideológica latente, ou até mesmo evidente, em alguns pontos.

Neste sentido, é interessante ressaltar que, por mais que a natureza do texto teatral seja a representação, é a estrutura seu núcleo principal, o qual se constitui de dois textos: as rubricas e os diálogos. A partir desses, tomamos conhecimento dos letramentos sociais inerentes ao texto, como dos demais elementos da atividade cênica. Como principais elementos textuais da atividade dramática, as rubricas e os diálogos são fonte de aspectos discursivos do texto teatral que, portanto, é promotor de letramentos. Como núcleo da arte teatral, o texto pode ser resignificado, ampliado por meio da leitura, principalmente quando miramos o *teatretramento*, termo criado para compreender o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita condizentes com diversas situações sociocomunicativas, a partir de atividades pautadas no texto teatral.

Ao explorar as produções do GCLS, na sala de aula, os alunos serão convidados a garimpar o que há de procedimentos de leitura e escrita por trás das mesmas, além de perceberem as ideologias que os sustentam, haja vista que nenhum texto é neutro, como defendia Bakhtin (2016): “não há e nem pode haver textos puros (p.74)”. Antes de ser representação, o teatro é leitura e escrita que dialoga e interage com diferentes textos e contextos socioideológicos, culturais e sociais, constituindo-se em um ou em vários eventos de letramentos. Serão considerados do gênero textual, a sua discursividade e não a representação em si.

Muito do imaginário e cultura popular está presente nas rubricas ou diálogos; a exemplo da peça *Em cada vereda o velho Chico* (2015), poderíamos até dizer que há uma presença marcante da literatura memorialística e da linguagem popular. Remonta ao passado e discute o presente, abordando temas políticos, religiosos, ambientais, dentre outros referentes aos campos da vida social. No que diz respeito a discursos dialógicos, a teoria bakhtiniana assevera que “o apelo da literatura ao discurso falado ou popular, não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é, antes de tudo, um apelo ao diálogo, às potencialidades de conversação como tal, à sensação imediata de ter um ouvinte (BAKHTIN, 2016, p.114)”. Outrossim, os textos do GCLS estabelecem uma relação dialógica com o leitor, ao empregar uma linguagem bem próxima à falada.

Nesse sentido, apesar de o texto teatral ser o fio condutor dos trabalhos *lamparinenses*, outros gêneros textuais são acionados, interação não só no texto, mas também em e com outros eventos de letramentos e práticas letradas. Cabe lembrar que o letramento se dá em torno da escrita, sendo esta resultado dos atos de leitura. Como diz Bazerman (2006), “cada pedaço de escrita usa textos anteriores. Os textos constroem sentidos através das relações que têm com outros textos” (BAZERMAN, 2006, p.20). Ao dizer que os *letramentos sociais* se aplicam ao texto teatral, afirmamos que ele é carregado de constructos culturais e ideológicos que significam, seja lido ou

escrito. Como evento(s) de letramento(s), o gênero textual teatral pode ser uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento da formação leitora e cidadã.

## **Metodologia**

Com base em reflexões sobre dados dos indicadores de leitura e escrita da nossa unidade de ensino, nasceu o desejo de levar para a sala de aula produções textuais de autores locais e, a partir dessas, buscar melhorar a proficiência leitora escritora dos estudantes. Dentre vários textos literários locais, escolhemos trabalhar com as escrituras dos GCLS, uma vez que o texto teatral é um gênero pouco abordado nas salas de aula, como suporte de estudo.

A escolha não aconteceu de forma aleatória. Dessa maneira, considerando as concepções de metodologia da pesquisa qualitativa, fizemos, primeiramente, um estudo exploratório do GCLS, levantamento de suas produções escritas, situadas nas atividades, rotinas e eventos de letramentos promovidos pelo grupo ou dos quais participam.

Quanto ao *lôcus* da pesquisa, situa-se em uma das escolas da rede pública municipal, localizada na área urbana da cidade de Seabra, no Território da Chapada Diamantina-Bahia. A instituição oferta o Ensino Fundamental II. Seu público é composto por indivíduos residentes na zona urbana e rural. Possui quatrocentos e dez (410) alunos, dos quais cento e quarenta e cinco (145) estão matriculados no 9º ano, e a turma B foi selecionada como o cenário dessa pesquisa. Tal turma é composta por 30 estudantes, sendo 14 meninas e 16 meninos.

Para esse cenário, e em vista do objetivo que se pretende alcançar, a pesquisa ocorre no campo da Metodologia Qualitativa, a qual “fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendência de comportamento etc.” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 269) para, assim, interpretar e descrever as complexidades

dos grupos de indivíduos, situações ou contextos pesquisados. Deste modo, a intervenção é pautada na pesquisa-ação, alinhada a alguns elementos da etnografia, como a observação.

Sabe-se que a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação com ações diretas no campo da prática, ao tempo que a averigua, no intuito de aperfeiçoá-la. Isto é, um processo no “qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (TRIPP, 2005, p. 445-446). Ademais, como toda pesquisa qualitativa:

[...] preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22 *apud* LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 271).

Dessa forma, por seu caráter intervencionista, a pesquisa-ação é proativa, participativa e colaborativa, de modo a incluir todos que, de algum modo, estão envolvidos. De outra forma, pode ser concebida como um conjunto de estratégias de ações planejadas, a serem aplicadas de modo sistemático e submetidas à observação, reflexão e mudança. Thiollent e Colette (2014) destacam que “a ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante” (THIOLLENT e COLETTE, 2014, p.212).

Nessa perspectiva, a observação é um dos instrumentos do âmbito da pesquisa-ação que corrobora nesse processo de transformação pretendida. Nas palavras de Cintra (2012), “implica a observação de fenômenos ocorrentes na sociedade, a identificação de regularidades e tendências que podem orientar ações em razão dos quadros sociais,

nos quais a pesquisa se dá” (CINTRA, 2012, p.21). Nosso contexto de investigação é a sala de aula de Língua Portuguesa e os fenômenos são os comportamentos leitores dos estudantes. Creamos na observação como instrumento que propicia ao pesquisador, integrante desses cenários, um contato pessoal e estreito com o fenômeno ou realidade pesquisada. Para tal, são utilizados como instrumentos de pesquisa, questionários, diagnósticos, além dos registros de dados observados na prática interventiva em um instrumento denominado diário de campo.

Além da observação participante, os produtos/atividades da ação educativa, isto é, da Sequência Didática, são utilizados como instrumentos passíveis de análise no aspecto da pesquisa-ação. Através dela, o docente pesquisador propõe atividades que demandam maior participação do aluno no seu processo de aprendizagem, ao tempo em que observa sua evolução. Esse instrumento didático está organizado em oficinas, somando um total de trinta horas (30h), distribuídas em sete encontros de 4 horas (4h), em datas preestabelecidas, e mais um encontro de duas horas (2h), para culminar o projeto, em evento promovido pela comunidade escolar.

## **Análise de dados**

Dentre alguns dados observados e coletados, pela pesquisa aplicada ou constatados a partir das bibliografias de estudo, discutiremos, nesta seção, o ‘questionário diagnóstico’, organizado com vinte (20) questões, das quais cinco (05) foram respondidas por membros do corpo administrativo-pedagógico do local da pesquisa, e quinze (15) pelos educandos.

O questionário aplicado à equipe administrativo-pedagógica trata de questões relacionadas ao trabalho com o gênero teatral em sala de aula. Quanto às quinze (15) questões respondidas pelos educandos, cinco (05) correspondem a perguntas de cunho socioeconômico e dez (10) são relacionadas a atividades pedagógicas e dos domínios de leitura desses sujeitos.

Os primeiros dados constatados, entre equipe escolar e estudantes, apontam que pouco se trabalha a leitura de texto teatral nas escolas, em turmas dos anos finais do fundamental. Quando há uma proposta na qual se insere o gênero teatro, é algo pontual, e não há uma abordagem sistematizada pela qual se fomentaria o estudo do texto enquanto gênero discursivo e literário.

Dos dez (10) professores entrevistados, quatro (04) de língua portuguesa reconhecem que, em sua prática pedagógica, raramente inserem um trabalho com o texto teatral. Oito (08) deles afirmaram que o trabalho na escola com o gênero se dá de maneira pontual, em algumas dramatizações apresentadas nos eventos. Dos trinta (30) dos alunos pesquisados, vinte (20) já tiveram contato com texto teatral de forma pontual, na escola ou em outros espaços, como catequese; cinco (05) um contato mais aprofundado e outros cinco (05) nenhum contato. Aqui cabe apresentar mais um dado: quando perguntado aos discentes se conhece algum texto de escritores locais, 80% responderam *não*. Foi perguntado também se conheciam o GCLS, apenas 60% afirmaram que *“sim, mas nunca tiveram contato com o texto deles, seja no palco ou impresso”*.

Tais dados nos mostra que o texto teatral é negligenciado na escola, assim como a apresentação de textos de escritores e artistas locais. Muitas vezes, quando abordado na sala de aula, acontece de forma mecânica, em eventos sem o devido tratamento que o texto merece. Muitos, assim como alguns críticos da área de literatura, consideram que o texto teatral tem pouco ou nenhum valor literário.

Percebe-se que alguns docentes estão condicionados a concepções equivocadas, as quais afirmam que o texto teatral não pode ser lido sem ser representado. Nesse sentido, os estudos de Grazioli (2006) destacam que muitos críticos literários invalidam a leitura de textos dramáticos. Reiteramos que concepções como essa atrapalham a entrada da arte teatral na escola: a leitura do texto que a precede.

Como gênero pertencente à prosa, o texto teatral é plural. Portanto, pode ser lido e proporcionar conhecimentos aos

professores e alunos, promover o letramento. Afinal tal pluralidade se firma não só nos estilos, mas também nos discursos, nas possibilidades de criar várias situações de aprendizagem, de leitura e escrita, ou de aprender mais um pouco sobre a cultura popular: sua cultura, sua linguagem. Essas possibilidades podem ser materializadas, principalmente se a prática pedagógica se pautar na ação-reflexão-ação.

## Considerações finais

Em nossas observações, percebemos que o letramento escolar não consegue dar conta da formação leitora dos educandos. Por isso, consideramos importante incluir, no ambiente escolar, letramentos sociais como elemento potencializador das práticas de leitura e escritas já existentes, ampliando-as para os mais diversos contextos e situações comunicativas.

É evidente que *letramentos sociais* se aplicam ao texto teatral, pois esse é carregado de constructos culturais e ideológicos que significam o lido e escrito. Assim, podem vir a transformar a sociedade, uma vez que eles estão impressos na discursividade do texto. É esse caráter que deve ser considerado no trabalho de leitura e escrita, e não unicamente o formato.

Logo, levar para a sala de aula produções textuais do GCLS, em uma proposta de intervenção, organizada em uma sequência de atividades, de leitura e escrita, é promover o *teatretramento*. Esse neologismo busca explicar que, pela linguagem do teatro, articulada a atividades pedagógicas, nos contextos sociais e necessidades de aprendizagens, oferece aos educandos instrumentos para trilhar os caminhos da leitura e escrita. Trilhas que os habilitam ao acesso a bens culturais, às tradições locais, à reflexão sobre a riqueza da língua portuguesa, dentre outros. Por outro lado, os auxiliam na formação cidadã, tornando-os aptos a se posicionarem criticamente frente aos problemas imbricados nas relações sociais.

## Referências

ANGROSINO, M. (2009). *Etnografia e observação participante* (Coleção Pesquisa Qualitativa, U. Flick, Coord.). Porto Alegre: Artmed, p.15-27.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Org. Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BARZEMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (organizadoras); tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras ações poéticas políticas/ Posfácio de Julián Boal*. São Paulo: Editora 34. 2019. 1ª edição. 232 p.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 175 p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília - DF, 2017, p. 57-149.

CINTRA, Ana Maria Marques. Metodologia Qualitativa na área de Língua Portuguesa. In: *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. CINTRA, Ana Maria Marques; PASSARELI, Lilian Ghiuro et al. São Paulo: Blucher, 2012, p. 17-24.

COSSON, Rildo. As práticas de Leitura Literária. In: *Círculos de Leitura Literária e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014, 97-134.

ERSON, Stênio. *Em cada vereda, o Velho Chico*. Grupo Cultural Lamparinas do Sertão. 1ª versão. Seabra-Ba. 2015. 75p.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler: O texto teatral e a formação do leitor*. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Letras – Mestrado. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo -RS. 2007. 174 p. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/868>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. *In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (Org. Ângela Kleiman). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

KLEIMAN, Ângela. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arao Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. *In: Ciências Humanas em Revista - São Luís*, v. 3, n.2, dezembro 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 7. ed. 2018.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. [Tradução Ingrid Dormien Koudela]. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STREET, Braian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009). Acesso em: 20 jan. 2020.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie; COLLETE, Maria Madalena. *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 36, núm. 2, julho-diciembre, 2014. Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. pp. 207-216.

# O USO DO CELULAR COMO DISPOSITIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE *BULLYING* A PARTIR DE AVERIGUAÇÕES NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Cledenilson Valdevino Moreira*  
*João Wandemberg Gonçalves Maciel*

## Introdução

O uso do dispositivo celular para prover aprendizagem é importante na compreensão da realidade social e educacional dos alunos. Logo, pretende-se desenvolver um estudo voltado para a aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino de uma Escola municipal, localizada na Comunidade de Carnaúba do Padre, Município de Pedro Velho-RN. A turma de 8º ano do Ensino Fundamental será contemplada com este estudo, uma vez que o professor pesquisador ministra a disciplina de Língua Portuguesa. No contexto do mundo conectado onde as pessoas resolvem suas atividades através do celular, não se pode conceber que a escola fique alheia aos ambientes de relações sociais atualmente envolvidos por instrumentos tecnológicos, digitais.

Nesse sentido, é preciso que a instituição escolar se adeque a essa realidade. É relevante a escola possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa, com destaque à compreensão e ao combate aos atos de *bullying* vivenciados na sociedade e no ambiente escolar. A escola precisa despertar sua atenção às questões de violência envolvendo alunos, de forma a diagnosticar a incidência do fenômeno do *bullying*.

Dessa forma, criar mecanismos de observação e controle por parte dos professores e dos agentes envolvidos no processo escolar, com ajuda dos próprios alunos, pode ser eficaz na detecção de casos de agressão física ou verbal, isso contribui para coibir a prática agressiva na escola. Nesse estudo, as averiguações em histórias em quadrinhos podem contribuir para aprimorar a leitura dos alunos e entender como se combate atos de *bullying*. Estudar gêneros discursivos/textuais histórias em quadrinhos é mais atrativo para os alunos em consonância com o dispositivo digital, o celular, devido à interatividade que envolve os elementos do gênero. Conforme Santos, Vergueiro (2012, p. 90):

[...] as HQs podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição.

O objetivo geral do estudo consiste em compreender como o dispositivo celular contribui para a leitura dos alunos, utilizando-se dos gêneros discursivos/textuais histórias em quadrinhos, visando o combate à prática de *bullying*. Como objetivos específicos, pretende-se aprimorar a aprendizagem dos alunos, atendo-se à importância da leitura de histórias em quadrinhos; compreender como as HQs contribuem para combater atos de *bullying*; realizar comparações das visões dos alunos sobre *bullying*, produzindo podcast no dispositivo celular.

## **Fundamentação teórica**

A fundamentação teórica ancora-se nos pressupostos dos autores: Kleiman (2005), Alves (2015), Dionísio e Vasconcelos (2013), Marcuschi (2008), Antunes (2012), Arantes (2015), Bakhtin (2003), dentre outros. O ato de ler tornou-se plural no sentido de abranger

várias formas de leituras. Não se pode afirmar que os textos analógicos desapareceram, pelo contrário, são importantes e presentes em todos os setores da sociedade; podem ser encontrados em bibliotecas, em escolas, em residências e em diversos lugares. Era com esses recursos que se lia antes da chamada Era dos nativos digitais.

Nesse sentido, os textos tomaram formas, foram digitalizados e adaptados à internet, ou seja, transmutaram para esse novo suporte que hospeda as diferentes linguagens. É neste contexto que surge a leitura no formato digital envolto à conectividade capaz de mudar hábitos, comportamentos e pensamentos.

Nessa perspectiva, o presente estudo enfoca o letramento digital, no sentido de averiguar como se desenvolvem as relações de comunicação entre os conteúdos compartilhados pelos alunos e o entendimento dessas práticas pelos professores e pelos agentes da escola. Mas, para isso, todos esses agentes envolvidos com a aprendizagem escolar devem se apropriar das concepções de letramento. Frente a tal conjuntura, Kleiman (2005, p.18) assevera: o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Nessa acepção da leitura e da reflexão, utilizando o dispositivo celular com finalidade de aprendizagem, o estudo contemplará a concepção crítico-discursiva, na qual o contexto macro em que o texto está inserido depende das condições sociais, históricas e ideológicas que envolvem o autor e o leitor do gênero discursivo-textual.

Dessa maneira, o celular, enquanto dispositivo tecnológico com maior utilização no contexto social na ocasião e em particular por parte dos nossos alunos será o caminho dinâmico à seleção dos gêneros discursivos/textuais, privilegiando os textos multimodais

como as histórias em quadrinhos que contemplem a temática o *bullying*, enquanto violência social ocorrida frequentemente na escola e na comunidade dos alunos. Esses gêneros serão selecionados a partir do nível de compreensão dos alunos e sob orientação do professor que indicará direcionamentos possíveis à facilitação e ao acesso a esses gêneros, especificando seus aspectos constituintes. Acredita-se que esses gêneros tragam elementos enriquecedores para a construção de saberes. Nessa perspectiva, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos.

Estudar gêneros discursivos/textuais histórias em quadrinhos é mais atrativo para os alunos em consonância com o dispositivo digital, o celular, devido à interatividade que envolve os elementos do gênero. É o que destaca Novaes (2012, p. 186) quando afirma que “ainda que a multimodalidade não seja exclusiva dos gêneros virtuais, no espaço do hipertexto, ela se acentua, visto que há maior integração entre as semioses (linguagem verbal, som, imagem, ícones e a própria disposição gráfica do texto na tela do computador)” Grifo da autora.

Parafraseando Marcuschi (2008), os gêneros textuais adquirem forma, estilo, função e apresenta conteúdo social dentro de uma comunidade discursiva materializados em situações de comunicação. Ainda dentro do contexto, o autor assegura:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos

enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesse sentido, acerca dos gêneros discursivos/textuais, Bakhtin (1997, p. 279) certifica que: “os gêneros estão vinculados às diferentes atividades da esfera humana, constituindo-se como mediadores de diversos discursos étnicos, culturais e sociais”. Segundo o autor, “sua riqueza e variedade são infinitas, pois a multiplicidade virtual da atividade humana é inesgotável” (*Ibidem*).

Portanto, o estudo realizará uma integração entre o gênero discursivo-textual história em quadrinhos e as análises sobre práticas de *bullying*, utilizando o dispositivo celular no sentido de aprimorar a leitura e enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Constitui um desafio realizar o estudo em plataforma digital, adequando-se à situação de pandemia e as dificuldades dos alunos em ter acesso à internet.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos contemplarão a pesquisa-ação de cunho intervencionista, a observação participante, a roda de conversa e a oficina pedagógica através da internet. Espera-se que os alunos aprimorem a prática da leitura através das histórias em quadrinhos e obtenha mais conhecimentos a respeito do combate ao *bullying*. Diante do contexto atual da pandemia, vê-se o celular como ferramenta tecnológica propícia para o estudo em tela.

Nesse sentido, esse estudo elencou a técnica da roda de conversa por sua característica de possibilitar ao pesquisador captar as impressões e as percepções dos participantes e, ao mesmo tempo, ser um instrumento capaz de ofertar aos envolvidos a liberdade de expressar suas opiniões e concepções sobre o tema proposto. Essa disposição de planejamento é relevante para atingir o objetivo e a roda não perder o foco. Assim, conforme (MOURA; LIMA, 2014, p.100):

Então, compreendemos que a roda de conversa é um instrumento de produção de dados que pode produzir relatos recheados de dados, por isso atendeu à necessidade de nossa pesquisa. Começamos a conversar e a pesquisar, evidenciando aspectos representativos da roda de conversa na condição de instrumento de produção de dados narrativos.

A roda de conversa consiste num método de debate coletivo que utiliza o diálogo como meio para os envolvidos expressar seu pensamento, suas ideias; ela estimula o exercício de pensar, refletir e expor as opiniões sobre alguma temática apresentada ao grupo. Como assevera (MOURA; LIMA, 2014, p.101): “Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta”.

Nesse estudo, as rodas de conversa ocorrerão de forma alternada com as oficinas pedagógicas seguindo o cronograma. Tanto estas rodas quanto as oficinas serão realizadas no tempo definido, dia e horário das aulas contíguas de noventa (90) minutos na semana. Serão atividades didáticas versando acerca da temática *bullying*, utilizando-se do dispositivo celular e inferindo nos estudos das histórias em quadrinhos no contexto da sala de aula virtual.

Serão realizadas rodas de conversa e oficinas pedagógicas com os alunos a partir do segundo contato com a escola. As rodas de conversa serão realizadas para discussão e análise das histórias em quadrinhos e da temática. No contato com os alunos, concernente ao atendimento da proposta de estudo, será utilizada a plataforma virtual Google Meet. Iniciando a partir das rodas de conversa, a observação participante será permanente, registrando a participação e fazendo mapeamento dos alunos que possuem dispositivo celular para anotar os contatos. Será criado um grupo de WhatsApp para articulação das atividades, às rodas de conversa e às oficinas

pedagógicas a partir do consentimento dos pais e da instituição escolar. Além disso, a proposta de estudo será explicada conforme os objetivos e será solicitada a colaboração de todos para desenvolvimento das atividades. Será apresentada uma história em quadrinhos e também haverá breve discussão sobre a temática do *bullying* com finalidade de identificar essa violência na realidade local e situar os alunos no contexto do estudo.

No que concerne à leitura de texto, serão realizadas oficinas com o propósito de fundamentar o arcabouço teórico sobre a temática e compreender as abordagens relevantes que venham a atender ao objetivo geral do presente estudo. As oficinas pedagógicas de leitura discorrerão sobre a inferência dos alunos a respeito da temática abordada: leitura de histórias em quadrinhos que tratam do *bullying* característico da violência social. Nesse sentido, pode-se entender por inferência, a interpretação do texto de modo a criar uma compreensão significativa da problemática investigada. Conforme explica (MARCUSCHI, 1996, p.74) sobre a inferência:

A compreensão é uma atividade que exige seleção, reordenação e reconstrução das informações, e, deste modo, permite uma certa (sic) margem de flexibilidade e liberdade ao leitor no processo de compreensão. Contudo, essa liberdade e flexibilidade são direcionadas pelo próprio texto; de modo que deve-se (sic) estar atento para que não sejam cometidas “leituras incorretas, impossíveis e não-autorizadas”.

Nessa perspectiva, a oficina enquanto ferramenta pertinente a este estudo será aplicada almejando ler e interpretar os dados de maneira realista, a partir das informações analisadas e dos estudos sobre a temática. Perscrutando a abordagem crítico científica, será possível construir saberes mais sensíveis de como combater as agressões e, ao mesmo tempo, desenvolver a prática de leitura proficiente, utilizando o dispositivo celular.

Portanto, as oficinas pedagógicas aplicadas a este estudo possibilitarão aproximar a experiência entre o fazer pedagógico e o contato dos alunos como plano digital e coletivo. Teremos a realidade estudada no campo da comunidade escolar, o uso do celular conectado ao mundo digital, semiótico, imagético e as discussões acerca do *bullying*. Esses estudos proporcionarão aos alunos diferentes habilidades e aprendizagens relacionadas à leitura e à compreensão dos gêneros discursivos textuais histórias em quadrinhos.

## **Análise e discussão dos dados**

O presente estudo encontra-se em desenvolvimento. Foi iniciado em agosto de 2020 com dois encontros na escola, o primeiro foi destinado à apresentação da proposta à direção e equipe pedagógica da escola; o segundo foi para mostrar aos pais e alunos como seriam as aulas, e para isso, eles teriam que autorizar assinando o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A aplicação ainda ocorre utilizando-se da plataforma digital Google Meet. Até o momento, foram realizadas quatro (4) rodas de conversa e cinco (5) oficinas pedagógicas. Foi pedido à direção escolar, os documentos necessários ao estudo que caracterizam as diretrizes educacionais da instituição escolar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

As rodas de conversa e as oficinas pedagógicas acontecem, geralmente no horário normal de aula, conforme o horário escolar presencial e atendem ao calendário adaptado da Secretaria Municipal de Educação. Por meio da plataforma digital do Google Meet, o professor-pesquisador direciona e orienta as atividades. Ainda inconclusas para análises de aprendizagem e relatório de situações vivenciadas, houve discussão da temática e do gênero discursivo-textual selecionado. Os alunos utilizam o celular para acompanhar as rodas de conversa e oficinas pedagógicas e para fazer as atividades propostas.

Até o momento, foram realizadas quatro (4) atividades e a quinta ainda está programada para a semana atual. As atividades foram adaptadas às situações possíveis de aprendizagem considerando as adversidades. Na primeira atividade, cada aluno enviou pelo celular sua opinião inicial sobre o que é *bullying*. Na segunda, cada aluno respondeu em seu caderno quatro (4) perguntas sobre a temática, analisando as histórias em quadrinhos propostas e a discussão sobre os atos de *bullying*. Na terceira, houve o estudo de histórias em quadrinhos de duas páginas e cada aluno pesquisou na internet uma HQ para analisar se continha verbos que caracterizassem prática de *bullying*, de acordo com as concepções de Fante e Pedra: Segundo Fante e Pedra (2008, p. 36) diversas atitudes podem ser caracterizadas como *bullying*, dentre elas: [...] apelidar, ofender, “zoar”, “sacanear”, humilhar, intimidar, “encarnar”, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences.

Na quarta atividade, os alunos postaram nas suas redes sociais, Face book, WhatsApp ou Instagram, uma HQ pesquisada com intenção de obter comentários de amigos a respeito das práticas de *bullying*. Todas as atividades foram possíveis de realizar utilizando o celular, as discussões e as dúvidas eram analisadas nas rodas de conversa e nas próprias oficinas pedagógicas. As HQs selecionadas e os comentários tornaram-se objetos de análises, no sentido de promover saberes sobre a temática e aprimorar a leitura.

A última atividade consiste em produzir um Podcast coletivo com as leituras dos alunos sobre o combate ao *bullying*. Este arquivo digital de áudio será produzido a partir do estudo realizado nas rodas de conversa e oficinas pedagógicas e das análises das histórias em quadrinhos pesquisadas.

Portanto, o estudo está sendo desenvolvido e será submetido à análise de situações vivenciadas, o que representa enriquecedora

aprendizagem à profissão docente, bem como buscará, com efeito, constatar como se deu o aprimoramento da leitura e da aprendizagem dos alunos.

## Considerações finais

O presente estudo, ainda em construção, propõe aprimorar a leitura dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Município de Pedro Velho, Rio Grande do Norte e foi planejado para aplicação em aulas presenciais. Devido à situação de Pandemia, teve que ser adaptado para aulas remotas pela internet, utilizando a Plataforma digital Google Meet. A proposta teve que ser modificada para atender aos objetivos gerais e específicos que já contemplavam o uso do dispositivo celular. Mas, diante da realidade dos alunos, as adaptações foram além da expectativa.

Nessa perspectiva, contatou-se que vários alunos não possuem celular, dos que usam nas aulas, boa parte pertence aos pais, irmãos ou amigos. Nem todos possuem internet em casa, visto que não podem utilizar o Wi-fi da escola. Muitos celulares não têm a capacidade de “baixar” aplicativos úteis ao estudo para realizar pesquisa e participar as rodas de conversa e oficinas pedagógicas *on line*. Há outra dificuldade, insuficiência de memória no dispositivo celular que não suporta um aplicativo de vídeo e áudio, como por exemplo, o de produzir Podcast como produto final. O Podcast será adaptado, gravado mediante leitura em áudio de outro aplicativo WhatsApp para depois “juntar” e editar o Podcast com as vozes dos alunos, de acordo com o planejamento, de forma sequenciada, elaborado do professor-pesquisador.

Portanto, espera-se que o estudo seja concluído de forma satisfatória e que apresente resultados que atinjam aos objetivos propostos e que os alunos obtenham a aprendizagem significativa que se deseja. Que aprimorem a leitura e apreendam como combater as práticas e *bullying* de forma crítica e consciente.

## Referências

ANTUNES, Denise Dalpiaz. *Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente*. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARANTES, Clécia de Vasconcelos. *O celular como dispositivo eletrônico para a produção de textos multissemióticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula*. Mamanguape-PB: UFPB, 2015.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. *Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. *Capacidades de leitura de textos multimodais*. Cuiabá: EDUFMT, p. 161-186, 2009.

BORGES, M. C.; BRANDÃO, C. R. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. Rev. Ed. Popular, v. 6, p.51-62, jan./dez. 2007.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. *Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais*. RGO revista gestão organizacional vol. 6, Edição Especial, 2013.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. *Semiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos processos*

sígnicos em sequências lógicas, 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: UERJ.

CUNHA, Maria Marcleide da. *Leitura e produção textual: um estudo qualitativo com turma do 7º ano do ensino fundamental*. Assu-RN: UERN, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Rio Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, M.T. A. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília/DF: MEC; Campinas/ SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

## Webgrafia

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo). Acesso em: 25 mar. 2020.

CHIODA, Rodrigo Antonio. *A roda de conversa e o processo civilizador*. 2004. 77f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252807>. Acesso em: 19 abril. 2019.

ISOLAN, Luciano. *Bullying escolar na infância e adolescência*. 2014. Disponível em: [https://rbp.celg.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=143](https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=143). Acesso em: 19 maio 2020.

SANTOS, Luciene Silva dos; PEREIRA, Marilaine de Castro; SAMPAIO, Ademilso de Oliveira. *O uso da informática como recurso pedagógico nos anos iniciais segundo os professores da Escola estadual Tancredo de Almeida Neves no município de Carlinda/MT*. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/19/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.



# A LEITURA DE MEMES NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

*Daniel Soares Dantas*

*Hérica Paiva Pereira*

## Introdução

A escola contemporânea tem passado por um complexo processo de mudança de paradigma, na tentativa de acompanhar as transformações externas e adaptar sua função às novas exigências, profissionais e pessoais do alunado. Neste evento inúmeras teorias são desenvolvidas para discutir este processo e, a maioria delas, nos permite entender que as velhas práticas do ensino já não dão conta de atender ao mundo globalizado.

As práticas de linguagem na contemporaneidade tem sido objeto de estudo nas formações continuadas de professores de Língua portuguesa, sobretudo, com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (2017). Nessa perspectiva, pensar a formação do leitor crítico e, também, a multiplicidade que há nos textos que circulam no cotidiano dos estudantes, principalmente pela cultura digital se faz necessário.

As redes sociais, como potenciais ambientes virtuais de aprendizagem, e a democratização das novas tecnologias suscitaram mudanças significativas no que diz respeito ao tratamento didático dado aos textos que circulam nesses ambientes de interação/comunicação. A percepção dos gêneros multimodais, veiculados no ciberespaço, como objetos de conhecimento, sobretudo no tocante

às possibilidades de exploração em sala de aula, vem ganhando destaque em virtude da necessidade de se agregar aos objetivos propostos pelo ensino, os interesses dos estudantes.

Nesse sentido, os memes, textos multimodais e polifônicos, dotados de experiências anteriores, estão presentes nas redes sociais e são constantemente acessados pelos estudantes. Dessa forma, usá-los como objetos de leitura para provocar no aluno/leitor o senso crítico através do humor, da ironia, da alusão histórica e demais elementos de construção de novos sentidos, produzirá aprendizagens significativas.

Nesse contexto, este é um estudo teórico-propositivo, pois reflete sobre as pesquisas já realizadas sobre o tema e propõe uma atividade voltada à sala de aula para a mediação da leitura do gênero multimodal Meme, que surgiu a partir da nossa experiência como docentes, na constatação da deficiência de uma abordagem acerca da multimodalidade nos livros didáticos. Nesse âmbito, objetivamos refletir e propor caminhos metodológicos para a mediação da leitura de Memes como gênero presente no ambiente virtual e no cotidiano dos alunos.

Convém acrescentar que, nesse sentido utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Como resultado, apresentamos uma oficina voltada para o professor mediar a leitura no 6º ano do Ensino Fundamental, elaborada com base nas três dimensões da Pedagogia dialética: síntese, análise e síntese, difundidas por Vasconcellos (1992). Com essa abordagem metodológica, mostramos que investir em gêneros que circulam entre os alunos pode gerar aprendizagens significativas, além de agregar os objetivos propostos pelo ensino de Língua Portuguesa aos interesses dos estudantes, sujeitos envolvidos com textos multimodais e carregados de polifonia.

## **Fundamentação teórica**

O estudante com acesso à internet não lê um texto do modo como o que não possui o faz. As imagens, os sons, as diferentes fontes e tamanhos de letras, os hipertextos... Tudo isso soma-se à habilidade

inicial posta no conceito de letramento – prática social - que, somado ao pensamento de Moran, podemos chamar de comunicação *linkada*. Segundo o autor:

A construção do pensamento é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha, como em ondas que vão ramificando-se em diversas outras. Hoje, cada vez mais processamos as informações de forma multimídia, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas, que compõem um mosaico ou tela impressionista, e que se conectam com outra tela multimidiática. Uma leitura em flash, uma leitura rápida que cria significações provisórias, dando uma interpretação rápida para o todo, através dos interesses, percepções, do modo de sentir e relacionar-se de cada um. (MORAN, 2000, p. 24).

Desse modo, os hipertextos permitem a ativação de estratégias múltiplas para a realização das leituras, por meio dos diferentes gêneros textuais. Estudos científicos apontam que o nosso cérebro funciona melhor e de maneira mais produtiva quando conseguimos estabelecer relações e associações, desse modo, no hipertexto, o leitor atua de maneira mais autônoma – quando é feito um trabalho prévio de mediação desse tipo de leitura – isso porque suas escolhas acerca do início, meio ou final do texto, canonicamente sistematizado pela leitura em papel, da esquerda para a direita e de cima para baixo, ganha outras possibilidades de realização (é evidente que não pode ser confundido com a ideia de ler de qualquer forma. Há que se ter coerência na leitura).

Nessa perspectiva, Lévy (2000, p. 56) destaca que o hipertexto “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Essa metáfora de leitura desmontável e desdobrável é possível de ser exemplificada através de textos como este:



Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/>. Acesso em: 03 dez. de 2020.

As tirinhas são um dos primeiros ensaios vistos nos livros didáticos com características multimodais. Na tirinha acima, encontramos elementos verbais, imagéticos e onomatopeias que sugerem sons. Rojo (2012, p. 19) caracteriza esse texto como multimodal, porque há “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Em um ambiente digital, por exemplo, essa mesma tirinha poderia apresentar-se em movimento (cenas), haveria fundo musical e as onomatopeias teriam a representação do efeito sonoro auditivo. Isso é reforçado pela BNCC ao afirmar que: “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2017, p. 67).

Resumidamente, em um texto multimodal temos novos modelos de escrita e distribuição de elementos gráficos e imagéticos, e, conseqüentemente, novas formas de leitura desses textos.

Nessa perspectiva, o professor mediador exerce função importante – mais uma vez – no sentido de conduzir os estudantes para a curadoria das informações, isto é, a seleção cuidadosa do que se lê, além de apresentar estratégias múltiplas de leitura de textos multimodais. Por outro lado, deve ainda se mostrar disposto a aprender

com os chamados nativos digitais, pois o que muito se tem notado é que os estudantes dominam os ambientes digitais muito mais do que o professor que ainda está se adaptando.

Trata-se de uma troca: o estudante ensina e apresenta as múltiplas possibilidades oferecidas pelas mídias digitais, e o professor mediador auxilia para a leitura crítica, apresentando caminhos, como, por exemplo, fazer com que os conteúdos escolares dialoguem com a cultura do aluno para se extrair informações e transformá-las em conhecimento. É o professor que, ao ensinar, também aprende.

Portanto, sobreviver no mundo contemporâneo e no mundo que se propaga está preso ao pêndulo do saber a aprender e desaprender, respectivamente, com certa habilidade e agilidade. Trata-se de um jogo de sobrevivência recorrente em qualquer sociedade atualizada. Assim, fica evidente que o mundo contemporâneo e suas múltiplas possibilidades de leitura não imperam mais espaço para as repetições automáticas, para o conhecimento fechado, para a falta de contextualização e criticidade, para a aprendizagem que não seja significativa.

### **Meme: da tela do computador/celular para a sala de aula: proposta para a mediação da leitura do gênero**

Os estudos afirmam que os gêneros são textos que vão se moldando, se ressignificando e se adaptando às situações da comunicação entre os indivíduos. Dessa forma, o Meme, considerado um gênero relativamente novo, surgiu no espaço virtual como forma de ironizar, criticar, fazer alusão histórica, ou simplesmente entreter os membros das redes sociais, sobretudo o *Facebook* e o *Instagram*. Nesse sentido, esse texto, rico em significados, com combinações verbais e não verbais, ganhou afinidade por parte dos estudantes, os chamados pelos estudiosos em tecnologia e educação de nativos digitais, ou seja, aqueles que já nasceram na era do computador e da internet.

Nesse contexto, levar o Meme para a sala de aula como gênero que precisa ser discutido, do ponto de vista dos conteúdos temáticos,

ou da sua estrutura composicional – bastante instável – sugere um trabalho dinâmico com a leitura, uma vez que dialoga com os interesses dos estudantes e valoriza as experiências prévias, já que, para a leitura e produção de um Meme é preciso recapitular os contextos de criação do texto.

Nesse sentido, para Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), “o Meme possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet”. Nesse sentido, qualquer situação pode gerar a produção de um Meme: sotaque, esporte, política, atualidades, etc. Essas temáticas são figuradas no gênero de maneira cômica, o que pode ser confundido como mero entretenimento caso não seja feita a mediação da leitura do contexto de produção e pistas de apoio à exploração do conteúdo.

A estrutura desse gênero é instável, flexível e dinâmica, uma vez que ele se apresenta de diferentes formas, dada a intenção do locutor da mensagem. Nesse sentido, existem memes compostos por linguagem mista (verbal e não verbal), por linguagem verbal e, apenas, não verbal. Quanto à linguagem, predomina a forma não padrão da língua – até mesmo com desvios – o que confere ao texto certo grau de informalidade, aproximando da linguagem oral corriqueira. Além disso, segundo os autores, o meme:

[...] possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático e o estilo de quem o produz. Em outros termos, o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável (fotos, gifs, frases, imagens, etc.), a qual denominamos estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem

humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo. (SILVA, FRANCELINO e MELO, 2017, p. 178).

Outra questão presente nos memes são os elementos intertextuais que contribuem para a construção de sentido, o que caracteriza esse texto como polifônico, ou seja, de acordo com os estudos bakhtinianos, esse conceito associa-se ao fato de haver, no interior do novo texto, outros discursos já citados. Nesse âmbito, essas múltiplas vozes presentes no discurso dos memes requer do leitor a capacidade de manifestar conhecimentos prévios, provenientes de leituras e vivências para a compreensão da mensagem veiculada pelo meme. Sem esse resgate ou conhecimento do contexto de produção, o leitor contenta-se apenas em apreciar o grau de comicidade provocado pelo uso dos recursos imagéticos e disposição gráfica, característicos desse texto.

A respeito da importância do contexto de produção como determinante para a compreensão da mensagem veiculada pelo meme, observemos o seguinte texto:



Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2015/09/28/eclipse-lunar-vira-meme-sobre-traicao-de-chimbinha-em-joelma/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

A princípio, sem conhecimento do contexto de produção, essa construção não provoca o efeito de sentido pretendido pelo leitor, porém, quando associado a demais textos que explicam a criação citada, o sentido se configura. Nesse caso, o meme do Chimbinha, esposo da cantora brasileira Joelma, da Banda Calypso foi produzido em 2015. Na ocasião, o fenômeno “*lua de sangue*” estava previsto justamente no momento em que o país tomou conhecimento da separação do casal, por motivo de traição, depois de mais de quinze anos de união. Além disso, uma das canções mais exitosas, interpretada pela cantora em shows da banda era “A lua me traiu”, composta por Jairon Neves, o que motivou e atribuiu sentido ao meme veiculado na internet.

Assim, tomamos como base o meme citado para sugerir uma proposta de intervenção didática na mediação da leitura do texto. Tal proposta está baseada nas três dimensões da Pedagogia dialética, difundida por Vasconcellos (1992). Segundo o autor, o trabalho pedagógico deve nortear-se por três dimensões: Síncrise: momento inicial, no qual os conhecimentos prévios do aluno são valorizados; Análise: aprofundamento e problematizações do objeto de estudo e Síntese: devolutiva por parte do aluno, ou seja, momento em que ele (o aluno) manifesta aquilo que de mais significativo ficou do trabalho.

O autor afirma que a Pedagogia dialética faz uma crítica ao método expositivo, destacando a transmissão do conhecimento como uma de suas práticas. Nesse sentido, o autor destaca o baixo nível de interação, aspecto que torna a exposição inviável para a proposta de educação com ênfase na formação do sujeito crítico. Vejamos o que diz o pesquisador:

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais

se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato). (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Sendo assim, a Pedagogia dialética é o outro extremo da organização do trabalho didático que, aplicada ao processo de mediação da leitura, torna-se a mais adequada, haja vista a necessidade de se vivenciar a leitura, e não apenas expor uma obra ou um texto aos alunos. Não é pedir que leiam, mas sistematizar, em etapas, como será a vivência na leitura de textos multissemióticos literários e não literários.

Nesse sentido, vejamos como a mediação da leitura do gênero Meme se configura, na prática, com base nas três dimensões da Pedagogia dialética:

#### **Quadro A:** Protótipo para mediação da leitura à luz da Pedagogia dialética

##### **Habilidade da BNCC**

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.

(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

**Tempo estimado:** 4 aulas

##### **SÍNCRESE – MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO**

Apresente aos alunos o Meme do “Chimbinha”, disponível em <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2015/09/28/eclipse-lunar-vira-meme-sobre-traicao-de-chimbinha-em-joelma/>. É importante apresentá-lo, realizando o procedimento de busca na internet para que os estudantes percebam o lugar de circulação do gênero. Porém, caso não seja possível, imprima em tamanho grande ou faça cópias para cada aluno.

Durante a apresentação, lance mão das seguintes perguntas:

- Geralmente, a nossa primeira reação ao nos depararmos com o meme é darmos risada. Isso aconteceu?

- Vocês conhecem esse rosto que está sobre a imagem da lua?
- É possível, sem conhecer o contexto de produção desse meme, entender o seu sentido?
- No caso de não conhecermos a origem do meme, o que devemos fazer?

De acordo com as respostas da turma, provoque mais discussões a fim de levá-los a entender a importância do contexto de produção para a construção de sentido do meme.

#### **ANÁLISE – APROFUNDAMENTO/LEITURA PROPRIAMENTE DITA**

Nessa perspectiva, apresente os textos que contextualizam a produção “Meme do Chimbinha”:

1. “Após 18 anos, chega ao fim o casamento de Joelma e Chimbinha da Banda Calypso”, disponível em: <http://www.bonitofm.com.br/imprensa/noticias/apos-18-anos- chega-ao-fim-o-casamento-de-joelma-e-chimbinha-da-banda-calypso>.
2. “Superlua com eclipse foi o fenômeno espacial mais comentado de 2015”, disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/superlua-com-eclipse-foi-o-fenomeno-espacial-mais-comentado-de-2015-21122015#!/foto/1>.
3. “A lua me traiu – Banda Calypso”, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/banda-calypso/a-lua-me-traiu.html>.

Faça a leitura de cada texto com os alunos. Em seguida, solicite que relacionem cada um deles à construção do meme apresentado no primeiro momento. Ajude-os a perceber as marcas dos discursos citados para a produção de sentido no meme.

Agora, faça uma relação contextual. Diga aos alunos que a separação do casal se deu justamente no período do fenômeno eclipse lunar. Imediatamente, a música “A lua me traiu” e a separação do casal, por motivo de traição, renderam vários memes envolvendo os três textos.

Conclua: até que ponto o contexto de produção pode ser decisivo para o entendimento da mensagem do meme?

#### **SÍNTESE – DEVOLUTIVA DO ALUNO/ ATIVIDADE PRÁTICA**

Relembre a pergunta que encerrou a etapa anterior e fale mais sobre contexto de produção. Você pode apresentar slides e vídeos do YouTube para enriquecer a abordagem.

Em seguida, apresente vários memes, com diferentes temáticas, de conhecimento da turma (você pode, inclusive, solicitar que tragam para a escola).

Feita essa socialização, oriente a turma a pesquisar na internet o contexto de produção, ou seja, a história por trás de cada meme. Divida-os em grupos e por temática.

Feitas as buscas na internet, organize murais com os memes e oriente os alunos a socializarem as histórias por trás de cada meme. Convide outras turmas da escola para apreciar o trabalho.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Essas atividades, distribuídas em dimensões da Pedagogia dialética dão conta de aprofundar a leitura do gênero, pois parte da mobilização do conhecimento prévio até a manifestação daquilo que

de mais significativo ficou para o aluno. Trata-se, pois, de um trabalho sistematizado para uma boa condução de uma atividade com a leitura do Meme na escola que dê conta de tornar o aluno competente para a percepção de elementos estruturais, estilísticos e temáticos que darão suporte a outras leituras do mesmo gênero.

## **Metodologia**

Na tentativa de encontrar respostas às inquietações, o sujeito pesquisador lança mão de conhecimentos acumulados ao longo de suas vivências e os conecta aos pressupostos teóricos dos quais faz leituras. Isso porque há uma necessidade, no ato da pesquisa, de confrontar, fazer alusões ou acrescentar conceitos para o que os resultados apresentados sejam satisfatórios, afinal, é para o sucesso que se pesquisa e se investe esforços.

Nesse contexto, a metodologia adotada neste trabalho é uma pesquisa bibliográfica, pois consiste na investigação a partir da análise de diferentes materiais já publicados, a fim de gerar novas reflexões sobre o fato pesquisado e constatar dúvidas e inquietações a respeito de uma temática. Essa prática permite que o levantamento seja avaliado de forma minuciosa para levantar ações posteriores que ajudem a sanar a dificuldade encontrada, que se expandem a partir da investigação de várias visões acerca do mesmo tema para ampliar a discussão.

Também é uma pesquisa de abordagem qualitativa pelo caráter de dialogicidade, por procurar interpretar os dados compreendidos nas pesquisas. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa descritiva, que consiste, a partir de análises bibliográficas, expandir conhecimentos para a aplicação e solução de uma problemática.

Com isso, elaboramos um protótipo para uma sequência didática destinada ao professor como apoio à mediação da leitura do gênero Meme em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptada a outros anos dessa mesma etapa escolar. Dada a extensão

do trabalho, optamos por apresentar esse protótipo em forma de roteiro sequencial para, a partir daí, ser desenvolvida cada etapa.

## **Considerações finais**

Ao longo das discussões aqui apresentadas, vimos que, de acordo com os teóricos citados, os Memes são textos multissemióticos que circulam em ambientes virtuais, a exemplo do *Facebook* e *Instagram*, redes sociais usadas com frequência pelos estudantes. Nesse sentido, o trabalho com a leitura de Memes na sala de aula sugere dinamicidade e identificação por parte do público-alvo, uma vez que o cotidiano e as experiências de leitura desse gênero já fazem parte das vivências dos alunos.

Nessa perspectiva, apresentamos um protótipo para a mediação da leitura de um Meme que, por sua vez, serve como modelo para o trabalho com outros textos do mesmo gênero. Essa proposta de trabalho foi organizada de acordo com as três dimensões da Pedagogia dialética: Síncrise: momento inicial, no qual os conhecimentos prévios do aluno são valorizados; Análise: aprofundamento e problematizações do objeto de estudo e Síntese: devolutiva por parte do aluno, ou seja, momento em que ele (o aluno) manifesta aquilo que de mais significativo ficou do trabalho. Cada etapa assegura e norteia o trabalho docente para a construção do pensamento crítico do aluno em relação às leituras feitas.

Assim, esperamos que o trabalho desenvolvido possa ser aplicado em sala de aula, sobretudo a parte prática aqui proposta. Acreditamos que o desenvolvimento de uma sequência didática como a que foi mostrada no protótipo servirá de subsídio ao docente no sentido de poder, a partir dele, produzir outros e, assim, construir cada vez mais momentos de leitura de textos multimodais, a exemplo do Meme, em sala de aula, o que leva o aluno ao pensamento crítico acerca de textos que fazem parte do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância de a mediação da leitura auxiliar a compreensão do que se lê, partindo do pressuposto de que a atividade de processamento da leitura também pode ser ensinada/mediada. Sendo assim, é responsabilidade do professor incorporar nos seus fazeres docentes ações que promovam o desenvolvimento das habilidades leitoras de seus estudantes, pois a formação de um leitor ativo, aquele que protagoniza suas leituras, pressupõe propostas de um mediador que o fará evoluir para o acesso a textos mais complexos. Ainda, formar leitores é, acima de tudo, formar para o exercício da cidadania e um ensinamento de resistência frente à exclusão social.

## Referências

BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Blog Capoeirense. *18 memes sobre a lua de sangue*. Disponível em: <<https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2015/09/28/eclipse-lunar-vira-meme-sobre-traicao-de-chimbinha-em-joelma/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [orgs.]. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, M. P. B.; FRANCELINO, P. F.; MELO, R. M. *Relações dialógicas em memes da campanha publicitária "Eu sou a Universal"*. Revista Prolíngua. v. 12, n. 2, p. 175-187, out/dez de 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Metodologia Dialética em Sala de Aula*. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

# O TRABALHO COM PRÁTICAS LETRADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS POSSÍVEIS

*Edilson Barbosa Martins*

*Joseval dos Reis Miranda*

## Introdução

**A** Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade educativa respaldada por lei, envolve responsabilidades e atribuições que lhes são peculiares. Nesse sentido, a legislação assegura que cabe aos profissionais, engajados em tal modalidade de ensino, reparar e conceder igualdade de oportunidades a todos os indivíduos que, de alguma maneira, foram privados de práticas culturais, como a leitura e a escrita, no decorrer das suas histórias de vida; circunstâncias que os impediram de participar de forma igualitária de interações sociais diversas. Nesse contexto, entendemos que as atividades disponibilizadas precisam ser condizentes com os princípios proclamados pela legislação específica, a qual objetiva propiciar o acesso à leitura e a escrita de forma mais significativa.

Quando observamos o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas diversas salas de aula do país, ao público jovem, adulto e idoso, compreendemos as discrepâncias; na medida em que identificamos práticas voltadas originalmente para o ensino regular, ou seja, atividades que são elaboradas para crianças e adolescentes, sendo aplicadas em salas da Educação de Jovens e Adultos. Este procedimento acarreta a descaracterização dos sujeitos da EJA enquanto pessoas constituídas de conhecimentos e de vivências prévias, as

quais podem e devem ser utilizadas como ponto de partida para um trabalho enriquecedor, uma vez que os colocam como o centro do processo educativo.

Atentos às questões postas, buscamos ressignificar o trabalho educativo, voltado à Educação de Jovens e Adultos; assim sendo, neste artigo, propomos alternativas e caminhos que consideramos condizentes, uma vez que objetivam valorizar as práticas letradas prévias dos alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos.

Neste texto, expomos uma parte dos resultados dos nossos estudos que vêm sendo desenvolvido no PROFLETRAS, cujo público é uma turma da Educação de Jovens e Adultos, instalada na cidade de Santa Rita-PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, por meio da qual nos propomos trabalhar com práticas letradas, fundamentadas em uma perspectiva que valoriza tanto os conhecimentos trazidos pelos alunos como também as suas histórias de vida. Além de considerá-los como sujeitos capazes de construir, apropriar-se e reelaborar o espaço onde vivem, se assim for necessário; e ainda de apoderar-se de práticas diversas de escrita e de leitura.

No intento de melhor explicitar alguns dos percursos de nossa pesquisa, expomos inicialmente os fundamentos teóricos que selecionamos para subsidiar a sua execução. No tocante à EJA, enquanto modalidade de ensino, fizemos uso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros dispositivos legais; objetivando situá-la e também reafirmar o compromisso de promover um ensino que contemple as reais necessidades do aluno jovem e adulto. No que diz respeito ao trabalho com práticas de letramentos, amparamo-nos em Kleiman (2007), Soares (2017) e outros estudiosos. No que se refere ao resgate das histórias de vida dos alunos colaboradores, inspiramo-nos em Lejeune (2014), mais especificamente, nos estudos acerca do gênero autobiográfico.

Este artigo apresenta, além de considerações e de motivações para a realização desse estudo; uma breve contextualização da

Educação de Jovens e Adultos, no contexto da legislação; um resgate de olhares acerca de práticas de letramentos, o percurso metodológico elaborado para a execução da pesquisa; a análise parcial de dados colhidos, o resgate de atividades que, no nosso entendimento, são passíveis de enriquecer o repertório das vivências dos alunos da EJA e de contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas de escrita e de leitura e, por fim, tecemos considerações acerca da proposta em execução, ainda que de modo parcial, por se tratar, como informamos acima, de uma pesquisa em andamento.

## **A Educação de Jovens e Adultos no contexto da legislação**

Nesta seção, apresentamos brevemente como está situada a Educação de Jovens e Adultos no contexto da legislação, e sinalizamos para o fato de como tais posturas legais influenciam o desenrolar das práticas docentes, voltadas aos jovens, adultos e idosos, sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino.

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos, no campo da legislação, lançamos também um olhar para a Constituição Federal de 1988, lei máxima que rege a nação brasileira, a fim de compreendermos a visão atribuída pelo legislador à educação do país, vejamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988).

Na análise que fizemos da constituição, observamos que há nesta legislação a compreensão da educação como um direito de todos e sua oferta como um dever do Estado. Esta obrigatoriedade e gratuidade abrange, “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; incluindo, dessa forma, à Educação de Jovens e Adultos, além de colocá-la em lugar de destaque.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), esta funciona como norte em termos de estruturação de políticas públicas, voltadas à educação brasileira. Nela, conceitos ideológicos, históricos e sociais são postulados e veiculados em 92 artigos, os quais envolvem questões acerca da sociedade que queremos formar, sob quais moldes e quais preceitos filosóficos, históricos e sociais podem ser definidos e respaldados por uma sociedade em constante transformação. Consideramos pertinente uma explanação sobre a LDBEN, uma vez que compreendemos que os princípios legais propostos não podem ser considerados ideologicamente neutros. Feitas as ressalvas, procuramos compreender como a LDBEN aborda a questão da Educação de Jovens e Adultos, como interpreta a sua proposição, em termos legais, visando a concretização das ações educativas propostas e ainda como compreende os sujeitos alvos do processo educativo.

Conforme trecho do artigo 37 da LDBEN, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL,1996).

Observamos que, tanto na Constituição quanto na LDBEN (9.394/96), em termos legais, é assegurado ao jovem, adulto e ao idoso, a continuidade e a permanência dos estudos e asseverado que este deve ser um aprendizado que os preparem para a vida. Consideramos o referido amparo legal como um ponto positivo, o qual revela que lutas e debates anteriores, em torno desta modalidade de ensino, ganharam visibilidade, vez e voz, configurando-se em atitudes resguardadas por lei; pois, se lançarmos um olhar para um passado, não muito distante, verificaremos que não havia uma política especificamente voltada à Educação de Jovens e Adultos.

Na próxima seção, discorreremos sobre letramentos e o modo como compreendemos a necessidade da existência de um trabalho envolvendo tais práticas na Educação de Jovens e Adultos.

## **Letramentos: múltiplos olhares**

Os letramentos são múltiplos e variados porque assim se configuram as atividades desempenhadas por aqueles que vivem e interagem em sociedade. Dessa forma, a multiplicidade e a variabilidade das práticas cotidianas, resultante das demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita, gestam os diferentes letramentos.

Seguindo esta ótica, Oliveira (2010, p. 329-330) advoga: “[...] os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas letramento cotidianas”.

Compactuando com o entendimento de Oliveira (2010), compreendemos que as variadas práticas sociais culminam em diferentes

modos de práticas de leitura e de escrita, influenciando na construção das mesmas. Assim sendo, consideremos os variados letramentos como resultado do desdobramento de atividades e atuações múltiplas, decorrentes das vivências em sociedade. Desse modo, utilizamos os processos de leitura e escrita, em suas múltiplas facetas, objetivando interagir, atuar, modificar ou confirmar o nosso viver em sociedade.

Compartilhando da compreensão da existência dos múltiplos e variados letramentos presentes na sociedade e tomando-os como práticas sociais, assim como preconizam Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007) e Soares (2017), abordamos o processo da escrita, considerando o seu papel de habilitar o sujeito, participante da EJA, para uma atuação consciente, no sentido de fazê-lo compreender que a posse da mesma possibilita o vislumbre de caminhos dignos, minimiza estigmas e atribui poder decisório, no contexto das instâncias sociais em que participam.

Dessa maneira, quando produzimos possibilidades para que o aluno acesse o conhecimento de que pode valer-se da escrita, como instrumento passível de potencializar a sua participação em sociedade, estamos promovendo de fato, de conformidade com a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma educação para a vida.

Assim sendo, concordamos que o trabalho promovido na EJA deve estar assentado nas práticas sociais, tomando-as como desencadeadoras de ações de leitura e de escrita, como postula Kleiman (2007). Vejamos o que a autora nos diz acerca da importância da existência dos letramentos nos diferentes ciclos:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Desta forma, compactuamos com Kleiman (2007), no que diz respeito à ideia da pertinência de que o trabalho desenvolvido na escola, enquanto agência privilegiada para a promoção do letramento, esteja centrado nas práticas sociais. Nesse sentido, compreendemos que as propostas de atividades de escrita contribuem efetivamente na produção de mudanças e transformações das experiências cotidianas, demandadas pelo contexto atual da sociedade moderna.

Portanto, compreendemos que o trabalho voltado à Educação de Jovens e Adultos deve ancorar-se em pressupostos que venham permitir, aos seus sujeitos, vivenciar mudanças e transformações. Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2010, p. 340), é necessário que a sala de aula possa funcionar “[...] como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos”.

Nas linhas seguintes, sistematizamos o percurso metodológico que trilhamos no sentido de compreendermos como, a partir do conhecimento das diversas vivências e/ou práticas letradas prévias, dos sujeitos colaboradores vinculados à EJA, propomos atividades que ressignificaram o seu papel enquanto agente transformador da sociedade a qual está inserido. Para tanto, partimos da observação das histórias de vida de cada discente, por meio do gênero discursivo autobiografia.

## **O percurso metodológico trilhado**

Esta pesquisa se configura como pesquisa qualitativa de caráter exploratório. No entendimento de Minayo (2009, p. 21), esta modalidade “[...] se ocupa de questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado”. É justamente nesse nível de subjetividade que se encontram os questionamentos que envolvem a prática pedagógica que ora analisamos.

Os dados foram gerados através de conversas informais, questionário e entrevista. Estes últimos foram desenvolvidos de forma

remota e serviram para colhermos impressões e apreensões dos sujeitos colaboradores da pesquisa, no que diz respeito ao envolvimento dos mesmos com vivências e práticas de letramentos. Esse material, registrado para uma posterior análise, serviu de base para o desenvolvimento das futuras proposições, dentre as quais destacamos neste texto.

Analizamos os dados gerados, tomando como referência os fundamentos da Análise de Conteúdo, pois conforme preconiza Pimentel (2001), a mesma pode auxiliar no processo de interpretação das informações coletadas, desvelando tanto o que está facilmente manifesto, quanto o que está latente; desse modo, contribuindo para enriquecer e responder determinados questionamentos desencadeados ao longo da pesquisa.

Adotamos a Análise de Conteúdo, tal como é proposta por Bardin (1977), no intuito de minimizar as incertezas e colaborar no enriquecimento da leitura que fizemos da realidade pesquisada, procurando ir além do que está meramente explícito. Conforme conceitua Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Tomando como referência a abordagem selecionada, abordamos, a seguir, questões pontuais a respeito dos resultados parciais das análises dos dados coletados. Explicitamos também propostas de atividades, as quais consideramos que contribuíram para dar significação às práticas de ensino de leitura e de escrita na EJA, reafirmando a eficácia das mesmas como práticas letradas. Convém salientar que a

pesquisa em andamento, permiti-nos fazer referência apenas às análises e às proposições elencadas como preliminares.

## **Análise, discussão dos dados e encaminhamentos voltados para promoção de práticas de letramentos**

Conforme informamos, os dados da pesquisa foram gerados a partir de conversas informais, questionário e entrevista. Assim sendo, apresentamos, a seguir, constatações obtidas, a partir da análise parcial dos dados colhidos, por meio dos referidos instrumentos. Através das conversas informais e da entrevista, pudemos compreender que os sujeitos pesquisados costumam participar de vivências ou práticas letradas, típicas do convívio em sociedade, como frequentar templos religiosos, resolver questões do dia a dia, fazer compras e efetuar o pagamento das mesmas, entre outras atividades cotidianas relatadas.

Os sujeitos colaboradores relataram sobre a importância do uso da leitura e da escrita, em situações sociais atreladas as suas vivências, como podemos verificar na fala de uma aluna entrevistada, a qual denominamos de *Aluna A*, como forma de preservar o seu anonimato:

*Hoje tá desenvolvendo a leitura e a escrita tá sendo muito importante pra mim, porque hoje tudo precisa ler e escrever, então por exemplo: quando eu vou no mercado, eu desenvolvo a leitura, quando eu ensino a tarefa a minha filha, eu desenvolvo a leitura e a escrita, então quando eu vou pra casa do meu pai, eu leio as placas, que é muito importante, quando eu tô fazendo a minha atividade, eu leio e escrevo, acho muito importante também, eu ler e escrever, porque aí eu vou desenvolvendo cada vez mais a leitura, e quando eu tô mexendo no celular, mandando mensagem ou recebendo mensagem, eu desenvolvo muito a leitura e a escrita (Aluna A, dados dos pesquisadores, 2020).*

Vejamos também como outra discente, denominada de *Aluna B*, ao discorrer sobre a importância dessas práticas, interpreta os usos sociais da leitura e da escrita (letramentos):

*Oi, meu nome é XXX. Estudo no XXXX, faço o EJA de noite e a leitura pra mim é importante porque a gente lê um livro, uma bíblia, uma história pro filho da gente e é importante pra gente saber onde a gente vai, quando a gente vai pegar um ônibus, quando a gente entrar numa loja, lê o nome da loja. E a escrita é importante também porque pra gente fazer uma carta, pra gente fazer uma lista de compras, pra gente assinar o nome da gente, tudo isso é importante, né? Eu sou umas que acho muito importante ler e escrever, apesar que hoje tem internet e ninguém num quer saber mais, né? de ler e escrever! E ler abre a mente da gente, a gente vai contar uma história, a gente viaja naquelas histórias. É muito bom, muito importante mesmo! (Aluna B, dados dos pesquisadores, 2020).*

Em uma análise breve das falas, acima selecionadas, podemos observar que os sujeitos pesquisados buscam, através da instituição escolar, superar determinadas dificuldades de interação social, por meio do processo ensino-aprendizagem por ela disponibilizado. Nesse contexto, de posse de conhecimentos acerca da leitura e da escrita, buscam assumir posição de autonomia nas interações sociais reais, vivenciadas cotidianamente.

Essas breves constatações, posteriormente analisadas de modo mais criterioso, permitiu-nos inferir que os sujeitos colaboradores da pesquisa sentiram a necessidade de afirmar que é função da escola, enquanto agência privilegiada na promoção dos letramentos, oferecer condições para que os profissionais nela engajados possam promover atividades passíveis de conduzir o processo de obtenção da autonomia, dos referidos sujeitos, nas diversas esferas sociais nas quais interagem.

Partindo das referidas constatações, passamos a elencar caminhos possíveis para o desenvolvimento de atividades a serem aplicadas, nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Estas, pautadas em estudos sobre letramentos e práticas letradas, possibilitaram a ressignificação de atividades que tomaram, como ponto de partida, a história de vida desses alunos. Considerando suas vozes, elaboradas em prol de um processo educativo que viabilize o acesso dos mesmos à leitura e a escrita, foi possível promover condições que os conduzissem a obter maior autonomia, no campo das interações que desenvolvem o seu (con)viver em sociedade.

### **Promoção de práticas de letramento: encaminhamentos**

O trabalho com gêneros discursivos/textuais revela-se promissor, no sentido de que nossas interações sempre se dão em torno, e por meio, de determinados gêneros do discurso, conforme pontua Bakhtin (2003). Nessa direção, um dos pontos que gostaríamos de salientar, quanto à busca por atividades que ressignifiquem as atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, é o trabalho com os diferentes gêneros discursivos/textuais que permeiam o convívio dos educandos jovens, adultos e idosos. Trabalhando para que tais gêneros sejam problematizados e produzam sentidos nas diversas instâncias sociais, que geram práticas letradas, por meio das quais os usos efetivos da leitura e da escrita possam adquirir significado concretos significativos e singulares.

Nessa linha de raciocínio, propomos o trabalho com o gênero discursivo/textual autobiografia, conceituado por Lejeune (2014) como sendo a história de uma personalidade narrada por ela própria. Em seguida, realizamos o trabalho com a escrita e reescrita do referido gênero, situando o aluno como um agente histórico e social, transformador do ambiente em que vive. Desse modo, mostramos que ele pode e deve ter sua história de vida, registrada e contada, contribuindo com o seu percurso histórico e social de vivência em sociedade.

Como resultado da experiência relativa à prática efetivada, sugerimos que o gênero em questão seja estudado, considerando o maior número de possibilidades didático-pedagógicas possíveis, por meio de uma sequência didática e um determinado número de aulas que permitam a exploração de aspectos como a circulação do referido gênero na sociedade, os seus elementos constitutivos, dentre outros. Tal proposta de atividade pode ser bastante produtiva no sentido de trabalhar a história de vida desses sujeitos, tomando-a como ponto de partida para o resgate da autoestima dos educandos, os quais, muitas vezes não veem sentido nos moldes de ensino que tem sido oferecido pela instituição escolar.

Um outro caminho possível para a proposição de atividades, na perspectiva de práticas letradas, seria o trabalho com o gênero notícias, veiculados em meios físicos ou eletrônicos. Nestes, poderiam ser pesquisadas as notícias que mais interessam aos sujeitos, ao exemplo daquelas que circulam portando informações do bairro ou da cidade onde residem. Funcionando, portanto, como ponto de partida para pensar os problemas - e suas possíveis causas, que afetam os moradores, além de possibilitar a reflexão sobre soluções e/ou formas de amenizá-los, exercitando, dessa maneira, a sua cidadania.

Nessa perspectiva, aos conteúdos de ensino, são atribuídos uma dimensão concreta, uma vez que não são trabalhados dissociados das realidades vivenciadas pelos alunos. Além do mais, estas ganham sentido enquanto práticas letradas, uma vez que contribuem para melhorar o processo de aquisição da escrita e da leitura e proporcionar situações de reflexão, quanto à assunção da posição de cidadão, merecedores que são de vivenciar a significação real do aprendizado que lhe é oferecido.

Os encaminhamentos e sugestões aqui descritas, constitui uma pequena amostra de como podemos ressignificar o trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, por meio de atividades significativas para o aluno, capazes de proporcionar o resgate do uso que o mesmo faz da leitura e da escrita, ou seja, das práticas letradas, em suas atividades cotidianas.

## Considerações finais

Neste artigo consideramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educativa, com especificidades singulares e responsabilidades resguardadas por lei específica.

Demonstramos ainda a nossa inquietação no tocante às práticas que são voltadas aos sujeitos discentes atendidos por tal modalidade de ensino. Apresentamos também resultados parciais de uma pesquisa que se propõe a compreender quais vivências e práticas letradas são passíveis de envolver de modo significativo os sujeitos atendidos pela EJA.

Elencamos também possibilidades ou caminhos para melhor atender os anseios apresentados nas falas dos aprendizes colaboradores, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Reiteramos a necessidade de que as práticas de escrita e de leitura sejam assentadas nas reais situações vivenciadas por esses sujeitos, e que as atividades apresentadas pela instituição escolar possam ser desenvolvidas como práticas de letramentos, que elevem os usos da leitura e da escrita como práticas letradas efetivas, que possuam real sentido e significado para os educandos envolvidos nesse processo educativo.

Os resultados, ainda que parciais, apontam para o fato de que o trabalho, envolvendo práticas de letramentos voltadas para a resignificação do ensino veiculado na Educação de Jovens e Adultos, apresenta-se como necessário e promissor, podendo ser tomado como elemento motivador para investigações futuras.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros textuais e letramento*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v.10, n. 2 p. 325-345, 2010.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



# O GÊNERO CRÔNICA E SUAS POSSIBILIDADES DE USO NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL

*Fabio Alves de Lima*  
*Rosângela Neres Araújo da Silva*

## Introdução

**N**os dias atuais, diante de uma sociedade plural, diversas serão as competências e habilidades necessárias para que o sujeito possa desempenhar seu papel social no ambiente onde circula e interage. Assim sendo, o ensino da leitura e, por conseguinte, da escrita passam a englobar um conjunto de características necessárias à formação plena do educando, não se limitando apenas à leitura de textos, mas abrangendo os processos de leitura, escrita, interpretação, contexto, motivações de produção, público-alvo, mensagens implícitas e explícitas, estilo e gênero (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN, 1979).

Nesse contexto, tem sido consenso entre estudiosos que o processo de letramento não deve se limitar à decodificação de símbolos, sendo preciso contemplar a função sociolinguística que leitura e a escrita carregam consigo (BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN 1995; KOCH, 2009; ROJO, 2009).

Nesse sentido, de acordo com Morin (2011), os sistemas de ensino devem evitar a fragmentação dos saberes e sistematizá-los a partir da realidade vivenciada pelo aprendiz, contemplando os problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais e multinacionais, fatores que nos conduzem a uma abordagem global

que perpassa o conceito de alfabetização e nos inserem nas práticas socioculturais de ensino e aprendizagem.

Nesse ínterim, ao contrário do ensino da leitura, de forma genérica, o ensino literário não tem conseguido espaço de destaque nas grades curriculares e isso tem reflexo direto na maneira como os textos de composição literária são abordados em salas de aula, fator que tem impacto na forma como eles são percebidos no contexto social. A esse respeito, de acordo com Saraiva (2006), o acesso a obras literárias sempre esteve restrito à parte da elite econômica e intelectual. Ainda de acordo com a autora, a leitura literária é uma questão cultural e, no Brasil, não é disseminada adequadamente, visto que não são valorizadas nem priorizadas as produções e a cultura nacionais.

Diante do contexto apresentado, a língua precisa ser vista e trabalhada como um fenômeno cultural, histórico e social suscetível às mudanças advindas do entrelaçamento entre homem, história e sociedade. Fica claro, ainda, que o processo aprendizagem deve contemplar técnicas de letramento que integrem a escrita e a oralidade com a multimediosidade inerente às diversas produções oriundas do universo tecnológico e das plataformas digitais, fatores que estão em acordo com as teorias modernas de leitura e letramento.

Diante dessa perspectiva, segundo Ferreira (2009, p. 25), a escola constitui um organismo social, vivo, dinâmico e cultural que não pode ser reduzido ao somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsabilizados pelo trabalho pedagógico que desenvolvem, pois sua constituição é “tecida por uma rede de significados que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes”.

Com base nesse cenário, o ambiente escolar, local onde iguais e diferentes costumam andar de mãos dadas, tem a difícil missão de equilibrar os elos sociais entre o presente, o passado e o futuro por meio da sistematização do conhecimento. Na prática, essa tarefa torna-se complexa, tendo em vista a forma hierárquica como

o sistema educacional brasileiro encontra-se estruturado e tem sido conduzido.

Partindo dos pressupostos apresentados, no que diz respeito ao ensino da leitura, para estudiosos como Kleiman (1995), Zappone (2008), Rojo (2009) e Oliveira (2010), convivemos com modelos pedagógicos que precisam ser aperfeiçoados. É necessário vencer o tecnicismo e adotar estratégias pedagógicas dinâmicas que viabilizem um processo de formação adequado e condizente com as demandas sociais. Quando se trata da leitura literária, a situação torna-se ainda mais crítica. O ensino de literatura, segundo Dalvi (2013), vem sendo negligenciado nas séries iniciais da Educação Básica e, quando realizado, é feito de forma superficial.

Diante do cenário exposto, a partir de estratégias múltiplas, é possível que o ensino da leitura, por meio do gênero crônica e sua multimodalidade de linguagens e significados, possa funcionar como um recurso potencializador para desenvolver as habilidades crítico-interpretativas dos educandos e contemplar a função social da linguagem.

Assim sendo, de maneira objetiva, essa análise visa a abordagem da leitura numa perspectiva sociocultural integradora. Para tal, entende-se que a adoção de práticas de ensino que contemplem os multiletramentos apresenta-se como essencial para tentar superar as estruturas defasadas de ensino. Na prática, ao se trabalhar o gênero crônica, por seu caráter híbrido e sua linguagem jovial, as possibilidades multimodais de letramento se ampliam.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa encontra-se lastreada nos estudos e abordagens de Marcuschi (2008) e Bakhtin (1979), no que se refere a gêneros discursivos e função social da linguagem, Kleiman (1995), Cosson (2014), Saraiva (2006), Dalvi (2013) e Zilberman (2016), no que se refere a letramento e estratégias de leitura, Rojo (2009), Koch (2009) e Oliveira (2010), no que se refere à multimodalidade e multiletramentos, Siebert (2014), Arrigucci (1987) e Becker (2013), no que diz respeito ao gênero crônica e sua etimologia, bem

como Jouve (2012) e Umberto Eco (2003), com suas considerações sobre a teoria da recepção.

## O gênero crônica e suas características

Para compreender a crônica e sua semiose é preciso fazer um passeio histórico e observar a evolução que esse gênero vem sofrendo até os dias atuais. Começando pela etimologia, a palavra crônica deriva do vocábulo grego *Khronos/Chronos*, que significa tempo. Em seus primórdios, durante a Idade Média, a crônica tinha um caráter histórico e documental, cabendo ao cronista relatar, por meio da escrita, as questões históricas e sociais de seu espaço/tempo, obedecendo uma ordem cronológica (ARRIGUCCI, 1987; BECKER, 2013). Ainda durante esse período, mais especificamente no século XII, em Portugal, onde ficou conhecido como crônicas, o gênero tornou-se bastante popular naquele país por retratar os feitos da realeza. Os textos eram escritos em uma mistura de português e espanhol arcaicos, seguindo um padrão narrativo que se assemelha às narrativas gregas, mas difere destas por conter caráter documental, histórico, cronológico e com foco na realidade.

Diante desse contexto, a crônica se associa ao tempo e dessa relação retira sua matéria prima, deixando para o leitor, de forma escrita, a memória de algo vivenciado. Por esse motivo, nos primórdios de sua origem, já foi denominada de crônica histórica, se tornando uma precursora da historiografia moderna. Assim sendo, de acordo com Siebert (2014), a crônica conserva a ideia de registrar o ocorrido, servindo como memória do passado, característica preservada ao longo de sua evolução enquanto gênero discursivo. Ainda de acordo com a autora, durante a Idade Média, portugueses e espanhóis, em suas grandes navegações, lançavam mão do gênero para reportar os acontecimentos e registrar as novas descobertas além mar.

Nesse sentido, a carta escrita por Caminha relatando o descobrimento do Brasil é um exemplo concreto de que a crônica sempre

se comportou como um gênero híbrido. Nesse caso, temos o relato detalhado de um feito histórico, por meio de uma carta, com aspecto de registro literário. Assim sendo, tal qual assinala Coutinho (1964), o gênero em questão assumia o papel de um documento histórico, por meio da narrativa de eventos cronológicos, preferencialmente àqueles bem sucedidos, conforme pode ser visto na *Carta de Pero Vaz de Caminha* e na *Crônica Geral de Espanha* (SIEBERT, 2014). Assim sendo, a partir da ótica do narrador e daquilo que ele venha a utilizar como matéria prima, em seu aspecto histórico, a crônica relata feitos, cenários, eventos e personagens (MELO, 2002).

Diante desse cenário e considerando as relações estreitas entre Brasil e Portugal, ao desembarcar em terras tupiniquins, até o século XIX, a crônica conservava sua característica de relato histórico e o destaque das produções era dado aos feitos realizados pelos colonizadores, uma vez que as produções eram por eles conduzidas. Entretanto, conforme assinala Siebert (2014), a partir da chegada da Família Real em 1808 e da autorização para publicação de jornais em terras brasileiras, a semântica da crônica gradativamente vai se transformando. À medida que o narrador passa a ser o nativo, a identidade local começa a aflorar. As obras passam a contar e expressar a visão do colonizado e suas vivências, já que, até então, era o colonizador quem falava, escrevia e publicava em nome da outrora colônia portuguesa.

No meio desse contexto de transformações, a crônica também se modificou e evoluiu para um gênero com composição e semântica multimodais. Baseados e inspirados nos folhetins franceses, os autores brasileiros passaram a publicar uma nova forma de crônica nos rodapés dos folhetins de jornais. Nascia, então, a crônica à brasileira, diferente da crônica histórica e produzida em um espaço reservado ao entretenimento, dotada de uma nova linguagem, de uma nova roupagem e tratando dos hábitos e costumes locais (MEYER, 1992; SIEBERT, 2014).

Na prática, a partir do século XIX, a crônica brasileira se confundiu com o folhetim nos rodapés dos jornais, teve sua concepção

estrutural e semântica transformada, usou o jornal como suporte para ser disseminada e evoluir, perdeu seu caráter essencialmente documental e passou a abordar questões políticas, sociais, artísticas, literárias, esportivas, dentre outras (CANDIDO, 1992; BECKER, 2013). Tais fatores aproximam a crônica de outros gêneros discursivos, como a reportagem, a notícia e o editorial, e reforçam seu caráter de semiose multimodal.

De acordo com Arrigucci (1987), a crônica é um gênero com forte ligação ao jornal e está em terras brasileiras desde o século XIX, tendo se tornado popular por adotar uma linguagem coloquial despreziosa e um conceito de gênero difícil de ser definido. Mesmo tendo evoluído sua semiose em terras tupiniquins, por retratar temas delimitando o tempo/espço de forma cronológica, não perdeu seu caráter histórico e narrativo. Ainda segundo ele, no Brasil, o gênero floresceu em estética e autonomia a ponto de tornar-se propriamente literário, se aproximando da modalidade épica e, às vezes, da lírica.

Nesse contexto, a crônica traz consigo o frescor da juventude, por meio de uma linguagem moderna, e pode ser vista como um narrador da história, das memórias e das tradições orais, um gênero multimodal que, por vezes, adota linguagem literária culta. O cronista, nesse sentido, pode ser apresentado como um mestre em contar histórias, construídas a partir de relatos ou fatos corriqueiros do cotidiano, que começaram a ser disseminadas por meio de jornais e revistas impressos e se expandiram a partir das novas formas de tecnologia.

Ao tomarmos como exemplo o texto *A última crônica*, do escritor Fernando Sabino, perceberemos que o autor apresenta aspectos sociais da cidade do Rio de Janeiro na década de 1960, período em que as forças militares tomaram o poder e instituíram, no Brasil, um regime de governo autoritário. O cenário nos remete a um espaço com problemas sociais e políticos e o enredo nos expõe questões de desigualdades sociais pelas quais o Brasil vem passando ao longo de seus anos de civilização. A história narrada pelo autor pode nos

servir como retrato de um momento histórico que ainda se enquadra em muitos contextos atuais. A linguagem utilizada é acessível, com termos que muitos podem classificar como preconceituosos, mas o cuidado com o jogo de palavras na construção dos relatos nos remete ao esmero das produções literárias.

Em linhas gerais, de acordo com Arrigucci (1987), as transformações políticas e sociais vivenciadas pela nação brasileira, bem como seus constantes conflitos, forneceram a matéria prima necessária para transformar a crônica essencialmente histórica numa versão modernista, dotada de ficção, crítica, e aspectos de poesia, além da subjetividade característica dos textos literários. Aos poucos, assim como a identidade do nativo brasileiro ia sendo forjada, a crônica também encontra sua origem brasileira.

De forma prática, segundo Arrigucci (1987), a crônica se tornou popular, a partir dos folhetins, por adotar uma linguagem lúdica e esvoaçante ao retratar os eventos cotidianos. Em sua composição atual, o gênero em questão contempla aspectos do conto, da narrativa satírica e da confissão, além de carregar consigo a subjetividade das composições literárias e da prosa lírica. Assim sendo, histórico, ficcional e poético se misturam como elementos da crônica moderna, fatores que atestam seu caráter multisemiótico.

Dentre os principais escritores brasileiros, diversos deles se aventuraram pelo universo da crônica, como é o caso de Lima Barreto, Machado de Assis, Cecília Meireles, Rubem Braga, Nelson Rodrigues, Paulo Mendes de Campos, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo e Vinícius de Moraes. Estes escritores enriqueceram ainda mais a semiose da crônica quando inseriram em suas produções aspectos típicos dos romances, da poesia e dos contos.

Ao tomarmos como exemplo a crônica *Da utilidade dos animais*, escrita por Drummond, é possível perceber algumas dessas características, uma vez que o autor elabora a narrativa, em forma de diálogo, apresentando características do romance e do conto. Sua linguagem

é simples e, por vezes, repleta de ironia, sarcasmo e metáforas. Além do relato tradicional da crônica, o texto expande sua abrangência para diferentes linguagens e questões sociais, expondo a lacuna entre o discurso da professora e os exemplos práticos por ela citados.

No meio de todo esse contexto, foi a partir dos textos escritos por Rubem Braga que a crônica brasileira ganhou uma forma literária única, mesclando as tradições orais da contação de histórias com os elementos modernos inerentes aos gêneros impressos e às temáticas oriundas de situações do cotidiano (ARRIGUCCI, 1987). A partir do século XIX, com maior efervescência no Rio de Janeiro, a linguagem utilizada na crônica converge para um estilo coloquial e voltado ao cotidiano, materializando-se em uma fotografia de momento versado em prosa. Nesse sentido, segundo Siebert (2014), o cronista fala diretamente com o leitor por meio de uma linguagem acessível e menos rebuscada.

Nesse ínterim, a crônica *A outra noite*, de Rubem Braga, nos permite perceber os aspectos da oralidade e a maneira como o autor se utiliza de recursos da contação de história para interagir com o leitor. O texto flui como se o autor estivesse numa roda de conversa, com um grupo de amigos, relatando uma experiência por ele vivida. Essa mesma sensação também deve ser sentida pelo leitor ao entrar em contato com esse tipo de escrito e isso aproxima autor, leitor e obra (JOUVE, 2012; ECO, 2003). Talvez seja esse o diferencial que permitiu à crônica encontrar seu espaço e evoluir junto com a sociedade brasileira.

Diante do contexto abordado, definir o gênero crônica de maneira objetiva torna-se uma tarefa complexa, para não dizer inviável, pois o cronista tanto pode utilizar de linguagem ambígua, metafórica e literária, recorrendo a recursos da prosa lírica e dando a ele ares de poema, quanto de narrativas de ficção que são próprias dos contos. Assim sendo, por se tratar de um gênero com características heterogêneas e em processo de transformação, os autores não sabiam ao certo como abordá-lo, tornando-o ainda mais heterogêneo.

De fato, a composição da crônica brasileira tem se apropriado da linguagem literária e utilizado recursos narrativos e ficcionais com semântica subjetiva. Com o passar dos anos, o gênero foi perdendo seu caráter meramente histórico e documental para se apropriar de aspectos épicos e líricos, fatores que confundem conceitos e classificações no campo da teoria literária (KIEFER, 2010).

Nesse sentido, quanto maior a subjetividade adotada na composição de uma crônica jornalística, por exemplo, maior será sua proximidade com a literatura. Por outro lado, ainda que as fronteiras intertextuais sejam transpostas, seremos capazes de distinguir a produção jornalística da literária em função do discurso e do estilo adotado (BECKER, 2013), conforme podemos perceber ao analisarmos a crônica *Aprenda a chamar a polícia*, de Luís Fernando Veríssimo. Na composição do texto, o autor utiliza-se de linguagem simples para contar um evento particular, com temática policial e aspectos de reportagem, além dos artifícios da contação de história. As construções linguísticas estão carregadas pela semântica literária, com semiose cômica, irônica e metafórica.

De maneira concreta, o que torna a crônica um gênero único é exatamente sua composição complexa e híbrida. É possível trabalhar com o tempo e com o cotidiano, por meio dos textos jornalísticos e históricos, bem como com a ficção, fabulação e poética dos textos literários (SIEBERT, 2014). Nesse sentido, os limites entre os textos linguístico, histórico e literário se confundem e se entrelaçam formando um tecido onde as produções jornalísticas alcançam a subjetividade literária, a narrativa histórica recebe ares de ficção e a subjetividade do texto literário, por vezes, esbarra na objetividade dos fatos.

Em suma, ao desembarcar em terras brasileiras, a crônica passou a ser publicada em folhetins de jornais, superou sua característica documental, passou a utilizar uma linguagem menos rebuscada e mais jovial, evoluiu para se afirmar como um gênero híbrido, retratando fatos do cotidiano, incorporou uma roupagem

literária e pode ser composta por temáticas esportivas, jornalísticas e policiais, por exemplo. Multimodal e moderna, além dos meios impressos, a crônica encontra seu espaço em plataformas digitais e recursos audiovisuais como *blogs* e *sites* para que possa continuar evoluindo e ecoando nas infinitas possibilidades do universo digital. Por tais motivos, torna-se um gênero perfeito para ser trabalhado e explorado em sala-de-aula.

## **Metodologia**

No que se refere aos procedimentos metodológicos, quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que tem como objetivo descrever características de determinado fenômeno (GIL, 1996). Também é caracterizada como bibliográfica, por analisar escritos e publicações a respeito do tema (VERGARA, 2000).

Em relação à abordagem da análise, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, visto que visa observar a adequação de uso de determinado gênero às correntes modernas de ensino de leitura (MARCONI; LAKATOS, 2002). De forma objetiva, este artigo é fruto de um estudo em andamento que tem como foco o uso do gênero crônica em sala-de-aula e que visa a elaboração de estratégias metodológicas de ensino que contemplem os múltiplos letramentos e a função social da linguagem. Nesse sentido, as estratégias devem considerar os elementos composicionais do gênero, a linguagem utilizada e a relação leitor-texto-contexto.

Na prática, a pesquisa busca atender às diretrizes da BNCC (2018) ao fomentar a elaboração de estratégias metodológicas que viabilizem o uso de gêneros discursivos com textos multisemióticos e multimidiáticos que demandam formas distintas de letramento e temáticas abrangentes.

## Considerações finais

Durante muitos anos, o ensino de leitura esteve restrito a uma elite econômica e intelectual. Mesmo com o avanço tecnológico, que proporcionou a popularização das mídias sociais e a criação de recursos didáticos capazes de disseminar o ensino em geral, e em particular o literário, essa a realidade não foi superada. De todo modo, aproveitar os recursos disponíveis e buscar desenvolver métodos que venham viabilizar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem é uma das ações que docentes e pesquisadores devem adotar.

Nesse contexto, considerando a importância do ensino da leitura e a relevância do texto literário para a formação do cidadão leitor, é preciso que estratégias pedagógicas sejam adotadas para que o ensino efetivo e eficiente venha se tornar uma realidade na Educação Básica. Nessa direção, diversos estudiosos têm sugerido a adoção de estratégias pedagógicas, viabilizadas através de propostas de intervenção, moduladas com base em gêneros discursivos, para tentar promover os múltiplos letramentos e despertar nos educando o gosto pela leitura subjetiva.

De forma concreta, o gosto pela leitura é algo que precisa ser estimulado e, no Brasil, no que diz respeito à cultura leitora, ainda será preciso um longo tempo para que ela se torne realidade nacional. Nesse sentido, em se tratando do texto literário, este carrega consigo uma função humanizadora e uma subjetividade que precisam ser cultivadas. Por tais motivos, espera-se, com esse trabalho, ao se abordar o gênero crônica numa perspectiva multimodal, fomentar discussões a fim de viabilizar a elaboração de estratégias de ensino que possam estimular o pensamento crítico do educando e o interesse pela leitura, além de proporcionar meios para uma formação sociocultural humanizadora.

## Referências

ANDRADE, C. D. Da utilidade dos animais. *In: Para gostar de ler.* São Paulo: 1981. p.17-20 v.4.

ARRIGUCCI, D. *Enigma e comentário.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1979.

BECKER, C. V. *A crônica e suas molduras, um estudo genológico.* Londrina, volume 11, p. 10-26, jul. 2013.

BRAGA, R. A outra noite. *In: Ai de ti, Copacabana.* Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 171-2.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem *In: Textos de intervenção.* Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, A. *A literatura no Brasil -Vol. III.* Rio de Janeiro: São José, 1964.

DALVI, M. A. *et al. Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, U. *Sobre a literatura.* Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KIEFER, C. É conto ou crônica? *In: Para ser escritor*. São Paulo: Leya, 2010, p. 68-72.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

MELO, J. M. de. A crônica. *In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (Orgs.). Jornalismo e Literatura - A sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras, 2002.

MEYER, M. Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se fez a chronica. *In: CANDIDO, A. et al. A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas /SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Ed. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 93-134.

MIRANDA, S. *Reconstituição do ms. L da Crónica Geral de Espanha de 1344 (2ª Parte)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9403/1/ulfl144050\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9403/1/ulfl144050_tm.pdf). Acesso em: 03 abr. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho - 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, nº 2, p. 325-345, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SABINO, F. A última crônica. *In: A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 1998.

SARAIVA, J. A.; MUGGE, E. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIEBERT, S. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. *In: Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Belém/Pará: Núcleo de Educação a Distância – NEAD, s/a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

VERGARA, S. C. *Projetos de relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERISSIMO, L. F. Aprenda a chamar a polícia. *In: Todas as histórias do Analista de Bagé*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. *Muitas Vozes*, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, R. A Teoria da Literatura nos bancos escolares. *In: CECHINEL, A. O lugar da teoria literária*. Florianópolis: EdUFSC, 2016.



# DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: O PROTAGONISMO DIDÁTICO E DISCURSIVO NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO ORAL *CAUSO* EM SALA DE AULA

*Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares  
Rose Maria Leite de Oliveira*

## Introdução

**T**odos sabemos que a comunicação tem como ponto de partida a linguagem, configurada como um instrumento de valorização cultural em que se torna possível o registro das memórias e das impressões que permeiam a realidade vislumbrada por cada um, em seu meio de atuação. Tal parâmetro, quando se trata de ensino, não dispensa uma prática que contemple suas vertentes de atuação na esfera das relações do homem com o seu meio de convivência, em suas múltiplas formas de manifestação expressiva sob o viés da representação de mundo e das suas necessidades mais elementares.

Desta forma, cabe à escola refletir sobre o ensino da língua nativa que oferece aos seus discentes, usuários deste sistema, pois, muitas vezes, aquele se dá de forma isolada e fragmentada, com o intuito único e exclusivo de memorizar regras da gramática normativa, concebendo-a como modelo padronizado de uso linguístico. Tal método está em desacordo com o que se preconiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como também na Base Nacional Comum (2017), no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, pois estes documentos propõem diretrizes de aprendizagem que ofereçam ao aluno condições de interagir em sociedade. Para que isto aconteça, é preciso partir de uma prática que priorize a centralidade no texto

em sua estrutura formal e conceitual, destacando o contexto social dos sujeitos da comunicação, o propósito textual e outros aspectos intrínsecos e extrínsecos ao seu modo de produção.

Assim, deve ser adotado um ensino que contemple uma concepção de linguagem do ponto de vista interacionista, abrangendo práticas que trabalhem a linguagem de forma multissemiótica, nas quais é possível explorar as diversas manifestações linguísticas e discursivas em sala de aula, sejam elas escritas ou orais, como defendem Doretto e Beloti (2011) quando tratam da oralidade como prática de importância similar à escrita.

Entretanto, sabemos que as práticas escolares no que tange à exploração dos gêneros ligados à modalidade oral ainda apresentam lacunas, embora desde os anos 1990 a oralidade já venha sendo preconizada nos PCN, no sentido de valorização igual à escrita, conforme diz o próprio documento “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva” (BRASIL, 1997, p. 15).

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apontar a retextualização do gênero de tradição oral *causo* para o texto escrito enquanto processo crucial para o aprimoramento da prática textual em sala de aula. É fruto de uma pesquisa em andamento, de natureza aplicada, abordagem qualitativa e método participante, e que toma como foco de análise um dos textos retextualizados por alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Ceará. Com a análise pretendemos apontar as contribuições da retextualização da oralidade para a escrita, proporcionando a otimização desta, conduzindo o processo de reorganização de uma modalidade oral de cunho popular e regionalista, ancorado no viés histórico e social da linguagem.

O fundamento desta investigação se ancora na teoria do uso da linguagem como fator inerente ao conhecimento humano em sua visão interpretativa do mundo, pois há neste envolvimento com o meio adjacente uma visão multifacetada “para se descobrir as realidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos em práticas discursivas

as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2003, p. 16). Além das reflexões de Antunes (2003), tomamos como aporte teórico os estudos de Marcuschi (2008), (2010), de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), dos PCN (1997), (1998), da BNCC (2017), dentre outros.

O trabalho pretende trazer reflexões ao professor de língua portuguesa no sentido de oportunizar ao discente a apropriação das particularidades de uso da língua, pelo contato com seu artefato expressivo e cultural da língua materna e pela transformação compreensiva das nuances dos gêneros textuais que surgem em sociedade, fazendo com que sua cultura e formas de expressão sejam valorizadas.

### **Oralidade, retextualização e interação: explorando o gênero *causo* em sala de aula**

Dentre as múltiplas formas de manifestação da linguagem, a expressividade efetivada pela oralidade ocupa relevância, visto que a fala é primordialmente o veículo de propagação inicial das relações humanas. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 18-19), numa visão categórica, ressaltam que “[...] a oralidade é parte essencial do que somos. Porém, nem todo mundo sabe escrever e ler. Isso não é natural, ou seja, não nascemos preparados para aprender essas tecnologias como nascemos preparados para aprender sozinhos a ouvir e a falar”.

Cabe à escola, portanto, valorizar a oralidade, e os gêneros que dela nascem, nas aulas de Língua Portuguesa de forma sistemática, visto que esse tipo de linguagem pode ser manifestado da maneira mais formal a mais informal; assim, ela deve incumbir-se de favorecer os aprendizes para o uso apropriado da linguagem nos diversos contextos de comunicação (ANTUNES, 2003). Vale ressaltar que a oralidade não deve ter seu lugar reservado apenas à informalidade, pois, como afirma Marcuschi (2010, p. 25), “[...] para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais

fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

O trabalho com a oralidade deve ocorrer de forma contínua, no entanto, o que se percebe nos livros didáticos de Língua Portuguesa são atividades, em sua grande maioria, que não instigam o aluno a produzir um texto oral de forma contextualizada. Assim, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 24) comentam que o ensino da oralidade “não era um apêndice ou algo que deveria ser feito em horários de folga ou em dias de festa, mas sistemática e permanentemente”. Esta afirmação corrobora a ideia de que práticas envolvendo a modalidade oral acontecem de forma casual, pois é notória uma grande preocupação da escola com a preparação do aluno para avaliações externas, concursos públicos e outras práticas que dão primazia à escrita. Ressalta-se, assim, nesta pesquisa, a abordagem da oralidade no estudo da linguagem como meio de comunicação dinâmico e vivo que deve ser visto com o mesmo olhar dado à escrita, constituindo-se:

[...] alternativas de conduzir o trabalho com a língua através do texto (falado ou escrito), alimentadas pela convicção básica de que há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. Em primeiro lugar, isto é assim porque o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos. (MARCUSCHI, 2008, p. 51, grifo do autor).

Diante do exposto, percebe-se no trabalho com a linguagem, para fins de aprendizagem, que não se pode ignorar o aspecto da oralidade. Deve-se equacionar esta tarefa a partir de proposições do ensino da escrita levando-se em consideração as situações comunicativas em todos os aspectos funcionais, sendo a oralidade um elemento presente e inseparável na estrutura da língua.

O professor de Língua Portuguesa, no trato com a oralidade e com a escrita, deve tomar decisões que não deem primazia a apenas uma dessas modalidades, pois isto pode acarretar o desprestígio da outra. Contudo, em relação ao trabalho com a oralidade, Antunes (2003, p. 24) ressalta que é visível na escola: “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala”. Isto não significa que o trabalho com a escrita não precise ser intensificado, pois ainda existem muitas falhas nas práticas relativas a essa modalidade, porém o que é questionado é a necessidade de ampliar o espaço dado aos gêneros orais na sala de aula.

Neste universo, é notório destacar a importância da prática com a retextualização, já que esta propicia um processo para a exploração dos gêneros textuais em sala de aula na perspectiva reflexiva sobre a língua. Assim, é característico o processo de retextualização sob o aspecto de múltiplas possibilidades de transformação textual, no qual há um processo de modelamento e adequação de um texto original, seja escrito ou falado, para uma situação pragmática de efetiva atuação transformacional entre essas modalidades, pois:

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 47)

Segundo Marcuschi (2010), várias são as possibilidades que podem ser acionadas pelo usuário da língua no momento da retextualização, conforme o quadro abaixo:

### QUADRO 1 – Possibilidades de retextualização

Possibilidade	Modelo de transformação
1. Fala → Escrita	(entrevista oral → entrevista escrita )
2. Fala → Fala	(conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala	(texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita	(texto escrito → resumo escrito)

**Fonte:** Da fala para a escrita: processos de retextualização (Marcuschi, 2010, p. 48).

É notória a fertilidade de oportunidades oferecidas para a realização desse tipo de atividade, visto que algumas delas acontecem de forma dinâmica no cotidiano dos aprendizes, sem que muitas vezes percebam que as estão realizando. No quadro abaixo estão listadas as principais operações que podem ser utilizadas durante a retextualização, conforme o autor:

### QUADRO 2 - Operações de Marcuschi aplicadas à retextualização

<b>1ª operação:</b>	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).
<b>2ª operação:</b>	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
<b>3ª operação:</b>	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).
<b>4ª operação:</b>	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordenação dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
<b>5ª operação:</b>	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).
<b>6ª operação:</b>	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).
<b>7ª operação:</b>	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

<b>8ª operação:</b>	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).
<b>9ª operação:</b>	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

**Fonte:** Marcuschi (2010, p.75), adaptado.

Além dessas operações, situadas no âmbito *textual-discursivo*, Marcuschi também trata de operações de ordem *cognitiva*, sobre as quais não trataremos nesse trabalho, que também estão atreladas ao processo de refacção de textos. As operações textual-discursivas materializadas no processo retextualização permitem-nos perceber os modos como o sistema linguístico sofre alterações de um texto oral para um escrito (ou vice-versa), através das marcas dominantes em cada operação, seja pela sua eliminação ou reordenação dos elementos constituintes do discurso, o que representa importante recurso para analisar textos diversos. No caso dessa pesquisa, conforme mencionamos, o gênero foco de nossa atenção foi um gênero da tradição oral, o *causo popular*, gênero muito conhecido no cotidiano dos alunos e representativo da tradição cultural popular.

Sobre o gênero oral *causo*, cabem algumas considerações. A definição genérica do vocábulo *causo*, no dicionário Michaelis (*on-line*, 2020), remete, de forma sucinta, a uma “narração, geralmente oral e curta, que relata um acontecimento verdadeiro, conto, história”, ou também “algo que já aconteceu; acontecido, caso, sucedido”. Tal definição encontra respaldo numa explicação conceitual simplista, embasada na tipologia textual *narração*, em que fatos relatados seguem uma sequência tipológica ancorada pelo esquema cronológico, espacial, com personagens atuantes em um enredo definido.

Destarte, há concepções que tratam o gênero como representação de um acontecimento verdadeiro, narrado por um contador que se utiliza de muitos artifícios persuasivos de convencimento para a credibilidade proposta ao que está sendo apresentado. Entretanto, pragmaticamente, é inerente ao gênero *causo* a presença do imaginário popular, do fantástico ou sobrenatural, que destoa da concepção verossímil incorporada em sua definição, o que se constitui de ponto de destaque entre alguns autores. Segundo Batista (2007):

A respeito das narrativas que contam situações misteriosas e/ou tem elementos ou seres sobrenaturais constatou-se que contam com a preferência de muitos ouvintes e contadores, que oscilam entre a dúvida e a crença: ao mesmo tempo em que procuram explicações “racionais” para os fatos relatados, julgam tais explicações insuficientes e reconhecem um lugar para o mistério. (BATISTA, 2007, p. 101).

Esta característica acessória da produção do gênero *causo* o torna peculiar em sua condição de produto de interação entre sujeitos falantes e ouvintes, que se engajam na compreensão do enredo, caracterizando uma forma de comunicação estabelecida ao nível antropológico de produção textual, sendo que o autor se utiliza de critérios próprios para almejar sua intencionalidade, com características que não possam ser “desprovidas de sentido, de sequência, enfim, de um fio narrativo” (BATISTA, 2007, p. 102).

Abaixo, apresentamos de forma sintética, as características do gênero *causo*, segundo Delmanto e Carvalho (2012) *apud* Carmo, (2016, p. 45):

**QUADRO 3** – Características do gênero “causo”

<b>CAUSO</b>	<b>Intenção Principal</b>	Entreter produzindo humor, suspense ou medo
	<b>Organização</b>	Narrativa oral curta próxima do conto e a piada com final surpreendente
		O contador usa recursos para convencer os ouvintes de que a história é real
		Narrado na ordem cronológica
		Presença do discurso direto
	<b>Linguagem</b>	Informal
Presença dos Regionalismos		

**Fonte:** Delmanto e Carvalho (2012) *apud* Carmo (2016, p. 45).

Conforme apontam os autores, todas as características acima ilustram um gênero textual sistematizado em concepções próprias, com elementos textuais pré-definidos num esquema estrutural ligado à sua composição. Nessa perspectiva, temos no gênero *causo* um artifício riquíssimo de transformação textual, dada as suas múltiplas formas de interação. Por suas características marcantes, é gênero que pode propiciar práticas ricas e inovadoras em sala de aula para discutir sob diferentes abordagens os usos da linguagem.

## Metodologia

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Antônio Severo de Lima – Distrito de Engenho Velho – Barro/CE, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental e contou com a participação de vinte alunos<sup>20</sup>. É uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa e o método participante, pois o pesquisador acompanhou de forma sistematizada e concatenada as etapas de execução das atividades.

Os dados foram coletados a partir de três momentos, a saber, a) entrevistas a contadores participantes da pesquisa, b) contação de causos pelos contadores e c) retextualização de um dos causos pelos alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Para esse trabalho tomamos como objeto de análise apenas os dados coletados no terceiro momento da pesquisa. Dentre os 05 (cinco) textos retextualizados sorteados para compor um dos corpora da pesquisa, de um total de 20 (vinte), escolhemos 01 (um) para analisar neste texto à luz do arcabouço aqui postulado.

O causo escolhido pelos alunos para ser retextualizado da modalidade oral para a modalidade escrita foi *A botija da pedra grande*,

---

20 Por envolver sujeitos, a pesquisa precisou ser submetida ao Comitê de Ética da UFCG/CFP que concedeu parecer de aprovação através do processo 20908719.3.0000.5575.

muito conhecido em toda a região onde moram os alunos. Passemos à análise e discussão dos dados.

## **Análise e discussão dos dados: texto base *versus* texto retextualizado**

### **TEXTO BASE<sup>21</sup> - A BOTIJA DA PEDRA GRANDE**

**Nóis vamo contá a história de butija.** Que (...) aqui **no(...)** nesse setô existe uma **pedra** que é conhecida “a **peda** grande”. Tinha um cidadão que morava **do outro lado**, lá **do outro lado**. **Aí** todo dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a estrada passava nessa **pedra**. Essa **pedra** era malassombrada, segundo dizem os mais velho. **Aí** essa **pedra** (...) **aí** ele passano, nessa **pedra** de onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava nessa **pedra**, dormia um bom sono pra puder ir pra casa. **Aí** (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma alma dano (...) amostro uma **butija** a ele nessa **pedra**, no lado da **pedra**. **Aí** ele (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô *novamente*. **Aí** ele foi e chamô o (...) o vizin dele, pra ir **mais** (...) **cum** ele pra arrancá essa **butija**. **Aí** se prepararam, truxeram o material, deixaram no local lá, **aí** foram pra casa do compade dele. Quando foi por volta de umas dez horas da noite, eles voltaram que era pra arrancá a **butija**. Quando chegou, **aí** ele foi (...) mostrou o local onde era a **butija**. **Aí** o colega dele, o companhêro dele, ele disse: “Vai cavano **aí**”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. **Aí** ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*. Quando foi por aqueles mêi, **aí** o cara chamô : “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. **Aí** ele falô : “Vô

---

21 Para o texto base utilizamos codificações específicas para a transcrição do causo e mantivemos todas as marcas da oralidade presentes na fala do contador.

já”. **Aí** o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”. Ele: “Vô já”. E deitado na **pedra**. **Aí** naqueles mêi ((...)), o cara foi descobriu o pote (...) que tava o (...) a (...) o pote do dinhêro, né? Da **butija**: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não*?” Ele disse: “Já vô”. **Aí** foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. **Aí** quando ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) **aí começô vento, um ventaval maió do mundo. Aí pronto, nada feito.**

**Aí** o cara desceu, o cara sobrou subiu pra cima da **peda**, ficá mais *ele*. **Aí** (...) ele foi, desceu depois, **aí** ele foi lá, quando chegô lá que começô foi pra cavá **aí** num (...) só era **pedra**, num encontrô mais não. **Aí** ele (...) deixaram de mão. **Aí** (...) num conseguiram arrancá a **butija**. **Aí** depois, segundo dizem, e a **pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá.**

**Aí** quando foi depois **aí** ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era muito perseguido naquela época. Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrais. Pegou até uma época que (...) no gunverno de Dão Pedro, que segundo os mais velho, passô o período de um ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro era de ouro. **Aí sim**, esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá dinheiro em banco. Num tinha como guardá. **Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá**, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele dinheiro, não conseguia mais achar **aí** às vezes morria, e (...) **aí** quando morria, **aí** (...) segundo o povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se salvava, **aí** tinha que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, **aí** não podia usar a inveja. **O cara usou o sistema de uma inveja: “Se você não vier, você não vai**

**receber nada, vai ser só meu”. O dinheiro se encanta e não acha mais.**

### **Texto alvo<sup>22</sup> (retextualizado)**

Um dia um compadre que Morava do outro lado, Ele gostava de ir muito visitá o compadre, e ele gostava muito de dormi, quando foi um dia ele sonhou com uma pessoa a mostrando uma butija a ele depois ele sonhou de novo no outro dia ele foi na casa do cumpadre chamou ele para ir e o compadre aceitou, quando eles chegaram la e ele mostrou a pedra, o compadre foi cavando e cavando, ai ele falou vem me ajuda, vem me ajuda, você não vai vim me ajuda não, após se você não me ajuda eu vou fica so pra Mim, ai veio um vendaval e niguem ficou com o dinheiro e a pedra ainda está la assombrada, o dinheiro era muito peseguido, Não tinha a onde guardar os dinheiros ai as pessoas escondiam por causa dos cangaceiros.

Texto 1/ aluno A.C.T.P.S.

Considerando as operações sugeridas por Marcuschi (2010) para o processo de retextualização, apresentamos a análise do TEXTO 1 acima, selecionado para a condução das nossas reflexões. Sinalizamos os trechos do texto base em negrito, já os exemplos retirados do texto do ALUNO estão sublinhados.

Após a comparação entres os textos, foi possível perceber que o texto 1 (retextualizado) se tornou pequeno, se comparado ao texto base, além de não ter incluído o título. De início, constatamos o emprego das estratégias de eliminação apresentadas por Marcuschi (2010), nas operações um e três, respectivamente eliminação de marcas interacionais e retirada de repetições, reduplicações. A primeira operação foi realizada quando o aluno eliminou hesitações, como:

---

22 O texto retextualizado pelo aluno também foi transcrito fidedignamente.

“no (...) nesse”, “mais (...) cum”, “o (...) a (...) o”. No texto base, há ocorrência dos marcadores conversacionais “**aí** e **né**”, sendo dezoito ocorrências de “**aí**”, e o aluno eliminou dezesseis deles, bem como o único “**né**”. Também é visível no texto do aluno, a retirada de todas as pausas, entonações enfáticas e risos presentes no texto oral. Foi possível verificar o uso da terceira operação quando o aluno eliminou o pronome egótico “**nóis**” do trecho “**nóis vamo contá a história de butija**”, mencionado no texto base. Ademais, foi eliminada a duplicação de palavras do texto oral como “**do outro lado, do outro lado**”, que no texto do aluno passa a ser “do outro lado”.

Uma das características da oralidade presentes na narrativa do contador é a repetição de palavras, dentre elas, a palavra “**pedra**” mencionada treze vezes, e “**butija**”, sete vezes; já no texto do aluno, elas foram significativamente reduzidas. No texto retextualizado a palavra “compadre” foi repetida cinco vezes, ocasionando, assim, um certo exagero, se considerarmos a falta de uso de mecanismos coesivos que não permitam a repetição deste termo.

A segunda operação, que serviu para representar entonações das falas do contador presentes no texto base, constatamos apenas a vírgula, que foi usada de forma predominante, e o ponto final, empregado apenas uma vez, gerando períodos longos pela dificuldade do aluno em delimitar a dimensão da pausa tanto da vírgula, como do ponto final no texto escrito, como percebemos no exemplo “ele foi na casa do compadre chamou ele para ir e o compadre aceitou, quando eles chegaram la e ele mostrou a pedra,”.

Ainda foi constatada, no texto do aluno, a ausência de pontuação para representar falas de personagens em: “... ele falou vem me ajuda, você não vem me ajuda não, após se você não me ajuda eu vou fica so pra Mim”. Na paragrafação, o aluno apresentou a situação inicial, situando as personagens no tempo e no espaço, porém não fez paragrafação no desenvolvimento e na conclusão do texto, ocasionando, assim, uma falta de definição em seu arranjo estrutural.

Quanto à estratégia de reformulação, operação cinco, o aluno utilizou o dêitico, através de anáfora, para fazer referência à personagens do texto, como vemos em: “**ele e o compadre**”, que são retomados por “elas chegaram”. No entanto, tal estratégia só aparece uma vez, não ficando evidente uma formalidade mais acentuada no texto escrito. Em seguida, observamos que o aluno usou as estratégias de reconstrução e substituição, operações 6 e 7, respectivamente, porém de forma parcial. É identificado o uso da reconstrução no trecho “**e a pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá**”, uma vez que o aluno reconstruiu a frase da seguinte forma: “...e a pedra ainda está lá assombrada”. Nesta reconstrução, o aprendiz transcreveu a ideia da frase exemplificada de forma sintética, sucinta.

Concernente à substituição, percebemos essa estratégia nos trechos: “**ai começô vento, um ventaval maió do mundo. Ai pronto, nada feito**”, transcrito pelo aluno da seguinte forma: “ai veio um ventaval e ninguém ficou com o dinheiro”, como também na passagem: “**Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá**”, refeito pelo aluno como: “...as pessoas escondiam por causa dos cangaceiros”.

## Considerações finais

Levando em consideração o trajeto percorrido neste trabalho, percebemos a importância de abordar nas aulas de língua portuguesa práticas que valorizem as vivências dos alunos. Sendo assim, os gêneros orais trazem imensuráveis contribuições, pois representam a identidade dos sujeitos em sua atuação social. A oralidade deve ser respeitada independente do seu grau de formalidade, bem como deve receber tanta importância quanto a escrita. Nesse caminho, o gênero de tradição popular *causo* é um excelente recurso pedagógico a ser trabalhado em sala de aula, pois traz em si marcas muito fortes do aspecto cultural de determinadas regiões.

Conforme demonstramos na análise dos dados, o processo de retextualização é uma ferramenta produtiva para explorar os mais

diversos gêneros textuais, e isto ficou comprovado com a atividade de retextualização do gênero oral *causo* para um texto escrito pelos alunos. O texto analisado, de um dos sujeitos da pesquisa, à luz das nove operações textual-discursivas de Marcuschi (2010), demonstrou que o aprendiz compreende as especificidades de cada modalidade de uso da língua e que cada uma delas (oral e escrita) segue suas regras no sistema linguístico, mesmo ainda cometendo alguns desvios.

Desta maneira, concluímos que intervenções com atividades sistematizadas, como as possibilitadas pelo processo de retextualização, que tratem a oralidade no mesmo patamar dado à escrita, resultam em um trabalho profícuo e dinâmico em sala de aula, além de trazerem resultados dentro das expectativas das atividades propostas.

## Referências

ANTUNES. I. *Aula de Português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Universidade de Taubaté. Taubaté: 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037737.pdf>. Acesso em: 23 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CARMO, S. J. do. *Contaçon de causos e lendas: cenas do cotidiano na sala de aula*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Soelene\\_Justina\\_Oliveira\\_Do\\_Carmo.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Soelene_Justina_Oliveira_Do_Carmo.pdf). Acesso: em 08 nov. 2020.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI, Jr., C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. (Estratégias de Ensino, 63).

CAUSO. In *Michaelis: dicionário brasileiro de Língua Portuguesa*. (On-line). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 22 mar. 2020.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de vista*. 8 ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em [http://www.encontrosdevista.com.br/normas\\_p.php](http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php). Acesso em: 08 nov. 2020.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística, 2).

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.



# A ESCRITA PROCESSUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CENA

*Glória Maria dos Santos Leite*

*Laurênia Souto Sales*

*Fernanda Barboza de Lima*

## Introdução

**A**s novas teorias da linguagem e as novas concepções e metodologias do ensino-aprendizagem de línguas têm exigido repensar criticamente o ensino de Língua Portuguesa e demandado que sejam inseridas práticas de ensino que priorizem o trabalho com o texto, considerado, nessa perspectiva, unidade fundamental de análise e objeto para o ensino de leitura e escrita.

Contudo, mesmo com esses direcionamentos e diretrizes, ainda é comum observarmos práticas de ensino de Língua Portuguesa em que o texto é usado como pretexto para o ensino de regras gramaticais, de maneira descontextualizada, superficial e desvinculada de situações reais de uso da língua e das práticas sociais de linguagem que fazem parte do universo do aluno.

Pensando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco de nosso trabalho, é importante que essas atividades sejam planejadas não apenas para auxiliar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, mas para que os alunos sintam-se motivados a continuar seus estudos, compreendendo a efetiva contribuição que essas atividades e aprendizados trarão a sua formação enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

Pensando nessas questões de ordem teórica e prática, objetivamos com esse trabalho propor um procedimento didático que auxilie o desenvolvimento da competência escrita de alunos da EJA. Para tanto, apresentaremos uma proposta de trabalho com foco na produção escrita do gênero textual *relato de experiência*. Essa proposta prevê, além do trabalho com escrita e reescrita, o exercício da leitura e o desenvolvimento da oralidade, contemplando, assim, múltiplos níveis do ensino de língua.

## **Fundamentação teórica**

A escrita está presente de forma constante em nossa sociedade, respondendo ao cumprimento de diferentes funções comunicativas. Para os alunos, as práticas de linguagem devem estar situadas na vida social, logo, cabe aos docentes situarem o processo de ensino da língua voltado para situações significativas e menos abstratas.

A etapa de planejamento da escrita exige escolhas de delimitação do tema, objetivos, gênero, ordenação das ideias e previsão das condições de seus leitores (linguagem formal ou coloquial). Deve-se acompanhar também de estratégias de motivação para a escrita. Após a realização do planejamento, chega o momento da elaboração ou operação, a qual corresponde à tarefa de pôr no papel, ou seja, o momento do registro de fato. A etapa posterior corresponde à revisão e à reescrita, momento de análise e de confirmação ou exclusão do que foi escrito.

Todas essas etapas são etapas de reflexão. Vale ressaltar que as etapas para a escrita devem considerar as diferentes funções que o texto se propõe a cumprir, pois, como bem esclarece Antunes (2003, p. 48), não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. As diferentes funções irão implicar em diferentes gêneros, porém, todos devem seguir as mesmas etapas para a realização da escrita, que são: planejamento, elaboração e revisão, as quais implicam da parte de quem escreve uma série de decisões, pois, para

produzir textos que se adéquem ao contexto de produção e de circulação devem ser desenvolvidas estratégias para as etapas citadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) traz como uma de suas práticas de linguagem a produção textual. Os objetos de conhecimento que devem ser analisados são: a relação entre textos, a consideração das condições de produção, e as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

As habilidades citadas demonstram os objetivos que a BNCC (2017) orienta para o ensino da língua no ensino fundamental, especificamente para produção de textos. Neste artigo, como anteriormente citado, trabalharemos com uma proposta de produção do gênero relato de experiências, com o intuito de envolver o aluno em condições de uso da língua em contextos reais de interação. Esse exercício trabalha tanto os aspectos da oralidade, quanto da leitura de outros relatos, além da escrita, proporcionando uma adequação do ato de escrever e/ou falar nas diversas situações de comunicação.

Acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais pode vir a ampliar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, pois, quando dominamos um gênero textual, podemos alcançar objetivos específicos em situações sociais particulares. O domínio dos gêneros textuais é, assim, de fundamental importância para a inserção do indivíduo em atividades comunicativas na sociedade.

O fato do professor utilizar os gêneros textuais como objeto de estudo nas atividades de ensino-aprendizagem de língua contribui para sanar as indefinições no ato das produções textuais, pois os professores, nesse contexto, não solicitariam “uma redação”, “um texto”, e sim “uma carta”, “um aviso”, “um bilhete”, “um relato”, o que já anteciparia o propósito comunicativo e a relação entre língua e contexto.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 65), discutindo sobre o papel do ensino de gêneros para a ampliação das capacidades de leitura e escrita, afirma que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem

ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Porém, o que comumente ocorre nas aulas de redação, que passaram a ser denominadas de aulas de produção textual, é uma artificialidade das situações de produções, ou seja, não são cumpridas funções reais da linguagem, pois ainda objetivam, principalmente, as atividades de correção e verificação do aprendizado de normas gramaticais. Britto (2011, p.119), comentando sobre a falta de interlocução entre escritor e leitor nas atividades escolares de produção textual, afirma que:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

Essa situação provoca entraves no ensino da escrita em sala de aula, de modo que leva o aluno a encarar a sua folha em branco e não reconhecê-la como uma oportunidade de “[...] dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal”, não reconhecendo a presença do contexto de comunicação, ou seja, das situações de interação social e de para quem o texto é dirigido (PÉCORRA, 1980, p. 83).

Nessa direção, Britto (2011, p. 120) observa que a produção textual do aluno acaba por ser focada, apenas, em atender às expectativas do professor:

O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que o professor gostará (e,

consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor. Serviço à la Carte.

O docente é visto, portanto, como o corretor da produção do aluno no nível gramatical (microestrutural) e raramente se realizam as etapas de planejamento, de organização de ideias e de revisão, proporcionando assim uma reescrita do texto. Antunes (2003, p.60), sobre isso, atenta para a prevalência das atividades ortográficas, afirmando que: “[...] a tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos”.

Não estamos dizendo que essas questões não são importantes e não merecem atenção do professor, pois é fato que os alunos terem o que dizer e saber como dizer cumprirá de forma mais efetiva o papel social da escola “na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos” (ANTUNES, 2003, p. 66). O que queremos destacar, em conformidade com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), é a importância de ensinar as etapas da escrita, compreendendo suas diferenças da fala, por meio de propostas que levem os alunos a organizar o que pensam e querem comunicar por meio da escrita, atentando para questões que extrapolam os aspectos gramaticais.

Nesse sentido, pensamos num procedimento didático que tivesse como objetivo o planejamento da escrita do gênero relato de experiência, por ser, em nossa visão, um gênero que faz parte de maneira natural da própria atividade comunicativa humana, pois, desde a tenra idade, contamos fatos importantes de nosso cotidiano e nossas experiências de vida.

A atividade de relatar está presente na BNCC (BRASIL, 2017, p. 89) quando o documento explica que “[...] as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla [...] tais como [...] relatar experiências e experimentos serão progressivamente

intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos”.

O ensino de língua deve prever, então, uma gradação das competências linguísticas do aluno que inicia com a produção de gêneros discursivos/textuais mais simples, ou seja, textos construídos oralmente ou por escrito sem tanta preocupação com as escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas, para gêneros textuais mais complexos, que exigem escolhas mais elaboradas.

O relato, nesse aspecto, é uma exposição simples e objetiva dos fatos e acontecimentos e tem o intuito de deixar registrados eventos de diversas naturezas. Tem o compromisso com a realidade e, comumente, é pertencente ao domínio social de qualquer indivíduo, já que exercitamos a atividade de relatar muito cedo.

Os relatos referem-se à memorização e, posterior, registro das ações humanas representadas pelo discurso de experiências vividas, situadas no espaço e no tempo. De acordo com Faraco (2010, p. 202), “relatar fatos é uma prática de comunicação muito comum: toda vez que você conta um fato já ocorrido, organizando as ações e os eventos por meio de algum critério previamente definido, está produzindo um relato”.

No caso específico dos relatos aqui focalizados, as histórias contadas pelos alunos dizem muito sobre as vivências, valores e atitudes individuais, já que são enfocados os relatos de experiência, tipo de relato que possibilita ao produtor enfatizar o “eu”, dando voz e vez aos participantes envolvidos, considerando o contexto e uma referência maior para o seu dizer.

Nas palavras de Ferreira (2017, p.04), o relato:

[...] põe em evidência a autoria do produtor por meio de descrição e análise dos fatos que ele viveu, num ambiente onde ele estava, suas interações, suas observações, guiado por suas leituras. A subjetividade permeia as experiências e os fatos [...]. O produtor do relato não é alguém que olha objetivamente de fora, ele é alguém imbricado, um sujeito ativo na prática.

Diante da subjetividade que requer a produção desse gênero, busca-se alcançar um maior envolvimento dos alunos, bem como levá-los a refletir sobre suas próprias produções, reconhecendo-se como sujeitos imbricados no evento comunicativo, atentos, também, às características do gênero relato de experiência durante o processo de produção, tais como:

[...] a presença do jogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os leitores; a consciência para adaptação ao veículo de publicação e ao público-alvo; a prática relacionada à teoria; a demarcação das vozes presentes no relato [...]; a preocupação em situar o leitor quanto às referências de quando, como, onde a situação ocorreu (FERREIRA, 2017, p.5).

O gênero relato de experiência de vida foi escolhido para esta proposição devido ao fato de o educando de EJA ser sujeito de sua própria história e revelar motivação para a oralidade e escrita de suas experiências. A sua trajetória de vida faz parte de contextos sociais, cujas práticas linguísticas estão presentes em diversas formas de seu dia a dia.

Logo, a fim de desvincular os estigmas negativos da produção textual, inserimos uma dimensão lúdica. Partimos da oralidade para instaurar um elo interativo entre o professor e os alunos. O professor deve enfatizar a função comunicativa e interacional dos relatos de experiência de vida, instigando o aluno a falar de si mesmo da mesma forma que se expressa fora de sala de aula, proporcionando uma relação dialógico-interativa entre os sujeitos envolvidos.

## **Metodologia**

Nosso trabalho deteve-se à análise bibliográfica. Inicialmente, fizemos um levantamento de bibliografia que discutisse escrita, ensino de escrita, importância do trabalho com os gêneros textuais

e pensasse o gênero relato de experiência. Por isso, consultamos Antunes (2003), Britto (2011), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) e texto da BNCC (2017) para discutir sobre texto, escrita e ensino; e Faraco (2010) e Ferreira (2017) para pensar o gênero relato de experiência. Posteriormente, inspiramo-nos em procedimentos didáticos lidos em dissertações, artigos e planos de aula para elaborarmos o procedimento aqui apresentado.

## **Apresentação do procedimento didático**

Com esse procedimento, pretendemos apontar atividades que possibilitem: i) levar os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria história, expressando-se livremente acerca de sua história de vida e, especialmente, acerca da importância da escola em sua vida; ii) incentivar os alunos a se tornarem leitores de seus próprios textos, sendo instigados ao processo de revisão e reescrita textual.

As atividades motivadoras que propomos devem ser realizadas por meio de rodas de conversa e oficinas e sistematizadas da seguinte maneira:

- Motivação e contextualização;
- Discussão sobre a função social, temática e estrutura do gênero;
- Planejamento da produção inicial;
- Produção inicial;
- Atividades de expansão e revisão textual por meio de apontamentos e comentários feitos pelo professor e entregues ao aluno;
- Produção final e socialização da experiência.

### **Oficina 1 – 3 aulas (carga horária - 120 minutos)**

**Objetivos:** Motivar os alunos a se expressarem livremente a respeito de suas histórias de vida, enfocando especialmente como conseguem conciliar os estudos com a sua vida pessoal e profissional;

**Atividades:**

- Exibição do trailer da série de televisão: “Segunda Chamada”.
- Realizar uma roda de conversa para discutir as diferenças e semelhanças entre as vidas dos personagens da série exibida e a vida real. Os alunos terão a oportunidade de se expressarem, ao mesmo tempo em que realizam essa comparação.
- Será entregue, para cada aluno, o roteiro contendo perguntas sobre sua história de vida e sobre as motivações para voltarem a estudar. Esse momento deve acontecer de modo individual, portanto, é necessário orientar que façam uma leitura atenta antes de registrarem as respostas que serão lidas e socializadas.

**Oficina 2 - 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivos:** (Re)conhecer o gênero textual relato de experiência; identificar os temas dos relatos; enfatizar a função social do gênero, que pertence ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas.

**Atividades:**

- Leitura coletiva de relatos de alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- Discussão sobre a temática, destacando os exemplos de superação apresentados em relatos de alunos da EJA.

**Oficina 3 - 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivos:** Identificar as características do gênero relato de experiência; praticar atividades de leitura individual e coletiva do gênero estudado.

**Atividades:**

- Leitura de relatos de Maria Carolina de Jesus retirados do livro “Quarto de despejo”;

- Debate sobre a leitura dos relatos do livro “Quarto de despejo”, com vistas a discutir os aspectos da construção do texto e da temática abordada.

#### **Oficina 4 - 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivo:** Identificar e discutir os elementos que constituem estruturalmente o gênero relato de experiência;

**Atividades:**

- Será entregue, para cada grupo de alunos formado, um envelope contendo um relato já visto nas oficinas anteriores, dividido em partes, para que os grupos de alunos possam encaixar as partes do texto em função do sentido e dos elementos constitutivos do gênero. Após esse momento, os textos reestruturados devem ser lidos e serão discutidos quais os elementos que estruturam o gênero e o diferenciam de outros tipos de relatos.

#### **Oficina 5 – 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivo:** apresentar aos alunos a proposta de escrita de relato de experiência a ser desenvolvida, revisada e socializada na etapa final do procedimento; planejar a escrita do relato de experiência.

**Atividades:**

- Apresentação do projeto: “Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA”.
- O aluno deverá planejar o relato que irá construir, anotando, por meio de tópicos os itens que ele entende que devem compor ser relato, de forma sequenciada, ou seja, fazendo um esboço do relato de experiência.

#### **Oficina 6 – 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivo:** Produzir a primeira versão do relato de experiência a partir do roteiro planejado na aula anterior.

**Atividade:**

- Produção escrita e acompanhada da primeira versão do relato de experiência.

**Oficina 7 – 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivo:** motivar o aluno a realizar a expansão do seu texto a partir da exposição de alguns relatos de experiência produzidos, levando em conta os elementos constitutivos de gênero: conteúdo, estrutura composicional e estilo.

**Atividade:**

- Leitura dos relatos produzidos pelos colegas de sala, seguida de reescrita do texto com fins à expansão textual, a partir de “apontamentos, comentários e questionamentos do professor” deixados no texto do aluno (primeira produção), por meio de uma correção textual-interativa que levará em conta os aspectos constitutivos do gênero.

**Oficina 8 – 2 aulas (carga horária: 80 min)**

**Objetivo:** reescrita do relato de experiência.

**Atividade:**

- Produzir a reescrita do relato de experiência a partir de apontamentos e comentários deixados pelo professor no texto do aluno, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos.

**Oficina 9 – Culminância do projeto**

**Atividade:**

- Realização de uma cerimônia simples, porém, muito especial, para o lançamento do Caderno de Relatos: “Sou escritor da minha história: a apropriação escrita por alunos da EJA”. Roda de leitura dos relatos de experiências dos próprios alunos, digitados e encadernados, em noite de confraternização e lanche coletivo com a participação dos

discentes e docentes da turma, e direção da escola. Além disso, divulgação dos relatos dos alunos nas redes sociais da escola.

## **Considerações finais**

Com esse trabalho, esperamos oferecer aos discentes de Língua Portuguesa de uma turma da Educação de Jovens e Adultos uma proposta didática que lhes permita uma prática social de linguagem a partir de um gênero textual que permita uma escrita mais livre e mais pessoal, o que, em nossa opinião, motiva e instiga a criatividade. A proposta aqui apresentada pode propiciar um trabalho em que se desenvolve não apenas a expressão escrita, mas também a oralidade, ao passo que, em muitas etapas, é permitida e incentivada a troca de percepções sobre os textos lidos e sobre as experiências pessoais dos textos escritos.

A construção passo a passo de um gênero como o relato de experiência pode permitir, assim, o trabalho com leitura, oralidade e escrita, da mesma forma que oportuniza o compartilhamento de histórias de vida, fazendo com que os alunos identifiquem-se como sujeitos únicos de suas histórias, mas também como sujeitos pertencentes a um grupo com possíveis características e objetivos comuns. Dessa forma, acreditamos que o exercício apresentado é uma possibilidade não apenas de ampliar as competências linguísticas, mas também e principalmente, ampliar a visão de mundo dos participantes, fazendo-os compreenderem-se cidadãos integrados que constroem e são construídos pela linguagem.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos

textos escolares). In: GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

FARACO, Carlos Emílio. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRA, Elisa C. Amorim. *Escrita na universidade: Apontamento sobre o gênero relato*. IV Simpósio 2017.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.



# A QUESTÃO ETNORACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

*Jefferson Santos Sousa*

## Introdução

O objetivo geral deste artigo é interpretar, pelo viés da Análise do Discurso, a representatividade do negro em uma atividade no livro didático da disciplina língua portuguesa “Português: Conexão & Uso”, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (DELMANTO; CARVALHO, 2019) do ensino fundamental II, aprovado pelo PNL D 2020 para o quadriênio 2020-2023.

As motivações que levaram à escolha do tema residem na constatação de que, muito embora se acredite em uma possível ressignificação no discurso sobre o negro, que mobilize uma formação imaginária outra que não aquela pautada em uma negativização/desvalorização, após a determinação legal, em 2003 (BRASIL, 2008), sobre a obrigatoriedade de tratativas da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental, tanto em escolas públicas como particulares, entende-se que, na prática, ainda persiste o preconceito racial, com atribuição de tratamento desigual para o negro, no livro didático da disciplina língua portuguesa do ensino fundamental II.

Uma simples busca nas bibliotecas e repositórios de pesquisas acadêmicas e publicações editoriais resulta em uma extensa lista de trabalhos sobre a problemática dos livros didáticos e a questão

etnorracial. Podemos indicar como fatores influenciadores desse movimento a redemocratização do país desde a década de 1980, permitindo os avanços nas pesquisas sociológicas e a política crescente de universalização e controle de qualidade dos livros didáticos. Isso revela, por si só, a relevância da temática para a sociedade contemporânea e, felizmente, o quanto a questão suscitou (e vem suscitando) denúncias, debates, propostas e inquietações.

Entretanto, relativamente menos numerosos são aqueles trabalhos que relacionaram a temática etnorracial ao livro didático da disciplina língua portuguesa no ensino fundamental (SILVA, 1995; BARROS, 2001; CRESTANI, 2002; COSTA, 2004), e menos ainda os que se valeram da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso para o tratamento da discriminação e preconceito contra o negro que ainda persiste na abordagem da questão etnorracial (ALMEIDA, MIRANDA 2012).

Em 1985, em parte para atender aos apelos e denúncias de estudiosos e dos movimentos cujas pautas voltam-se para as questões etnorraciais, o governo instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542, tendo como um dos principais objetivos – outros seriam os de universalização do acesso aos livros didáticos nas escolas públicas e participação dos professores no processo de escolha ou opção – o estabelecimento de parâmetros de qualidade e normatividade para os livros didáticos. Entretanto, só quase dez anos depois, em 1994, o Ministério da Educação publicaria a “Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos” (BRASIL, 1994).

A medida mais efetiva aconteceria anos depois, por meio da Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatória a abordagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em todas as disciplinas integrantes do currículo da Educação Básica. Posteriormente, essa Lei foi alterada pela de nº 11.645, em 2008, que

acrescentou às disposições anteriores a história da cultura e povos indígenas<sup>23</sup>.

Muito embora não se cite especificamente a disciplina língua portuguesa no texto legal, é certo que a ela também se aplicam as determinações ali estabelecidas, de modo que os livros didáticos a ela pertencentes deveriam, também, estar de acordo com a proposta do legislador de valorizar a representatividade afro-brasileira e africana.

Como suporte para implementação da Lei foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer nº 003/2204 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), pautado na formulação de projetos comprometidos com as relações etnorraciais positivas, fornecendo respostas para área de educação na demanda da população afrodescendente, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e as discriminações, especialmente dos negros, destrinchando os conteúdos, termos, motivações e objetivos da Lei Federal nº 10.639/2003 e, pela primeira vez, estabelecendo como conteúdo a “Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Dois anos após a publicação do documento mencionado acima, viria outro com o objetivo de especificar as responsabilidades, no âmbito da Lei Federal 10639/03, de cada uma das etapas do ensino básico, com o título “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006).

Os documentos oficiais norteadores dos currículos da Educação Básica, quais sejam, Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinharam-se ou

---

23 Este estudo se dedicará a compreender tal funcionamento no que se refere aos negros.

estabeleceram-se ao longo dos anos seguintes buscando conformidade com a Lei Federal. Portanto, assim procederam os livros didáticos.

O Guia do Livro Didático da disciplina língua portuguesa no ensino fundamental II do ano de 2019 (BRASIL, 2019), utilizado pelos professores na escolha das obras a serem utilizadas no quadriênio 2020-2023, que formam *corpus* desta pesquisa, foi elaborado em observância às normas do “Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020”, publicado em 2018 (BRASIL, 2019).

## **Fundamentação teórica**

No início, a Análise do Discurso foi pensada não só como um mero campo de estudos sociais, mas também como um instrumento político. Gadet (1997) afirma que, para Pêcheux, o projeto da Análise do Discurso nasce “[...] na crença em uma visão de intervenção política, porque aparece como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica, que permitiria um modo de leitura cuja objetividade seria insuspeitável” (GADET, 1997, p. 8). Então, de modo inequívoco, este artigo filia-se ao projeto da Análise do Discurso, dado o seu caráter sociopolítico.

Por vias mais ou menos autoritárias ou mais ou menos democráticas, os livros didáticos inserem-se na realidade da instituição escolar como um dos braços do Aparelho Ideológicos do Estado (AIE), conceito criado por Althusser (1974), que afirma que “[...] todo funcionamento da ideologia dominante está concentrado nos AIE, a hegemonia (superioridade, poder supremo) ideológica exercida através deles é importante para se criarem as condições necessárias para reprodução das relações de produção” (BRANDÃO, 2004, p. 23). Tal conceito é uma revisão e ampliação dos conceitos marxistas de ideologia e materialismo histórico, e retomados e revisados por Pêcheux.

Dentre os vários deslocamentos de pontos de vista que a Análise do Discurso oferece está o de mirar o discurso, um nível da estrutura de produção de sentidos que, de-superficializado, revela pistas sobre a formação (interpelações ideológicas de classes) de um sujeito discursivo ou enunciador/enunciatário, atravessado pelo discurso, assujeitando-se inevitavelmente a condições sócio históricas de produção, e pelo inconsciente, lugar da memória do dizer (interdiscurso) e do esquecimento, que dá ilusão (necessária) ao sujeito de que ele é a origem ou senhor do dizer.

Esse sujeito, então, opera na constituição e formulação de “sentidos possíveis” em uma formação discursiva dada, alternando paráfrase (conservação) e polissemia (transformação).

Outro conceito caro à Análise do Discurso é o de formações imaginárias, que será particularmente útil para a nossa análise, porquanto considerarmos a antecipação que os sujeitos autores de livros didáticos de temática etnorracial fazem de si, dos seus leitores; o professor de si mesmo e dos alunos e os alunos de si mesmo e do professor. Pêcheux (1993), em sua obra, elucida o termo, apresentando-o da seguinte forma: “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Ao trabalharmos com interpretação de textos dos livros didáticos pelo viés da Análise do Discurso, não buscaremos “o sentido ou os sentidos do texto” e sim “os efeitos de sentido” no escopo de interlocução de sujeitos marcados ideologicamente e historicamente em suas posições inscritas em determinadas formações discursivas.

## **Metodologia**

Em Análise do Discurso, a metodologia de análise se faz por uma observação vertical, diferente da leitura linear. Assim, descreve-se

regularidades discursivas, posições de sujeito assumidas e imagens e lugares estabelecidos.

A seleção e organização do *corpus* lançamos mão do *recorte* (ORLANDI, 1989) e o *enunciado* (FOUCAULT, 1995). O enunciado é uma unidade discursiva (palavra, frases, símbolos, imagens, gráficos etc.) cuja constituição não é da ordem da língua (embora se realize nela) mas da ordem do “enunciável”, ou seja, dependente da sua condição de produção.

A Análise do Discurso possui dispositivos teórico-analíticos que sustentam o analista em seu gesto de leitura:

(I) efeitos de sentido, que, são “os diferentes sentidos possíveis que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a *formação discursiva* na qual é (re)produzido.” (FERREIRA, 2001. P. 14-15);

(II) memória discursiva, que remete ao pré-construído e ao interdiscurso (ORLANDI, 2005), constituindo-se nos efeitos de sentido dos dizeres alheios, já-ditos, resultados de uma construção histórica;

(IV) condições de produção, que situam os discursos em seus contextos, o que é dito, como se diz, por que, de que ponto de vista histórico, social e cultural, para quem se diz, e com quais objetivos. Desse procedimento extrai-se um princípio: considerando que determinados contextos só permitam a circulação de determinados discursos, a Verdade o é apenas para o contexto para qual foi produzida;

(V) sujeito, que é configurado da intersecção do *Eu* com o *Outro* e com o inconsciente freudiano e alterna posições de significação pretendida e concluída, significando para o outro e para si mesmo. Conforme Charadeau e Maingueneau (2012);

(VI) formação ideológica e formação discursiva, a primeira sendo o modo de pensar e a segunda o modo de dizer, ou seja, a última “materializa” a primeira.

## Análise e discussão dos dados

A seção Leitura 1, Unidade 1, volume 9º ano, da coleção Conexão & Uso (CARVALHO; DELMANTO, 2018), é iniciada com o conto de Conceição Evaristo “Olhos d’água” (p. 14). A história aborda a relação entre uma mãe e uma filha, separadas pelo tempo e distância. As condições miseráveis de vida nos períodos da infância e adolescência haviam forçado a saída da filha do seu local de origem: “[...] Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saía de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás” (6º parágrafo, p. 14).

Ao final do conto, em um *box* (p. 14), consta um pequeno resumo da obra e vida de Conceição Evaristo, ao lado da foto da autora, que é negra. O trecho “[...] De origem pobre, tornou-se reconhecida internacionalmente por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais e por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira” faz o leitor pensar na possibilidade do conto relatar acontecimentos vividos pela própria autora, embora ao longo do texto não haja qualquer menção (explícita ou implícita) de que os personagens sejam negros ou tenham vivido em Belo Horizonte (local de nascimento da autora).

Na seção que abre a Unidade 1, anterior à seção Leitura 1, como um modo de preparo para a leitura do conto, é apresentada a reprodução da pintura *Diáspora*, de Antônio Sérgio Moreira. Na mesma página, há perguntas sobre a pintura, antecedidas por uma explicação do significado da palavra *diáspora* (“dispersão de um povo ou de um grande número de pessoas que saíram, não por vontade própria, do lugar onde viviam e foram para outros locais”).

Perguntas que se seguem ao conto na subseção “Explorando o texto” (p. 16) dedicam-se tão somente a solicitar do aluno (a) que extraia do texto informações que o levem à compreensão de definições de elementos estruturais de um conto, listadas em um *box* ao final da subseção “Exploração do texto” (página 15).

Na subseção seguinte, “Recursos expressivos” (p. 17), o mesmo procedimento da subseção anterior é aplicado, dessa vez com o conteúdo “Figuras de linguagem”.

Em uma das últimas subseções da seção Leitura 1, “Do texto para o cotidiano”, há uma notícia (p.19) sobre a autora do conto, Conceição Evaristo, intitulada “Conceição Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL - Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras”.

Depois de questões do livro didático de extração do conteúdo do texto, a subseção é finalizada com uma outra notícia (p. 19-20), informando o resultado do pleito, dando conta de que Conceição obteve apenas um voto, insuficiente para ser eleita. “Ex-presidente diz que candidatura de Conceição ‘tirou a ABL da zona de conforto’ – A luta continua” (grifo do autor).

O conteúdo da notícia se restringe à simples divulgação do resultado da eleição, acompanhado de depoimento de um “imortal” da academia, ex-presidente da organização, negro, tentando explicar o que aconteceu, afirmando que, embora reconhecesse a qualidade da obra literária de Conceição, já esperava que a autora não fosse eleita. O ocupante da cadeira na ABL atribui o fracasso da escritora negra ao suposto fato de sua candidatura ter soado como uma “imposição” aos seus membros. Afirma que a Academia, desde o nascimento, possui “regras” muito rígidas. Dos 5 ocupantes negros anteriores, incluindo o fundador da Academia, Machado de Assis, ele teria sido o único a assumir a negritude. Contudo, viu o episódio da derrota de Conceição como uma “vitória”, pois mostraria como a ABL precisa abrir espaço para a diversidade.

Ao ler a declaração do ex-presidente o aluno-leitor poderá ficar confuso (Conceição foi reprovada por ter sido vítima de racismo dos membros da ABL, considerando o histórico discriminatório da organização, admitido pelo próprio ex-presidente? Se foi racismo, que é crime, que providências foram tomadas? etc.).

Entretanto, todas as questões do livro didático sobre o texto que se seguem (p. 20) não oportunizam o contraditório, silenciam outros sentidos, ao solicitar do aluno-leitor que apenas extraia do texto o posicionamento e a visão do ex-presidente:

1. Na opinião do presidente, por que a escritora, apesar da reconhecida qualidade de sua obra, teve somente um voto na ABL?
2. O que significa, no contexto da notícia, a expressão tirar da zona de conforto? Por que foi usada na fala do presidente da ABL? (grifo do autor)
3. Por que, para o presidente, a candidatura dela foi vitoriosa?

Ademais, pelo conteúdo do texto jornalístico apresentado, não é possível saber qual a reação da própria Conceição Evaristo ao resultado da eleição. Sem as opiniões da candidata reprovada e do aluno-leitor, a opinião do ex-presidente da ABL se apresenta como “última palavra” ou palavra de autoridade que “termina o assunto”.

Portanto, no ambiente da Unidade 1, Seção Leitura 1, a sequência discursiva pintura + questões, conto + questões e matérias jornalísticas + questões produz efeitos de sentido filiados a uma formação discursiva racista (FDR):

- Não adianta o negro sair do seu lugar de origem para buscar melhores condições de vida, pois ele sempre será discriminado;
- O trabalho do negro só tem valor se aceito por instituições brancas e racistas.

## **Considerações finais**

Diante do quadro do preconceito e discriminação racial presente na atividade da disciplina língua portuguesa do ensino fundamental II, são necessárias abordagens baseadas na concepção

enunciativo-discursiva da linguagem, que trabalha com os conceitos de condições de produção, formações discursivas e efeitos de sentido.

Não se pode oferecer ao professor um material que bloqueie, apague ou silencie sentidos múltiplos, sob pena de se estar empreendendo o oposto do que a Lei 10.693/03 (e seus documentos de apoio) preconizam, que é a valorização da cultura afro-brasileira e africana e uma educação voltada para a relações etnorraciais igualitárias.

Por se consubstanciarem em um conjunto de saberes e práticas regulados oficialmente, o livro didático, tradicionalmente possui uma grande influência no fazer pedagógico dos professores. Sendo assim, não é mais possível que se configurem enquanto veiculadores de tratamentos equivocados e superficiais dos temas importantes para construção da cidadania e da valorização da diversidade, como é o caso do combate ao preconceito e discriminação contra o negro.

O professor deve ter disponível um material que propicie em sala de aula condições de leitura aos alunos (as) para que sejam capazes de refletir sobre as condições de produção do discurso, enquanto sujeitos-leitores que são, e que significam ocupando posições marcadas ideologicamente em formações discursivas heterogêneas.

As relações apenas parafrásticas (repetição de sentidos) oportunizadas pela atividade do livro didático inviabiliza o trabalho polissêmico (alteração de sentidos), donde as estratégias escamoteadoras das ideologias racistas poderiam vir à tona.

## Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. *História e memória nos limites do (in) visível: reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de história*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. *Memória e história em livros didáticos de história: o PNLD em perspectiva*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 259-283, out-dez. 2012. Editora UFPR.

ALMEIDA, Livia Jessica Messias de. *Velhos problemas, novas questões: uma análise dos discursos raciais na Política Nacional do Livro Didático*. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. J.J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

BARROS, Adelmá Nunes Neves de. *O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos*. 75 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Edital de Convocação 01/2018*. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais/programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Definição de critérios para avaliação de livros didáticos: 1ª a 4ª Séries*. Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília-DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília-DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF, 2004. Disponível em: [portal.inep.gov.br/asset\\_publisher/document](http://portal.inep.gov.br/asset_publisher/document). Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL, Senado Federal. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília-DF, 2010.

CARVALHO, Laís B. de; DELMANTO, Dileta. *Português: conexão e uso: obra em 4 volumes: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

COSTA, Cândida Soares da. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. 2004. 115 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Ciências Humanas. Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CRESTANI, Luciana Maria. *A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2002. 111 f. Dissertação de Mestrado em Educação. IFCH. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre, UFRGS-Instituto de Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GADET, Françoise. Prefácio. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando Luiz. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. 5. ed. Campina: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

SILVA, Ana Celia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador, BA: UFBA, Centro Editorial e Didático, CEAO, 1995.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. 2005. 120 f. Doutorado em Psicologia (Tese). Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



# O GÊNERO PROPAGANDA NA SALA DE AULA: COMPETÊNCIA LEITORA E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

*Luiz Rosa da Silva Filho  
Edilma de Lucena Catanduba*

## Introdução

O domínio da língua portuguesa é um mecanismo fundamental para que os falantes nativos dessa língua possam compreender uns aos outros nas experiências cotidianas e para que interajam de forma satisfatória nos diversificados contextos sociais nos quais estão inseridos. Essas interações sociais requerem dos sujeitos procedimentos e estratégias de produção de gêneros textuais discursivos, sejam escritos ou orais. Nesse sentido, o estudo do gênero propaganda, no que concerne aos elementos que o compõem conteúdo temático, estilo, composição, como também no que tange à sua funcionalidade pode contribuir.

O referido gênero, de intensa funcionalidade e circulação social, é construído por uma linguagem multimodal que leva em consideração propósitos comunicativos, público alvo, suporte, etc. Trata-se de uma forma dinâmica de composição, há imagens, cores, isto com o intuito de chamar a atenção do leitor. Trabalhar com esse gênero, que está ao alcance do aluno em seu cotidiano é uma estratégia muito eficaz para motivá-lo, a fim de que ele perceba a importância da leitura e da escrita na vida em sociedade, bem como perceba a necessidade da mobilização de determinados recursos a depender da situação interativa.

Assim, partindo do reconhecimento da importância da abordagem do gênero textual/discursivo para o ensino de leitura e escrita, elaboramos uma pesquisa de mestrado – defendida e aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) campus de Guarabira – que objetivou, através do estudo do gênero textual/discursivo propaganda, desenvolver, nos alunos, as habilidades de ler e escrever, para que possam utilizar a leitura e a escrita como forma de participação nas diversas situações de comunicação social de maneira consciente e crítica.

## **Fundamentação teórica**

Fundamentamos nossa pesquisa em estudos de Koch e Elias (2017), Antunes (2003), Travaglia (2009) que pesquisam sobre linguagem, ensino de língua portuguesa, leitura e escrita; Bakhtin (2016), Cavalcante (2018) que discutem sobre gêneros discursivos; Carvalho (2000) que discute sobre a propaganda; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tratam das sequências didáticas, dentre outros que contribuem para a compreensão dos temas aqui abordados.

### **Concepções de linguagem**

No contexto escolar, é necessária a elaboração de um plano de trabalho que contribua para o desenvolvimento da competência leitora e de escrita dos alunos, a fim de que possam participar de forma consciente e crítica da sociedade. Para isto, é primordial adotar uma concepção de língua, que vai ser responsável por fundamentar todo o trabalho a ser desenvolvido, pois “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua.*” (ANTUNES, 2003, p. 39, grifo da autora).

Nessa pesquisa, abordamos a linguagem na perspectiva interacional, como lugar de interlocução, no qual os envolvidos na

interação dialogam entre si, buscando a participação ativa de cada um no processo de comunicação em situações definidas. Nesse sentido, concordamos com Travaglia (2009, p. 23), quando afirma que, “a linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Ao interagir com o outro, o sujeito utiliza construções linguísticas que ocorrem em forma de textos diversificados, produzidos de acordo com a cultura, com a formação ideológica, crenças, valores dos interlocutores e recebem o nome de gêneros textuais/discursivos. Assim, “toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto.” (CAVALCANTE, 2018, p. 44).

### Os gêneros textuais/discursivos

É por meio dos gêneros textuais/discursivos que todo evento comunicativo se arquiteta, produz os efeitos de sentidos, além das combinações linguísticas pertinentes a cada contexto. Isto favorece a interação de forma adequada, pois, ao contrário não sabemos se seríamos capazes de produzir pela primeira vez forma inteiramente nova, que nunca tivesse sido convencionalizada pela sociedade. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

A arquitetura dos gêneros, deixa antever três elementos constitutivos, que são responsáveis por sua elaboração: o conteúdo temático, o estilo e a composição. Com relação ao conteúdo temático, Koch e Elias se referem da seguinte maneira: “o **conteúdo temático** diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque [...]” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 60, grifo das autoras). Deste modo, o conteúdo temático alavanca as características que envolvem os interlocutores envolvidos na interação social. Assim, o conteúdo temático

relaciona-se com a escolha do gênero que será mais adequado à interação pretendida.

No que se refere ao estilo, não se trata do estilo individual do escritor, mas uma característica que compreende as peculiaridades de determinado gênero textual/discursivo na atuação da interação social, para a prática de ações desenvolvidas pelos sujeitos por intermédio da língua. Para Bakhtin (2016, p.18), “No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.” Quanto à composição dos gêneros, refere-se à sua configuração. Nesta, observa-se como as informações são distribuídas, a combinação de elementos multimodais, cores, imagens, movimentos etc.

Esses fatores são mobilizados pelos sujeitos, convergem para constituição dos gêneros e oportunizam a interação social. Nos termos de Bakhtin (2016, p. 57), “o falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição [...]”

### **A propaganda e suas implicações no meio social**

O gênero textual/discursivo propaganda objetiva persuadir o leitor para que ele se posicione favorável ao que a mensagem transmitida lhe oferece, ou seja, comprar um produto, um serviço ou uma ideia. Para isto, o produtor mobiliza uma série de recursos disponíveis em uma língua para chamar a atenção do leitor e instigá-lo à aceitação do propósito. Ou seja, para que haja aceitação de um produto, serviço ou ideia, é indispensável uma seleção de recursos para qualificá-los positivamente, atribuindo-lhes características em conexão com os anseios da sociedade como: lazer, luxo, eficiência, beleza, sexualidade, etc.

Para promover a valoração do objeto da propaganda são mobilizados recursos linguísticos e extra-linguísticos. Quanto aos aspectos linguísticos, estes podem envolver sintaxe, semântica,

fonética, morfologia, como é o caso das classes de palavras, em especial a classe dos nomes. Conforme Carvalho (2000), substantivos próprios são utilizados para simbolizar marcas, substantivos comuns apresentam objetos, substantivos abstratos apontam qualidades do objeto e adjetivos caracterizam o objeto. Os aspectos extra-linguísticos englobam elementos lúdicos, gráficos, artísticos, que prendem a atenção do consumidor, para que este seja seduzido e passe a consumir o oferecido pela propaganda. Enfim, as escolhas dos recursos utilizados na propaganda são guiadas pela funcionalidade do próprio gênero.

## **Metodologia**

O estudo foi realizado em uma turma de 9º ano, turno manhã, de uma escola que está localizada no município de Bonito de Santa Fé, Estado da Paraíba e dele participaram 16 (dezesesseis) alunos.

Em um primeiro momento, como forma de detectar o conhecimento em leitura e produção de texto dos alunos envolvidos, foi aplicada uma atividade de leitura com o gênero propaganda por meio de exercício de compreensão de texto com questões de cunho objetivo, como também subjetivo e uma atividade de produção de uma propaganda. Com base na análise dos dados coletados por meio das atividades propostas, elaboramos uma sequência didática aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada ao o contexto e público alvo, para a leitura e escrita do gênero propaganda, com foco nos elementos constitutivos dos gêneros textuais/discursivos.

Como atividade final, foram realizadas oficinas de leitura com o gênero propaganda através de questões objetivas e subjetivas, e outra de produção textual de uma propaganda. As atividades finais foram comparadas com as atividades iniciais realizadas antes da aplicação da sequência didática.

## **Análise e discussão dos dados**

### **Leitura: atividade inicial**

Analisamos 2 (duas) questões das atividades de leitura, sendo 1 (uma) relacionada a atividade inicial de leitura e 1 (uma) referente a atividade final de leitura. Com relação à produção escrita, analisamos 2 (duas) propagandas, sendo 1 (uma) produzida durante a atividade inicial de produção e 1 na atividade de produção final.

Os números a seguir são referentes à pergunta 2 (dois) da atividade inicial de leitura que foi aplicada. Essa questão procurou saber a finalidade da propaganda na visão dos envolvidos no exercício.

Os dados foram o seguinte, 80% dos alunos participantes do exercício conseguiram apontar sentido possível para a finalidade da propaganda usada na atividade inicial de leitura. 20% se afastaram de finalidade possível. Os alunos mostram através de suas respostas um conhecimento muito bom, porém, ainda há uma minoria que apresenta dificuldade com relação ao objetivo do gênero textual/discursivo em discussão, precisando de um estudo mais concreto e constante para sanar ou pelo menos amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, no que diz respeito ao propósito comunicativo da propaganda.

### **Leitura: atividade final**

Nesta etapa, vamos apresentar uma questão da atividade final de leitura, que se refere à finalidade de uma propaganda, usada na elaboração da atividade aqui mencionada. Na sequência, temos a questão 5 (cinco) do exercício de leitura em discussão. Nesta pergunta, o objetivo é ter um prognóstico se os alunos participantes desenvolveram a capacidade de apontar a finalidade de um texto propagandístico, quando se trata de assuntos ligados à conscientização social.

Houve uma unanimidade nas respostas dos alunos, todos que participaram da resolução da pergunta demonstraram total eficiência ao analisar a finalidade da propaganda. Este desempenho é ótimo, porque revela uma consolidação de uma intervenção pedagógica que demonstrou fazer-se necessária em diversas situações de aprendizagem.

O aprendizado foi satisfatório neste tópico que favorece um desempenho eficaz na leitura de texto, pois a percepção da finalidade de um texto auxilia estamos na concretização de sentidos possíveis que um gênero textual/discursivo pode oferecer.

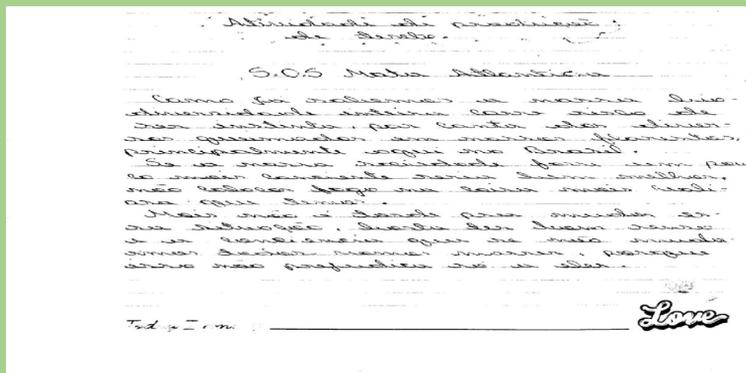
Na atividade de leitura aplicada durante a etapa da produção inicial, os dados referentes à pergunta sobre a finalidade do texto foi abordada na questão 2 (dois) e os percentuais já externavam um bom aproveitamento, 80% por cento dos envolvidos possuía esta competência de reconhecer a finalidade de uma propaganda. No entanto, este percentual deu um salto e chegou a ser unânime, isto, podemos perceber com a questão abaixo analisada, que consta da atividade final de leitura aplicada durante o nosso estudo.

### **Produção do Gênero textual/discursivo propaganda: atividade inicial**

O texto abaixo tem seu aluno/autor identificado pelo número 1:

## PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL DO ALUNO 1

### Produção I/Aluno 1



#### S.O.S Mata Atlântica

Como já sabemos a nossa biodiversidade inteira corre risco de ser extinta, por conta das diversas queimadas em nossas florestas, principalmente aqui no Brasil. Se a nossa sociedade fosse um pouco mais consciente seria bem melhor, não colocar fogo na coisa mais valiosa que temos.

Mais não é tarde pra mudar essa situação, basta ter bom senso e a consciência que se não mudarmos todos vamos morrer, porque isso não prejudica só a eles.

Na primeira produção, pertencente ao aluno 1(um), com relação ao conteúdo temático, as informações trazidas são condizentes com um acontecimento social: a floresta Amazônica passa por intensas queimadas. O texto chama a atenção para as queimadas para conscientizar a população quanto aos danos que o fato traz a todos. O autor do texto faz um chamamento para tomada de providência.

Com relação ao estilo, o aluno faz o uso de um vocabulário em consonância com o conteúdo, produz um texto do tipo argumentativo. Não produz o gênero propaganda embora saibamos que a argumentação é inerente a esse gênero. O texto é construído através de substantivos (biodiversidade, queimadas, florestas, Brasil, fogo) e alguns adjetivos (transcrevo da forma como o aluno escreveu), consciente,

melhor, valiosa, bom senso), que apresentam e especificam os danos provocados à sociedade pelas queimadas. O autor faz uso do pronome possessivo (nossas), que serve para aproximar e mostrar a intimidade do autor com a temática, especificando a sua preocupação com algo que lhe pertence. Busca chamar a atenção e indicar ao leitor que a Amazônia também lhe pertence.

No tocante à utilização de determinados elementos composicionais do gênero propaganda, como por exemplo, o uso de frases curtas, o aluno não demonstrou muita propriedade, pois as frases são constituídas de forma extensa, visto que uma das características da propaganda é um estilo de frases curtas, para prender a atenção do leitor e alcançar a finalidade. Porém, há que se compreender que do ponto de vista da funcionalidade há um chamamento para uma tomada de consciência da população quanto aos danos provocados pelas queimadas. O mesmo pode ser dito da tipologia textual dissertativo-argumentativa utilizada pelo aluno, que atua como argumento para levar o leitor a aderir à causa pretendida, no caso a proteção da floresta Amazônica.

### **Análises da atividade final de produção textual**

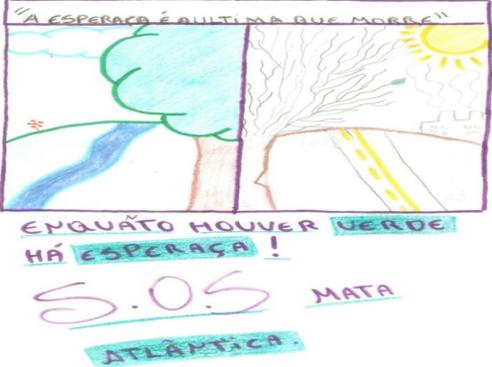
Analisamos a propaganda concernente à atividade final de produção textual, com a finalidade de verificar se houve aperfeiçoamento após a intervenção. Comparamos as propagandas da atividade inicial com as da atividade final dos mesmos alunos respectivamente.

## PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL DO ALUNO

Produção II/Aluno 1

**PRODUÇÃO FINAL**  
**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Diante da discussão apresentada a respeito de leitura e produção de texto, gênero propaganda e seus elementos constitutivos, produza um texto de propaganda em que seja possível identificar o conteúdo temático, o estilo e a composição.



The image shows a hand-drawn poster on a white background. At the top, it reads "PRODUÇÃO FINAL" and "ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO". Below this is a paragraph of instructions in Portuguese. The main part of the poster is a drawing divided into two panels. The left panel shows a green tree and a blue river. The right panel shows a tree with many thin branches, a yellow sun, and a road. Below the drawing, there is text: "ENQUANTO HOVER VERDE HÁ ESPERANÇA!" in green and blue, "S.O.S. MATA ATLÂNTICA" in purple and blue, and "S.O.S. MATA ATLÂNTICA" in purple and blue. At the top of the drawing, there is a quote: "A ESPERANÇA É A ÚLTIMA QUE MORRE".

O conteúdo temático da propaganda é de relevância social, a questão ambiental. A finalidade da propaganda é fazer uma alerta à sociedade e convencê-la da necessidade de preservar a mata atlântica como forma de preservar a vida de animais e seres humanos.

No que se refere ao estilo, observa-se o uso de letras maiúsculas como forma de destacar o tema e chamar a atenção do público. O vocabulário utilizado (esperança, verde, morre, mata atlântica) tem coerência semântica com a defesa da proteção do meio ambiente. A estrutura frasal que predomina são as frases afirmativas, tal estratégia é recorrente no gênero propaganda.

No que diz respeito à composição, a linguagem verbal (uso de palavras) e a não verbal (desenho, cores, ilustrações) estão presentes no texto, evidenciando a multimodalidade, recorrente no gênero propaganda. A distribuição das informações, as ilustrações, o jogo de cores variadas, frases curtas também são típicas desse gênero.

A ilustração trazida na propaganda apresenta dois momentos distintos. No primeiro momento, ou melhor, no primeiro quadro da ilustração, as cores utilizadas simbolizam a vida preservada. No segundo momento ou no segundo quadro da ilustração, aparecem cores que simbolizam a destruição da natureza, aquecimento global, perigo.

A propaganda produzida pelo aluno 1(um) avança, no tocante à funcionalidade do gênero textual/discursivo em discussão, que é envolver a sociedade para aderir a uma ideia, compra-venda de um produto ou a contratação de um serviço.

Assim, comparando esta produção com a produção textual produzida durante a fase da produção inicial de texto, observa-se um considerável avanço no desempenho dos alunos quanto à percepção dos elementos composicionais do gênero textual/discursivo propaganda e à interação com os mesmos em suas produções do referido gênero.

## **Considerações finais**

A proposta de trabalho com a leitura e a produção do gênero textual/discursivo propaganda, com ênfase nos elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e composição e fundamentada na concepção interacionista da linguagem oportunizou desenvolvimento relevante da competência leitora e de escrita.

Com relação à leitura, a análise comparativa das atividades iniciais e finais apontaram que, com a aplicação da sequência didática, os participantes desenvolveram habilidades de articular informações explícitas e implícitas contidas na propaganda, perceber a intencionalidade, compreender a situação interativa específica, identificar o público alvo e suas especificidades, articular linguagem verbal e não verbal, produzir sentidos para o gênero materializado pelo texto.

Com relação às produções do gênero textual/discursivo, a análise das propagandas produzidas pelos alunos apontam que eles interagiram com os elementos constitutivos do gênero, articulando

as temáticas, ao estilo de escrita, ao uso dos elementos multimodais e a configuração composicional. Estabeleceram relação entre a funcionalidade, situação de interação e os recursos verbais e não verbais utilizados. Discutiram temas relevantes para a sociedade, promovendo conscientização. Envolveram-se nesse processo dialógico que congrega autor-texto-leitor. Divulgaram produtos, serviços e ideias objetivando a aceitação por meio da propaganda produzida com autonomia e propriedade.

Assim, a pesquisa atingiu seu objetivo no sentido de promover o desenvolvimento de competência em leitura e estratégias de produção de texto, para que os alunos façam uso dessas habilidades como forma de participação nas diversas situações de comunicação social de maneira crítica.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade a linguagem da sedução*. 3. ed. 2ª impressão São Paulo: Editora Ática, 2000.

CARVALHO, Nelly. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um*

procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercados de letras, 2004. p. 81-108.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres (coord.). *Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*: 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.



# O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO: DAS TEORIAS ÀS SALAS DE AULA

*Sílvia Mamede de Carvalho  
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*

## Introdução

**D**e acordo com os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Ciclo II), o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras são essenciais à formação de cidadãos participativos. Nesse sentido, o domínio da língua está relacionado diretamente à possibilidade de plena participação social e cabe à escola a função e a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Para uma real participação e compreensão social é fundamental que se leve o aluno a dominar e conhecer a função dos diversos textos que circulam na sociedade e esse conhecimento constitui um dos principais papéis da escola, sobretudo dos professores de língua materna. Não basta que o indivíduo saiba reconhecer a qual gênero pertence um determinado texto, sua estrutura e características principais; é necessário que ele tenha o conhecimento da função dos textos nos diversos momentos de sua vida e saiba selecionar e adequar os gêneros do discurso e a linguagem a cada situação comunicativa.

Entendemos, pois, que é papel do professor de língua portuguesa fornecer subsídios para que o aluno compreenda a função dos

gêneros do discurso e seja capaz de atuar de forma crítica na sociedade em que vive.

Por esta razão, neste trabalho analisamos as atividades voltadas à aprendizagem do gênero artigo de opinião contidas no material apostilado utilizado pelos alunos do 9º ano da rede pública do Estado de São Paulo, para verificarmos as atividades propostas aos alunos quanto ao que está prescrito no Currículo de Língua Portuguesa adotado pela Secretaria Estadual de Educação e para observar, também, sua correlação com as teorias que tratam do assunto. Buscamos conhecer, ainda, em que medida o material contribui para a aprendizagem desse gênero argumentativo.

Os *corpora* selecionados para esta pesquisa contemplam dois componentes do material de apostilas utilizadas nas escolas da rede estadual paulista: (1) o *Currículo de Língua Portuguesa* e (2) o *Caderno do Aluno*, assim como produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino fundamental.

No material analisado, o gênero artigo de opinião aparece pela primeira vez no Ensino Fundamental, nos Cadernos de Língua Portuguesa direcionados ao 9º ano, razão pela qual propomo-nos a descrever e analisar as atividades que se apresentam nesse material. Analisamos, também, seis artigos de opinião, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, para observar as propriedades do gênero discursivo, objeto do trabalho (introdução/tese/proposição, discussão e conclusão), contidas nos textos e como se dá a progressão textual, ou seja, os procedimentos linguísticos utilizados para estabelecer diferentes tipos de relações entre os segmentos do texto.

## **Fundamentação teórica**

O texto, na abordagem sociointeracionista é compreendido como “evento sociocomunicativo” em um processo interacional (KOCH e ELIAS, 2012, p.13). Nessa concepção, o texto não possui um significado pré-determinado; seu significado é construído,

dialogicamente, através da interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, não havendo, dessa forma, sujeito passivo. Entendemos, pois, que autor e leitor possuem um papel ativo na construção do texto.

A partir dessa perspectiva, entendemos o enunciado como um processo interativo que abrange os aspectos verbais e o todo da situação comunicativa. Dessa maneira, o contexto sócio-histórico aparece como parte integrante do significado do texto, tornando-se parte fundamental para a compreensão do processo de interação verbal que se dá a partir dos gêneros discursivos.

Os falantes de uma determinada língua, para interagirem no meio social em que vivem, necessitam elaborar textos, sejam eles orais ou escritos. Essa escolha não é realizada aleatoriamente, depende de fatores como o grau de formalidade ou informalidade da situação, os possíveis interlocutores, a finalidade da ação, as intenções e o próprio contexto sócio-histórico. Essa habilidade é desenvolvida ao longo de suas vidas por meio das práticas sociais com as quais se tem contato desde a infância até a fase adulta. Retomamos o consagrado ensaio *Os Gêneros do Discurso* (BAKHTIN, 1952-53), publicado na coletânea *Estética da criação verbal* (2011), no qual o autor afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados “relativamente estáveis”, os quais ele denomina de “gêneros do discurso”. Dessa forma, para cada situação comunicativa, tem-se fixado na memória um gênero discursivo adequado que atende às necessidades da comunicação pretendida (BAKHTIN, 2011[1952-53], p. 262).

As esferas da comunicação também determinam alguns elementos do gênero discursivo que, segundo Bakhtin (2011[1952-53], p. 262), estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. São eles: a) *conteúdo temático*: relativo ao tópico discursivo e à unidade de sentido; b) *construção composicional*: referente à estrutura textual do gênero e ao projeto enunciativo; c) *estilo*: aspecto ligado tanto à expressividade típica de cada gênero, quanto à expressão pessoal do autor.

Bakhtin (2011[1952-53]) destaca que participar de uma esfera da atividade humana implica dominar os gêneros pertencentes a esse campo de atuação. O autor afirma, ainda, que muitas pessoas, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se despreparadas em algumas esferas da comunicação, pelo fato de não dominarem os gêneros dessa esfera e devido à falta de domínio do repertório dos gêneros que circulam no meio social. Nesse sentido, entendemos que a escola pode propiciar esse domínio, permitindo aos alunos participarem de situações comunicativas reais e agirem adequadamente no meio social em que vivem por meio de produções orais e escritas.

Para tratarmos da argumentação no ensino, elencamos uma das Teorias da Argumentação e, em seguida, passamos à discussão de sua aplicabilidade ao ensino. Por esta razão, selecionamos, nesta pesquisa, a Nova Retórica, obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), pelo fato de considerarmos seu destaque e relevância no atual cenário dos estudos da argumentação. Outra escolha teórica recai sobre Koch (1984) e está fundamentada na contribuição de seus estudos que contemplam perspectivas voltadas ao ensino da língua e à compreensão de textos. Na abordagem das estratégias argumentativas e no que concerne aos critérios de análise de textos argumentativos, também recorreremos aos estudos de Aquino (1997) e Amossy (2011).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) afirmam que para argumentar é necessário que se tenha apreço pela adesão do interlocutor e valorize seu consentimento. Ou seja, não basta argumentar, deve-se buscar a adesão do auditório conquistando-o por meio da persuasão ou do convencimento. Com efeito, segundo os autores, em razão de a argumentação ter o objetivo de conquistar a adesão daqueles a quem se dirige, ela deve estar totalmente relacionada ao auditório que deseja influenciar. Conhecer aqueles que se pretende conquistar seria, portanto, uma condição prévia para um discurso argumentativo eficaz (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]).

Outra discussão abordada pelos estudiosos da Nova Retórica diz respeito à neutralidade do discurso. Para esses autores, “nada a esse respeito é mais arbitrário do que as distinções escolares entre discurso factual, neutro, descritivo, sentimental, emotivo” (2005 [1958], p.170). Benveniste (1966) assevera que não há discurso neutro. Nesse sentido, Koch (2011) ressalta que a suposta neutralidade de alguns discursos é um mito, pois o discurso que se diz “neutro” ou ingênuo contém também uma ideologia. Um dos exemplos dados pela pesquisadora é a seleção lexical realizada pelo autor de um texto.

Aquino (1997, p. 179-182), ao estudar as estratégias argumentativas, destaca que, na seleção dos argumentos, é fundamental que “se verifiquem sua pertinência e sua força e tanto uma quanto outra se medem por serem ou não refutáveis”. A autora salienta que é necessário, no momento da seleção dos argumentos, que se verifiquem sua *pertinência* e sua *força*. A *pertinência* está associada às noções de aceitabilidade e adequação ao contexto e ao auditório, diz respeito à relevância do enunciado no momento em que está sendo proferido (sob a ótica do auditório); e a *força dos argumentos*, está relacionada ao valor atribuído aos argumentos pelo o auditório.

Diante das considerações desses estudiosos, podemos dizer que, ao produzir um texto argumentativo, o locutor necessita ter pleno conhecimento de seu auditório e do contexto sociocomunicativo no qual essa comunicação está inserida. Além disso, como salientam os autores, os objetivos que se deseja alcançar com o texto devem estar claros e, assim, orientarem a escolha da melhor estratégia argumentativa e a seleção dos tipos de argumentos que auxiliarão na construção da tese a ser defendida.

Ao procedermos ao estudo dos processos envolvidos na construção da argumentação, sobretudo no que diz respeito às estratégias argumentativas que podem ser mobilizadas no momento da produção textual, seja ela oral ou escrita, precisamos estabelecer critérios e metodologias que nos permitissem análises ajustadas e com respaldo científico. Por essa razão, destacamos, Amossy (2011) e Koch

(2011[1984]), por entendermos que seus trabalhos podem nos auxiliar a alcançar os objetivos que buscamos.

Amossy (2011, p.131), ao refletir sobre a perspectiva dialógica dos textos argumentativos, baseada nos estudos de Bakhtin/Volochinov (1977), considera serem os discursos sempre uma resposta à palavra do outro, “uma relação ao dito anterior que ela confirma ou rejeita”. Nesse sentido, salienta: “a argumentação está, pois, a priori no discurso”, de forma explícita ou não, e cabe ao analista observar e descrever esses aspectos que compõem o texto.

Entendemos, a partir das considerações dessa estudiosa que, ao examinarmos um texto argumentativo, é necessário analisar os argumentos utilizados, a interdiscursividade presente no texto, a situação comunicativa na qual o discurso está inserido, o gênero discursivo e a maneira como o autor escolheu organizar seu discurso com vistas a seu auditório.

Koch (2011), ao estudar os fatores que devem ser examinados em uma análise argumentativa, destaca que, do ponto de vista enunciativo, é possível detectar, entre os enunciados que compõem um texto, dois grandes tipos de relações: a primeira seria de natureza linguística, semântica; a segunda seria discursiva ou pragmática.

Ao retomar os estudos de Weinrich (1968) sobre a função dos tempos verbais no discurso, Koch (2011) analisa suas adequações à língua portuguesa. Assim, a autora (2011, p.35) afirma que “é graças aos tempos verbais que se emprega que o falante apresenta o mundo – “mundo” entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística

Outros critérios de análise destacado por Koch (2011, p.85) dizem respeito ao uso de modalizadores e dos operadores argumentativos. Segundo a autora, o uso dos modalizadores permite ao locutor marcar sua distância relativa em relação ao enunciado que produz e, assim, revelar seu maior ou menor engajamento com o discurso proferido. Os modalizadores determinam, ainda, o grau de tensão entre os interlocutores, fornecendo “pistas” quanto às

intenções comunicativas do locutor. Os operadores argumentativos, por sua vez, segundo a autora, são responsáveis pela determinação do valor argumentativo dos enunciados e, por essa razão, constituem-se marcas linguísticas importantes na construção de um enunciado. Por serem responsáveis por grande parte da força argumentativa de um discurso e necessitam ser estudados e considerados no momento de uma leitura interpretativa, pois revelam a opinião do locutor e a orientação argumentativa adotada no texto, conforme salienta a autora.

Bräkling (2000) define o artigo de opinião como um gênero de discurso em que se visa convencer o outro a respeito de uma determinada ideia, buscando persuadi-lo, para que transforme os seus valores e pensamentos, por meio da argumentação. Nele, o autor assume uma posição e tenta refutar opiniões controversas. Trata-se de um gênero escrito pertencente à esfera jornalística em que se defende uma tese sobre uma questão polêmica e têm como finalidade persuadir o leitor e ajudá-lo a construir sua opinião sobre o fato ou mesmo modificá-la. Perfeito (2006, p.745-755) apresenta a seguinte estrutura do artigo de opinião:

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

A autora acredita que essa seja a composição básica de todo artigo de opinião. Uber, (2008, p.6-7), ao retomar a estrutura

apresentada por Perfeito (2006), ressalta que, em geral, esses elementos estão presentes no artigo de opinião; no entanto, salienta que há várias possibilidades de organização textual, pois “não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião”.

A discussão realizada a respeito das características do artigo de opinião permite-nos constatar que se trata de um gênero discursivo argumentativo estritamente ligado à esfera jornalística e cuja autoria geralmente é delegada a especialistas que ocupam papéis relevantes na sociedade. No que concerne ao ensino, entendemos que o conhecimento e a retomada de todos os elementos que compõem a esfera de circulação do artigo de opinião são fundamentais no momento do trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula.

## **Metodologia**

Ao longo do nosso trabalho, analisamos as atividades voltadas à aprendizagem do gênero artigo de opinião contidas no material apostilado utilizado pelos alunos do 9º ano da rede pública do Estado de São Paulo, para verificarmos as atividades propostas aos alunos quanto ao que está prescrito no Currículo de Língua Portuguesa adotado pela Secretaria Estadual de Educação e para observar, também, sua correlação com as teorias que tratam do assunto. Buscamos, ainda, compreender em que medida o material contribui para a aprendizagem desse gênero discursivo.

Houve, primeiramente, a descrição e análise das concepções teóricas presentes no *CLP* e, posteriormente, das atividades voltadas ao ensino do artigo de opinião no material apostilado destinado aos estudantes do 9º ano do EF, o *Caderno do Aluno (CA)*. Dessa forma, buscamos observar se a proposta teórica apresentada no Currículo Oficial era concretizada nas atividades apresentadas aos alunos pelo material didático.

Em seguida, procedemos à análise de seis textos produzidos por alunos do 9º ano do EF durante a aplicação de uma avaliação externa, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para esse trabalho, em consonância com as discussões teóricas apresentadas anteriormente, utilizamos as seguintes categorias de análise, estabelecidas por Koch (2011, p.160):

1. Tempos verbais: “mundo comentado” e “mundo narrado”.
2. Indicadores modais (de modalidade): verbos, advérbios, expressões etc.
3. Operadores argumentativos.
4. Seleção lexical.
5. Estratégias argumentativas.

## **Análise e discussão dos dados**

A partir da análise do Currículo de Língua Portuguesa (*CLP*), podemos dizer que, a despeito de recorrerem à teoria bakhtiniana para a elaboração de sua base teórica, encontram-se, no documento, conceitos que merecem ser revistos: *Texto, Gênero e Discurso*. Embora careça de uma discussão mais ajustada das propriedades discursivas dos textos, o *CLP* ressalta a importância de um ensino voltado ao trabalho do texto como centro da aprendizagem e destaca a necessidade de se trabalhar com o texto nas diversas situações comunicativas.

Em relação às atividades didáticas propostas aos estudantes nas apostilas Caderno do aluno (*CA*), verificamos a presença de atividades destinadas à leitura de artigos de opinião que não auxiliam os alunos na construção da criticidade, bem como não retomam elementos discursivos fundamentais para a compreensão dos textos, como suas esferas de circulação, produção e recepção. Observamos, também, exercícios gramaticais com encaminhamentos que remetem ao ensino tradicional de língua portuguesa que se voltava ao trabalho com a gramática normativa de forma descontextualizada.

Em relação às atividades de propostas de produção escrita do artigo de opinião, verificamos a presença de uma linguagem prescritiva e autoritária, bem como exercícios com orientações vagas que não auxiliam os alunos na construção linguístico-discursiva do seu texto, nas quais os estudantes são convidados a produzirem parágrafos argumentativos e a, posteriormente, montarem seus textos, utilizando os conectivos “aprendidos” nos exercícios gramaticais.

No que diz respeito à apresentação dos textos no material apostilado, observamos a ausência dos elementos da esfera discursiva em que os textos originais estavam inseridos, como o contexto extraverbal dos jornais, *sites* e revistas, o que contraria as concepções teóricas apresentadas aos docentes pelo CLP da própria rede de ensino paulista.

Quanto à análise dos textos produzidos pelos alunos, verificamos que, embora os estudantes sejam capazes de se posicionarem claramente a respeito do tema controverso, eles ainda apresentam dificuldades para contextualizar e formular a questão polêmica, utilizar argumentos consistentes que sustentem sua tese, estabelecer diversas relações entre os enunciados, por meio do uso adequado dos operadores argumentativos, e utilizar os elementos e conhecimentos necessários para a construção da textualidade.

## **Considerações finais**

A análise dos encaminhamentos propostos para o ensino da produção do artigo de opinião nos permite dizer que as SAs apresentadas no CA não possibilitam que os alunos vivenciem a escrita argumentativa como prática social, mas, sim, como um exercício escolar descontextualizado. Dessa forma, entendemos que o material apostilado oferecido aos alunos do 9º ano da rede estadual paulista não contribui para uma aprendizagem significativa da produção do artigo de opinião.

Entendemos que, embora o artigo de opinião seja um gênero argumentativo pertencente à esfera jornalística que requer um conhecimento especializado no assunto abordado, seu ensino deve ser contemplado em sala de aula para que os estudantes possam reconhecer e compreender os textos que circulam na sociedade e serem capazes de se posicionar a respeito dos temas controversos de grande repercussão midiática.

Parece imprescindível estimular o debate em sala de aula e realizar adaptações didáticas das teorias voltadas ao trabalho com textos argumentativos para que, assim, os alunos sejam potenciais produtores de artigos de opinião.

## Referências

AMOSSY, R. *Argumentação e Análise do Discurso: Perspectivas teóricas e recortes disciplinares*. Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p.129-144.

AQUINO, Z. G. O. *Conversação e conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica (1959-61). In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso (1952-53). In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1988 [1966].

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 15-26.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.221-246.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, P; GAUTHIER, G. *História da Teoria da Argumentação*. Tradução Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 18 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PERFEITO, A. M. Artigo de opinião: análise linguística. In: CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação. 2006, Maringá. Anais... Maringá, 2007, p. 745-755.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens códigos e suas tecnologias*. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2012.

UBER, T. J. B. *Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.



# SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RESUMO ESCOLAR POR MEIO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DE ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

*Valdirene Batista da Costa Lage  
Luiz Antônio dos Prazeres*

## Introdução

O conhecimento de uma língua materna permeia todas as áreas do conhecimento, uma vez que a construção dos saberes se realiza por meio da leitura e produção de textos dos mais diversos gêneros textuais orais e escritos. Corroborando essa assertiva, o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assevera que os elementos do componente curricular de Língua Portuguesa que “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e pleno exercício da cidadania” (2018:82), o que torna as capacidades construídas nessa área do conhecimento extremamente relevantes e fundamentais para as demais áreas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora seja responsabilidade de todo professor formar leitores e escritores, o ensino da leitura em si é uma especificidade do ensino de língua portuguesa. Leitura, neste trabalho, é vista como um processo de interação entre leitor, texto e autor. Há várias formas de se realizar uma leitura que será orientada principalmente pelos objetivos que se pretende concretizar. “Existe a leitura para buscar

informações, a leitura de estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e a leitura fruição do texto” (CASTELLO-PEREIRA, 2005:13).

Ainda que todas as formas de leitura sejam importantes, neste trabalho interessa a leitura de estudo do texto para fins de construção do conhecimento. Segundo Castello-Pereira (2005:17), “é preciso ter claro que não estamos pensando no estudar como forma de memorização, de retenção de conteúdos na memória, mas sim de compreender um texto, e nesse sentido aprender a estudar é aprender a ler”. Portanto, para construir conhecimento é necessário compreender o que se lê, é preciso dominar estratégias que viabilizem o acesso e a construção do conhecimento.

Um artigo de divulgação científica publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) foi escolhido como texto-base para ser retextualizado em resumo escolar, por ter como público-alvo os estudantes da faixa etária do ensino fundamental; por integrar o domínio do expor; e por sua temática relacionar-se aos conteúdos de Ciências e Geografia, conforme definidos na BNCC, o que contempla o interesse dos estudantes em desenvolver capacidades de linguagem que viabilizem o aprendizado dessas disciplinas.

A relevância deste trabalho se deve ao fato de desenvolver uma sequência didática para o estudo de dois gêneros textuais do domínio do expor (resumo escolar e artigo de divulgação científica) pelo componente curricular Língua Portuguesa, algo negligenciado ou abordado superficialmente no ambiente escolar no Ensino Fundamental. O desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de linguagem demandadas por esses gêneros textuais contribuirão para que o estudante apreenda práticas de estudo e aprendizagem essenciais e inerentes ao ambiente acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

Esta pesquisa se enquadra no campo da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011: 14), a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos

da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Pretendeu-se, portanto, como objetivo geral desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem escrita e leitora dos estudantes, de maneira gradativa, das simples às mais complexas. Em virtude disso, aperfeiçoar a prática docente através da reflexão promovida na elaboração de uma sequência didática de resumo escolar através da retextualização de artigos de divulgação científica. Logo, o resumo escolar é considerado um gênero textual o que permite compreender sua função social como uma prática de estudo e pesquisa. Essa ação planejada e sistematizada visa desenvolver e aprimorar capacidades de linguagem referentes à leitura. Evidentemente, que a escrita também será desenvolvida, no entanto, não constitui o objetivo de análise desta pesquisa.

## **Fundamentação teórica**

A compreensão é uma atividade colaborativa entre autor-texto-leitor, considerando-se a relação estabelecida entre o autor-leitor do texto. Durante a leitura o leitor preenche as lacunas, pistas, sinalizações deixadas no texto realizando inferências.

Para retextualizar, de acordo com Dell’Isola (2007: 14):

[...] ou seja, para transpor de uma modalidade para outra, ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentidos gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão [...].

O texto manifesta-se concretamente em um determinado gênero textual. Marcuschi (2008: 154) destaca que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum

gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Schneuwly e Dolz (2004: 24) concebem o gênero como um instrumento, na medida em que um “instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a”. Segundo os autores o gênero pode ser considerado como um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (2004: 27).

As esferas discursivas que interessam a este trabalho são a científica e a escolar, aquela que serve ao objetivo de ensinar ao aluno procedimentos e gêneros didático-expositivos de apoio à compreensão. De acordo com as pesquisas de Rojo (2008), os alunos não se apropriam dos gêneros da divulgação científica porque poucas vezes são tomados como objetos de estudo ou de produção textual. Frequentemente, são utilizados como instrumento de aprendizagem de um conteúdo ou conceito de alguma área do saber.

A noção de resumo é variada e controversa. Vejamos algumas conceituações. Para Serafini (1998: 185), resumo é “um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento. Neste caso, o autor se coloca em segundo plano e se esforça para ser objetivo, no intuito de criar uma síntese coerente e compreensível”.

Castelo-Pereira (2005: 59) define resumo como “uma tarefa complexa porque exige uma série de operações mentais, é necessário, analisar, compreender, selecionar, hierarquizar, equivaler ideias, generalizar, suprimir, sintetizar, adaptar, construir, memorizar, portanto envolve abstração”. Ainda especifica que “é uma estratégia de estudo extremamente útil, pois, além de ajudar na compreensão e desenvolver a capacidade discursiva, possibilita verificar o entendimento e fixar conhecimentos” (2005: 59).

Brito (2003: 43), assevera que ter conhecimento sobre o uso da escrita significa “conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, **resumos**, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e

usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade” (grifo nosso).

Logo, essas definições consideram o resumo “uma tarefa complexa”, “uma estratégia de estudo”, “um recurso da escrita”, “um texto que sintetiza outro texto”, ou seja, considera-o como um processo de sumarização. No entanto, nesta investigação assume-se a posição de Schneuwly e Dolz (2004: 88):

[...] longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, formalizadas pelo cognitivismo, como sendo as de condensação, de eliminação e de generalização, o exercício do resumo deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude.

Sendo assim, o resumo é um texto e como tal se manifesta concretamente em um gênero textual: o resumo escolar. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004: 14) o resumo escolar “é produzido com fins escolares e apresenta características semelhantes às de outros resumos produzidos em outras esferas, mas que também guarda suas diferenças”. Segundo as autoras, esse gênero “é pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diferentes disciplinas” (2004: 14). As características que constituem um resumo escolar, conforme proposto pelas pesquisadoras (2005), são: reprodução da organização do texto original, para informar o leitor sobre esses conteúdos; o enunciador não é o autor do texto original; não há adição de dados nem avaliação explícita.

O resumo escolar, segundo Schneuwly e Dolz (2004: 88), é “um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem”. Matêncio (2002: 115) conclui “quando a ação

de resumir um texto, além de implicar leitura, envolve também a elaboração de um novo texto, isto é, uma retextualização, tem-se a produção de um resumo”.

Sendo assim, nesta pesquisa o resumo escolar é compreendido como um gênero textual, portanto, apresenta conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. É construído a partir de um processo de retextualização de outro gênero textual, no caso deste trabalho, do artigo de divulgação científica com o qual mantém fidelidade ao conteúdo temático. Sua estrutura composicional e estilo dependerão dos objetivos que se pretende alcançar ao elaborar o resumo de um texto, ou seja, a finalidade da leitura do texto-base está diretamente relacionada à finalidade da elaboração do resumo escolar.

## **Metodologia**

Esta pesquisa se enquadra no campo da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011: 14), a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de sétimo ano (25 alunos) em uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Contagem na região metropolitana de Belo Horizonte (MG). A Rede Municipal de Contagem já havia implementado a Base Nacional Comum Curricular, portanto, trabalhar gênero do domínio do expor já integrava a grade curricular dos sétimos anos, constituindo-se como conteúdo a ser desenvolvido.

Primeiramente, foi aplicado um questionário inicial para verificar a percepção dos alunos em relação ao conceito, características e usos do resumo escolar.

A seguir aplicou-se a primeira atividade “Começo de conversa” com o objetivo de sensibilizar os alunos para o fato de que fazem resumos

constantemente em diversas situações do dia a dia, mas que isso passa despercebido nas situações cotidianas pela maioria das pessoas.

Posteriormente, como produção inicial, solicitou-se que os estudantes elaborassem como ferramenta de estudo para uma prova um resumo escolar de um artigo de divulgação científica publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Considerando as respostas ao questionário, a construção do modelo didático do gênero, que delinea suas dimensões ensináveis, e as produções iniciais dos alunos que apontam quais dimensões deveriam ser ensinadas sistematicamente, planejou-se uma sequência didática.

Na sequência didática que se dividiu em três grandes módulos de acordo com as capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva; foram desenvolvidas atividades de identificação do contexto de produção e circulação do texto-base, de elaboração de paráfrases e esquema, após o levantamento das palavras-chave de cada parágrafo. Elencaram-se algumas estratégias que utilizaram para parafrasear. Por fim, os alunos elaboraram no caderno o resumo desse texto.

Foi necessário reorganizar a sequência didática e acrescentar a possibilidade de analisar a estrutura de um resumo, suas características e registrá-las, devido à própria demanda dos estudantes, surgindo assim “A hora do resumo I”. A proposta de uma sequência didática não é estanque, não é um manual a ser seguido sistematicamente, é mais uma sugestão de percurso a qual pode ser alterada conforme se constate a necessidade de intervenções mais profundas, específicas ou diferenciadas (Schneuwly e Dolz, 2004).

Por fim, em duplas, elaboraram uma lista com os critérios que caracterizam o gênero resumo escolar. Com a mediação da professora, elaborou-se uma ficha de autoavaliação para a produção de um resumo escolar, a partir do conteúdo estudado na sequência didática e dos apontamentos dos alunos, numa linguagem mais próxima deles; considerou-se também o que foi elencado como dimensão ensinável do gênero resumo escolar utilizado pela professora para analisar as produções iniciais.

Uma produção final foi proposta nos moldes da inicial, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (Schneuwly e Dolz, 2004).

Finalmente, foi aplicado um questionário final, com o intuito de registrar, comparando-o como o questionário inicial, se houve alguma alteração em relação à percepção dos alunos quanto ao conceito, às características e aos usos do resumo escolar.

Um questionário também foi aplicado aos professores regentes da turma participante desta pesquisa, com o intuito de identificar a concepção de resumo escolar que adotam e como solicitam a elaboração de resumo aos alunos.

## **Análise e discussão dos dados**

Para a elaboração da sequência didática e para a análise dos dados, adotou-se didaticamente a subdivisão das capacidades de linguagem, sendo que, em cada atividade, enfatizou-se mais uma capacidade que outra. Os dados analisados qualitativamente resultam dos registros realizados durante a sequência didática: as atividades produzidas em cada módulo da sequência didática, os questionários inicial e final dos alunos, o questionário aplicado aos professores, as produções iniciais e finais dos alunos analisadas comparativamente e as operações de retextualização envolvidas.

Constatou-se, através dos questionários iniciais, que, de um modo geral, operavam com a noção de “*simplificação*”, “*redução*”, o mais recorrente é “*explicar o que entendeu*”, “*pegar as informações mais importantes de um texto*”. Portanto, nota-se que há predomínio da noção de resumo como um texto menor que o texto-base e que contém as informações mais importantes. Logo, as estratégias que utilizam é “*ler com atenção*”, “*ler várias vezes*” e “*pegar as partes mais importantes do texto*”.

No entanto, quando questionados sobre como é possível identificar o que é importante em um texto, respondem com expressões subjetivas, que expressam críticas de juízo: *“vejo o que foi bom pra mim”*; redundantes: *“partes interessantes, empolgantes”*; ou vagas: *“início, meio e fim”*. Há uma enorme dificuldade em identificar o que é importante em um texto, indicando que temas como tópico, elementos que sustentam uma argumentação, referenciação, entre outros elementos precisam ser mais trabalhados no contexto intraescolar.

Segundo os estudantes, as orientações que recebem para a elaboração de um resumo referem-se à quantidade de linhas; às seções clássicas início, meio e fim; à identificação do assunto do texto e a busca dos conceitos e pontos fundamentais de um texto.

Aplicou-se um questionário para quatro professoras dessa turma das áreas de História, Ciências, Geografia e Ensino Religioso, apontadas pelos alunos como as que mais solicitam a produção de resumos escolares. Prepondera a noção de que o resumo escolar deve conter as informações elementares do texto-base, fornecer uma visão geral desse texto de forma sucinta e objetiva. Como estratégias de elaboração, os docentes destacam a leitura, grifos para destacar partes mais relevantes, explicar e sintetizar as ideias principais ou o que é mais significativo para si. Para identificar o que é mais importante em um texto, destacou-se a busca pelo que é essencial.

Após a aplicação da sequência didática, os alunos responderam ao questionário final, quanto à noção de resumo, ainda persistem ideias como: *“escrever o que você entendeu do texto-base”*; e *“pegar as partes mais importantes”*. Como estratégias para elaboração de resumo, destacam identificar palavras-chave, grifar ou sublinhar, observar os subtítulos, esquematizar e parafrasear.

No tocante à identificação do que é mais importante em um texto, sugerem como estratégia a busca por palavras-chave, *“vendo se a informação tem relação com o tema ou a ideia principal”*; e identificando o que é informação nova.

O resumo escolar como todo gênero textual apresenta características próprias como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Contudo, essas características geram dúvidas entre os profissionais que ministram aulas para o Ensino Fundamental conforme foi verificado no questionário aplicado aos docentes. Essa confusão é percebida nos alunos que se sentem perdidos diante de orientações vagas, pouco elucidativas sobre o gênero resumo como: é um texto menor que o texto-base, que contém o tema, a ideia principal e as informações mais importantes.

Os alunos têm dificuldade em discernir o que é ideia principal e tema, de acordo com as oficinas desenvolvidas no módulo destinado às Capacidades de ação, sendo que muitos entendem que se trata de sinônimos, não conseguindo estabelecer distinção entre essas duas categorias, apesar de identificarem o tema com facilidade, o mesmo não ocorre com a ideia principal. Houve avanço nesse sentido, pois 76% dos alunos conseguiram identificar a ideia principal após a sequência didática.

O esquema foi utilizado com a finalidade de que os alunos visualizassem essa hierarquia, não com o intuito de se trabalhar mais um gênero textual, é mais uma estratégia de visualização para a construção de um conhecimento sobre a relação de dependência entre as informações que constituem o texto. Os esquemas produzidos pelos alunos eram muito extensos, o visual era confuso, havia muita informação. Portanto, a professora elaborou esquemas em conjunto com os alunos e analisaram as diferenças.

Para isso, utilizou-se o recurso de grifar palavras-chave, que carregam a significação mais relevante nos parágrafos. Outra estratégia, a paráfrase, demandou uma elaboração conjunta para que os alunos entendessem o que significa escrever com outras palavras ou com suas palavras, mantendo-se fiéis ao texto-base. Analisar as paráfrases elaboradas pelos colegas foi fundamental para perceber contradições, extrapolações e incompletudes. Todavia, não foi suficiente para que se sentissem confortáveis para utilizá-las, uma vez que apenas oito produções finais continham paráfrases.

No que se refere à citação do título do texto-base e do nome seu autor, o avanço é indiscutível, pois na produção inicial não havia nenhuma citação ao autor do texto-base e apenas três mencionavam o título do texto-base utilizando-o como título do próprio texto. Entretanto, há que se aprimorem as estratégias de apresentação, bem como de menção aos atos do autor do texto-base, o repertório lexical é muito restrito ao “*fala, diz, quer dizer*” é preciso ampliá-lo, enfim, é necessária uma adequação ao registro, ao nível de formalidade. A citação da fonte ainda evidencia grande dificuldade, talvez porque já tenham citado o autor, não vejam por que informar a fonte ou porque não conseguem localizar essa informação e expressá-la.

O registro da conclusão do texto-base gerou muita polêmica, pois os estudantes registravam a opinião deles sobre o texto-base e fora do corpo do texto, como se fosse um comentário, com um subtítulo inclusive (conclusão). Assim sendo, reforçou-se a questão da autoria e da fidelidade ao texto-base.

Quanto às operações de transformação, a que mais se destacou foi a de acréscimo, que acarretou falseamentos, pois introduziram dados estatísticos que não existiam nos textos-base. Além disso, indicaram modalizações, avaliações sobre o conteúdo temático que não cabiam no texto em questão. Houve, no entanto, uma redução desses acréscimos na produção final, provavelmente em decorrência das atividades desenvolvidas na sequência didática, as quais reforçavam a questão da fidelidade à ideia do texto na elaboração do resumo escolar.

## **Considerações finais**

O ensino da leitura é uma especificidade do componente curricular Língua Portuguesa, embora as demais áreas do conhecimento colaborem nesse aspecto com gêneros específicos de suas áreas do saber. No entanto, gêneros da esfera científica têm sido negligenciados ou abordados apenas por áreas específicas.

Esta pesquisa investigou a leitura para estudo, para fins de construção de conhecimento, não se trata de memorização ou de uma visão utilitarista, mas de aprendizagem. A elaboração de resumo contribui para a compreensão do texto-base, no caso, do artigo de divulgação científica e a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz constitui-se um instrumento pertinente para alcançar esse fim.

O trabalho desenvolvido gerou mudanças, novos conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos: capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos; planejamento e elaboração de material didático, pelo professor. Dado o impacto gerado na escola, o presente trabalho poderá aperfeiçoar, atualizar professores e capacitar pessoas em formação, realizando ajustes de acordo com o contexto das escolas.

Esse trabalho possibilitou ainda aos estudantes conhecerem a biblioteca como um espaço de leitura de textos não literários, despertando o interesse pela leitura de textos de divulgação científica, de obras que estão na biblioteca e são pouco procuradas.

A retextualização permitiu o desenvolvimento de atividades de leitura associada à produção textual, através de uma abordagem diferente daquelas tradicionais de perguntas explícitas ou implícitas que constam nos livros didáticos. Isto é, a leitura não foi feita apenas para responder perguntas, mas para produzir um novo gênero textual.

Investir em formação docente como se faz no Profletras é essencial para alcançar resultados que repercutam na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Espera-se que este trabalho contribua para esse fim, suscitando e inspirando outros estudos e práticas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do*

ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências*. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Letras, n. 40, p. 163-176, 2010.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane Gouvêa, ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero*. Signum: Estudos da Linguagem, v. 8, n. 1, p. 89-101, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Atividade de (Re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. Scripta, p. 109-122, 2002.

ROJO, Roxane. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

**Adriano Donizeti Domingos do Nascimento** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade de São Paulo.

**Adrielly Zhong Monteiro** - Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS-UFPB, *Campus IV* - Mamanguape-PB.

**Ady Canário de Souza Estevão** - Professora do Departamento de Ciências Humanas, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró-RN.

**Alcione Vieira da Silva** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEPB e professora de ensino básico nas redes estadual e municipal em Caldas Brandão-PB.

**Alvanita Almeida Santos** - Doutora e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Professora do Instituto de Letras da UFBA - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) e Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

**Ana Lúcia Silva Souza** - Professora da Universidade Federal da Bahia.

**Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira** - Mestranda do Mestrado PROFLETRAS pela Universidade do estado de Mato Grosso, UNEMAT/ Sinop-MT.

**Antonieta Buriti de Souza Hosokawa** - Professora do Mestrado PROFLETRAS/UFPB - *Campus* Mamanguape.

**Antonio Romero Siqueira Dodou** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade UFCG. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará.

**Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UNEB.

**Bárbara Daniane Mendes Marques** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFCG.

**Clécida Maria Bezerra Bessa** - Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, do Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

**Cledenilson Valdevino Moreira** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB.

**Crígina Cibelle Pereira** - Professora do Departamento de Letras, pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Pau dos Ferros-RN.

**Daiane Cunha dos Santos** - Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS-UFBA). Graduada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira - Espanhol pela UFBA. Professora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas-BA.

**Damiana Galdino dos Santos** - Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Barro-CE. Aluna do PROFLETRAS/UFCG/CFP.

**Daniel Soares Dantas** - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG.

**Dyuana Maria Soares da Costa** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, unidade Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

**Edilma de Lucena Catanduba** - Doutora em Letras. Professora titular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus III.

**Edilson Barbosa Martins** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFPB.

**Ednilda Bezerra dos Santos Pereira** - Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Cajazeirinhas PB. Aluna do PROFLETRAS/UFCG/CFP.

**Eláina Cristina Araújo de Maria** - Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UNEB, membro do Grupo de Estudos em Educação Linguagens e Mídias em Ambientes Digitais (GEELMAD). Minicontista, coautora da antologia de minicontos *Páginas da Vida* e professora da Educação Básica na Escola Municipal Dr. Djalma Rocha Galvão, no município de Conceição do Almeida - BA.

**Elaine Sant Antonio** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB.

**Eliana César Rodrigues Guedes** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB, *Campus IV* - Mamanguape.

**Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu** - Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UEPB. Professora das redes estadual e municipal de ensino de Alagoa Grande - PB.

**Elisângela de Jesus da Silva** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal da Bahia.

**Erivaldo Pereira do Nascimento** - Professor do Departamento de Letras da UFPB, docente do PROFLETRAS-Unidade UFPB, docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Vice-Diretor do CCAE, *Campus IV* da UFPB.

**Fabio Alves de Lima** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS//UEPB.

**Fátima Christiane Cavalcante Henriques da Silva** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFBA e Professora da Educação Básica Rede Estadual da Bahia.

**Fernanda Barboza de Lima** - Professora do Departamento de Letras do *Campus IV* da UFPB.

**Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/Universidade Federal de Campina Grande/UFPG.

**Francisco José Holanda** - Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará e Mestrando do Programa PROFLETRAS da UFCG. Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual do Ceará.

**Giuliana Conceição Almeida e Silva** - Licenciada em Letras - Português/Inglês (UNEB), especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER), especialista em Metodologia da Educação Profissional (UNEB) e mestra em Letras (PROFLETRAS/UNEB). Professora da Educação Básica.

**Glória Maria dos Santos Leite** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB.

**Gustavo Alexandre Ferreira da Silva** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEPB.

**Henrique Miguel de Lima Silva** - Professor do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - DLPL, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

**Hérica Paiva Pereira** - Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras (UFCG - CFP) e do Mestrado Profissional em Letras (UFCG - CFP). Doutora em Língua Portuguesa (UFPB).

**Hermano de França Rodrigues** - Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS-UFPB.

**Jailma Cerqueira de Azevedo Lima** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal da Bahia.

**Jefferson Santos Sousa** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Estadual de Santa Cruz.

**Jéssica de Lima Mosca** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/USP.

**Joana D’Arc Lopes Brandão** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal da Paraíba.

**João Wandemberg Gonçalves Maciel** - Professor do Mestrado PROFLETRAS/UFPB.

**José Henrique de Freitas Santos** - Professor da Universidade Federal da Bahia.

**José Wanderley Alves de Sousa** - Professor do Mestrado Profissional em Letras - Unidade UFCG-CFP-Cajazeiras-PB. Professor Associado IV da Unidade Acadêmica de Letras do CFP-UFCG.

**Josefa Maria da Silva** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB/*Campus IV*.

**Josenilto Andrade Reis** - Mestrando e pesquisador do PROFLETRAS - UNEB.

**Joseval dos Reis Miranda** - Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS-UFPB, *Campus IV* - Mamanguape.

**Juarez Nogueira Lins** - Doutor em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela UFRN e Mestre em Letras (Teoria da Literatura) pela UFPE. Professor do Componente Curricular

Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Professor do Componente Curricular Gramática, Variação e Ensino no Mestrado Profissional de Letras - PROFLETRAS/UEPB/CH. Coordenador Institucional do PIBID - CAPES/UEPB - 2020/2022. Líder do Grupo de Pesquisa em Língua Portuguesa: ensino-aprendizagem e formação de professores.

**Juliana Araújo de Andrade** - Mestra em Letras pelo PROFLETRAS, unidade da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

**Jurema Avelino de Almeida** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB.

**Laurênia Souto Sales** - Professora do Departamento de Letras do *Campus* IV da UFPB e do Mestrado PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba.

**Leônidas José da Silva Junior** - Professor adjunto na UEPB/ Pesquisador Assistente de Pós-doutorado na UNICAMP.

**Lígia Regina Calado de Medeiros** - Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras/CFP/Universidade Federal de Campina Grande e do Mestrado Profissional em Letras (UFMG). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

**Luiz Antônio dos Prazeres** - Doutor em Linguística: Linguística Aplicada -UFMG/UFOP.

**Luiz Rosa da Silva Filho** - Mestre em Letras. Professor da educação básica na Secretaria de Educação do estado da Paraíba.

**Marcelo Avelino Xavier** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEPB.

**Maria Alvany Batista** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal de Campina Grande-PB.

**Maria Carmelita Miguel Brasil** - Professora da EEF Padre Manuel Pereira. Pós-Graduada e aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CFP.

**Maria Conceição Siebra** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Unidade UFCG-CFP-Cajazeiras-PB. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará.

**Maria das Graças Bernardo de Oliveira** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEPB. Professora da Educação Básica I, na Prefeitura Municipal de Sapé-PB. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFPB), Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar (IFRN), Especialista em Língua, Linguística e Literatura (FIP), Licenciada em Letras/Português (UFPB), graduanda de Pedagogia (UFPB).

**Maria de Fátima de Souza Aquino** - Professora do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEPB.

**Maria Gorete Fonseca** - Mestre em Letras - PROFLETRAS pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

**Maria José de Andrade** - Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, unidade da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

**Maria Nazareth de Lima Arrais** - Professora da Unidade Acadêmica de Letras-UAL, e do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras. Líder do Grupo de Pesquisa Discurso, Semiótica e Ensino-GEDISEEN, CNPq.

**Maria Suely da Costa** - Professora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEPB.

**Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa** - Professora da UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS.

**Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti** - Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS-UFPB, *Campus* IV - Mamanguape.

**Moama Lorena de Lacerda Marques** - Professora do Departamento de Letras (DL) e do PROFLETRAS/UFPB/*Campus* IV.

**Nelson Ferreira Júnior** - Professor Associado da Unidade Acadêmica de Letras/CFP/UFCG e do Mestrado Profissional em Letras. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Ozana Paulino Soares** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Professora da Educação Básica da Rede Municipal do município de Sapé-PB.

**Priscila Peixinho Fiorindo** - Professora doutora titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

**Raquel Nery Lima Bezerra** - Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia e Professora Adjunto II na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

**Ricardo Múcio Macêdo de Araújo** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEPB.

**Robério Pereira Barreto** - Licenciado em Letras Português/Inglês e em Letras - Língua Espanhola (UEMG), mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e doutor em Educação (UFBA). Professor titular da Universidade do Estado da Bahia e professor permanente do quadro de pesquisadores do PROFLETRAS/UNEB.

**Rojania Silva Fiuza** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB.

**Rômulo Rodrigues de Oliveira** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual da Paraíba.

**Rosângela Neres Araújo da Silva** - Professora doutora da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB.

**Rose Maria Leite de Oliveira** - Professora da UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS.

**Roseane Batista Feitosa Nicolau** - Pós-Doutora em Educação (2020) pela Universidade do Minho (UMINHO) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do curso de Letras e do PROFLETRAS, *Campus IV*- UFPB.

**Rosilda Alves Bezerra** - Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEPB.

**Samira Possebon do Prado** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/USP.

**Severino Alves Reis** - Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal da Bahia.

**Sílvia Mamede de Carvalho** - Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e da rede de ensino SESI - São Paulo.

**Simone Souza de Assumpção** - Professora da Universidade Federal da Bahia.

**Sonia Maria de Matos** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/Universidade Federal de Campina Grande.

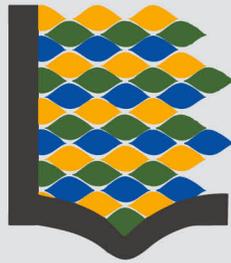
**Valdirene Batista da Costa Lage** - Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS/UFMG.

**Valéria Gil Condé** - Professora da Universidade de São Paulo/USP.

**Vanderlei da Silva Lima** - Mestre em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte.

**Yara Carvalho Pedrosa de Queiroz** - Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua, Linguagem e Ensino pela FIP. Professora da Rede Estadual da Paraíba e da Rede Municipal de João Pessoa.

**Zilda Gaspar Oliveira de Aquino** - Professora doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH/USP e do PROFLETRAS/USP.



PROFLETRAS

**I Encontro Nacional do Profletras**  
**II Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras**

26 e 27 de Novembro de 2020  
UEPB - CAMPUS III - GUARABIRA-PB

