

Andreia Cunha Malheiros Santana
Flávio Luís Freire Rodrigues
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(organizadores)

Mediações Formativas

para o Ensino de
Língua Portuguesa

experiências
NO PROFLETRAS – I



Errata

Referência:

SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; Flávio Luís Freire Rodrigues; Sheila Oliveira Lima; Sonia Pascolati (org.). *Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no PROFLETRAS I*. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 374 p. il.
ISBN: 978-65-80330-57-7 (e-book)

Seção	Folha	Onde se lê	Leia-se
Entre ficha catalográfica e epígrafe	6-7	Ausência de informação	Conselho Editorial André Luís Gomes (UnB/DF) Diógenes André Vieira Maciel (UEPB/PB) Dirce Charara Monteiro (UNESP e UNIARA/SP) Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE/ PR) Margarida da Silveira Corsi (UEM/ PR) Maria Betanea Platzer (UNIARA/SP) Denise Maria Margonari Favaro (UNESP/SP) Luciane de Paula (UNESP/SP)
Sumário, Cap. 9	10	Paulo Roberto Miranda	Paulo Roberto Almeida
Sobre as Autoras e os Autores	374	Ausência de informação.	Suely Claudia Lobato Maciel (UEL) Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará – UFPa (2005), Especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa também pela Universidade Federal do Pará – UFPa (2008), mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2018). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-Pa) e na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

Andreia Cunha Malheiros Santana
Flávio Luís Freire Rodrigues
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(organizadores)

Mediações Formativas

para o Ensino de
Língua Portuguesa

experiências
NO PROFLETRAS – I



MEDIAÇÕES FORMATIVAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MEDIAÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

experiências no Profletras – I

Andréia da Cunha Malheiros Santana
Flávio Luís Freire Rodrigues
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(organizadores)

2019



© Fonte Editorial, 2019

Editoração, projeto gráfico e capa:

Alessandra S. O. de Proença

Preparação de texto e revisão:

Sonia Pascolati

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SA232m

Santana, Andréia da Cunha Malheiros
Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa:
experiências no Profletras - 1 / Andréia da Cunha Malheiros Santana,
Flávio Luís Freire Rodrigues; Sheila Oliveira Lima; Sonia Pascolati
(orgs.) - São Paulo: Fonte Editorial, 2019.
374 p. il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80330-57-7

1. Mediações formativas 2. Educação básica 3. Formação de
de professores 1. Título.

CDD 371.102

O conteúdo teórico-metodológico dos capítulos é de
exclusiva responsabilidade dos autores.

É vedada a reprodução de qualquer parte deste livro
sem a expressa autorização da editora.

Todos os direitos reservados à

FONTE EDITORIAL LTDA

Rua Barão de Itapetininga, 140, loja 4

01042-000 São Paulo - SP

Tel.: 11 3214-0679

www.fonteeditorial.com.br

e-mail: contato@fonteeditorial.com.br

*“[...] o dono do sítio, que não sabia ler nem escrever,
assim mesmo possuía um livro,
que se chamava o ‘Senclér das Ilhas’,
e que pedi para deletrear nos meus descansos.
Foi o primeiro desses que encontrei, de romance,
porque antes eu só tinha conhecido livros de estudo.
Nele achei outras verdades, muito extraordinárias”.*

(Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)

SUMÁRIO

Apresentação **13**

Organizadores

1. A formação inicial docente e o Mestrado Profissional/Profletras:
encontros e desencontros **21**

Andréia da Cunha Malheiros Santana

2. Subjetividade e conhecimento linguístico na formação de leitores:
a literatura para além do pretexto **47**

Sheila Oliveira Lima

3. Um modelo teórico do gênero textual conto maravilhoso
(Ricardo Azevedo) **75**

Aline Regina Lemes de Sene

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

4. Aspectos emocionais da leitura **103**

Elenice Maria Larroza Andersen

5. A letra de canção como possibilidade para trabalhar questões de gênero e sexualidades nos anos finais do ensino fundamental **125**
Alysson Costa Feijó da Silva
Joseval dos Reis Miranda

6. Ensinar a ler é também ensinar estratégias: implicações no processo de ensino e de aprendizagem da leitura **149**
Janicleide Silva Gomes
Laurênia Souto Sales

7. Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vidas **173**
Celdon Fritzen
Jaqueline Roberta Venera

8. O gênero biografia produzido por alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre mulheres significativas em suas vidas **199**
Juliana Freitas Aguiar
Pollyanne Bicalho Ribeiro

9. Letramentos vernaculares e a constituição de microrrelatos no espaço urbano **225**
Paulo Roberto Miranda

10. *A droga da obediência*: uma proposta de multiletramento literário por aplicativo móvel **253**
Nilza Pereira Crepaldi
Patrícia Santos de Souza
Rosângela Fernandes de Oliveira

11. Rota da argumentação: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade discursiva oral e escrita **277**
Júlio César Vitorino
Simone Albino da Silva Santos

12. O apagamento do -R em coda silábica em textos escritos por alunos da EJA de Belém do Pará: uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista **303**

Dircel Aparecida Kailer

Suely Claudia Lobato Maciel

13. Quadrinhos na escola: um relato de intervenção **333**

Sueli Aparecida Ros Fajardo dos Santos

Sonia Pascolati

- Sobre as autoras e os autores **367**

APRESENTAÇÃO

Andréia da Cunha Malheiros Santana
Flávio Luís Freire Rodrigues
Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(organizadores)

É com muita satisfação que apresentamos livro organizado pelo Proletras/UEL, a primeira coletânea publicada pela nossa unidade, mas com certeza não será a última, uma vez que percebemos uma grande carência de publicações que visem divulgar as pesquisas desenvolvidas nesse Programa de âmbito nacional. Esta coletânea se divide em dois volumes; ambos reúnem capítulos que evidenciam o potencial do Mestrado Profissional como espaço para desenvolver reflexões que articulem a formação acadêmica à realidade dos docentes da Educação Básica, o que na perspectiva de Saviani (2009)¹ é um dos grandes dilemas da formação docente de todos os tempos: articular os conhecimentos específicos e os didático-pedagógicos de tal forma que eles se tornem indissociáveis e consigam vencer as incoerências presentes numa sociedade que se diz “do conhecimento”, mas que constantemente corta investimentos na área educacional.

Estamos vivendo um momento de mudanças na política educacional, uma época cheia de incertezas, desafios e inquietudes, no entanto, investir em educação, mais precisamente na formação de professores, é uma das poucas certezas que ainda nos restam, pois não há outro caminho para alcançarmos a tão famigerada qualidade na

¹ SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40): 143-155, jan.-abr. 2009.

educação e fomentar essa qualidade aparece como um dos principais objetivos do Programa cujas diretrizes apontam a necessidade de contribuir para “o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental”².

A preocupação em articular conhecimentos teóricos e pedagógicos à qualidade da educação permeia toda a estrutura do Programa desde o seu surgimento, em 2013, por isso os capítulos publicados mantêm esse diálogo. Eles são fruto de pesquisas realizadas em diferentes unidades do Programa e revelam a preocupação e o desejo dos autores de construir uma escola pública que seja espaço potencial de transformação e aprendizagem, tanto para estudantes como para professores.

A fim de apresentar e refletir sobre as potencialidades do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o primeiro capítulo, de autoria de Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL) e intitulado “A formação inicial docente e o Mestrado Profissional/Profletras: encontros e desencontros”, faz um resgate da criação do Profletras e das diretrizes oficiais que o regulamentam, apresentando uma avaliação do próprio Programa, na qual são destacados seus pontos positivos, mas também algumas de suas falhas, uma vez que é a partir da análise delas que o Programa pode ser reestruturado.

O segundo capítulo, intitulado “Subjetividade e conhecimento linguístico na formação de leitores: a literatura para além do pretexto”, de autoria da professora Sheila Oliveira Lima (UEL), aborda a necessária relação entre leitura e análise linguística. Após problematizar as leituras superficiais, centradas unicamente nos aspectos temáticos e que apenas resvalam na materialidade do texto, o capítulo apresenta uma proposta de tratamento da leitura literária, observando-se os aspectos composicionais, ligados muito fortemente às soluções sintático-semânticas, poucas vezes mencionadas nas aulas de literatura.

Aline Regina Lemes Sene (UENP) e Marilucia Santos Domingos Striquer (UENP) apresentam uma proposta de intervenção didática baseada na produção escrita de gêneros textuais, acompanhada de um modelo teórico do gênero textual conto maravilhoso, no capítulo “Um modelo teórico do gênero textual conto maravilhoso (Ricardo Azevedo)”. As atividades propostas foram pensadas para o sexto ano

2 BRASIL. *Profletras*, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

do ensino fundamental, mas podem ser adaptadas para outras séries e faixas etárias.

A preocupação com a dimensão emocional da leitura e suas implicações pedagógicas é o tema do capítulo “Aspectos emocionais da leitura”, de autoria de Elenice Maria Andersen (UFSC). A partir de uma revisão da literatura recente na área, o capítulo traz a identificação dos aspectos emotivo-afetivos intervenientes na compreensão leitora, com vistas a elaborar um quadro sistemático desses aspectos a fim de qualificar o professor para o tratamento didático da compreensão leitora e, com isso, promover melhorias na educação básica.

O quinto capítulo, intitulado “A letra de canção como possibilidade de trabalho para as questões de gênero e sexualidades nos anos finais do ensino fundamental”, de Joseval dos Reis Miranda (UEPB) e Alysson Costa Feijó da Silva (UEPB), tem como foco a análise de algumas músicas ouvidas pelos/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental a fim de explorar questões de gênero e sexualidade, tão presentes na vida dos jovens, mas cuja discussão em ambiente escolar é frequentemente questionada.

Preocupadas com estratégias de leitura, as autoras Janicleide Silva Gomes (UEPB) e Laurênia Souto Sales (UEPB), no capítulo “Ensinar a ler é também ensinar estratégias: implicações no processo de ensino e de aprendizagem da leitura”, apresentam os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a partir dos quais fazem um diagnóstico do nível de compreensão leitora dos alunos para propor, em seguida, um Plano de Intervenção Pedagógica que favoreça o uso das estratégias metacognitivas de leitura por parte dos alunos.

Celdon Fritzen e Jaqueline Roberta Venera (UFSC) abordam o processo de produção textual realizado por meio da escrita autobiográfica com estudantes de sexto ano de uma escola de periferia, intervenção pedagógica cujo objetivo é fazer com que os alunos escrevam e reflitam sobre suas próprias representações acerca da escola, de si mesmos e dos outros. Os resultados são apresentados no texto “Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vidas”, sétimo capítulo desta coletânea.

O oitavo capítulo – “O gênero biografia produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre mulheres significativas em suas vidas” – também tem como foco o gênero biografia, mas com uma outra abordagem, pois as autoras Juliana Freitas Aguiar (UFC) e

Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC) propõem uma produção de texto a partir da escrita biográfica de uma mulher significativa na vida dos estudantes. A atividade focou a relevância dessas mulheres na vida social e possibilitou a percepção de como é importante que os estudantes se reconheçam como sujeitos protagonistas e autônomos da vida social, além de compreenderem a língua e a linguagem como meio de construção de identidades dos sujeitos e da comunidade à qual pertencem.

No capítulo “Letramentos vernaculares e a constituição de microrrelatos no espaço urbano”, de Paulo Roberto Almeida (UEL), o autor considera que o espaço urbano é caracterizado pelo entrecruzamento de tramas, pela polivalência e pela heterogeneidade, por paradoxos e contradições, em que o conflito é intrinsecamente constitutivo. Constitui um espaço privilegiado para as identificações culturais emergentes, espaço que demanda uma leitura complexa que ultrapassa os binarismos determinados por nosso saber. Significa observar os letramentos vernaculares ou práticas de escrita não valorizadas socialmente e, portanto, pouco investigadas, que podem revelar a singularidade ou indícios de autoria de sujeitos falantes, em seu “trabalho” com e na sua própria língua.

O décimo capítulo, intitulado “*A droga da obediência*: uma proposta de multiletramento literário por aplicativo móvel”, apresenta a proposta pedagógica de Nilza Pereira Crepaldi (UEM), Patrícia Santos de Souza (UEM) e Rosângela Fernandes Oliveira (UEM), um protótipo didático, subsidiado por uma tecnologia digital em suporte móvel, destinado a professores do ensino fundamental e visando ao letramento literário e digital. O trabalho de leitura literária foi mediado pela obra *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira.

O capítulo intitulado “Rota de argumentação: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade discursiva oral e escrita” apresenta a proposta de intervenção empreendida por Júlio César Vitorino (UFMG) e Simone Albino da Silva Santos (UFMG), voltada não apenas para o desenvolvimento da capacidade argumentativa escrita, mas também oral, articulando as duas modalidades em uma proposta didática nomeada como “rota da argumentação”.

Suely Claudia Lobato Maciel e Dircel Kailer, no décimo segundo capítulo, pautam seu estudo nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, no intuito de cons-

cientizar, por meio de atividades pedagógicas, os alunos da educação fundamental II da EJA acerca do uso do -R nas diferentes modalidades da língua portuguesa. A análise apresentada comprova a transposição do apagamento dessa consoante da fala para a escrita. Os contextos que influenciam tal cancelamento, segundo as autoras, foram: a vogal da sílaba alvo; a classe morfológica; o sexo dos informantes; a faixa etária; a localidade de origem; e o tempo fora da escola. A partir dessa análise, foram elaboradas e implementadas atividades pedagógicas para auxiliar os alunos na percepção do que seja a variação linguística, e das possibilidades de uso da língua nos vários contextos em que estão socialmente inseridos. Após a implementação dessas atividades, as autoras perceberam um considerável amadurecimento linguístico nas escolhas feitas pelos educandos na produção de seus textos.

Além de reivindicar um espaço para o estudo de histórias em quadrinhos na escola, no capítulo que fecha o volume I desta coletânea – “Quadrinhos na escola: um relato de intervenção” – as autoras Sonia Pascolati (UEL) e Sueli Fajardo dos Santos (UEL) relatam uma experiência interventiva a partir da HQ *A ilha do tesouro*, transposição do romance homônimo de Robert Louis Stevenson para os quadrinhos por Pat Boyette. No estudo, a preocupação é chamar a atenção de professores e alunos para as especificidades da narrativa em quadrinhos e do potencial da imagem na produção de sentidos.

Todos os capítulos refletem a dedicação, os anseios e a esperança dos seus autores que continuam acreditando que uma sociedade melhor se faz a partir de uma escola igualitária, na qual o estudante é sujeito da sua aprendizagem, por isso tem um papel ativo nesse processo. O objetivo desta coletânea não é apresentar receitas metodológicas, mas fomentar o diálogo em diferentes instâncias, entre os professores e os formadores de professores, entre os estudantes e os seus professores, entre as diferentes unidades do Profletras, entre o Mestrado Profissional e o Acadêmico, entre a Educação Básica e a Universidade.

*Uma educação sem esperança não é educação.
Quem não tem esperança na educação dos camponeses
deverá procurar trabalho noutra lugar.
(Paulo Freire)*

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O
MESTRADO PROFISSIONAL/ PROFLETRAS:
ENCONTROS E DESENCONTROS**

Andréia da Cunha Malheiros Santana

Formar professores nunca foi uma tarefa fácil, quer pela complexidade de sua função, quer pela realidade da educação básica, quer pelo nosso contexto histórico. Tal dificuldade foi aprofundada nos dias atuais, pois a pós-modernidade nos cerca de incertezas, desconfiados das nossas crenças, oscilamos entre diferentes identidades e buscamos uma educação que transmita uma “verdade”, verdade esta da qual não temos mais certeza também. Não é possível ignorar que o professor é um ser social e como tal é fruto do seu tempo, das suas escolhas e de seu contexto. Como diria Freire (1998, p. 43): “eu próprio não sou a não ser a pura expressão do tempo histórico. Ninguém é verdadeiramente fora da história. Fora do social. Ninguém”.

Tendo as palavras de Freire como ponto de partida, este capítulo se propõe a repensar a formação de professores no curso de Letras a partir de algumas indagações: que profissional queremos formar? Qual tipo de educação, realmente, defendemos? Mais do que responder a estas questões ou esgotar tal temática, este capítulo pretende suscitar a reflexão sobre o tipo de formação docente e a sua relação com a sociedade que a produziu. Com este intuito, numa primeira parte do capítulo, abordaremos o discurso legal que regulamenta o curso de Letras, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), articulado ao trabalho de diferentes estudiosos capazes de guiar a nossa reflexão sobre esta importante etapa do sistema educacional

brasileiro: a formação de professores. Partimos da premissa que uma formação inicial consistente é a base de uma educação de qualidade.

Na sequência, serão apresentados os objetivos do Programa de Mestrado Profissional – Profletras, caracterizado, essencialmente, como uma iniciativa de formação continuada que busca a articulação entre teoria e prática. A partir destes objetivos, levantaremos alguns pontos que consideramos pertinentes, tais como: o foco exclusivo nos professores do ensino fundamental, a perspectiva de letramento/multiletramento, a importância atribuída à tecnologia dentro do Programa e a própria questão da pesquisa na formação do professor. Para finalizar, retomaremos as questões inicialmente propostas sobre o professor que queremos formar e o tipo de educação necessária à nossa sociedade.

O Curso de Licenciatura em Letras

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (BRASIL, 2001, p. 29), doravante chamadas de DCN, foram elaboradas com o objetivo de guiar os cursos de Letras do país e defendem que as licenciaturas devam priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento do aluno, bem como promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão: “promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação”. Para Dias (2009), a integração entre ensino, pesquisa e extensão está presente na legislação educacional e nos documentos produzidos pelo Governo Federal/MEC, mas não na realidade dos cursos. A articulação destes três eixos é tarefa de todos os professores em todas as disciplinas do curso, mas muitos preferem se dedicar somente à pesquisa, o que é uma falha dos cursos de formação, pois um curso de licenciatura que entenda a atividade docente como uma práxis deve estar articulado com a sociedade, tanto na forma de ensino, como na forma de extensão.

As ideias presentes nas DCN defendem esta articulação e a ampliam; tais diretrizes partem da mesma perspectiva teórica que, anos antes, integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Embora o objetivo dos PCN fosse orientar a prática educativa da educação básica, eles já apontavam algumas lacunas nos cursos de formação,

principalmente no que se referia aos objetos de ensino, dentre os quais podemos destacar: a necessidade de uma rediscussão sobre o ensino da gramática, o seu papel na formação do professor e o contato insuficiente dos futuros professores com os materiais didáticos. Os próprios PCN já determinavam a necessidade de instituir o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino (BRASIL, 1998).

Corroborando este discurso, Neves (2000, p. 4) aponta algumas falhas nos cursos de licenciatura e afirma que o ensino de gramática é uma grande preocupação para os professores. “O professor de português recebe na Universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas conseqüências – o que é língua em funcionamento, e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?”. O questionamento da autora continua e ela indaga se “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua”, uma vez que a separação entre Linguística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos cursos de Letras. Para a autora, a interdisciplinaridade é algo “complicado” nos cursos de graduação, por isso ela afirma que “a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos Cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória” (NEVES, 2000, p. 1).

Soares (2001), em outro estudo, chegou a conclusões similares. Para a autora, este tema pode ser sintetizado nas dificuldades em relacionar prática e teoria. Um fato que contribui para este descompasso consiste na não aplicação (ou na precária aplicação) das correntes linguísticas contemporâneas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Sociolinguística nos currículos de formação de professores.

Oliveira (2006) complementa as afirmações de Soares e salienta que muitos cursos de formação de professores em Letras disseminam uma concepção de linguagem que reforça uma visão normativa e prescritiva da língua, o que orienta, conseqüentemente, uma prática na qual cabe à escola o papel de ensinar a “língua correta”, e esta concepção exerce grande influência na organização curricular. Este tipo de currículo tende a formar professores elitistas com práticas pedagógicas excludentes, silenciando variedades linguísticas e separando a língua da realidade, uma vez que apregoa conceitos de certo/errado, por isso a autora defende a necessidade de se discutir a organização curricular dos saberes que integram a formação docente.

Segundo Soares (2001), é necessário levar estas questões para os cursos de Formação em Letras, pois formar um professor requer a articulação do conhecimento teórico (domínio do conhecimento específico e a própria linguagem deste objeto) e o conhecimento de ensino e de pesquisa sobre o ensino (desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre ensino-aprendizagem na área da linguagem), já que, sem a articulação destes conhecimentos, o curso não estará formando um bom docente.

Ao analisar os cursos de licenciatura, Gatti (2009) afirma que muitos professores não apresentam o domínio teórico dos conteúdos que lecionam, situação esta que vem piorando com a ampliação da Educação a Distância e com a proliferação de algumas instituições particulares de ensino superior cujo objetivo é diplomar rapidamente os estudantes. Para os autores, além da escassez quantitativa de professores, há uma escassez qualitativa.

Esta escassez qualitativa se deve, entre outros fatores, à não articulação entre teoria e prática. Mais do que isto, Pimenta (2002, p. 64) afirma que a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria. Para a autora, normalmente, os estágios se desenvolvem de modo burocratizado, sem articular teoria e prática, fazendo com que os estudantes avaliem que seus cursos são falhos do ponto de vista da prática. Para a autora, eles são falhos também do ponto de vista da teoria, uma vez que elas devem estar articuladas.

Os estudos de Pimenta (2002) e Gatti (2009) são importantes no contexto atual de supervalorização das teorias não diretivas, caracterizadas de modo geral por Duarte (2003) como frutos do “aprender a aprender”. Muitas vezes estes discursos são usados como justificativa para a existência/permanência de cursos aligeirados e pouco exigentes que precarizam ainda mais a importância do professor. Além disso, é comum termos contato com pesquisas que afirmam que os cursos de Letras são muito teóricos¹; uma leitura superficial destas pesquisas pode suscitar reflexões prematuras que apontem a necessidade de um aumento da “prática” nos cursos de formação e, conseqüentemente, uma diminuição do papel da teoria.

Duarte (2003) reforça o perigo desta supervalorização da prática: o professor é o profissional capaz de dominar a teoria para que esta

¹ Paiva (2004) e Bezerra (2003) afirmam que os cursos de Letras são muito teóricos.

respalde a prática. Escolher entre uma ou outra é aceitar uma formação medíocre e técnica, responsável por um profissional dependente do livro didático (ou de qualquer outro “manual”), incapaz de formar um cidadão que questione a nossa estrutura social e as injustiças presentes na nossa sociedade. A questão não é repensar a formação para que ela valorize a prática, mas sim repensar os cursos de formação de tal forma que a teoria e a prática sejam indissociáveis.

Oliveira (2006) reforça a afirmação de Duarte e defende a importância da teoria (também chamada pela autora de saberes de referência) como parte fundamental da formação do professor. Ela afirma que uma abordagem pedagógica eficaz não pode ser construída puramente com a prática. Para a autora, a maior parte das pesquisas atuais criticam a posição do professor como transmissor do conteúdo. Segundo estas pesquisas, o aluno teria um papel passivo, ele receberia este conteúdo de forma desvinculada da realidade, sem fazer nenhum tipo de questionamento. Tais pesquisas criticam o conhecimento científico e supervalorizam os conhecimentos vindos da prática e da experiência.

Para Oliveira (2006), um dos problemas da proliferação deste discurso é justamente a desconstrução do conhecimento científico e, conseqüentemente, de uma formação de professores que trabalhe com eles, pois ele traz consigo uma desvalorização implícita da própria formação, uma vez que o discurso valorizado é de que “o professor se forma na prática”. Desta forma, não seria necessário um grande investimento ou uma preocupação maior com a qualidade da formação. Para a autora, defender esta ideia é uma armadilha, sendo essencial compreender as concepções teóricas e que tipo de prática elas subsidiam.

Cabe à Universidade formar bons professores; professores que dominem o conhecimento científico e pedagógico capaz de promover a aprendizagem de seus alunos. Relativizar o papel da formação de professores para a melhoria da educação ou é um erro ingênuo, ou um compromisso político com as classes dominantes. Como educadores progressistas “não nos deixemos cair nesse sonho do chamado pragmatismo, de achar que o que serve é dar um pouco de conhecimento técnico ao trabalhador para que ele consiga um emprego melhor. Isso não basta.” (FREIRE, 1998, p. 46). A Universidade precisa ser responsável pela qualidade do professor da educação básica; se ele não sabe os conteúdos de ensino e/ou a melhor forma de ensiná-los, houve uma falha no seu processo de formação.

Brzezinski (1998, p. 161) comunga do mesmo ideal de Oliveira (2006) e afirma que :

A finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa desses conhecimentos para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real.

Para ela, a prática pedagógica é sobretudo uma prática social, e o maior desafio é “formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes” (Brzezinski, 1998, p. 162). Para que o professor leve em conta a prática social, é preciso, no próprio curso de formação, começar a realizar esta reflexão. Uma formação de professores bem sucedida deve envolver os conteúdos, as habilidades didáticas, a compreensão da organização do trabalho em geral e escolar e a dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

Cabe ao curso de Letras trabalhar com a teoria e as formas de tornar o conteúdo específico da área objetos de ensino para os estudantes da educação básica. Vale destacar que, ao valorizar o conhecimento historicamente construído, os autores não estão defendendo a memorização ou a mecanização dos conteúdos escolares, nem a passividade do estudante. Cabe ao professor ter domínio destes conhecimentos e da melhor estratégia para abordá-los. Para Freitas (1995), um trabalho escolar mecanizado contribui para a alienação à qual o futuro trabalhador irá se submeter mais tarde. Na escola, o aluno não está habituado a questionar o conteúdo e a forma do seu trabalho, na sua vida profissional fará o mesmo. A acomodação do aluno é reflexo também da acomodação do professor. Os professores se iludem com algumas facilidades e deixam para segundo plano a função social da escola; nas palavras de Freitas (1995), o professor sofre uma “proletarização ideológica” e uma “cooptação ideológica”, e passa a achar que é bom um programa de ensino medíocre. Eles param de refletir sobre que tipo de formação está sendo oferecido, que tipo de cidadão está sendo

formado, para exercer que tipo de ocupação. O professor proletarizado se preocupa mais em disciplinar as crianças do que instruí-las.

Embora muitos cursos de Letras ainda tenham uma visão normativa da linguagem, as DCN do curso de Letras trazem uma concepção de linguagem enquanto prática social:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001, p. 31).

Outra afirmação importante das DCN se refere aos conteúdos trabalhados na educação básica:

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso (BRASIL, 2001, p. 31).

As DCN são um instrumento de orientação sobre a estrutura do curso, deixando para que a instituição/a universidade monte a sua estrutura curricular e que esta seja composta dos saberes significativos da área:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o

domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumava, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

Permitir uma formação superficial é contribuir para uma educação básica seletiva e que privilegie apenas uma pequena parcela da população que pode pagar por uma escola que contrate um bom professor. Repensar a formação do professor é também pensar se defendemos uma sociedade inclusiva e uma educação igualitária; nesse sentido, o grande desafio é construir um curso de Letras que consiga articular a teoria e a prática em suas atividades de ensino, pois permitir que um licenciando se forme sem o domínio pleno dos conteúdos (quer da parte prática, quer da teórica) é também contribuir para a piora da educação básica.

Pensar a formação de professores implica repensar os currículos dos cursos de formação. De acordo com a própria LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não há um currículo mínimo para os cursos de Letras. Para Gatti, Barreto e André (2011), as mudanças na estrutura e regulamentação dos cursos de licenciatura não atingiram o cerne da formação docente, que continuou centrado em dois focos estanques: formação científica (atrelada ao conteúdo da licenciatura/teórica) e a formação pedagógica (associada à prática), ambas acontecendo sem articulação mútua.

Embora a LDB 9394/96 tenha previsto uma maior articulação entre as duas instâncias de formação, ela não ocorreu de forma satisfatória, seja por falta de vontade política, seja porque a maior parte do ensino superior está nas instituições de ensino privadas e qualquer mudança qualitativa nos cursos de licenciatura geraria menos lucro para os seus mantenedores. As instituições de ensino têm liberdade na composição da carga horária e nas especificações das unidades de ensino, entretanto, devem privilegiar a indissociabilidade de teoria e prática.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso* (BRASIL, 2001, p. 29).

O currículo é uma questão fundamental quando se pensa em formação de professores. Para Sacristán (1998), o pensamento em torno do currículo é heterogêneo e disperso. O autor afirma que, muitas vezes, o que deve ser ensinado, tanto na educação básica como no ensino superior, está sendo decidido externamente, o que é um grande erro. O próprio curso de licenciatura deve encontrar momentos para fazer a autoanálise. Os currículos dos cursos de Letras estão articulados em torno de disciplinas que, como aponta Paiva (2004), não discutem os avanços na área; muitos trabalham com uma bibliografia desatualizada, com teorias que não dialogam com a prática, por isso é preciso rever esta situação.

Muitos dos problemas existentes na formação inicial são levados para a formação continuada, tanto em nível de pós-graduação, como em serviço. Embora saibamos que uma formação na pós-graduação não pode, simplesmente, tentar remediar as falhas da graduação, acreditamos que ela é importante por se apresentar como uma nova oportunidade de aprendizagem. Dentre as muitas possibilidades existentes para uma pós-graduação, o Profletras tem destaque por se tratar de um mestrado profissional.

O Profletras: um importante passo para a articulação com a escola pública

O Profletras surgiu em 2013 com trinta e quatro unidades e teve como modelo o Profmat (Mestrado Profissional em Matemática), criado em 2010. Atualmente, o Profletras está presente em quarenta e duas universidades e possui quarenta e nove unidades. Isto acontece porque quatro universidades oferecem mais de um programa. O

Proletras é um programa de mestrado profissional desenvolvido em rede, cuja coordenação nacional é exercida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Além da coordenação nacional, cada unidade tem uma coordenação local.

Para ingressar no programa como estudante, é necessário ser professor concursado na rede pública e atuar no ensino fundamental, além de obter a aprovação no “Exame Nacional de Acesso”, realizado anualmente pela Comperve (Comissão Permanente do Vestibular). Logo na primeira edição do exame, mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental disputaram as 856 vagas disponíveis na ocasião.

O programa tem aspectos positivos e negativos e refletir sobre ambos é importante para analisar a sua atuação e propor alterações. Com este intuito, trazemos os objetivos do programa:

- o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Estes objetivos partem da premissa de que é importante complementar a formação inicial dos professores, desta forma, o programa estaria contribuindo para o aumento da qualidade do ensino fundamental. Um dos modos de promover esta complementação da formação inicial é trabalhar na perspectiva do multiletramento e das pedagogias que possibilitem o trabalho com estes diferentes tipos de letramento em sala de aula. Eis um ponto positivo do programa: trazer para o centro da discussão esta nova perspectiva teórica acompanhada do olhar para a prática.

O conceito de multiletramento surgiu da necessidade de ultrapassar a concepção de “alfabetizado /analfabeto” e buscar uma perspectiva que privilegiasse as atividades de leitura e escrita como práticas

sociais que reflitam um novo estado, um novo lugar social, um modo diferente de viver na sociedade e inserir-se na cultura; esta nova concepção permite ao sujeito uma relação diferente com o outro, com o contexto e com os bens culturais.

Podemos afirmar que o letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da 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” (SOARES, 2001, p. 39). Os estudos sobre letramento ganharam espaço no Brasil por volta da década de 1980, principalmente pelo contato com o trabalho de autores como Street (1984). A necessidade de criar um novo termo surgiu do avanço da tecnologia, pois, neste novo contexto, saber apenas ler e escrever, no sentido de codificação, não era suficiente para permitir que um cidadão interagisse de modo pleno com a sociedade. “Portanto: o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2001, pp. 34-35). O termo “letramento” foi incorporado do inglês – *literacy* – e passou a compreender a leitura/escrita sob diferentes aspectos – histórico, antropológico, cultural, ressaltando as relações de poder que integram a linguagem.

Adotar esta perspectiva teórica traz um ganho para a formação de professores, uma vez que reflete a mudança de um paradigma. Passamos da leitura enquanto codificação para uma leitura enquanto prática social, e fazer com que o professor reflita sobre esta mudança é importante, o que nos leva a uma outra constatação: esta reflexão é importante não só para os professores do ensino fundamental, mas também para os professores do ensino médio.

Um ponto que merece destaque nos objetivos do programa é a referência exclusiva aos professores do ensino fundamental, o que exclui aqueles que atuam no ensino médio, também *locus* de atuação do formado em Letras e parte da educação básica. A exclusão deste nível de ensino é um ponto negativo do Profletras, e não se justifica se levarmos em consideração os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

GRÁFICO 1. Resultados do Ideb-Brasil

IDEB BRASIL									
Ensino Fundamental- Séries Finais					Ensino Médio				
2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8

Fonte: Ideb Resultados e Metas

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>.

Conforme mostram os números do Ideb, os resultados obtidos no ensino médio são piores do que os apresentados pelo ensino fundamental, portanto, ao apresentar o Profletras como uma iniciativa para contribuir com a melhoria da educação, causa estranhamento o fato de os professores do ensino médio ficarem à margem desse processo.

Tal situação se repete se atentarmos para os índices de evasão/repetência da educação básica que reforçam a necessidade de políticas públicas que atinjam o ensino médio:

GRÁFICO 2. Índice de Evasão/ Repetência

ÍNDICE DE EVASÃO/ REPETÊNCIA														
Ensino Fundamental- Séries Finais									Ensino Médio					
2014/2015					2016				2014/2015			2016		
(%)	6°	7°	8°	9°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Evasão	4,7	4,7	4,9	7,7	2,8	2,6	2,5	2,9	12,9	12,7	6,8	7,8	5,7	4,0
Repetência	14,4	11,7	9,0	8,2	12,7	10,9	8,8	7,5	15,3	8,9	4,8	15,8	9,6	5,5

Fonte: Taxas de Rendimento-Inep <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-e-educacionais> e http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>.

Os índices presentes nas duas tabelas nos permitem inferir que o Profletras, enquanto política pública de formação de professores, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, falha ao excluir os professores que lecionam no ensino médio, etapa da educação básica que apresenta índices alarmantes de evasão e retenção, o que justifica por si só uma maior atenção na formação de professores que atuam neste nível.

Outro problema advindo da exclusão dos professores do ensino médio se refere à própria natureza da formação em Letras. Os cursos de licenciatura habilitam o professor para atuar nos dois níveis, o que significa que um professor do ensino fundamental pode entrar no programa num determinado ano e ser obrigado a lecionar no ensino médio no ano seguinte, o que o levaria a ser excluído do programa. Tal situação tem provocado um problema para o próprio Profletras, uma vez que os docentes não têm como prever se atuarão no ensino fundamental ou médio no ano seguinte ao ingresso no programa. Tal exigência tem sido um entrave para a finalização de muitas pesquisas.

Além dos objetivos já expostos, o Profletras pretende:

- qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *offline*;
- instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição (BRASIL, 2018).

Nestes objetivos secundários, é possível identificar a intenção de proporcionar uma formação compensatória a fim de amenizar as

lacunas advindas de uma formação inicial precária : “aprofundar os conhecimentos dos docentes”. Neste sentido, o programa parte do pressuposto de que há uma formação inicial precária e coloca para si uma responsabilidade que não dará conta de cumprir. Levando em consideração o trabalho de Fusari (1997), para quem falar de formação para professores não pode ser sinônimo de “cursinhos”, é preciso um novo modelo de formação que articule ensino e pesquisa. É importante que esta formação leve em conta quem são os seus sujeitos e consiga relacionar o momento presente com a formação inicial e a prática profissional. Este professor deve ter autonomia, por isso a importância de utilizar a pesquisa como princípio educativo: a imersão do professor na prática da pesquisa é uma forma de diálogo com a sua realidade. Almejar que o professor passe a seguir receitas prontas não fará dele um profissional crítico e capaz de fomentar no seu aluno a criticidade.

Complementando esta ideia, Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a formação do professor deve conciliar a preparação científica (conteúdos) com a formação profissional própria da prática docente (pedagógica) desde a formação inicial, relacionando de maneira positiva e dinâmica a preparação teórica e a preparação prática do professor. Não se trata de “instrumentalizar” o professor, mas, sim, de proporcionar uma formação sólida, capaz de permitir que ele atue em sala de aula.

Outro ponto que merece destaque é a importância atribuída à tecnologia. Para Kenski (2005), a tecnologia deve estar presente em sala de aula, mas deve ser adaptada de acordo com a realidade de ensino, os objetivos, o espaço e a própria questão do tempo. A sua utilização requer o estabelecimento de um cronograma realista, que deve estar vinculado ao programa da disciplina, com atividades que proporcionarão condições para a produção de novos conhecimentos e o posicionamento crítico dos alunos.

De acordo com Kenski (1996), na sociedade tradicional, a escola era o único *locus* do saber e o professor era a principal fonte de informação, a escola era responsável pela transmissão da memória social e cultural, o processo de comunicação era unidirecional, o professor falava e os alunos deveriam ouvir e depois reproduzir a fala do professor. A sociedade se transformou, por isso é preciso incluir a tecnologia como um recurso complementar para a prática do professor.

Segundo a autora, é necessário que os professores universitários comecem a usar a tecnologia em suas aulas nos próprios cursos de formação de professores e incentivem os alunos da licenciatura a usarem também. Para Kenski (1996), a maioria dos professores não sabe usar as tecnologias em sala de aula, mesmo os alunos da graduação se sentem inseguros frente a elas. É preciso que eles aprendam não só os conteúdos e as metodologias de suas disciplinas, mas as possibilidades tecnológicas que estão disponíveis, é preciso estar pronto para trabalhar com a linguagem audiovisual.

Complementando as ideias de Kenski, Paiva (2004) afirma que o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador; assim que uma nova tecnologia é apresentada, há um movimento de rejeição, inserção e normalização. A primeira reação é de desconfiança e rejeição, depois a tecnologia começa a fazer parte da vida das pessoas e elas a incorporam em suas práticas pedagógicas, no entanto, é preciso insistir que a tecnologia por si só não garante uma melhoria na qualidade da educação. Leffa (1996) chama a nossa atenção para este ponto: o computador é mais um instrumento de mediação, o seu uso como instrumento não diminui a sua importância, pois todo aprendizado é mediado por instrumentos (artefatos culturais: lousa/giz – ou psicologia: estratégica). O computador (ou a tecnologia) não substitui o professor nem o livro; ele tem características próprias, apresenta grandes potencialidades, mas também limitações e o professor precisa conhecê-lo para usá-lo de forma correta.

Manter um olhar crítico sobre a tecnologia é necessário. Nos objetivos secundários do Profletras, aparecem as expressões “múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *offline*” e “material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição”. As competências comunicativas devem ser trabalhadas em todos os contextos, e, para que elas sejam bem trabalhadas, é necessária uma formação sólida do professor. O mesmo vale para a produção do material didático, pois o que tornará este material importante para a aprendizagem do estudante é a sua construção e como ela conseguirá lidar com a informação a ponto de torná-la conhecimento, pois a tecnologia é apenas um instrumento. As tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos física e virtualmente, entretanto, isto não garante um aumento

da qualidade da escola porque o uso do recurso isoladamente não é capaz de garantir a melhoria da educação.

Para Marcuschi (2001), o perigo não mora no instrumento nem na tecnologia, mas no seu uso que não deve tornar-se o foco do ensino. O computador, enquanto instrumento, pode se tornar um mediador da aprendizagem, mas é preciso reconhecer que o computador não fará milagres, pois, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos. Por isso é preciso que seja integrada ao uso da tecnologia uma concepção de ensino-aprendizagem coerente com a nossa sociedade e com os objetivos da educação que se propõe. É necessário conceber o ensino de língua portuguesa enfocando o texto como centro da aprendizagem, bem como o uso dos gêneros no ensino, trazendo para a sala de aula os mais diversos gêneros presentes na nossa sociedade, seja o hipertexto, os *e-mails*, os *chats*. Desse modo, a tecnologia poderá ser mais um instrumento a serviço de uma aprendizagem realmente válida.

Uma ausência significativa nos objetivos do programa do Pro-fletras, tanto nos principais como nos secundários, é a questão da pesquisa como parte integrante da formação do professor. Muitos autores defendem a importância da pesquisa na formação do professor, um deles é Dias (2009), para quem a pesquisa educacional não deve estar desvinculada da educação básica, pois ela pode contribuir para uma formação contextualizada sobre os problemas e as demandas da sociedade contemporânea. Para a autora, a pesquisa deve se tornar um princípio educativo tanto para o docente como para o discente, o educador deve estabelecer a pesquisa como princípio educativo, o que significa incentivar a capacidade de questionamento crítico do estudante.

Demo (2000) dá um outro nome para esta prática, ele a chama de questionamento reconstrutivo. Para ele, este procedimento é a base do educar pela pesquisa. No questionamento reconstrutivo, a construção do conhecimento se dá por meio de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes. O questionamento reconstrutivo encaminha um novo tipo de construtivismo, em que se retira a ênfase da construção e direciona-a para uma reconstrução do conhecimento. Trata-se de um construtivismo que não está esvaziado do conhecimento, ele busca tornar este conhecimento significativo para o estudante.

O autor considera o questionamento reconstrutivo a base para o educar pela pesquisa e isto implica uma transformação do entendimento da palavra aprender, que passa do aprender com significado de memorizar para o aprender com significado de reconstruir. A reconstrução do conhecimento é considerada o critério diferencial da pesquisa, englobando teoria e prática, a filosofia base do educar pela pesquisa. Dessa maneira, educar pela pesquisa requer que o professor e o aluno manejem a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenham como atitude cotidiana.

Adotar uma postura de educar pela pesquisa significa habituar o aluno a ter iniciativa na busca de material para pesquisa e combater a receita pronta. Muitos professores esperam esta receita e se desiludem à medida que não a encontram. Se eles tivessem tido uma formação pela pesquisa, teriam uma outra postura, tomariam uma atitude investigativa no dia a dia. Por isso é preciso estar atento aos objetivos declarados do Profletras, pois “instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas” ou “indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino” não é algo que possa ser feito sem uma postura investigativa do professor. Não cabe ao programa “indicar” ou “instrumentalizar” tais práticas, mas propor um questionamento reconstrutivo das práticas destes professores a partir dos conhecimentos próprios da profissão. O Profletras não pode delegar aos professores um papel passivo, ele não deve ter como foco divulgar as “novidades pedagógicas”, ele precisa ser um espaço/um momento para o professor pesquisar, questionar e refletir sobre sua própria prática pedagógica para compreender seus determinantes e assumir uma ação transformadora diante dela.

Para Demo (2000), é fundamental estimular o raciocínio do licenciando ou do pós-graduando para que este possa fazer o mesmo com o seu aluno. Ele precisa fazer este questionamento reconstrutivo sobre o currículo do seu curso de graduação e das escolas onde trabalhará: um currículo extensivo trará uma educação bancária, um currículo intensivo levará à pesquisa. No currículo intensivo aprofunda-se um tema e constrói-se uma visão geral e não compartimentalizada sobre ele, por isso é melhor que tanto o curso de formação como o de pós-graduação prefiram aulas mais longas e proporcionem um ambiente próprio para a pesquisa e para a leitura, para a análise, para as discussões e para a

preparação do trabalho. Para Demo (2000), um currículo intensivo tem como base a qualidade do professor: como pretender que o professor ensine por meio da pesquisa se não é formado assim, se o professor de universidade assim não o faz? Portanto, o professor universitário também deve formar o licenciando pela pesquisa.

Ao adotar esta perspectiva, o curso de formação de professores superará o treinar e o domesticar, incentivará e contribuirá para formar a autonomia crítica no sujeito. Isto acarreta uma mudança tanto no papel do aluno quanto no do professor. Segundo o autor (2000), é possível educar pela pesquisa desde o ensino fundamental até a universidade, desde que o professor seja um pesquisador e tenha-a como uso no cotidiano.

Complementando as ideias de Demo, André e Oliveira (1997) enfatizam que a pesquisa pode fazer parte da formação do professor de diferentes formas, o professor pode realizá-la ou lê-la buscando relacioná-la com sua prática docente. Os cursos de formação devem iniciar o professor à pesquisa: apresentando as diferentes metodologias de pesquisa nos cursos de licenciaturas, favorecendo a pesquisa etnográfica na aproximação do professor com a realidade pedagógica e, principalmente, focalizando a pesquisa como prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente.

Para as autoras, a metodologia de pesquisa deve ser vista como modo de apropriação ativa de conhecimentos, o sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos pela mobilização das suas atividades mentais e pela interação com o outro: aprender é um processo dinâmico.

Dessa forma, a universidade tem como função aproximar pesquisa e educação, estimular o ímpeto emancipatório, já que alimenta a consciência crítica. Para André e Oliveira (1997), trabalhar com a pesquisa na formação de professores cria a possibilidade de que este professor também trabalhe com ela nos níveis de ensino nos quais atuará. Para formar um aluno pesquisador ou um professor pesquisador, é necessária a orientação e a supervisão do professor; o docente coordena todo este processo (ele orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes, é ele que os ensina a sistematizar os dados, a interpretá-los e a relatá-los), ele não terá a sua importância diminuída.

Para André e Oliveira (1997), a pesquisa etnográfica traz cenas captadas do cotidiano, pois, articulando teoria e prática, torna possível a aproximação do professor das situações reais da escola e, por outro lado, permite a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática. Nessa perspectiva, a pesquisa é tomada como um esforço de reflexão; por meio dela é possível garimpar os aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados e, a partir deste ponto, pesquisar na literatura educacional as leituras e as análises desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais.

A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação. A pesquisa proporciona uma prática reflexiva, leva o professor a pensar o próprio trabalho, refletir sobre a própria prática, ela permite o trabalho com a memória educativa.

Martins (2009) afirma que a problematização da prática pode apresentar dois momentos: no primeiro, a prática do outro e depois a sua própria. Ao analisar a prática do outro, é possível perceber como é feita a transmissão do conhecimento, se é de forma autoritária, se há uma preocupação em cumprir o programa, se o conteúdo está desvinculado da realidade dos alunos, se o professor percebe isto, se o aluno é visto como sujeito do seu conhecimento. Esta análise pode partir de uma pesquisa etnográfica.

Após a análise da prática alheia, o professor pode fazer um questionamento reconstrutivo da própria prática, fazendo um relato da sua experiência, levantando os principais problemas encontrados para que eles percebam a necessidade de uma prática mais coerente com os discursos, e que o avanço destes não têm garantido uma alteração substancial nas relações sociais estabelecidas no interior da escola. É possível questionar o próprio conflito dos professores entre a prática desejada e a possível em sala de aula e pensar em soluções viáveis.

Para Lüdke e André (1986), o trabalho com a pesquisa permite ao futuro professor um comportamento crítico e ativo frente ao conhecimento e à realidade; é pela pesquisa que o futuro professor vê a relação entre teoria e prática se complementando, por isso um programa de mestrado, mesmo que profissional, deve buscar educar pela pesquisa como uma forma de estimular o raciocínio crítico do professor e do aluno.

Considerações Finais

É preciso ter clareza de que uma educação de qualidade se constrói a partir de diversos fatores: a formação docente é um deles. Os docentes devem ser bem preparados intelectual, emocional e eticamente; bem remunerados, motivados, com boas condições profissionais e com infraestrutura adequada, atualizada, com tecnologias acessíveis e renovadas. Para uma educação de qualidade, o docente deve atuar numa instituição com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo. Esta educação precisa ser continuamente construída e com recursos financeiros suficientes para mantê-los. Infelizmente, este ainda é um cenário utópico.

Os nossos cursos de licenciatura em Letras estão repletos de desencontros: eles recebem críticas por serem excessivamente teóricos, mas na realidade não lidam com a teoria de forma adequada. Muitas vezes, os estudantes não conseguem atrelar uma determinada prática a uma concepção teórica, o que pode resultar numa atitude ingênua de acreditar numa pseudoneutralidade, por isso é possível afirmar que muitas vezes a formação inicial de professores tem se mostrado falha.

Programas de formação como o Profletras não conseguirão sozinho fomentar uma melhoria na qualidade da educação. Podemos dizer que o Profletras produz alguns encontros, uma vez que o programa se aproxima da educação e da escola e nisto está grande parte do seu mérito. Ele permite que o professor reflita sobre a sua prática a partir da realidade do ensino fundamental, propiciando um olhar mais cuidadoso para algumas dificuldades dos estudantes e a construção de uma proposta de intervenção que parta da realidade da sua própria sala de aula. Portanto, o Programa de Mestrado Profissional – Profletras, ao que tudo indica, está se encontrando e se construindo a cada dia; privilegia os professores que estão em atuação no ensino fundamental e oportuniza a possibilidade de que eles reflitam sobre a suas próprias práticas a partir de diferentes enfoques teóricos. Já dizia Sanfelice (1986, p. 92) que “a mudança é construída a partir do que está aí, porque o que está aí, está em mudança permanente e pode ser qualitativamente superado”. É com esta esperança que Programa de Mestrado Profissional se apresenta. Na sala de aula deve ser travado um debate de ideias, porque fora de lá ele já é travado. É preciso construir o desmascaramento possível, levando o professor a refletir

sobre o papel da escola e o seu potencial como agente transformador da realidade social. A maneira de construir este desmascaramento é fazer com que o professor repense a sua própria prática em sala de aula e propor esta reflexão é um diferencial positivo do programa.

No entanto, o programa não conseguirá mudar a realidade da formação de professores no Brasil sozinho, é preciso que haja uma política pública que repense desde a formação inicial até os salários dos professores, pois a busca pela qualidade deve ser uma construção coletiva.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto)*

Referências

ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.)

Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL

Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESo492.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BEZERRA, M. A.

Perfil real, perfil ideal do professor de língua: avaliação do Exame Nacional de Letras. *Linguagem e ensino*, Pelotas, 6 (2): 81-105, jul.-dez. 2003.

BRZEZINSKI, I.

Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. *et al.* (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

DEMO, P.

Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS, A. M. I.

Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, (1): 37-52, 2009.

DUARTE, N.

Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, 24 (83): 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FREIRE, P.

Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. *et al.* (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

FREITAS, L. C.

Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.

FUSARI, J.C.

Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997. (Tese de Doutorado).

GATTI, B. A. et al.

Atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

KENSKI, V. M.

Democratização das mídias e a gestão em educação a distância. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de

tecnologias. In: VEIGA, I. P. A (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996.

LEFFA, V. J.

Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do Il*, Porto Alegre, 15 (15): 143-159, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A.

O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.

Linguagem e ensino, Pelotas, 4 (1): 79-111, 2001.

MELO NETO, J. C.

Tecendo a manhã. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 14.

NEVES, M. H. M.

Examinando os caminhos da disciplina Linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores.

In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 18, 2000, Salvador.

Anais. Salvador: UFBA, 2000.

OLIVEIRA, M B. F.

Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, 6 (1): 101-117, jan.-abr. 2006.

PAIVA, V. L. M. O.

Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do Gelne*, João Pessoa, 5 (1/2): 193-200, mar. 2003.

E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.

(orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PIMENTA, S. G.

O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROFLETRAS

Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>> Acesso em: 24 fev. 2019.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M.

A análise de necessidades na formação de professores. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G.

O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?

In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*.
ArtMed: Porto Alegre, 1998.

SANFELICE, J. L.

Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986. vol. 2.

SAVIANI, D.

Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, M.

Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. V.

Literacy in theory and practice. New York: Cambridge University Press, 1984.

**SUBJETIVIDADE E CONHECIMENTO LINGUÍSTICO
NA FORMAÇÃO DE LEITORES:
A LITERATURA PARA ALÉM DO PRETEXTO**

Sheila Oliveira Lima

A análise linguística tem sido um dos grandes desafios do ensino de língua portuguesa no Brasil. Muitas vezes confundida com a abordagem normativa da língua, em geral opera, equivocadamente, por meio de atividades de cunho metalinguístico, com frases isoladas e sem vinculação com a ampliação e refinamento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua, amparados em pesquisas do campo da linguística textual, da linguística aplicada e da linguística da enunciação, orientam o ensino de português com objetivo de ampliação do conhecimento da língua e não apenas sobre a língua. Esses mesmos documentos e pesquisas, entretanto, ao tratar da análise linguística, referem-se ao seu estudo vinculando-a sobremaneira à atividade de produção de textos (GERALDI, 2006; TRAVAGLIA, 2009; POSSENTI, 1996).

Apoiados nas reflexões de Jouve (2013) a respeito das dinâmicas da leitura do texto literário na escola, apresentamos aqui uma proposta de leitura literária que parte das impressões subjetivas dos alunos e, passando pela observação analítica do texto, possa refletir sobre os arranjos estéticos da linguagem verbal sobre os sujeitos. Deste modo, amparados por Brait (2010), propomos que a análise linguística seja também vinculada às práticas de leitura da obra literária. A identificação de elementos formais que compõem o texto literário, sem

o abandono de uma reflexão a respeito dos efeitos de sentido que produzem no leitor, pode constituir um instrumental precioso na compreensão da linguagem literária e na criação de um vínculo mais forte do estudante com esse tipo de produção cultural.

Em pesquisas realizadas entre os anos de 2012 e 2017, verificamos que os livros didáticos de língua portuguesa do Brasil, voltados para o ensino fundamental, tratam o ensino da leitura apenas pelo viés temático, sem lidar com os aspectos linguísticos que constituem o texto literário. Na mesma tendência, as atividades referidas como análise linguística não se ocupam da criação de instrumental voltado para o refinamento da leitura de literatura. Como resultado dessas pesquisas, propomos uma metodologia que passe pela exposição das impressões subjetivas iniciais da obra, seguida de atividades de análise linguística, com a perspectiva de empoderar o leitor de literatura por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre a própria língua e sobre seus potenciais expressivos.

O Ensino de Língua Portuguesa e o Lugar da Leitura Literária

O ensino de língua portuguesa como língua materna, no Brasil, tem se desenvolvido, tanto nas prescrições dos documentos oficiais quanto nas abordagens teóricas e na pesquisa acadêmica, a partir de uma concepção de que as frentes de trabalho (leitura, produção textual e análise linguística) devem ser tratadas de modo articulado, seguindo a tríade “uso-reflexão-uso”.

No âmbito da leitura, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹, a literatura é compreendida como uma especificidade, distinguindo-se das demais produções escritas e orais e necessitando de um tratamento especial no que concerne à sua leitura e mesmo à apreensão de sua materialidade linguístico-discursiva.

No caso das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a área de Língua Portuguesa (DCE), orienta-se que a leitura do texto literário persiga uma abordagem oriunda da Teoria do Efeito e da Estética da

¹ Optamos por não abordar aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que os corpora das pesquisas, apresentados a seguir, foram publicados antes da aprovação do documento.

Recepção, fazendo prevalecer, portanto, aspectos relativos à linguagem literária e buscando-se constituir uma relação entre leitor e texto que não se esgote nos elementos literais da obra, mas que possa render um aproveitamento mais significativo, pautado pela possibilidade de interagir com enunciados polissêmicos.

Entretanto, não tem sido incomum observar, nas salas de aula e nos livros didáticos ali utilizados, a presença da literatura apenas enquanto pretexto para o ensino de gramática ou para um equivocado tratamento formalista dos gêneros discursivos/textuais. Mais graves ainda são, porém, as situações em que o texto literário sequer comparece nas aulas ou nos programas, sendo apenas mencionados seus títulos, autores e períodos de produção.

Em contrapartida a essa realidade, muito se tem produzido na academia a respeito da necessidade de o texto estar presente na sala de aula como foco central das discussões em torno da língua portuguesa. Geraldi (2006), em seus estudos a respeito das novas metodologias de ensino de língua materna, atesta ser mais eficaz o trabalho com textos em sala de aula numa perspectiva descritiva do que o estudo vazio das metalinguagens que amparam o estudo analítico. Sendo assim, propõe que o trabalho com a língua se articule a partir da leitura, passando pela escrita e atingindo a análise linguística, principalmente na observação e tratamento dos desvios da norma padrão, oriundos da produção textual do aluno.

Nessa mesma direção, Travaglia (2009) aponta para um ensino produtivo, no qual o aluno aprenda a fazer uso das “potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STEVENS, 1974, p. 276 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 40). A leitura do texto literário, vista por esse prisma, estaria condicionada não à identificação de autores, características, modelos, gêneros apenas, mas à própria interação do leitor com a literatura e ao desenvolvimento de habilidades de ordem linguística e cognitiva que o capacitem a lidar com tal produção verbal.

Entretanto, vale alertar para o fato de que, sob o argumento de reconhecer as potencialidades da língua, alguns equívocos tendem a ser frequentes, como o uso da literatura como modelo de uma língua mais sofisticada e bela. Não se trata disso. A atividade de leitura do texto literário não se sustenta se tomar a literatura como modelo acabado de língua.

A respeito das reflexões sobre o trabalho linguístico a partir do texto literário, Possenti (2007) faz uma crítica contundente. Segundo o pesquisador, as abordagens de ensino da norma padrão que se apoiam em textos literários só podem fazê-lo a partir de produções antigas, nas quais a própria gramática normativa se apoia para confirmar as regras que prescreve. Caso pretendessem o mesmo trabalho com textos modernos ou contemporâneos, sua tarefa prescritiva não se sustentaria, na medida em que a literatura se configura justamente pelo desvio da norma, pela proposição de novas formulações linguísticas, pela apropriação dos usos contemporâneos da língua.

Nesse sentido, uma proposta de leitura do texto literário que o coloque como modelo de língua e que, portanto, fique restrita a uma única forma de expressão literária não efetivará um estudo da língua de modo a perscrutar suas possibilidades, sutilezas e potência expressiva, dada a limitação da experiência proporcionada ao leitor.

Por outro lado, o ensino da literatura, sobretudo no nível médio, apesar das propostas de integração ao ensino de leitura, ainda tem se pautado pela abordagem da história da literatura e pela fixação de seus autores e textos a cada estilo apresentado na linha do tempo. Segundo Cosson (2014, p. 21), “são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas”. A tarefa de interpretação da obra, quando ocorre, acaba por se manifestar quase como prescrição, na medida em que não resulta do trabalho investigativo realizado em sala, pelos alunos, sob a orientação do professor, mas a partir de premissas dadas por teorias e críticas que impõem suas leituras, não favorecendo, assim, as condições para a formação do leitor autônomo e crítico.

No entanto, também é flagrante, tanto nas propostas oficiais quanto nas reflexões teórico-metodológicas, certa ausência de uma concepção que integre conhecimento linguístico e leitura do texto literário.

No caso dos PCN de Língua Portuguesa para os ciclos 3 e 4, embora o documento faça menção ao aspecto formal do texto literário, evoca muito mais a sensibilidade do leitor para apreensão da obra do que um trabalho de apuro linguístico. Ao ressaltar o aspecto inconcluso da obra e a liberdade para sua interpretação, acaba por indicar um caminho metodológico que considera mais a sensibilidade que o conhecimento linguístico na leitura da literatura:

Nesse processo construtivo original, o texto **literário está livre** para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, **na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação** e pelo jogo de imagens e figuras. **Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos**, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (BRASIL, 1998, p. 27 [grifo nosso]).

Por seu lado, as DCE, ao se referirem ao ensino de literatura, mencionam campos teóricos de apoio à leitura que não tocam na especificidade formal da língua:

O professor não ficará preso à linha do tempo da historiografia, mas fará a análise contextualizada da obra, no momento de sua produção e no momento de sua recepção (historicidade). Utilizará, no caso do Ensino Médio, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: **os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, os estudos culturais**, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária (PARANÁ, 2008, p. 77 [grifo nosso]).

Mais adiante, o texto reforça o distanciamento entre análise linguística e leitura literária, ao afirmar que a literatura, na escola, “potencializa uma prática diferenciada com o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber” (PARANÁ, 2008, p. 77). Isto é, tanto quanto os PCN, o documento paranaense orienta o trabalho com o texto literário centrado na sensibilidade e na percepção mais discursiva que linguística da obra, apesar de se tratar de instâncias interdependentes.

As orientações veiculadas pelos documentos acima citados podem conduzir a uma atividade de leitura do texto literário pautada pelo reconhecimento dos significados mais superficiais do texto, uma

vez que não explora o modo de construção desses sentidos. A aula de leitura, portanto, quando ocorre, tende a se reduzir a um reconhecimento dos sentidos mais literais da obra, seja em prosa ou em verso, seguida de atividades de cunho gramatical, conforme se verá nas análises apresentadas neste capítulo.

A situação acima se agrava na medida em que é comum que, quando ocorre o trabalho de análise linguística a partir do texto literário, este compareça apenas enquanto pretexto e a atividade de reflexão sobre os elementos que compõem o texto se dê de maneira isolada, desprezando o fenômeno linguístico de seu contexto e não aproveitando tal lida para a percepção do fato linguístico enquanto elaboração estética.

Em contraposição a essa condução, Beth Brait (2010) propõe um entrecruzamento de língua e literatura no trabalho de leitura. A pesquisadora, a partir da análise de alguns textos literários emblemáticos, como “O assassino era o escriba”, de José Paulo Paes, e “Jaguadarte”, de Lewis Carroll, com tradução de Haroldo de Campos, demonstra que o conhecimento linguístico ampara a produção do texto literário, conseqüentemente, sua leitura. Deste modo, afirma que, a partir da identificação dos procedimentos composicionais da obra, vislumbra-se de modo mais efetivo os sentidos que ela potencializa.

Brait (2010), ao realizar sua análise do poema de José Paulo Paes, evidencia a relevância do conhecimento linguístico apurado que o poeta desenvolveu em seus anos de escola e que resultaram num estilo marcado pela efusiva “brincadeira” com as palavras. A autora observa em cada detalhe do poema analisado que Paes reconhecia sutilezas da língua materna, o que permitia um trabalho sofisticado de criação poética.

Na análise de “Jaguadarte”, Brait (2010) aponta situação semelhante e revela que o gênio de Carroll, capaz de criar o poema, dado seu conhecimento aguçado da língua inglesa, não terá sido maior que o de seu tradutor, Haroldo de Campos, ao recriá-lo em língua portuguesa. Campos, famoso por suas traduções nas mais diversas línguas, realizou uma recriação magnífica do poema de Carroll por ser um especialista em língua portuguesa, conhecendo os seus mais finos contornos e sendo capaz, portanto, de vislumbrar o que seria, em português, uma construção compatível com o poema de Carroll, marcado pelo uso de neologismos e *nonsenses*. Isto é, Campos soube buscar, em português, o que Carroll traz, em inglês, como “revolução

permanente da linguagem”, conforme Barthes (1980, p. 15) define a literatura em sua aula inaugural no Collège de France.

Nesse sentido, para ler literatura é indispensável reconhecer essa “revolução permanente da linguagem”, e isso só será possível ao se realizar um mergulho naquilo que é a própria matéria da literatura, ou seja, a língua e seus meandros composicionais. Para ler literatura e tirar proveito dessa experiência, é fundamental, portanto, saber reconhecer o que nela é revolucionário e, assim, surpreendente e tocante.

Entretanto, na maior parte das vezes, o primeiro impacto da literatura em seu leitor se dá não de modo racional – isto é, a partir do reconhecimento da composição que pode ser considerada revolucionária –, mas a partir da exasperação sensível, do efeito corpóreo e psíquico que aquele emaranhado linguístico lhe provoca.

Vincent Jouve, ao lado de outros teóricos franceses deste século, como Annie Rouxel e Gérard Langlade, defende que esse primeiro impacto, que toca a sensibilidade do leitor, é fundamental e que não deve ser negligenciado na escola.

Jouve (2013), ao refletir a respeito da leitura de literatura na escola, considera que tem sido regra geral a desatenção ao aspecto sensível, subjetivo nas propostas de atividades da escola. Fortemente influenciada pela teoria literária de linha estruturalista, a abordagem da literatura na escola segue um perfil mais racional e analítico, não permitindo que o aluno se debruce sobre os textos e aprenda com eles, para além de seus aspectos formais e estruturais, o que acaba por gerar um afastamento entre o jovem leitor e a literatura, sobretudo a canônica.

Como forma de combater tal situação, Jouve (2013) propõe que o ensino de literatura seja iniciado por uma leitura sensível, subjetiva, que permita ao aluno posicionar-se em relação aos textos a partir da sua experiência de mundo, de falante da língua, de leitor. Nesse momento da abordagem, será permitido que o aluno expresse suas paixões e desconfortos a respeito do que leu, que dê sua opinião, que faça perguntas sobre o que não compreendeu, que aponte sua interpretação inicial. Numa segunda etapa, propõe-se aos alunos que procurem identificar no texto elementos composicionais que possam responder as eventuais dúvidas do leitor ou que possam amparar suas opiniões, paixões, interpretações. Essa segunda etapa, segundo Jouve, é fundamental, pois, nela, “Distinguir-se-ão igualmente, entre

as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são” (JOUVE, 2013, p. 61). A última etapa seria a retomada das reações subjetivas dos alunos, que, já amparados pela discussão a respeito do aspecto composicional da obra, poderiam averiguar o que aprenderam com a leitura feita, tanto do ponto de vista do conhecimento formal quanto do subjetivo.

Articulando as propostas de Geraldi (2006), Brait (2010) e Jouve (2013), é possível constituir um quadro de ensino em que o texto literário ocupe, ele mesmo, o lugar central nas aulas de literatura. Embora essa proposição pareça um tanto óbvia, sabe-se que não é o que ocorre nas salas de aula de língua portuguesa, nos diversos segmentos do ensino básico no Brasil.

No enredamento das recomendações de Geraldi, Brait e Jouve, é possível ainda enlaçar a concepção de Travaglia sobre o ensino produtivo da língua e o alerta de Possenti a respeito da impossibilidade de usar a literatura atual como fonte de reconhecimento da norma padrão. Assim, a possibilidade de um ensino de língua portuguesa que alie leitura, literatura e língua, passa pela presença efetiva do texto na aula como objeto de investigação linguística e literária, porém, sem perder de vista o aspecto subjetivo e afetivo da leitura, numa retroalimentação em que a produção do conhecimento linguístico seja fonte e resultado da produção do conhecimento literário e ético.

Livros Didáticos de Língua Portuguesa: ausência, superficialidade e pretexto

No Brasil, boa parte do investimento na educação básica ocorre na análise, compra e distribuição de livros didáticos para todos os níveis de ensino, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais materiais, para que sejam aprovados pelo programa, passam por uma rigorosa avaliação, na qual se observam desde a adequação e correção dos conteúdos até as ideologias por ele propagadas, identificadas a partir de elementos como as escolhas de textos, autores, imagens e da própria elaboração dos exercícios relativos à leitura, análise linguística e produção textual.

Como se trata de uma avaliação que se quer transparente, os critérios são todos baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na

Lei de Diretrizes e Bases e em outros documentos relevantes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo.

Entretanto, apesar de se tratar de materiais avaliados com rigor, muitos deles não conseguem refletir, no caso do ensino de Língua Portuguesa, a tríade almejada pelos PCN da área: uso-reflexão-uso. Ao contrário disso, acabam por manter-se numa perspectiva absolutamente tradicional e vigorosamente criticada pelos estudos das áreas de metodologia do ensino e de linguística aplicada, visto que não levam o aluno a uma reflexão sobre os usos da língua tampouco abraçam uma abordagem produtiva, pautada sobre a vivência mais profunda e significativa com os conteúdos de linguagem.

Em estudos anteriores, focados na formação do leitor, tivemos oportunidade de analisar livros didáticos de Língua Portuguesa destinados a dois segmentos da educação básica: os anos iniciais do ensino fundamental – 1º e 2º anos – e anos finais – 6º, 7º e 8º anos.

O estudo efetuado com os livros dos anos iniciais do ensino fundamental, realizado entre 2012 e 2015 – tendo sido mais sistemático –, buscou observar o comparecimento do texto literário e a abordagem dos mesmos nas propostas de atividades.

Paradoxalmente, observou-se que, embora o texto literário seja uma presença forte nos livros didáticos do 1º e do 2º ano, perfazendo, respectivamente, um percentual de 53% e 49% dos textos veiculados no material, as atividades que o tratam como tal, isto é, que não fazem uso do texto como pretexto para lida com o código ou para discussão temática despregada da obra lida, perfazem um total de 2,4% para o 1º ano e 2,6% para o 2º ano, em relação às demais atividades vinculadas ao texto literário. (LIMA, 2016)

Esses dados são alarmantes, tendo em vista que, na maior parte das salas de ensino fundamental, o único acesso que a criança tem ao texto literário e à leitura é o livro didático, o qual, como se vê, não apresenta propostas que levem a uma efetiva leitura literária. Ademais, é preciso considerar que, para muitos professores, sobretudo aqueles que lidam com realidades escolares com restrição de materiais, o livro didático cumpre também o papel de formador do docente, na medida em que leva até ele metodologias, conceitos e concepções de ensino que, em geral, são imediatamente assumidos, dada a restrição de alternativas para sua formação em serviço.

Já o estudo desenvolvido sobre os materiais dos anos finais do

ensino fundamental teve como perspectiva a investigação a respeito da observação da subjetividade leitora nas propostas de atividade de leitura literária. Sendo assim, não conduziu uma pesquisa quantitativa, discutindo, de saída, os aspectos qualitativos em apenas dois materiais, sendo um do sexto e um do oitavo ano. Embora a amostragem seja pequena, torna-se representativa na medida em que se trata da obra mais adotada nas escolas da região há, pelo menos, seis anos.

Observou-se que os materiais analisados seguem uma linha comum aos livros editados no Brasil, primando por uma estrutura em unidades temáticas, cujos capítulos, iniciados sempre por um texto, em linguagem verbal ou não, subdividem-se em blocos de atividades de interpretação e compreensão, estudo dos aspectos formais do texto, reconhecimento de intertextualidade, debate opinativo, estudo gramatical e produção de texto.

Os textos apresentados para as atividades de leitura são, em sua maioria, verbais, da esfera literária e em prosa. As propostas de compreensão e interpretação apresentam sempre a mesma configuração: de 14 a 18 questões, sendo a maioria de localização de informações evidentes no texto. Questões que buscam informações menos taxativas, que demandam inferências do leitor, são tratadas como opinativas, sendo introduzidas pelo enunciado “Na sua opinião...”.

Outra característica relevante das propostas de compreensão e interpretação, âmbito de toda a atividade de leitura realizada nos materiais analisados, é a forma como as propostas abordam o processo de leitura. Em todas as atividades, observa-se que as perguntas seguem a linearidade do texto a que se referem, num processo semelhante ao de uma dissecação anatômica, na qual, no entanto, se observa apenas a superfície do tecido do corpo analisado. Isto é, cada pergunta refere-se a um pequeno trecho do texto, daquilo que é mais visível e óbvio nele. Nesse arremedo de análise, falta uma abordagem que opere sobre a fisiologia do texto, seu funcionamento, sua articulação interna. Sendo assim, as propostas sequer conduzem a um olhar estruturalista ou formalista, na medida em que não refletem a respeito do texto em sua totalidade nem sobre as relações entre o todo e suas partes.

Ademais, considerando que os PCN pautam-se por uma abordagem interacionista da linguagem, as atividades dos livros analisados deixam a desejar também no que se refere ao lugar do leitor no processo de leitura. Por basear o trabalho no instrumento questionário, orientam

uma só leitura, imposta pelos autores da obra. O aluno-leitor não lê efetivamente o texto, na medida em que não lhe é dado o direito de direcionar seu olhar individual aos elementos que coincidam com sua experiência. Vale dizer, não permitem que se explore a subjetividade leitora. Além disso, os livros deixam uma lacuna considerável no aspecto relativo às práticas sociais por meio da linguagem, visto que a pequena quantidade e a pouca variedade de gêneros postos para a leitura dirigida não se mostram suficientes para garantir a frequência e a diversidade necessárias para a expansão das condições de letramento do aluno.

No caso específico das escolas paranaenses, outro prejuízo se esboça com o uso dos livros analisados. As DCE para o ensino de língua portuguesa orientam que o trabalho com a leitura de literatura seja pautado pelo Método Recepional, proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, o qual baseia toda a sua ação pedagógica na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, trazidas, respectivamente, pelos teóricos alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Entretanto, os livros adotados no estado não conduzem o trabalho de leitura a partir de tais pressupostos. Sendo assim, entre as orientações oficiais e o trabalho da sala de aula, abre-se um imenso abismo metodológico, dado que o livro didático não oferece suporte para o que a Secretaria de Estado exige como trabalho pedagógico. Ademais, conforme pudemos aferir em diversas ocasiões de debates sobre tal assunto (congressos, reuniões, cursos e disciplinas do Profletras), os professores das escolas públicas são quase unânimes em afirmar que desconhecem a proposta de Bordini e Aguiar, o que os impede de propor ajustes nas atividades de leitura, de acordo com o proposto nas DCE, como forma de suprir o que está ausente nos livros didáticos.

Entretanto, para além dos problemas apontados a respeito da incompatibilidade metodológica entre os livros analisados nos projetos e as orientações oficiais para a educação básica, é preciso salientar a ausência de um trabalho que foque o texto de modo a valorizar seu aspecto composicional.

Tanto nos livros dos anos iniciais quanto nos dos anos finais do ensino fundamental, observou-se flagrante a superficialidade no trabalho com a literatura, na medida em que as propostas de leitura se esquivam da lida com o que representa o maior valor da obra literária: a matéria linguística e a tensão semântica que ela provoca. Isto é, as ati-

vidades analisadas pouco remetem aos elementos linguísticos como forma de reconhecimento dos sentidos. Em consequência, acabam por desviar, sistematicamente, daquilo que constitui como a maior complexidade e mesmo a beleza na literatura, e que Jakobson (2007) propôs chamar de função poética.

A Literatura no Livro Didático: reorientando rotas

Como forma de observar a perda para a aprendizagem da literatura e para a formação do leitor que representam atividades de leitura do texto literário que desviam da sua materialidade linguística e que desconsideram a subjetividade do aluno, apresentamos, neste tópico, análises de duas atividades com texto literário direcionadas para dois segmentos distintos do ensino fundamental, extraídas dos livros didáticos que fizeram parte dos *corpora* dos projetos de pesquisa acima citados. Em seguida, apresentamos propostas de aproveitamento desses mesmos textos numa abordagem pautada sobre a materialidade do texto, mas sem perder de vista o potencial da apreensão subjetiva da obra.

A atividade a seguir foi extraída de um livro didático voltado para o 8º ano e que, como dito antes, trata-se do material mais adotado nas escolas de Londrina e região.

A proposta conduz a leitura da crônica escrita pelo artista Chico Anísio que, além de seu trabalho como humorista na tv, também atuou como escritor, publicando principalmente contos e crônicas.

Segue o texto para análise:

O menino, de Chico Anísio

Vou fazer um apelo. É o caso de um menino desaparecido.

Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos.

É um menino normal, ou seja: subnutrido, desses milhares de meninos que não pediram pra nascer; ao contrário: nasceram pra pedir.

Calado demais pra sua idade, sofrido demais pra sua idade, com idade demais pra sua idade. É, como a maioria, um desses meninos de 11 anos que ainda não tiveram infância.

Parece ser menor carente, mas, se é, não sabe disso. Nunca esteve na Febem, portanto, não teve tempo de aprender a ser criança-problema. Anda descalço por amor à bola.

Suas roupas são de segunda mão, seus livros são de segunda mão e tem a desconfiança de que a sua própria história alguém já viveu antes.

Do amor não correspondido pela professora, descobriu que viver dói. Viveu cada verso de “Romeu e Julieta”, sem nunca ter lido a história.

Foi Dom Quixote sem precisar de Cervantes e sabe, por intuição, que o mundo pode ser um inferno ou uma badalação, dependendo se ele é visto pelo Nelson Rodrigues ou pelo Gilberto Braga.

De seu, tinha uma árvore, um estilingue zero quilômetro e um pássaro preto que cantava no dedo e dormia em seu quarto.

Tímido até a ousadia, seus silêncios gritam nos cantos da casa e seus prantos eram goteiras no telhado de sua alma.

Trajava, na ocasião em que desapareceu, uns olhos pretos muito assustados e eu não digo isso pra ser original: é que a primeira coisa que chama a atenção no menino são os grandes olhos, desproporcionais ao tamanho do rosto.

Mas usava calças curtas de caroá, suspensórios de elástico, camisa branca e um estranho boné que, embora seguro pelas orelhas, teimava em tombar pro nariz.

Foi visto pela última vez com uma pipa na mão, mas é de todo improvável que a pipa o tenha empinado. Se bem que, sonhador do jeito que ele é, não duvido nada.

Sequestrado, não foi, porque é um menino que nasceu sem resgate.

Como vocês veem, é um menino comum, desses que desaparecem às dezenas todos os dias.

Mas se alguém souber de alguma notícia, me procure, por favor, porque... ou eu encontro de novo esse menino que um dia eu fui, ou eu não sei o que vai ser de mim (ANYSIO, 2012).

O texto de Anyσιο, conforme é possível depreender, é uma crônica descritiva com forte densidade lírica. As imagens poéticas e o uso de alguns procedimentos estruturais configuram um perfil textual que se move a partir de uma fina ironia, a qual também se expressa na sua macroestrutura.

De saída, a crônica convoca o leitor a interagir com a descrição do menino, compreendendo que se trata de uma espécie de retrato fala-

do, com o propósito de anunciar o desaparecimento de uma criança: “Vou fazer um apelo. Trata-se de um menino desaparecido.”

Entretanto, já no início da descrição, surgem certas estranhezas no que tange ao modo como o anúncio se refere ao aspecto físico da criança, revelando que sua aparência não condiz com sua essência: “Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos”. O trecho finaliza mantendo o paralelismo ([predicado], *mas parece menos*) que constitui todo o período composto por coordenação, porém surpreende ao inserir um qualificativo ao qual não caberia o comparativo de inferioridade: é brasileiro [adjetivo], mas parece **menos** [advérbio de intensidade que introduz o comparativo de inferioridade]. Eis uma pequena, mas não por isso desimportante, revolução na linguagem, conforme mencionado por Barthes (1980). Vale ressaltar que as duas primeiras orações do período citado caracterizam o menino a partir de sua insuficiência, seja de idade (11 anos) ou peso (30 quilos). O adjetivo “brasileiro” compõe a sentença remodelando o campo semântico que se construiu até então, pela sugestão de que a carência se estabelece já do fato de o menino ter nascido brasileiro.

Acrônica, mantendo seu aspecto subversivo no que se refere à linguagem, parece estruturar-se num procedimento textual demarcado pela condução das expectativas do leitor para um universo clichê, mas que logo é desconstruído, seja na conclusão das sentenças – como em “É, como a maioria, um desses **meninos de 11 anos** que ainda **não tiveram infância**” –, dos períodos (conforme se viu no trecho acima analisado) e mesmo na totalidade do texto, na medida em que inicia como um anúncio de desaparecimento para logo em seguida revelar-se algo bastante diverso, saltando da publicidade para a poesia em prosa.

Todo o texto, em sua macro e em sua microestrutura, baseia-se num processo de construção e desconstrução, obrigando seu leitor a proceder em sua leitura de modo a corrigi-la a cada sentença, sendo o ponto máximo desse percurso o momento em que se revela que o menino não é um outro, mas o próprio enunciador, e que o apelo, portanto, não se dirige a ninguém mais senão ao próprio sujeito que enuncia o discurso.

Uma proposta de atividade de leitura de “O menino”, portanto, não poderia se furtar a um mergulho na estrutura do texto, fazendo o reconhecimento dos mecanismos que favorecem essa espécie de jogo

de adivinhação, em que as descrições parecem mais esconder do que revelar características do menino, ao mesmo tempo em que expõem o desejo do sujeito do discurso na sua frenética busca pela infância perdida, numa reiteração de todos os paradoxos que caracterizam o menino perdido.

Conforme mencionado antes, a atividade de leitura do texto proposta pelo livro didático analisado é toda baseada em questões, as quais seguem para análise:

1. O texto é escrito como se fosse um anúncio de busca de pessoa desaparecida.

A) Em que trecho isso fica explícito?

B) Em geral, o que caracteriza um texto desse tipo?

2. No texto em estudo:

A) Quais as características do menino?

B) Como se trajava? Faça um levantamento do que o menino usava como vestuário.

C) O que fazia quando foi visto pela última vez?

D) Deduza: qual era a condição social do menino.

3. O texto faz outras caracterizações do menino, além das físicas.

A) Que elementos dizem respeito: - ao mundo infantil do menino? - ao romantismo do menino? - à concepção do mundo?

B) Referindo-se ao menino, o narrador diz: “sonhador do jeito que ele é”. Qual personagem citada no texto também é um sonhador?

4. Observe as referências feitas ao menino: “é **brasileiro**”, “desses **milhares** de meninos”, como a **maioria**, “que desaparecem **às dezenas**”, “sua própria história **alguém já viveu antes**”.

A) As palavras e expressões destacadas nesses trechos singularizam a figura do menino desaparecido, facilitando seu reconhecimento?

B) Que efeito esse tipo de referência ao menino produz no leitor?

5. O narrador também faz referência ao menino utilizando expressões como estas: “subnutrido”, “nasceram para pedir”, “ainda não tiveram infância”, “sem resgate”. Que visão da infância se depreende desses trechos: feliz, bem cuidada ou desprotegida e carente?

6. Aos poucos, vai ficando claro o tema do texto e sua verdadeira intencionalidade.

A) Qual é o tema do texto?

B) Apesar de o texto abordar um grave problema da realidade brasileira, ele não perde o humor. Explique como se constrói o humor nesses trechos: “pesa 30 quilos, mas parece menos, é brasileiro mas parece menos”, “com idade demais pra sua idade”, “é de todo improvável que a pipa o tenha levado”.

7. No último parágrafo há uma revelação importante para o desfecho do texto.

A) Qual é essa revelação?

B) Nesse sentido, o menino procurado se perdeu no espaço ou no tempo? Explique.

8. O narrador aponta todas as carências do menino que ele foi, mas no final do texto, diz “Ou eu encontro de novo esse menino que um dia eu fui, ou eu não sei o que vai ser de mim.”

A) Interprete: por que o narrador deseja encontrar o menino que ele foi?

B) O desaparecimento do menino deve ser visto como um fato concreto ou ele pode representar um desaparecimento no sentido figurado? Explique.

9. O texto “O menino” contém humor e lirismo. Contudo, além de provocar o riso e a emoção ele também cumpre outra finalidade. Qual é ela? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, pp. 13-14).

Para além da leitura equivocada que a atividade propõe em 6B, visto que não se trata de uma construção que leve ao humor, é possível observar que não há ao longo das questões nenhuma indagação que leve o aluno a observar os mecanismos composicionais do texto, seu trabalho textual e linguístico.

Mesmo quando lida com excertos da crônica, como é mesmo o caso da questão 6B, não faz uso da análise linguística para abordar os efeitos semânticos oriundos das elaborações linguístico-textuais.

A crônica, uma prosa poética, trata de assuntos que, ao contrário do que a atividade propõe nas questões 5, 6B e 9, extrapola o tema

social. Embora em vários momentos descritivos o texto faça uso de imagens de cunho social para constituir o retrato do menino, em profundidade, o texto não tematiza a pobreza, de acordo com o que indicam as questões da atividade proposta.

Numa breve análise, é possível observar que o texto traça uma reflexão a respeito da perda do que é a essência do humano ao longo do processo de amadurecimento das pessoas. Trata do significado dessa perda e do valor de tal essência para a manutenção da vida. A busca pelo menino perdido, pela infância perdida, é a busca do que é essencial e motivador da vida. Não sem razão, a criança perdida é sempre caracterizada a partir de imagens e situações que a colocam numa posição difusa, quase etérea: um corpo frágil, porém amparado pelos sonhos quixotescos, por pipas que o carregam pra longe, pelo canto dos pássaros. O menino procurado não é uma criança física, uma pessoa, mas um conceito, um modo de viver, e isso se esboça por todo o texto, na medida em que o que há de mais forte no garoto são os sonhos, as histórias, as brincadeiras, o modo de ver a vida através das enormes lentes.

Observa-se, porém, que as questões da atividade proposta pelo livro não conduzem para essa leitura, permanecendo numa superficialidade semântica, apenas lidando com o que é mais literal nos enunciados. É o que ocorre nas questões: 2, 3 e 7, em que se propõe a localização de informações explícitas e que, mesmo que exijam certa habilidade de inferência, limitam a reflexão ao elemento isolado, como a caracterização social do menino ou a identificação de um sentido genérico, como tipificação do desaparecimento da criança (se no espaço ou no tempo).

Outro fator relevante a ser apontado é a obsessão classificatória que abre e fecha a sequência de perguntas. Isto é, na questão 1, afirma-se que o texto “é escrito como se fosse um anúncio de busca de pessoa desaparecida” e solicita que o aluno isole o trecho que comprovaria tal assertiva. Mas, em seguida, pede que busque, **fora do texto**, informações a respeito da caracterização do gênero, contrariando sumariamente o que orientam as DCE e os PCN a respeito da interação com o texto. Na questão 9, pede que o aluno delimite a finalidade da crônica, numa clara tentativa de adequar a proposta à teoria da enunciação. Ocorre, entretanto, que as questões que estão no intervalo entre 1 e 9 não levam a uma reflexão que possa conduzir a conclusões sobre o aspecto discursivo do texto, uma vez que lidam com trechos isolados, sem operar uma articulação entre eles que possa favorecer

uma compreensão global da construção discursiva por parte do aluno. Ademais, as questões 1 e 9 são excludentes entre si. Afinal, um texto “escrito como se fosse um anúncio” (questão 1) teria “qual finalidade” (questão 9), já que, segundo a teoria da enunciação, a forma resulta da finalidade e não o contrário?

A proposta de leitura, nesse sentido, mantém o que tem sido frequente nos livros didáticos: uma sequência de questões que não permite que o aluno percorra o texto a partir de sua experiência subjetiva, na medida em que não favorece situações em que possa expressar sua impressão a respeito da obra. Ao lado disso, persiste na sequência de questões de cunho literal, que pouco ou nada favorecem um aprofundamento nos sentidos pelo leitor em formação, além de lidar com enunciados isolados sem fazer um resgate da relação orgânica entre eles. A novidade, aqui, seria a tentativa de adequar a proposta à teoria da enunciação, ao abrir e fechar a sequência com questões relativas ao aspecto discursivo do texto, porém, de modo desarticulado em relação às demais perguntas.

No tocante ao aspecto linguístico e sua relação com a construção dos sentidos, é preciso observar que a questão 4 traz interessante contribuição, ao lidar com a noção de campo semântico na caracterização do menino, além de apontar para uma possível reflexão sobre a relação entre leitor e texto. Trata-se, nesse sentido, de um momento, infelizmente isolado, em que a proposta assume a prática da análise linguística e da exploração da subjetividade leitora, de forma integrada, como instrumental para a leitura do texto. A questão, por se tratar de uma exceção, não sendo o que pauta a atividade, acaba por morrer no nascedouro, pois, ilhada, perde a força e a importância.

Não obstante, seria desejável que a proposta, para fazer jus à crônica de que trata, seguisse mais afinada à questão 4, buscando aliar elementos formais e seus efeitos estético e mesmo éticos. Dada a riqueza de sua estruturação, além do mecanismo de criação de paradoxos (um menino singular, mas igual a dezenas de milhares de brasileiros), conforme aponta a questão 4, seria possível abordar os procedimentos linguístico-textuais que conduzem a tais sentidos ao longo da crônica. Por exemplo:

a) Paralelismos: “Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos” ou

“Calado demais pra sua idade, sofrido demais pra sua idade, com idade demais pra sua idade.”

b) Gradação: “Suas roupas são de segunda mão, seus livros são de segunda mão e tem a desconfiança de que a sua própria história alguém já viveu antes.”

c) Uso do imperfeito nos tempos pretérito e presente: “Tímido até a ousadia, seus silêncios **gritam** nos cantos da casa e seus prantos **eram** goteiras no telhado de sua alma.”

d) Aparente incoerência de termos ou expressões: “Tímido até a ousadia”, “Trajava [...] uns olhos pretos” e “seus silêncios **gritam**”.

e) Aparente falta de coesão: “Tímido até a ousadia, seus silêncios **gritam** nos cantos da casa e seus prantos **eram** goteiras no telhado de sua alma.”

Chamar a atenção dos alunos para os elementos acima destacados favorece o trabalho da leitura, na medida em que possibilita a percepção das razões linguísticas pelas quais o texto, globalmente, exerce um efeito lírico na produção dos sentidos. Vale ressaltar, sobretudo, a importância dos itens **d** e **e**, que atravessam todo o texto como procedimento linguístico e discursivo, já que, como se disse, a todo tempo o enunciador “joga” com o leitor, esquivando-se, até o penúltimo parágrafo do seu lugar discursivo.

Entretanto, entende-se que, para realizar uma leitura que se favoreça do reconhecimento dos procedimentos linguístico-discursivos sem cair num longo e cansativo estudo analítico, que extrapola as funções do ensino de leitura e põe em risco o prazer do texto, faz-se relevante uma atenção ao aspecto metodológico. A proposta de Jouve (2013), nesse sentido, pode constituir uma boa opção.

Assim, a leitura de “O menino” com adolescentes do 8º ano poderia iniciar com a leitura livre, individual do texto, seguida de uma leitura em voz alta proferida pelo professor. Em seguida, seria dada a palavra aos alunos, para que explorassem o texto à sua maneira, com comentários orais, compartilhados com toda a classe, a respeito do texto e que poderia ser motivado por uma ou duas questões, também orais, feitas pelo professor, como: *Que acharam? Vocês se surpreenderam?* A partir das respostas dos alunos, o professor poderia registrar palavras-chave no quadro que sintetizassem as interpretações iniciais dos alunos.

Em seguida, propõe-se aos alunos que tentem encontrar, no texto, elementos que favoreçam suas interpretações, sendo esse o momento em que o professor se coloca no lugar do leitor experiente e ajuda os alunos a referenciar ou a remodelarem suas interpretações a partir de elementos do texto. Nessa etapa do trabalho, o professor também aproveita para fazer apontamentos que levem os alunos a observarem mais criteriosamente os aspectos linguístico-textuais que conduziram as interpretações, bem como os equívocos de leitura que levaram a compreensões inadequadas ou à falta de compreensão.

Sabendo-se, entretanto, que a escola exige situações de registro do que é tratado em sala, é possível aproveitar o momento para uma síntese esquemática e coletiva do que foi lido, debatido, compreendido. Essa síntese pode ser discutida coletivamente ou em pequenos grupos e depois negociada para se produzir uma síntese única.

Na última etapa do processo, respeitando a proposta metodológica de Jouve (2013), retoma-se o trabalho pautado sobre a subjetividade e questiona-se ou solicita-se que os alunos se autoquestionem a respeito do que aprenderam com o texto. Essa atividade pode ser realizada de forma oral ou escrita, a depender do contexto de cada escola ou grupo de alunos. O que importa, nesse momento, é que o aluno volte-se para o texto e se questione sobre o que tal conteúdo lhe acrescenta, sabendo explicar as razões linguístico-discursivas-literárias disso, tomando como base as reflexões que realizou na segunda etapa do percurso.

Nesse processo, fica claro que o professor precisa ter domínio do texto que leva para leitura, sendo necessário conhecê-lo em profundidade para ter condições teórico-metodológicas de negociar com seu aluno as interpretações mais díspares da sua. Trata-se, portanto, de conhecer a obra não para impor ao aluno um significado, mas para ter condições de mostrar a ele caminhos para construir a sua própria interpretação, fazendo uso da materialidade do texto antes de tudo.

No caso dos primeiros anos do ensino fundamental, destacamos uma atividade de leitura de poema, veiculada no primeiro volume de uma série de Língua Portuguesa referente, portanto, ao 1º ano. Vale ressaltar que a atividade analisada faz parte da abertura da última unidade do livro. Nesse sentido, infere-se que a criança a quem se dirige esteja no final do primeiro ano, fase em que é comum haver certo desnível entre as crianças no tocante ao domínio do código. Entretanto, é possível considerar que, mesmo uma criança que não

esteja ainda alfabetizada possa interagir com o texto como leitora, na medida em que é capaz de compreender os sentidos nele expressos.

O livro traz o seguinte poema de Silvia Orthof:

Amor antigo

*Ali no escuro,
Por cima do muro,
No alto da torre,
Morava a princesa
Da trança de prata,
Da face de lua.*

*Ali, no canteiro,
Morava a roseira,
Da rosa primeira,
Dos contos em flor.*

*Chegando de longe,
De outro reinado,
Um moço montado,
No seu alazão.*

*Subiu pela trança,
Beijou a princesa...*

*No céu, uma estrela
Virou coração!*

(CARLINI; TORRES, 2008, p. 112)

Seguido de atividade referente ao texto:

- Você sabe de que história fala o poema?
- Como você consegue identificar? (CARLINI; TORRES, 2008, p. 112).

Considerando que a unidade tem como temática as narrativas tradicionais, sobretudo os chamados contos de fadas, observa-se que

a atividade com o poema limita-se a solicitar que o aluno tente identificar certa intertextualidade com “Rapunzel”. O poema de Orthof passa, então, a figurar apenas como pretexto para introdução do tema a ser trabalhado nas páginas seguintes. Nesse sentido, a atividade não propõe uma leitura, pois parece considerá-la desnecessária ao que tem como objetivo. E, de fato, o é, dado que a ilustração presente na mesma página do poema (uma representação de Rapunzel com sua imensa trança pendendo da torre e sendo tocada por um jovem sobre um cavalo branco) prescinde do texto, pois, ela mesma, já introduz o assunto a ser explorado adiante, dispensando a criança da necessidade da leitura.

Entretanto, estando o texto no livro, por que não experimentar sua leitura com a criança, já que o poema apresenta uma riqueza na construção metafórica? Por que não fazer a leitura com as crianças, fazer um pequeno jogral, ler em voz alta? E, nessa repetição oral do poema, seria possível apontar para a o ritmo marcado pelos versos em redondilha, pelas rimas (algumas ricas), ensinando, ainda que de maneira introdutória, por que razão a poesia apresenta um grafismo diverso da prosa.

Quanto ao aspecto semântico, alguns enunciados podem ser objeto de uma observação mais pormenorizada, seja pelo aspecto metafórico, seja pela estruturação sintática que diverge da fala cotidiana: “trança de prata”; “face de lua”; “rosa primeira”; “contos em flor”; “no céu, uma estrela / virou coração”.

A maneira de efetuar tal leitura pode ser semelhante à que foi proposta para “O menino”, embora seja necessária uma fase a mais, quando se realiza uma introdução mais lúdica do texto, por meio da sua oralização e um trabalho mais breve, tendo em vista que a concentração da criança, em geral, tende ser menos extensa.

O momento da indagação primeira a respeito da compreensão do texto pode se dar a partir de uma nova pergunta que remete ao título do poema: O que é um “amor antigo”? A partir disso, as crianças podem extrapolar o texto, derivar para suas histórias pessoais e familiares. O papel do professor será, justamente, orientar o olhar da criança para o texto lido, fazendo-a buscar, na materialidade do poema, a resposta para a questão, que pode se dar em um nível mais literal (torre, princesa, alazão), mas que deverá objetivar um outro nível, o dos sentidos (a maneira antiga de amar, de fazer a corte). O

momento da retomada do percurso, quando deverão sistematizar sua aprendizagem ao longo do processo, pode se dar por meio da oralidade ou por outros tipos de representação, como um desenho. Mas, neste caso, seria interessante que o primeiro acesso ao texto não ocorresse sob influência da ilustração presente no livro, devendo o professor levar o poema em um suporte alternativo (lousa, projeção, folha impressa).

Cabe alertar, porém, que a expectativa em relação a todo esse processo não deve focar em produções facilmente visualizáveis, como o registro em desenho, a oralização perfeita, a atenção absoluta, a resposta “correta” às questões. Num primeiro ano, quando as crianças ainda estão se habituando com a palavra escrita e com toda a cultura que há em torno dela, o trabalho de leitura é uma construção que não se afere de imediato. Seus resultados surgirão após lenta e persistente repetição do ritual que representa a leitura: acomodar-se, silenciar, abrir o livro, olhar para o texto, mergulhar no texto. Portanto, não será na primeira nem na segunda experiência mais subjetivada e focada no texto que será possível concluir se a metodologia é válida ou não. Afinal, os leitores se formam ao longo de toda uma vida, sendo que a escolar, que deverá durar por volta de 12 anos, representa apenas uma etapa de todo o itinerário.

Considerações Finais

Conforme se observou ao longo da discussão aqui apresentada, o ensino da literatura e os processos de formação do leitor no Brasil ainda padecem de uma visão metodológica que não propõe a articulação entre leitura, conhecimento linguístico e subjetividade. Outrossim, na maior parte das vezes, a literatura ainda comparece nas salas de aula, levada ou não pelo livro didático, como pretexto para o estudo gramatical ou para abordagens temáticas ainda superficiais.

Procuramos aqui, a partir das reflexões oriundas da Linguística Aplicada, da Teoria Literária e da Metodologia de Ensino, elencar possibilidades de trabalho com a literatura, de modo a realizar seu entrecruzamento com o conhecimento linguístico, favorecer o entendimento da obra, além de aprofundar o conhecimento dos potenciais expressivos da língua materna. Como modo de amparar essa aborda-

gem, sugerimos uma metodologia que valorize a subjetividade como fator fundamental nos processos de leitura e compreensão textual, sobretudo no caso da literatura.

O exame realizado sobre as atividades dos livros didáticos de 8º ano e de 1º ano não teve como propósito fazer uma crítica vazia a respeito do tipo de atividade veiculada nos materiais que circulam nas salas de aula, mas tão somente chamar a atenção para o fato da distância ainda significativa existente entre as propostas dos documentos oficiais, baseadas nas pesquisas oriundas do meio acadêmico, e a realidade do ensino.

A proposta de trabalho apenas esboçada neste capítulo também não tem a intenção de se configurar como atividade acabada, mas apenas indicar uma via alternativa do que se tem observado no ensino de língua materna, a fim de que se possa contribuir de modo mais apropriado para a formação de leitores mais competentes e mais comprometidos com a literatura.

Referências

ANYSIO, C.

O menino. *O Globo*. Rio de Janeiro, 28 mar. 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/um-autorretrato-inedito-de-chico-anysio-4428439>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

BARTHES, R.

Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRAIT, B.

Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLINI, M. A. B.; TORRES, A. P. D.

Língua portuguesa: livro do professor. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.

Português linguagens. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, R.

Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, J. W.

O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

JOUVE, V.

A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A. *et al.* (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino.* Trad. de Neide Luzia Rezende *et al.* São Paulo: Alameda, 2013.

LIMA, S. O.

Leitura literária no ciclo 1 do ensino fundamental: o livro didático como deflagrador de leitores precários. *Cadernos de Letras da Uff*: dossiê: a crise da leitura e a formação do leitor, Niterói, 1 (52): 141-161, 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/167>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

ROUXEL, A. et al. (orgs.)

Leitura subjetiva e ensino. Trad. Neide Luzia Rezende *et al.* São Paulo: Alameda, 2013.

PARANÁ

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica.* Curitiba: SEED, 2008.

POSSENTI, S.

Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C.

Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

**UM MODELO TEÓRICO DO GÊNERO TEXTUAL
CONTO MARAVILHOSO (RICARDO AZEVEDO)**

*Aline Regina Lemes de Sene
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*

Com a intenção de elaborar uma proposta de intervenção didática para o trabalho de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental para a produção escrita dos gêneros textuais, alicerçamo-nos na metodologia da sequência didática dos gêneros, e elegemos o conto maravilhoso como eixo organizador da proposta.

O conto maravilhoso se constitui de elementos que criam espaço para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade do aluno, e, por conta do encantamento promovido pelo trabalho com a imaginação, acreditamos no potencial do gênero como catalisador da atenção dos alunos. Além do mais, o maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos componentes mais importantes da literatura destinada ao público infantojuvenil. Fadas, bruxas, animais e objetos falantes, magia, príncipes e princesas são elementos que permeiam as histórias maravilhosas, conferindo o encantamento que, através dos tempos, seduz crianças, jovens e adultos. Assim, por trabalhar com o ficcional, o gênero insere-se na esfera literária que, como aponta Candido (2011), possui um papel humanizador por possibilitar nos indivíduos o exercício da reflexão e a percepção da complexidade do mundo e das relações sociais que o circundam. Exatamente como se configura o conto maravilhoso. Segundo Coelho (2003), esse gênero, essencialmente, retrata uma problemática

social, tendo como fio condutor a relação conflituosa entre classes econômicas e sociais.

Nesse sentido, vimos como importante a inserção do referido gênero no trabalho com o 6º ano, etapa inicial do ensino fundamental em que o aluno pré-adolescente passa a se inserir cada vez mais na sociedade, refletindo sobre o mundo e sobre quem ele é no mundo. Por estarem convergentes com essa proposta, norteamos-nos pelos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a função da escola é proporcionar situações de interação diversas em que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem, a fim de interagir socialmente por meio da produção e interpretação dos mais diversos gêneros textuais.

Defende essa vertente ainda que para que um gênero se torne um objeto de ensino na escola, são necessárias ações didáticas distintas que envolvam conhecer quais são as dimensões ensináveis do gênero diante da série escolar em foco, e quais elementos que formam essas dimensões ainda não foram apreendidos pelos alunos. Tais ações podem ser realizadas pela construção de um modelo teórico/didático do gênero e a partir dele a elaboração de sequências didáticas.

Logo, este trabalho tem o objetivo de apresentar o modelo teórico/didático do gênero textual conto maravilhoso, contudo, em uma delimitação frente ao fato de esse gênero se constituir de uma maior liberdade no emprego do estilo do autor. Visando conhecer as regularidades que estabilizam o gênero, delimitamos os contos de autoria de Ricardo Azevedo, escritor renomado e premiado e, sobretudo, recomendado pela crítica especializada para o trabalho em sala de aula no ensino fundamental.

Modelo Teórico/Didático de Gênero

O instrumento modelo didático é “um conceito que tem sua origem na prática da engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 51). Portanto, a elaboração do modelo, segundo os estudiosos da vertente didática do ISD, torna-se essencial nos processos de transposição didática, uma vez que explicita a relação entre os gêneros de

referência e sua adaptação para o ensino, e sistematiza a transposição no momento em que evidencia os objetivos visados para o ensino.

Para uma mais ampla compreensão do que é um modelo didático e os procedimentos para sua elaboração, abordamos os processos sugeridos por Bronckart (2012) para análise de gêneros textuais. Segundo o autor, o procedimento para análise de um gênero deve iniciar-se com “a coleta (em situação natural ou experimental) de um *corpus* de textos empíricos, que, segundo os cânones da metodologia científica, deve ser representativo do conjunto de textos atestáveis em uma língua” (BRONCKART, 2012, p. 78); e, sobre o *corpus*, realizar análises de acordo com a ordem sociológica de estudos da linguagem proposta por Bakhtin/Volochinov (2006).

Bakhtin/Volochinov (2006), ao assumirem uma perspectiva de abordagem descendente dos fatos languageiros para o estudo da linguagem, primam pela abordagem da dimensão prática na qual o texto se insere enquanto atividade social. Nesse sentido, segundo Bronckart (2012, p. 77), ao analisar um texto é primordial centrar-se “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas”. Sendo assim, a análise deve focar:

Primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente (BRONCKART, 2007, p. 21).

Tendo essas etapas consideradas para o procedimento de análise do gênero pretendido para se tornar objeto de ensino e aprendizagem escolar, o analista obtém como resultado a configuração dos elementos que regularmente caracterizam um gênero. Assim, pode refletir e eleger quais das características podem se tornar conteúdo escolar, considerando alguns princípios: o *princípio da legitimidade* - caracterização do gênero a partir de pesquisa a respeito da definição teórica do gênero elaborada por profissionais especialistas no gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81); o *princípio da pertinência* - levando em

consideração as capacidades já consolidadas pelos alunos e aquelas passíveis de desenvolvimento; é preciso construir objetivos para o ensino e a aprendizagem do gênero; o *princípio de solidarização* – visa tornar coerentes os saberes em função dos objetivos pretendidos e da série escolar pretendida. A interatividade entre os três princípios é fundamental, visto que “a aplicação de nenhum deles é independente da dos outros, e, é precisamente a imbricação profunda dos três que constitui uma das dimensões da formação do objeto escolar, definido por sua modelização” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Assim, para cada gênero selecionado deve-se levar em consideração os saberes científicos já consolidados, os objetivos de ensino e a pertinência do gênero para o aprofundamento da capacidade discursiva dos alunos e possibilidade de elaboração de atividades que culminem na aprendizagem do gênero textual.

Enfim, o modelo didático pode ser compreendido como um quadro que expõe os elementos que constituem um gênero, de onde o analista/professor pode selecionar os conteúdos específicos a serem ensinados, a fim de que os alunos se apropriem do gênero.

Nascimento (2014, p. 68) salienta que porque um mesmo gênero pode servir como objeto de ensino em vários níveis e para públicos diferentes, e “numa concepção espiral de aprendizagem” pode voltar a ser objeto para o mesmo público em momentos distintos, aprofundando as capacidades já favorecidas ou abordando novas dimensões, por esse motivo, ou seja, sob a possibilidade de reiteração do trabalho com um mesmo gênero, Barros (2012) defende a elaboração de um modelo visto, *a priori*, apenas teoricamente, ou seja, “sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino” (BARROS, 2012, p. 73 [grifo nosso]), podendo servir como um modelo teórico genérico do qual diversas sequências didáticas podem se originar. Ainda segundo Barros (2012), o modelo teórico do gênero é um processo de modelização preliminar que já vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao evidenciarem os conhecimentos pressupostos pelos gêneros, “elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica (primeiro nível da transposição didática), cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de *transposição didática*” (BARROS, 2012, p. 73 [grifo nosso]). Logo, para Barros (2012), devido ao caráter genérico e fundamentalmente teórico do modelo,

ele pode servir como base para a elaboração de um modelo didático, este mais voltado aos objetivos de ensino do gênero, ao nível dos alunos e à demanda social imediata.

Em decorrência dessa visão, Barros (2012) elaborou um Dispositivo Didático a fim de auxiliar no processo de modelização de gêneros¹. O dispositivo considera a tripartição das capacidades de linguagem, bem como as categorias de análise textual do ISD e, de acordo com a autora, “possibilita a elaboração de qualquer modelo teórico/didático, pois direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado” (BARROS, 2012, p. 162). Dessa forma, o dispositivo constituiu-se como uma ferramenta que, aliada às análises das práticas de linguagem dos alunos e das práticas escolares, fornece informações essenciais para a modelização de um gênero.

De acordo com nosso objetivo neste capítulo, apresentamos a seguir o modelo teórico que elaboramos, tendo como instrumento norteador o Dispositivo Didático de gêneros de Barros (2012).

Um Modelo Teórico do Gênero Textual Conto Maravilhoso, de Ricardo Azevedo

A partir dos preceitos da vertente didática do ISD, selecionamos um *corpus* composto por dez contos que formam a obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*, de Ricardo Azevedo (2007): “Moço bonito imundo” (1); “A mulher dourada e o menino careca” (2); “O príncipe encantado no reino da escuridão” (3); “Coco Verde e Melancia” (4); “A mulher do viajante” (5); “Os onze cisnes da princesa” (6); “O filho do ferreiro e a moça invisível” (7); “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza” (8); “As três noites do papagaio” (9); “O filho mudo do fazendeiro” (10).

A escolha ocorreu porque a referida obra faz parte do acervo literário das escolas da educação básica recomendado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), tendo passado, portanto, pelo crivo de especialistas que a avaliaram quanto à qualidade do texto,

¹Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

adequação temática e para a série em questão, entre outros aspectos. Além disso, em dois anos consecutivos, 2003 e 2004, Ricardo Azevedo recebeu o Prêmio Jabuti e Menção Honrosa pela obra na Câmara Brasileira do Livro, na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, atestando a relevância da obra e de seu autor.

A primeira ação foi a de realizar uma pesquisa de especialistas a fim de conhecer a definição do referido gênero: de acordo com Coelho (1987, p. 9), “o que nelas [narrativas] aparece apenas ‘infantil’, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para nossa vida”. Portanto, as histórias que formam o conto maravilhoso ultrapassam o que parece apenas infantil, representando simbolicamente temas existencialistas que perpassam épocas e culturas diferentes.

Colasanti (2015) destaca que uma característica desse tipo de narrativa é a verticalidade dos textos, ou seja, são histórias que possibilitam variantes de leitura e, por isso, se adaptam a qualquer idade. Buscando ainda definições na teoria literária, Coelho (1984, p. 122) assim classifica o conto maravilhoso:

No sentido tradicional, conto maravilhoso [...] é a narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, e onde os fenômenos não obedecem às leis naturais que nos regem. No início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a Literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com forças do Bem e do Mal, personificadas, sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem fenômenos que desafiam as leis da lógica etc.

Dos estudos de Chiampi (1980), destacamos a defesa de que os contos maravilhosos possibilitam à narrativa a criação de um mundo independente do real; o gênero confere aos acontecimentos extraordinários, aos espaços imaginários, às personagens sobrenaturais e ao tempo fictício uma legitimidade *a priori*; narra acontecimentos inadmissíveis à realidade empírica, sem ao menos considerar o despropósito dos fatos narrados. Nessas narrativas, a problemática entre

o entre o real e o imaginário é desconsiderada, devido a sua falta de comprometimento com a verossimilhança. A história se instala no irreal sem qualquer estranhamento por parte do leitor. O imaginário subverte a ordem convencional e situa os acontecimentos no plano fictício, sem possibilidade de transposição ao mundo material. De acordo com Coelho (2003), o espaço em que ocorre a ação é indefinido, o que confere universalidade aos contos, visto que a história poderia acontecer em qualquer lugar. Da mesma forma, o tempo situa-se em um passado longínquo, distante do vivenciado pelo leitor.

Encontramos ainda nos estudos de Propp (2006) uma proposta de metodologia para análise de contos maravilhosos, que visa caracterizar os elementos que responderiam pela natureza do maravilhoso. De acordo com a proposição, o elemento-chave para essa caracterização é a ação das personagens. Sendo assim, Propp (2006) reduz a estrutura básica dos contos aos seus elementos constituintes, chegando a seis funções invariantes. Essas funções foram sintetizadas por Coelho (2003, p. 113):

1. uma situação de crise ou mudança: todo conto maravilhoso tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói;
2. aspiração, desígnio ou obediência: o desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio a ser alcançado.
3. viagem: a condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa; o herói empreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar;
4. desafio ou obstáculo: há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói;
5. mediação: surge sempre um mediador entre o herói e o objetivo que está difícil de ser alcançado, isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer;
6. conquista: finalmente o herói vence ou conquista o objetivo almejado.

Ao sugerir essa estrutura invariável, Propp (2006) identifica a substancialidade desse gênero narrativo como expressão da vida. Tanto

que afirma: “Não há dúvida de que o conto encontra, geralmente, sua fonte na vida” (PROPP, 1972, p. 14 *apud* COELHO, 2003, p. 113). Essa constatação implica a reafirmação do caráter “humanizador” da literatura apontado por Candido (2011), que afirma a necessidade do ser humano de se inebriar no “universo fabulado” para se constituir consciente e inconscientemente enquanto ser humano. A literatura, para o autor, é “o sonho acordado da civilização” e, como não há equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Conhecidas as definições do gênero apresentadas por especialistas, passamos a analisar o *corpus* tendo como instrumento norteador o Dispositivo de Barros (2012).

Características do Contexto de Produção

O conto maravilhoso insere-se na esfera literária e a prática social à qual está vinculado é a de aprimoramento do senso estético e da expansão do repertório cultural do leitor, proporcionando a aquisição de uma bagagem de experiências que refletem na formação humana e interação social (CANDIDO, 2011), o que evidencia o valor desse gênero na sociedade. Levando em consideração ainda o espaço privilegiado que a atividade de leitura ocupa no ambiente escolar e os dados de uma pesquisa realizada em 2016 pelo Instituto Pró-Livro² que apontam ser a exigência escolar um dos principais motivadores da leitura entre crianças e adolescentes, com idade entre 5 e 13 anos, consideramos o decorrente vínculo entre o gênero em questão e a prática social escolar. Nosso entendimento é de que esse gênero é um instrumento de motivação para o trabalho da escola com a prática social de formação de leitores.

Ao oportunizar o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, sejam eles reais ou fictícios, o texto literário, no caso o conto maravilhoso, amplia o conhecimento de mundo do leitor, possibilitando novas perspectivas. A abordagem a cultura popular, ao imaginário, ao maravilhoso, o resgate de contos de tradição oral formados pela intenção do autor de fazer refletir sobre

2 Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

a vida, sobre as qualidades humanas e seus defeitos, sem, contudo, limitar-se ao preceito apenas didatizante e moralista, pode ser identificado nos contos de nossa coletânea. Segundo o próprio Azevedo (2007, p. 118), sua obra é “uma coletânea de contos muito antigos, criados e guardados na memória do povo, que vêm sendo contados de boca em boca desde que os portugueses chegaram ao Brasil e até antes, pois os índios também contavam e ainda contam belas histórias. Essas palavras do autor fazem parte da entrevista fictícia intitulada “Entrevista para um papagaio”, integrante da obra na qual está publicado nosso *corpus*. Nesse texto, Azevedo (2007, p. 118) tece comentários sobre o processo de criação dos contos e esclarece:

Existem pesquisadores maravilhosos, folcloristas, antropólogos, psicólogos, que viajam por aí, encontram esses contadores populares e anotam suas histórias. Depois publicam livros. A partir desses livros, escolho uma história, procuro as várias versões resgatadas pelos diferentes pesquisadores e aí tento contá-la do meu jeito.

Esse processo criativo operado pelo autor fica evidente, por exemplo, no conto “O príncipe encantado no reino da escuridão” (3) que apresenta um enredo que remete à conhecida história da “Gata Borralheira”³, conto clássico infantil recontado por vários autores. Ambas as histórias, o conto de Azevedo e o clássico, se iniciam com uma situação de perda: a heroína sofre com a morte da mãe e, em seguida, passa a ser maltratada pela madrasta. Aliás, o tema do desentendimento entre madrastas e enteadas é recorrente nos clássicos da literatura infantil; a inveja e o ciúme entre as partes podem também ser observados na história da personagem “Branca de Neve”⁴. O enredo do conto em questão aproxima-se ainda de outro clássico da literatura infantil, *A Bela e a Fera*⁵, principalmente pela presença da simbologia da rosa que representa uma perda.

3 PERRAULT, C. *Contos de Perrault*. Trad. Regina Regis Junqueira. 4 ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Vila Rica, 1994.

4 GRIMM, J.; GRIMM, W. *Contos de Grimm*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

5 CASCUDO, C. *Contos tradicionais do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

Em “Moço bonito imundo” (1) encontramos uma variação do conto *Pele de urso*⁶, dos Irmãos Grimm, expoentes da literatura infantil. Nas duas histórias, os heróis firmam um pacto com o diabo e iniciam uma degradante jornada que dura sete anos em função do seu amadurecimento e preservação da alma.

A conhecida história “O patinho feio”⁷, de Hans Christian Andersen, também se faz presente no texto de Azevedo (2007) por meio do conto “Os onze cisnes da princesa” (6). A alusão ao cisne como símbolo da beleza e garbo manifesta-se nos dois enredos, no primeiro como uma recompensa ao martírio pela rejeição sofrida e, no segundo, como um consolo pelo triste destino dos príncipes que, apesar de perderem a forma humana, permaneceram na elegância de “[...] onze cisnes brancos com coroas de ouro na cabeça” (AZEVEDO, 2007, p. 71).

Ressaltamos que os contos, enquanto frutos do universo popular, originam-se da literatura oral e ao passarem para a escrita sofrem adaptações sem, contudo, extirpar-se por completo das peculiaridades da oralidade e dos contos populares que os antecedem. Nesse sentido, os contos de Azevedo (2007) aproximam-se dos conceitos de polifonia e intertextualidade expressos por Fiorin (1994) em seus estudos sobre Bakhtin, à medida que incorporam vozes anteriores ao do autor. Fiorin (1994, p. 30) afirma que “a intertextualidade é um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. Ou seja, a intertextualidade não é mera reprodução de textos anteriores, mas resignificação do texto a partir de construções estéticas que se reportem à memória do leitor, sugerindo uma nova leitura.

Todas as histórias circundam o maravilhoso; o mistério e a fantasia estão presentes nos textos por meio de elementos ou momentos que remetem ao extraordinário. Nos estudos de Propp (2006), a partir do que ele elencou como função invariante elementar para a caracterização do conto maravilhoso, observamos a ação de um mediador sobrenatural, ou seja, um ente que intervém magicamente em prol do herói. Essas personagens mágicas podem ser encontradas nos contos de Azevedo

6 GRIMM, Irmãos. *Pérolas e diamante*. Trad. Iba Mendes. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20161202130315/http://www.projetoLivroLivre.com/Perolas%20e%20Diamantes%20-%20Irmãos%20Grimm%20-%20Iba%20Mendes.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

7 SANDRONI, L. *As melhores histórias de Andersen*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

(2007)⁸, por exemplo, a mulher que é dourada e “pôs na mão do menino uma varinha mágica” (p. 2) no conto (2); a voz invisível que aparece no conto (3); a fada, a magia para quebrar encanto no conto (7); o papagaio que descrevia em detalhes os acontecimentos no conto (9).

O maravilhoso também pode ser constatado pela presença de elementos miraculosos que atestam o distanciamento do verossímil, alocando as histórias em um ambiente fictício, inadmissível à realidade material e empírica do leitor. Como amostra dessa característica temos em “Moço bonito imundo” (1) o encontro do homem com o diabo: “Diante daqueles dentes arreganhados, o jovem teve certeza. Estava diante do diabo. Estava falando com o próprio Satanás!” (p. 8). Já no conto “A mulher do viajante” (5), a heroína depara-se com bruxas “Era uma reunião de bruxas” (p. 58) e tem como propósito desfazer um feitiço urdido por elas a fim de conquistar a amizade da rainha.

Compreendemos que o conto maravilhoso, atualmente, configura-se como um gênero escrito, como é o caso de nossa coletânea, mas, assim como muitos outros gêneros, principalmente os da esfera literária, o conto origina-se da literatura de tradição oral, e, por esse motivo, revelam resquícios dessa prática em sua composição, por exemplo, as vagas indicações de tempo e espaço que colaboram para a universalidade e atemporalidade do gênero, o que trataremos de forma mais específica ao abordarmos os elementos da narrativa.

A respeito de quem é o autor físico desse gênero e seu papel social (BARROS, 2012), os contos selecionados são de autoria do escritor Ricardo Azevedo. O papel assumido por ele na produção de contos maravilhosos é de preservação e disseminação das histórias populares, corroborando a relevância da cultura popular enquanto instrumento de construção da condição humana, bem como, por meio da abordagem de temas universais, o autor promove a reflexão sobre questões sociais, fortalecendo o importante papel da literatura na formação do sujeito criativo e ativo socialmente.

De forma mais específica, sobre o autor físico de nossa coletânea, Ricardo Azevedo é escritor e ilustrador de diversos livros destinados ao público infantojuvenil, além de pesquisador na área de cultura popular. Sua produção literária foi objeto de investigação de diver-

⁸ Em razão da recorrência de citações da obra de Ricardo Azevedo, doravante serão indicadas apenas a numeração das páginas.

dos trabalhos acadêmicos, dentre os quais destacamos o de Silvestre (2005) que analisa o acervo infantojuvenil do autor e evidencia sua relevância nesse contexto literário. E, nas palavras do próprio Azevedo (2007, p. 119), seus contos:

Falam de assuntos que interessam a todas as pessoas de qualquer idade. [...] São histórias cheias de sentimentos e temas conhecidos de todas as pessoas como o amor, a luta pela sobrevivência, a ambiguidade, o medo, a inveja, a curiosidade, o arrependimento, a injustiça, o desânimo, a generosidade, a esperteza e muitos outros.

Nesse sentido, as temáticas que caracterizam os contos de Azevedo (BARROS, 2012) podem ser sintetizadas da seguinte forma: conto (1): a inveja; a primazia da beleza física em detrimento do caráter; (2): a curiosidade, a transgressão humana e suas conseqüências; (3): a perseverança diante das dificuldades; a bondade e a esperteza que vencem a maldade e a inveja; (4): o amor proibido; (5): inveja, esperança, perdão e amor; a importância da prudência na proteção contra a persuasão; (6): o amor fraternal e a determinação em busca de um objetivo; (7): a inconseqüência e o arrependimento pelos atos descuidados; (8): a disputa de poder entre a sorte e a riqueza revela a importância do equilíbrio e da sabedoria; (9): a cobiça, a ingenuidade e a fidelidade; (10): a inteligência, a esperteza e a perseverança.

Evidentemente vinculado aos temas, o gênero destina-se aos leitores que apreciam essas narrativas devido a suas especificidades, por exemplo: a abordagem às questões sociais, a luta do bem contra o mal, a inveja, a esperança, o amor etc., permeadas por aspectos imaginários, desconhecidos. No que se refere à faixa etária, em especial os contos maravilhosos, e no caso nossa coletânea, se destina ao público infantojuvenil, conforme recomenda o PNBE.

E sobre o suporte, os contos, assim como os que formam nosso *corpus*, são publicados em livros, físicos ou virtuais, que circulam principalmente em ambientes residenciais e educacionais.

Características Discursivas

À luz do ISD, a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo do folhado textual (BRONCKART, 2012) que comporta os discursos, suas modalidades de articulação e sequências. Por tipos de discursos entendemos os diferentes segmentos que compõem o texto e, no caso dos contos analisados, identificamos a predominância do discurso do narrar. Como o mundo retratado nos contos apresenta um alto grau de desvio do mundo ordinário – que pode ser comprovado pelas passagens “Chegaram num castelo de cristal escondido no fundo profundo da terra” (2) (p. 18); “Aproveitando-se de que o rei tinha ido viajar, fez um feitiço e transformou os pobres príncipes em onze cisnes” (6) (p. 69) – identificamos, a partir de Bronckart (2012) o narrar disjunto, cujas coordenadas do mundo discursivo distanciam-se das coordenadas do mundo ordinário. A ausência de referências dêiticas que aproximem o leitor dos parâmetros físicos confere a autonomia das narrativas. Portanto, o conto maravilhoso caracteriza-se pelo emprego do narrar ficcional como o tipo de discurso em predominância.

Sobre o plano textual global (BARROS, 2012), os contos analisados são textos em prosa compostos por título, corpo (parágrafos, discurso direto e indireto) e ilustração. Os dez contos apresentam extensão aproximada entre 5 a 7 laudas e são narrativas relativamente curtas se comparadas aos romances.

Quanto aos tipos de sequências, Bronckart (2012) aponta como sequências básicas a narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal. Nos textos analisados, verificamos a predominância da sequência narrativa na organização do conteúdo temático, embora haja a presença de sequências dialogais e descritivas.

Em relação à configuração da sequência narrativa, Bronckart (2012, p. 219) afirma que “só se pode falar em sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de *intriga*” de modo a formar “um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (BRONCKART, 2012, p. 220). De acordo com o autor, a narrativa constitui-se de cinco fases principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória: a situação inicial (orientação); complicação (transformação); ações; resolução (retransformação); situação final.

A fim de comprovar que a sequência narrativa é a que caracteriza o conto maravilhoso, apresentamos a síntese dos momentos da narrativa (BRONCKART, 2012) em um dos exemplares:

QUADRO 1. Sequência Narrativa: exemplificação

Momentos da narrativa	Moço bonito imundo (1)
Situação inicial	O protagonista perde seus pais e inicia uma jornada solitária.
Complicação	Certo dia tem um encontro com o diabo e em troca de riqueza aceita a condição de viver isolado, vestindo pele de monstro por sete anos.
Ações	O isolamento leva o herói a refletir sobre sua vida. Em um encontro com um negociante, decide ajudá-lo financeiramente e em troca conquista o direito de casar-se com uma de suas filhas. Após muito relutar, uma das filhas aceita o destino. Porém, o moço ainda precisa cumprir dois anos do seu pacto com o diabo.
Resolução	Depois de sete anos do pacto, o diabo é derrotado. O moço volta a sua aparência anterior e vai em busca de sua amada.
Situação final	O moço retorna a sua aparência, surpreendendo a amada e deixando as cunhadas decepcionadas.

Fonte: As pesquisadoras

A sequência dialogal está presente em todos os 10 contos, contribuindo com a dinâmica dos textos. Conforme Bronckart (2012), a sequência dialogal é organizada em três níveis encaixados, compostos por fases transacionais que constituem o corpo da interação, enquadradas por sequências fáticas de abertura e fechamento: fase de abertura; fase transacional; fase de encerramento. Um exemplo desse tipo de sequência:

QUADRO 2. Sequência Dialogal: exemplificação

Conto: A mulher dourada e o menino careca (2)	
Fase de abertura	“A mulher segurou o menino pelos ombros:”
Fase transacional	“— Você entendeu bem? — Entendi – disse ele assustado”.

Fase de encerramento	“— Fica combinado? — Fica!”
----------------------	--------------------------------

Fonte: As pesquisadoras

A sequência descritiva faz parte da composição narrativa como forma de auxiliar o leitor na construção das representações sugeridas pelo autor. De acordo com Bronckart (2012, p. 222), “a sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma forma linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical”. Em sua forma prototípica, essa sequência comporta três fases principais, conforme quadro a seguir:

QUADRO 3. Sequência Descritiva: exemplificação

Fase da ancoragem	Fase de aspectualização	Fase de relacionamento
O tema da descrição é assinalado geralmente por uma forma nominal ou tema-título	Diversos aspectos do tema-título são enumerados	Os elementos descritos são assimilados a outros
“ <i>Sua cabeleira</i> era negra, selvagem e sedosa” (p. 17)	“Era um choro escondido, disfarçado, engasgado de vergonha. Era choro de homem” (p.11)	“[...] uma mulher tão linda quanto as flores mais coloridas e as pedras mais raras e preciosas” (p. 17)

Fonte: As pesquisadoras

Quanto aos elementos constituintes da narrativa, Gancho (2002) aponta cinco elementos como sendo essenciais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Para a autora, o conto é uma narrativa “que tem como característica central condensar o conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens” (GANCHO, 2002, p. 8).

O enredo constitui-se do encadeamento de fatos e ações que compõem uma narrativa (GANCHO, 2002). Norteados pelos pressupostos de Bronckart (2012), compreendemos que o enredo é organizado nos contos dentro da estrutura da sequência narrativa, e a condensação da complicação, característica da narrativa segundo Gancho (2002), pode ser assim classificada em cada um dos exemplares de nossa coletânea: no conto (1): complicação: o pacto com o diabo;

(2): a abertura das arcas proibidas; (3): a misteriosa voz ouvida pela moça; (4): o amor proibido do casal; (5): a armação que fez com que o viajante acreditasse que sua mulher o traía; (6): a transformação dos onze príncipes em cisnes; (7): a existência de um misterioso buraco escuro; (8): a disputa entre a Boa-Sorte e a Riqueza; (9) a tentativa de golpe contra a mulher do vendedor; (10): a insistente tentativa do fazendeiro em curar a mudez do filho.

As personagens são as responsáveis pelo desenvolvimento do enredo; são caracterizadas por suas ações e falas e pelo julgamento que fazem delas o narrador e as outras personagens (GANCHO, 2002). Nos contos em questão, é perceptível a constante disputa entre o bem e o mal, materializada, na maioria das vezes, pelas personagens protagonistas e antagonistas, como nestes exemplos: no conto (1): protagonista é o moço bonito e o antagonista é o diabo; (3) protagonista: a moça, antagonista: a madrasta; (5): protagonista: o casal, antagonista: o amigo do homem; (9): protagonista: a mulher, o antagonista: o rapaz.

Retomamos aqui o conceito de Propp (2006) ao definir o conto maravilhoso em função das ações dos personagens no feminino na narrativa. Nas palavras do autor, “no estudo do conto, o que realmente importa é saber *o que* fazem os personagens. *Quem* faz algo e *como* isso é feito, já são perguntas para um estudo complementar” (PROPP, 2006, p. 16). Sendo assim, as 6 funções invariantes das personagens identificadas pelo autor como elementos-chave para caracterização do conto maravilhoso estão presentes nas narrativas compiladas na obra, o que pode ser comprovado pela exemplificação abaixo:

QUADRO 4. Funções Invariantes dos Contos Maravilhosos

Funções	A mulher do viajante (5)
1. uma situação de crise ou mudança	A mulher é abandonada pelo marido após cair na armadilha elaborada pelo amigo do viajante.
2. aspiração, desígnio ou obediência	O objetivo da protagonista era descobrir por que tinha sido abandonada pelo marido.
3. viagem	“[...] a moça pegou a estrada e foi procurar o palácio da rainha” (p. 59)
4. desafio ou obstáculo	A moça foi nomeada juiz e teve que se fingir de homem durante três anos.
5. mediação	Ela recebeu a ajuda do rei que, em troca da cura da rainha, concedeu a ela o direito de ser juiz.

6. conquista	Como juiz, ela consegue interrogar os envolvidos em sua armadilha e descobre o verdadeiro motivo pelo qual o marido a abandonou.
--------------	--

Fonte: As pesquisadoras

O tempo e o espaço são indeterminados, característica da narrativa maravilhosa, e marcados por expressões linguísticas que contribuem para a universalidade e atemporalidade do gênero. Exemplos: (1) “os anos passavam vagarosos” (p. 10); (2) “um dia estava com um machado cortando mato” (p. 17); (3) “mais tarde, alguém bateu na porta” (p. 30); (4) “num pé de serra [...]” (p. 41); (5) “parando num lugar distante e deserto [...]” (p. 58).

No caso do narrador, ele está marcado nos contos pelo emprego da terceira pessoa do discurso, sendo onisciente e onipresente, como podemos observar no trecho: “Quando foi dormir e apagou a luz, escutou passos. Sentiu que alguém no quarto tirava sete saias. Depois percebeu que uma pessoa deitava na cama. Seria um monstro, um sonho ou um fantasma? O moço sentiu medo” (p. 83).

No excerto apresentado, temos a onisciência do narrador, pois ele não apenas narra o que acontece com a personagem, mas também o que ela sente e pensa. A voz do narrador auxilia na construção das narrativas por meio de uma linguagem dinâmica e carregada de oralidade. No conto “Moço bonito imundo” (1) a narrativa inicia-se com o clássico “Era uma vez...” (p. 7), característico das narrativas orais. O narrador interage com o leitor por meio do emprego de provérbios e ditos populares, como podemos observar nos fragmentos “O homem soluçava e pensava como a vida pode ser tão cheia de tomá-las e de dá-las (p. 18); “Mas o destino vire e mexe surpreende” (p. 19). Ao servir-se de tal recurso, o autor aproxima a narrativa do pensamento popular, por meio da inserção desses ditos na composição da trama de modo muito natural e apropriado ao contexto, o que facilita a identificação por parte do leitor.

Características Linguístico-discursivas

A construção linguística dos contos em análise é marcada por retomadas nominais. O autor utiliza, principalmente, a substituição

por sinônimos, o que reforça a caracterização das personagens a partir da ampliação de seus atributos. No conto “Moço bonito imundo” (1), por exemplo, a retomada da personagem do diabo se dá pelos nomes: “Satanás” (p. 08), “Tinhoso” (p. 8), “Coisa-Ruim” (p. 8), “Capeta” (p. 8), “Cão” (p. 8), “Satã” (p. 9), “Arrenegado” (p. 9), “Pé-de-Bode” (p. 9), “Lúcifer” (p. 14), “Demônio” (p. 14). Há também a presença de retomadas pronominais, restringindo-se à utilização dos pronomes pessoais do caso reto.

Também propriedade específica que marca a sequência narrativa, os contos empregam organizadores temporais, o que evidencia, como posto, que o tempo da narrativa é indeterminado. Exemplos: (1) “Era uma vez [...]” (p. 7); (3) “Enquanto isso [...]” (p. 38); (6) “Naquela noite [...]” (p. 73); e espaciais: (3) “Estava lá [...]” (p. 33); (9) “Numa cidade [...]” (p. 106); (10) “Deitado na cama [...]” (p. 114).

Tendo a sequência narrativa o propósito de narrar um encadeamento de ações situadas numa sequência temporal, os verbos predominantes nos contos de Azevedo são os que evidenciam as ações das personagens, sendo que o tempo verbal que prevalece é o pretérito perfeito. Exemplo: (1) “Respirou fundo” (p. 9); (2) “A mulher segurou o menino pelos ombros” (p. 18); (3) “A menina imaginou aquele jardim encantado” (p. 30); (4) “O homem ficou uma fera” (p. 42); (5) “E assim chegou na cidade” (p. 59); (6) “Com os meninos, a rainha bruxa fez pior” (p. 69); (7) “Mais tarde, sentiu fome” (p. 82); (8) “Uma delas aproximou-se” (p. 91); (9) “O filho do fazendeiro ficou apaixonado” (p. 99); (10) “Mas a menina encasquetou com o sonho” (p. 110).

Sobre a linguagem, Azevedo (2007) utiliza uma linguagem carregada de metáforas, articulando traços da memória coletiva do interlocutor e de sua memória individual, o que pode ser observado nos fragmentos: “O menino tentava pensar em outro assunto, mas sua curiosidade aumentava feito um balão de gás crescendo, crescendo sem parar” (2) (p. 19); “A água jorrava feito cachoeira” (5) (p. 55). Nessa perspectiva, convém destacarmos a afirmação de que Azevedo (2007) conserva os substratos da cultura popular e a ressignifica aliando uma espécie de escrita oral e linguagem visual, artifício pelo qual consegue criar imagens que materializam a ideia intentada pelo plano verbal e, dessa forma, aproxima-se do leitor. Essa maneira de contar os fatos faz com que o texto se aproxime de imediato do público infantil, pois esses leitores acolhem com entusiasmo histórias que envolvem

o maravilhoso e o imaginário, artefatos largamente explorados pelo autor no decorrer dos contos.

Além disso, o autor vale-se substancialmente das figuras de linguagem para compor uma narrativa mais fluida e em consonância com o maravilhoso que a permeia. A anáfora, que consiste na repetição de palavras no início de frases sucessivas, pode ser observada no discurso da mulher dourada como meio de enfatizar a liberdade do menino no Castelo de Cristal: “Você agora é meu filho. Pode fazer o que quiser. Pode brincar. Pode passear. Pode comer e beber. Pode entrar em todos os lugares [...]” (2) (p. 18). A repetição do verbo “pode” ressalta o discurso de acolhida da mulher e, ao mesmo tempo, prepara para a negativa que vem em seguida “[...] mas tem um porém” (p. 18).

O autor explora a linguagem simbólica, aquela que, de acordo com Chauí (2000), opera por analogias e metáforas, oferecendo sínteses imediatas (imagens) a partir de construções linguísticas, criando imagens e conceitos por meio das palavras e expressões a fim de privilegiar a imaginação. A exemplo, destacamos a criação do neologismo *Reino-do-Entrou-Ficou* (3) utilizado tanto para nomear o reino do pássaro-azul, quanto para concretizar a ideia expressa na narrativa de que os que ali entravam não mais retornavam. Tal construção complementa o sentido expresso pelo narrador ao referir-se ao reino: “O rei já tinha enviado exércitos para o lugar. Heróis já tinham ido até lá com suas coragens e suas espadas pontudas. Ninguém tinha voltado” (2) (p. 22). Essa insistência em evidenciar a dificuldade da ação, prepara para a exaltação do feito empreendido pelo herói ao final da empreitada.

Além disso, a escolha lexical é condicionada ao ambiente fantasioso no qual as narrativas se desenvolvem, portanto, termos como “príncipe encantado” (3), “mulher dourada” (2), “palácio da rainha” (5), “rainha bruxa” (6), “asas douradas” (10) e demais palavras que remetam ao mistério e ao onírico são amplamente exploradas.

Quanto à pontuação que organiza a textualidade, ela segue os padrões da sequência narrativa: uso de ponto de exclamação em frases exclamativas “É ele mesmo!” (8) e de ponto de interrogação em interrogativas “Cadê meu sobrinho?” (9). As personagens, na maioria das vezes, manifestam-se pelo discurso direto, o que leva à utilização de dois-pontos e travessão, conforme o exemplo:

Às três horas da manhã, a moça pediu:

— Por favor, testemunhas. Estou com muito medo. Sinto que vou morrer amanhã. Será que vocês podem contar uma história que me faça esquecer da morte que está vindo me pegar? (10) (AZEVEDO, 2007, p. 114).

Ao final de cada conto é apresentada uma quadra popular, reforçando o resgate dos substratos da literatura de tradição oral e confirmando a intenção do autor ao recontar as histórias. A quadra é a forma lírica mais comum entre o povo e, nesse contexto, é utilizada para fechar os contos, sintetizando seus enredos, como podemos observar em: “Uma história como esta/ Parece beleza pura/ Quem quiser que conte outra/ Cheia de amor e aventura!” (2) (p. 27).

O mesmo intento pode ser observado na composição dos elementos paratextuais formados por desenhos no estilo da xilogravura, ilustrados pelo próprio autor. A escolha pelo estilo popular regional de ilustração reforça a retomada à cultura popular e enriquece a leitura do texto. No conto “A mulher dourada e o menino careca” (2), o desenho de abertura traz como elemento principal a imagem de um homem carregando uma enxada e tem como pano de fundo o que parece ser seu ambiente de trabalho. A segunda ilustração retrata o momento em que o herói e seus concorrentes decidem viajar em busca do líquido mágico, dessa forma, o careca aparece em primeiro plano frente à frente com seus adversários e, ao fundo, percebemos o castelo e o pássaro-azul.

As ilustrações dialogam com a narrativa, antecipando os passos do enredo, fato que observamos, por exemplo, na presença de dois sóis, um em cada canto da página da primeira ilustração, sugerindo o que vem narrado a seguir “[...] lutando de sol a sol [...]” (p. 17). Ou ainda pela imagem da segunda ilustração que traz o herói encarando seus adversários, o que prenuncia a ideia de que a jornada seria difícil e solitária.

Quando tratamos dos mecanismos enunciativos, é possível perceber a presença de vozes que atuam no texto e se distinguem entre voz do autor, voz do narrador e vozes das personagens. A voz do autor está presente nas quadrinhas que finalizam cada conto e exprimem algum tipo de opinião acerca da história: “Até eu fui convidado/ Passei lá a noite inteira/ Por isso, gente, eu garanto/ Essa história é verdadeira!” (5) (p. 66).

O exemplo demonstra o tom coloquial da linguagem utilizada pelo autor que conversa diretamente com o seu leitor, na tentativa

de romper a fronteira entre imaginação e realidade e aproximar-se do universo do seu interlocutor.

As outras vozes, do narrador e das personagens, podem ser observadas nos exemplos: voz do narrador: “Era uma vez um rei que tinha onze filhos e uma filha” (6) (p. 69), “Um dia, um buraco escuro apareceu no chão ninguém sabe como nem por quê” (7) (p. 81); vozes das personagens: “— Meu nome é Riqueza e minha irmã chama-se Boa-Sorte” (8) (p. 92), “— Quero aquela moça de qualquer jeito!” (9) (p. 99).

Essas vozes são fontes de avaliações, denominadas modalizações, agrupadas por Bronckart (2012) em quatro subconjuntos: as modalizações lógicas, as modalizações deônticas, as modalizações apreciativas e as modalizações pragmáticas. Devido ao caráter maniqueísta das narrativas que confrontam o bem e o mal, por meio do embate entre protagonistas e antagonistas, fica evidente na voz do narrador a intenção de influenciar o leitor na construção da imagem do bem e do mal por meio das modalizações apreciativas, conduzindo-o para um sentimento de afeição pelo herói: “O moço bonito imundo, com voz emocionada, disse que estava muito contente mas, infelizmente, ainda não podia se casar” (1) (p. 13); e de rejeição pelo vilão: “A rainha simplesmente detestava os doze filhos do rei” (6) (p. 69).

A partir do referido modelo, tivemos condições de eleger os conteúdos de ensino para o ano escolar em questão e produzir uma sequência. Apenas a título de exemplificação, apresentamos uma síntese da sequência didática elaborada:

QUADRO 5. Sinopse da Sequência Didática do Conto Maravilhoso de Ricardo Azevedo

OFICIAIS	OBJETIVO	ATIVIDADES
Reconhecendo as relações sociais problemáticas instituídas na sociedade	Despertar o interesse pelas temáticas abordadas pelo gênero; Propor reflexão sobre as relações humanas e os sentimentos; Iniciar o contato com o gênero.	Roda de conversa: dinâmica dos sentimentos. Leitura do conto “A mulher dourada e o menino careca”, de Ricardo Azevedo e identificação da temática; Produção de um mural de sala com os possíveis temas a serem abordados nos contos maravilhosos.

OFICIAIS	OBJETIVO	ATIVIDADES
Reconhecimento do projeto de classe	Propor a confecção de uma coletânea, produzida pelos alunos; Sensibilizar sobre o suporte de publicação dos contos; Apresentar os contos de Ricardo Azevedo.	Apresentação da proposta de confecção de uma coletânea de contos maravilhosos ao final do projeto e registro das impressões dos alunos. Apresentação da obra <i>No meio da noite escura tem um pé de maravilha!</i> , de Ricardo Azevedo, realizando uma análise global do livro (pré-leitura) e atividade de reconhecimento do suporte.
Conhecendo uma escritora de contos	Apresentar uma escritora local e seu processo de criação; Identificar o contexto de criação dos contos.	Elaboração de entrevista; Participação na palestra ministrada pela escritora; Sistematização das informações coletadas;
Conhecendo os contos de Ricardo de Azevedo	Apresentar o autor Ricardo Azevedo; Identificar no conto características do contexto de produção.	Apresentação do autor por meio do vídeo “Ricardo Azevedo e suas obras”; Contação da história “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”, de Ricardo Azevedo, utilizando a técnica da caixa cenário; Identificação do contexto de produção.
Apresentação das características discursivas do gênero (parte I)	Apresentar os elementos da narrativa: tempo, espaço, personagem, enredo e narrador.	Leitura compartilhada do conto “Os onze cisnes da princesa”; Desenvolvimento de atividades que abordam os elementos da narrativa; Composição do mural com esquema produzido coletivamente.
Apresentação das características discursivas do gênero (parte II)	Apresentar os momentos da narrativa, fases constituintes da planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo.	Leitura compartilhada do conto “Moço bonito imundo”; Atividade de identificação dos momentos da narrativa;

OFICIAIS	OBJETIVO	ATIVIDADES
		Composição do mural com esquema produzido coletivamente; Proposição da atividade “texto quebra-cabeça” – ordenação da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.
Apresentação das características linguístico-discursivas do gênero (parte I)	Abordar a função dos sinônimos na construção dos sentidos do texto; Chamar atenção para a utilização do “Era uma vez...”; Abordar a função do tempo verbal predominante e o efeito de sentido decorrente; Conduzir à compreensão dos organizadores temporais e espaciais.	No conto “Moço bonito imundo”, refletir sobre os sinônimos na construção do sentido do texto; Atividades sobre o tempo verbal e a função da expressão “Era uma vez”; Atividade em grupos: os grupos devem listar as marcas de tempo (quando?) e lugar (onde?) nos contos. Socializar os termos e expressões localizados, formando um quadro/mural para posterior consultas.
Apresentação das características linguístico-discursivas do gênero (parte II)	Abordar a nomenclatura e a função dos sinais de pontuação na composição da narrativa; Apresentar as possibilidades de dar voz às personagens.	Leitura do conto “Coco Verde e Melancia”, conferindo ritmo e entonação adequados; Atividades que abordam os sinais de pontuação; Reconhecimento das vozes das personagens por meio do discurso direto e indireto.
Produção Inicial	Propor a escrita inicial de um conto maravilhoso; Averiguar o desenvolvimento das capacidades dos alunos na produção escrita.	Produção em duplas de um conto maravilhoso.
Revisando	Propor a revisão do texto por meio da autoavaliação e por pares.	Roteiro de autoavaliação; Correção entre pares.

OFICIAIS	OBJETIVO	ATIVIDADES
Desenvolvendo	Ampliar o léxico relacionado ao universo maravilhoso; Estimular a criatividade na composição das personagens.	Ampliação do léxico relacionado ao universo maravilhoso por meio da atividade “ABC do era uma vez”; Atividade de composição das personagens a partir da caracterização e da elaboração de descrição; Apresentação das personagens que farão parte da narrativa de cada dupla.
Reescrevendo	Reescrever o conto a partir das revisões realizadas.	Tarefa simplificada de produção: produzir ou adequar a situação inicial do conto, a partir da produção inicial (revisão e reescrita); continuação do texto a partir da situação inicial já escrita e revisada; escrever uma situação final para o conto de outra dupla; Finalizar o conto e fazer a leitura para a classe.
Ilustrando	Reconhecer a função da ilustração no conto; Apresentar técnicas de ilustração; Ilustrar o conto produzido.	Atividade de reconhecimento das ilustrações dos contos da coletânea de Ricardo Azevedo; Oficina de ilustração com o professor de Artes.
Finalizando	Compartilhar com a comunidade escolar a coletânea de contos produzida pela turma.	Participação no evento de lançamento da coletânea de contos.

Fonte: As pesquisadoras

Considerações Finais

Buscando conhecer os elementos característicos do gênero textual conto maravilhoso a fim de elaborar uma proposta de intervenção didática para o trabalho de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental para a produção escrita dos gêneros textuais, alicerçamo-nos na metodologia da

sequência didática dos gêneros. Os resultados fizeram emergir o que consideramos um modelo teórico do gênero, de forma mais específica, o conto maravilhoso de autoria de Ricardo Azevedo.

Esperamos com este capítulo colaborar com outros professores e/ou estudiosos da língua no sentido de proporcionar que eles tenham cada vez mais instrumentos que auxiliem na preparação e execução do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Referências

AZEVEDO, R.

No meio da noite escura tem um pé de maravilha! 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BAKHTIN, M./VOLOVHINOV

Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E. M. D.

Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Revista Raído*, Dourados, 6 (11): 11-35, jan.-jun. 2012.

BRONCKART, J. P.

Atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. pp. 19-42.

Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2012.

CANDIDO, A.

O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. pp. 171-193.

CHIAMPI, I.

O realismo maravilhoso. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COELHO, N. N.

A literatura infantil: história, teoria, análise. São Paulo: Quíron, 1984.

O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.

O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COLASANTI, M.

Mais de 100 histórias maravilhosas. São Paulo: Global, 2015.

FIORIN, J. L.; BARROS, D. L. P.

Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bahktin.
São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaio de cultura, vol. 1).

DE PIETRO, J. E.; SCHNEUWLU, B.

O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In:
NASCIMENTO, E. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. pp. 51-81.

GANCHO, C. V.

Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2006.

NASCIMENTO, E. L.

Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.
Campinas: Pontes, 2014.

PROPP, V.

Morfologia do conto maravilhoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

SCHEUWLY, B.; DOLZ, J.

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ASPECTOS EMOCIONAIS DA LEITURA

Elenice Maria Larroza Andersen

Leitura e Emoções

Ler é uma atividade interativa complexa e multidimensional. Na interação entre o leitor e o texto, entram em cena diferentes processos cognitivos que se inter-relacionam. Com o avanço das pesquisas em cognição, houve uma expansão significativa do conhecimento sobre como esses diferentes processos participam da leitura e da compreensão leitora. A importância desse conhecimento para a educação tem sido evidenciada atualmente, uma vez que a leitura compreensiva é condição indispensável para a aprendizagem. Por esse motivo, recentemente, há uma tendência para introduzir, nos programas de formação docente inicial e continuada, disciplinas na área da cognição, cujas ementas incluem temas relacionados aos aspectos cognitivos da leitura. Como afirma Puliezi (2015), a pesquisa em cognição proporciona, hoje, evidências que podem subsidiar um planejamento didático que promova a proficiência em compreensão leitora na escola, considerando-se os variados processos envolvidos na leitura, entre os quais, a elaboração de inferências, a memória, a mobilização do conhecimento de mundo, a reorganização mental do texto, a capacidade de resumi-lo, a compreensão crítica e a consciência textual.

Embora a pesquisa sobre os diferentes processos cognitivos envolvidos na leitura tenha avançado consideravelmente, o conhecimento

sobre o papel dos processos emocionais nessa atividade ainda é pouco investigado. Apesar de que as evidências neurocientíficas apontem para a indissociabilidade entre cognição e emoção (DAMÁSIO, 2012), são poucos os trabalhos que têm por objeto de estudo os aspectos emocionais da leitura.

O pouco investimento em estudos sobre as emoções advém da tradição na pesquisa científica na área, a qual assume que os mecanismos racionais existem em uma zona separada da mente, onde as emoções não estariam autorizadas a participar (DAMÁSIO, 2012 [1994]). Presume-se, nesses estudos, a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e a emoção. A dessemelhança entre as capacidades de processamento do córtex (área do cérebro normalmente associada à razão) e as do subcórtex (área normalmente associada à emoção) leva tais pesquisadores a adotar essa concepção aparentemente correta de que razão e emoções podem ser separadas. Entretanto, pesquisas clínicas com pacientes neurologicamente lesionados não confirmam esse pensamento. Na realidade, estudos evidenciam que a razão pode não ser tão pura quanto desejaríamos e que as emoções e sentimentos podem encontrar-se enredados nas estratégias da razão humana, de modo que certos aspectos dos processos da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade (DAMÁSIO, 2012 [1994]). Desse modo, um dos desenvolvimentos mais renovadores para a pesquisa cognitiva atual tem sido a ampliação de seus horizontes, com a incorporação de temas como a emoção e o humor, e de sua relação com a cognição humana, em um claro reconhecimento de que fatores emocionais influenciam nossa percepção, nossa memória e nossa interpretação da linguagem (EYSENCK; KEANE, 2017).

Em se tratando especificamente deste último processo, relacionado à compreensão da linguagem, apesar da evidente importância que as emoções possuem na comunicação humana, também são poucas as pesquisas sobre o papel das emoções na compreensão de textos (DÁVALOS; LEÓN, 2017). Ainda assim, há, entre os estudiosos que se debruçam sobre o tema, um esforço para ampliar o conhecimento na área, e os resultados de suas pesquisas têm revelado fenômenos interessantes, que podem contribuir significativamente para o ensino da leitura e da compreensão leitora.

As pesquisas na área indicam que as emoções são centrais para a experiência da leitura. Ao contrário do que comumente se argu-

menta, as emoções interagem com a atividade da leitura de modo muito mais profundo e complexo do que apenas a experiência de se emocionar com um texto. O estado emocional prévio do leitor, por exemplo, pode, antecipadamente, exercer influência sobre a escolha de um livro e orientar os objetivos de leitura, antes mesmo de haver um envolvimento com o conteúdo textual. Após a escolha do livro, o conteúdo textual pode influenciar o leitor de múltiplas formas, favorecendo a evocação de memórias pessoais, que, uma vez evocadas, podem influenciar o seu engajamento com o texto e, até mesmo, transformar suas emoções, por meio dos eventos retratados. Essas emoções vivenciadas durante o ato de ler podem ter consequências, ainda, após a leitura, cujos efeitos podem durar por anos e ressurgir sempre que o livro é trazido à mente (MAR *et al.*, 2011).

Reconhecendo a importância desse conhecimento para a educação e, portanto, para a formação docente, no presente capítulo, busco discorrer sobre aspectos emocionais envolvidos na leitura, a partir de uma revisão narrativa da literatura dedicada ao tema, e propor algumas implicações pedagógicas com base nessa revisão. Sem pretender esgotar o assunto, proponho-me a apresentar, didaticamente e em linguagem acessível, uma revisão assistemática de estudos que identificam aspectos emotivo-afetivos intervenientes no processo de compreensão leitora, que possa subsidiar programas de formação de professores, especialmente os programas na área de língua portuguesa e literatura. Para isso, parto de uma breve revisão de estudos sobre a relação das emoções com a cognição em geral, para, em seguida, revisar trabalhos que problematizam o papel das emoções especificamente na compreensão leitora. Por fim, apresento algumas sugestões de critérios de base emotivo-afetiva que poderiam ser adotados nas discussões sobre a aula de leitura, que possam contribuir para promover uma educação básica de qualidade.

As Emoções e sua Relação com a Cognição

A relação entre emoções e cognição tem sido bastante difundida atualmente. Modelos cognitivos das emoções sustentam tanto discussões teóricas quanto o desenvolvimento de práticas clínicas mais próximas ao funcionamento do cérebro. No entanto, existem, entre

os pesquisadores, divergências na conceptualização das emoções, bem como na descrição dos processos que estabelecem sua relação com a cognição. No centro do debate, está a hipótese de haver ou não independência entre o processamento cognitivo e o emocional, particularmente no que diz respeito à necessidade de haver algum tipo de avaliação cognitiva para que uma emoção ocorra.

Um trabalho bastante conhecido sobre o tema é o de Richard Lazarus (1984), que propõe uma visão relacional das emoções com a cognição. Nesse texto, Lazarus contesta a independência entre cognição e emoção, bem como a primazia desta em relação àquela, optando pela indeterminação quanto ao predomínio de um processamento sobre o outro¹. Lazarus (1984) defende que uma experiência emocional não pode ser entendida apenas em termos do que acontece dentro do cérebro de uma pessoa, mas também como um reflexo da relação da pessoa com sua avaliação do ambiente. Dessa maneira, a atividade cognitiva seria uma pré-condição necessária para que ocorra a emoção, porque, para experimentar uma emoção, seria necessário ocorrer uma percepção avaliativa, a atribuição de um significado, em que o bem-estar está implicado. Essa perspectiva restringe, assim, a concepção de emoção como apenas um fenômeno psicofisiológico.

A definição das emoções está vinculada à concepção de sentimentos e humores. Lazarus (1984) afirma que os humores geralmente são concebidos a partir de estados gerais, como tristeza e contentamento, que podem ou não ser considerados emoções, dependendo das convenções teóricas. Os sentimentos costumam referir-se a maneiras características de uma pessoa avaliar um objeto (pessoa, ideia, coisa), operando como disposições para reagir emocionalmente a esse objeto, mas não seriam, em si, emoções. Já as emoções são comumente conceituadas como uma mistura orgânica de impulsos e expressões corporais, estados cognitivo-afetivos subjetivos diversos e distúrbios fisiológicos. Lazarus constesta essa abordagem e argumenta que as emoções não são definíveis apenas por comportamentos, relatos sub-

¹ Nesse trabalho, Lazarus (1984) responde aos questionamentos de Zajonc (1984) sobre a primazia e a independência da emoção, em relação à cognição. Para Zajonc (1984 *apud* LAZARUS, 1984), as reações afetivas possuem primazia filogenética e ontogenética sobre a cognição.

jetivos ou alterações fisiológicas, de forma isolada, mas por todos esses três componentes necessariamente.

A proposta de Lazarus implica que preferências sensoriais ou apreciação estética não constituiriam emoções. Para que um estado sensorial se transforme em emoções, seria necessária uma avaliação, muitas vezes automática ou inconsciente, de que esses estados são favoráveis ou prejudiciais ao bem-estar. Quando um evento é reconhecido como agradável ou desagradável, ainda não haveria a experimentação das emoções, mas quando há uma percepção de benefício ou prejuízo pessoal, então haveria uma transformação cognitiva, que vai além do mero registro de desconforto e, então, a experiência se tornaria uma emoção. Nessa abordagem mais construtivista, a cognição seria, portanto, uma pré-condição necessária para a emoção, de modo que, quando cognições mudam, emoções também mudam. Por outro lado, as emoções, embora resultem da cognição, uma vez provocadas, também afetariam a cognição, influenciando o modo como pensamos e interpretamos os eventos.

Dessa estreita relação decorre, como reconhece o autor, a dificuldade de teorizar sobre a independência e a precedência de uma sobre a outra, ou seja, seria impossível demonstrar que não há o menor traço de uma percepção avaliativa ou de um pensamento quando uma emoção ocorre ou que sempre que uma emoção ocorre foi precedida por um processo de avaliação cognitiva. Essa dificuldade leva Lazarus a optar, como mencionamos, pela indeterminação quanto às hipóteses de predomínio de um processamento sobre o outro.

Ainda que reconheça essa dificuldade, o autor conclui que, para o modo como a emoção é comumente experimentada, as abordagens que enfatizam a separação entre o psicológico e o neurofisiológico na conceptualização das emoções e da cognição são menos frutíferas do que a sua teoria das emoções de orientação cognitiva. Para ele, há fortes evidências de que as emoções são altamente sensíveis às mudanças nas relações ambientais da pessoa e à forma como essas mudanças são avaliadas, e isso tem, em sua visão, a virtude de explicar as influências culturais nas emoções humanas, tanto da perspectiva ontogenética quanto filogenética. Reconhece, entretanto, a necessidade de se desenvolver a teoria de forma mais precisa, em especial quanto às condições subjacentes às diversas qualidades e intensidades de emoção, especificando, por exemplo, como valores, metas e

compromissos, bem como crenças ou expectativas sobre si mesmo e o mundo, e as formas de avaliação cognitiva ao longo do tempo de vida afetam a propensão a experimentar certas emoções em determinados contextos.

Um dos problemas impostos por esse debate teórico, como afirmam Eysenck e Keane (2017), é o fato de que a maioria das pesquisas vinculadas a abordagens avaliativas, como a de Lazarus (1984), que supõem que a experiência emocional é determinada pelas avaliações cognitivas do ambiente, envolve situações e avaliações manipuladas ao mesmo tempo, de maneira que, muitas vezes, é difícil saber quais reações ocorreram diretamente como resposta a situações ou indiretamente como resposta às avaliações. Porém, essas abordagens cognitivas possuem o mérito de conseguir explicar melhor as diferenças individuais nas reações emocionais a uma determinada situação.

Outra proposta teórica na área é a abordagem neurobiológica do neurocientista António Damásio (2012). Damásio considera que debates como o de Lazarus (1984), embora legítimos, podem ser infundáveis. Optando por outra perspectiva, Damásio propõe que o organismo humano está dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência ao qual a educação e a aculturação acrescentariam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente desejáveis, que serviriam de base à construção de uma pessoa. O cérebro, assim, iniciaria seu desenvolvimento dotado de “impulsos e instintos que incluem não apenas um *kit* fisiológico para a regulação do metabolismo, mas também dispositivos básicos para fazer face ao conhecimento e ao comportamento social” (DAMÁSIO, 2012, p. 125). Os mecanismos neurais requereriam, dessa forma, a intervenção da sociedade para se tornarem aquilo que se tornam, estando relacionados tanto com uma determinada cultura como com a neurobiologia geral.

Damásio concorda que, em muitas circunstâncias de nossa vida como seres sociais, as emoções são desencadeadas após um processo mental voluntário de avaliação. Por essa razão, distingue emoções primárias, que consistiriam nas emoções pertencentes a um mecanismo pré-organizado, que resulta em um padrão específico de reação corporal, e as emoções secundárias, que vão sendo construídas em virtude das experiências e que são desencadeadas após um processo mental automático de avaliação.

De acordo com o autor, nós estamos programados para reagir com

uma emoção de modo pré-organizado quando certas características de estímulos, como, no caso do medo, o tamanho de um animal ou determinados sons, são detectadas individualmente ou em conjunto. Essas características seriam processadas e depois detectadas por um componente do sistema límbico do cérebro que ativa um estado do corpo, característico de uma determinada emoção, e que altera o processamento cognitivo de modo a corresponder a esse estado. Assim, as emoções primárias, inatas, dependem da rede de circuitos do sistema límbico. As emoções secundárias, por outro lado, ocorrem quando começamos a formar ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações e emoções primárias, de modo que requerem a intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial. Esse processo se dá, inicialmente, pelas considerações deliberadas e conscientes que ocorrem em relação a uma determinada pessoa ou situação. Em um nível não consciente, redes do córtex pré-frontal reagem automaticamente, como resposta resultante de representações dispositivas que incorporam “conhecimentos relativos à forma como determinados tipos de situações têm sido habitualmente combinados com certas respostas emocionais na sua experiência individual” (DAMÁSIO, 2012, p. 133). Isso significa que essas representações dispositivas não são inatas, são adquiridas sob a influência das inatas. Essas representações incorporam a experiência pessoal e única para cada indivíduo ao longo da vida. E, por fim, ainda de uma forma não consciente, a resposta das disposições pré-frontais é assinalada à amígdala e ao cíngulo anterior, que ativam os núcleos do sistema nervoso autônomo e enviam sinais ao corpo por meio dos nervos periféricos, enviam sinais ao sistema motor, ativam o sistema endócrino e ativam os núcleos neurotransmissores que liberam as mensagens químicas. Em síntese, no caso das emoções secundárias, um estímulo pode atuar diretamente na amígdala, mas também é analisado no processo de pensamento, de maneira que as emoções secundárias utilizam a maquinaria das emoções primárias a fim de criar novos mecanismos e obter novos resultados. Assim sendo:

[...] a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também

dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (DAMÁSIO, 2012, p. 135).

Como veremos, na próxima seção, a descrição da natureza das emoções, bem como a análise de seu *status* primário ou secundário em relação à cognição, também perpassa os estudos sobre o processamento emocional da leitura, o que justifica a necessidade desse primeiro esclarecimento ao leitor. Contudo, considerando os objetivos e limites deste capítulo, priorizarei, na revisão dos estudos a seguir, a identificação de pistas sobre o papel dos aspectos emocionais no processamento da leitura.

As Emoções e a Compreensão da Leitura

O ato de ler envolve múltiplos processos mentais que operam de modo seletivo. Quando lemos com compreensão, construímos uma rede de significados, a partir das informações que consideramos mais importantes. Na tentativa de entender melhor como se dá essa construção de significados na leitura, modelos teóricos têm proposto hipóteses explicativas sobre esse funcionamento. Um modelo muito influente nessa área foi a abordagem de esquemas, de Bartlett (1932). A Teoria dos Esquemas, que hoje abrange diferentes versões, propõe, em linhas gerais, que o processamento de textos ocorre pela ação de relacionar as informações textuais ao conhecimento armazenado em forma de esquemas na memória de longo prazo. Os esquemas seriam pacotes bem integrados de conhecimento sobre o mundo, eventos, pessoas, ações, que participam do processo de compreensão de textos e determinam como esses textos são recordados².

A partir da década de 1970, houve um desenvolvimento teórico igualmente influente e que tem servido como arcabouço para uma

² No presente capítulo, tenho por pressuposto que há um conhecimento prévio por parte do leitor sobre modelos cognitivos de processamento de textos/discursos. Como o foco deste trabalho é discorrer sobre o papel do processamento emocional na compreensão da leitura, para um aprofundamento sobre os modelos referidos, remeto aos originais dos autores citados.

parcela considerável de pesquisas na área da compreensão da leitura. São as teorias que introduziram a noção de modelo mental ou modelo de situação. A premissa básica por trás dos modelos de situação é a de que a compreensão de um texto ou discurso não envolve apenas a construção de uma representação mental do texto, como também a construção de uma representação mental do estado de coisas denotadas por esse texto (ZWAAN, 2015). Um modelo bem conhecido nessa linha é o de construção-integração de Kinstch (1998), segundo o qual o processamento de um texto consistiria na construção de uma representação mental desse texto, que envolveria os processos mentais de construção, com a ativação do conhecimento prévio mais amplo armazenado na memória, e de integração, que consistiria no processo que combina e condensa o conhecimento ativado com as informações fornecidas pelo texto. Parte desse processo elaborativo, segundo a proposta, se realizaria por meio de diferentes tipos de inferências.

Nesse período de desenvolvimento teórico, os modelos de compreensão foram elaborados tendo em comum a premissa de que os leitores ativam o conhecimento armazenado anteriormente na memória de longo prazo e usam esse conhecimento para mapear as sentenças lidas de modo a construir suas representações mentais do texto. Entretanto, críticos ressaltam uma série de limitações nessas proposições teóricas, sobretudo quando confrontadas às evidências (EYSENCK; KEANE, 2017). Entre as limitações, interessa para este capítulo a pouca explicação teórica sobre o papel das emoções nesse processamento. Trabalhos recentes têm buscado remediar essa limitação, investigando especialmente a relação entre o processamento emocional na leitura e os processos de construção de representações mentais, de ativação do conhecimento prévio e de elaboração de inferências.

Um estudo que pode ser considerado inaugural em reivindicar o lugar das emoções no processamento de textos é o de Miall (1989). Em seu trabalho, esse autor defende que a resposta afetiva do leitor orienta o processo de construção da representação mental de um texto, fornecendo pistas sutis de que suas construções iniciais na leitura têm apenas *status* provisório. O afeto, como a experiência subjetiva de emoções e sentimentos, desempenha, em seu entender, o papel principal na direção da leitura, especialmente quando se trata das narrativas literárias. Tem, ainda, uma capacidade para integrar experiências, por

meio de um processo no qual uma emoção pode modificar a outra, além de construir uma tendência ao animismo, pela interpretação de objetos e eventos por meio de emoções humanas, especialmente nas fases iniciais da resposta, antes da consciência (MIALL, 2011). Dessa forma, uma abordagem baseada em esquemas não pode ter sucesso para explicar a leitura dessas narrativas, pois a compreensão de tais textos vai além dos esquemas ativados durante a compreensão e pode, inclusive, ser um processo que frequentemente serve para desestabilizar os esquemas do leitor (MIALL, 1989).

Miall (1989; 2011) sugere a supremacia das emoções no processamento contextual dos textos e argumenta que o processo de compreensão de narrativas complexas ultrapassa o alcance de modelos puramente cognitivos, pois um princípio fundamentalmente diferente está envolvido: a compreensão leitora dessas narrativas é controlada pelo afeto, que direciona a criação de esquemas mais adequados ao texto. Assim, o agente-chave nesse processo seria justamente o afeto, definido por ele como a experiência subjetiva de emoções e sentimentos.

Com base nesse pensamento, o autor descreve um modelo alternativo de processamento textual baseado no afeto. Nesse modelo, propõe que os leitores instanciam esquemas para interpretar uma narrativa, mas a própria narrativa “desfamiliariza” os esquemas, exigindo a criação de um novo esquema, mais adequado ao conteúdo apresentado. Assim, um esquema familiar ou usual que teria sido aplicado automaticamente se torna questionável, e sua adequação pode se tornar um foco de interesse narrativo. Isso implica uma nova caracterização do papel do leitor, que é definido a partir de uma visão mais construtiva. O trabalho primário do leitor é, portanto, interpretar as sentenças que se desdobram na narrativa em busca de pistas para um esquema mais adequado, e a resposta afetiva do leitor orienta esse processo (MIALL, 1989). Nesse sentido, na leitura de um texto literário, o leitor deve necessariamente recorrer ao afeto, que fornece os critérios necessários para orientar o processo de compreensão, a saber:

- a) o afeto é autorreferencial, pois permite que aspectos experienciais e avaliativos do conceito de si, como leitor, sejam aplicados à tarefa de compreensão;
- b) permite a categorização entre domínios de elementos de texto;
- c) é antecipatório, pré-estruturando a compreensão do leitor

sobre o significado de um texto no início do processo de leitura (MIALL, 1989 [tradução nossa]).

Sobre a primeira propriedade do afeto, o efeito autorreferencial mais evidente é a experiência comum de os leitores se identificarem com a experiência e os motivos dos personagens de uma narrativa, passando a compartilhar sentimentos e objetivos de um personagem. Entretanto, como ressalta o autor, o afeto possui um alcance ainda mais amplo, pois qualquer resposta afetiva envolve questões de autoconceito, que também fornecem, ao processo interpretativo, uma gama de contextos potenciais para atribuir significado aos elementos do texto, retirados das experiências prévias do leitor. Miall (1989) ressalta que a emoção ativa questões de autoconceito, de modo que, durante a leitura, não apenas faz com que os esquemas sejam reconfigurados, mas também constitui a rota de acesso aos motivos de leitura derivados do conceito de si mesmo como leitor.

Assim, as emoções podem surgir durante a leitura pela entrada do leitor no universo narrativo, mas também podem surgir a partir de uma experiência mais externa à narrativa, pelo encontro com uma obra de arte, mantendo uma relação mais distanciada pela avaliação subjetiva de suas propriedades estéticas e estilísticas. No encontro dessas duas experiências emocionais, mais próxima ou mais distanciada, elas podem se combinar e se modificar mutuamente, o que é importante para a satisfação na leitura literária (MIALL; KUIKEN, 2002).

Com relação à segunda propriedade, o autor afirma que, ao ler uma narrativa, o leitor julgará que nem todas as frases são igualmente importantes. Porém, à medida que os esquemas da narrativa são questionados, o leitor busca outras pistas para fazer uma interpretação mais adequada, reavaliando sua compreensão de frases inicialmente vistas como menos importantes:

[...] a valência afetiva de tais frases, que podem ter sido periféricas, agora se torna um recurso central para interpretar o significado da narrativa. Esquemas antigos ganham novos sentimentos e são desenvolvidos ou minados pelas implicações que os sentimentos trazem consigo. A esse respeito, o afeto é de domínio cruzado: ele pode transferir esquemas de um

domínio (como aqueles relacionados à configuração de uma história) para aqueles de outro (como o relacionamento entre dois personagens) (MIALL, 1989 [tradução nossa]).

Finalmente, no modelo do autor, o afeto é, ainda, antecipatório, pois oferece uma pré-estruturação do significado do texto como um todo. Dada a indeterminação da experiência do leitor, este desenvolve alguma representação do resultado da narrativa para manter *on-line* seu processo de compreensão.

As evidências empíricas do autor sugerem que modelos puramente cognitivos, incluindo aqueles que empregam informações sobre estados afetivos, não explicam a variedade de leituras diferentes e frequentemente conflitantes que resultam de um mesmo texto. Isso porque esses modelos consideram as emoções que surgem no leitor apenas como um efeito posterior à leitura, não desempenhando nenhum papel no próprio processo de compreensão. Porém, sua pesquisa mostra diferenças significativas na compreensão desde o início da leitura, que podem ser atribuídas em parte a diferenças distintas nas emoções dos leitores e a sistemas de valores anteriores. O leitor está previamente preparado para responder de uma determinada maneira, para ler em busca de sinais que afetem questões de seu interesse no momento, colocando em funcionamento um conjunto de controles afetivos para gerenciar as questões que ele identificou como relevantes para si. Logo, esses controles direcionam a decodificação subsequente da narrativa, resolvendo indeterminações ou conflitos entre esquemas e falhas similares no nível cognitivo de compreensão.

Isso está diretamente relacionado a outro processo que também participa da construção de representações mentais na leitura, a ativação de conhecimentos prévios. Um objeto de interesse crescente de pesquisas diz respeito à relação entre os aspectos emocionais e o conhecimento prévio no processo de construção de representações mentais. Considerando que os leitores ativam os vários tipos de conhecimento armazenados na memória e usam esse conhecimento para mapear em suas estruturas mentais uma representação para a informação oferecida, esses conhecimentos poderiam ser não apenas como os do tipo espacial ou temporal, que são comumente mencionados nas pesquisas, mas também envolver o conhecimento sobre as emoções humanas (GERNSBACHER; ROBERTSON, 1992; GERNSBACHER *et al.*, 1992).

Gernsbacher *et al.* (1992a), em um dos trabalhos mais proeminentes na área, investigaram se os leitores ativam o conhecimento sobre as emoções humanas e usam esse conhecimento ativado para construir representações mentais dos estados emocionais de personagens fictícios. Por meio de experimentos contendo histórias divididas entre as que estimulavam os leitores a ativar o conhecimento sobre um estado emocional em particular e as relativamente neutras, isto é, que não se destinavam a ativar informações sobre qualquer estado emocional, encontraram evidências de que os sujeitos dos experimentos haviam tido experiências anteriores diretas ou indiretas (como por meio da literatura) que se assemelhavam às experiências das narrativas-estímulo. Nos experimentos, eles elaboraram narrativas de modo que estas fossem relevantes para a população de estudantes universitários (sujeitos do estudo), com enredo envolvendo atividades típicas de graduação, tais como ir a um encontro, estudar para os exames e morar em um dormitório. Pelos resultados encontrados, identificaram pistas de que a leitura de experiências semelhantes havia ativado traços de memória, e esses traços incluíam informações sobre os estados emocionais concomitantes, que iam além da simples valência (positiva ou negativa). Dessa forma, propuseram que, quanto mais situações emocionais eram evocadas, mais traços de memória estavam armazenados; logo, mais conhecimento emocional estava disponível. Isso sugere que o conhecimento prévio de emoções é um componente importante no processamento da leitura.

Outro processo diretamente relacionado à construção de representações mentais, bem como à ativação de conhecimentos prévios na leitura, é a elaboração de inferências. Entre as diversas propostas de categorização de inferências, encontra-se um tipo que tem sido conhecido na literatura como inferência emocional.

Inferências emocionais podem ser entendidas como conclusões que um leitor elabora sobre o estado emocional do protagonista de uma narrativa. Algumas pesquisas têm demonstrado seu papel central no processamento do discurso. León *et al.* (2015), por exemplo, investigaram o papel da ativação de inferências emocionais quando os leitores representam os estados emocionais de personagens fictícios. Os resultados mostraram que a valência foi fator determinante no momento em que a inferência emocional foi gerada, sendo a valência positiva mais rápida do que a negativa. Também descobriram

que inferências emocionais são feitas *on-line*, e que a valência positiva aumenta seu processamento.

Embora possa parecer bastante complicado monitorar todas as emoções possíveis durante a leitura, as pesquisas parecem indicar que, pelo menos para os protagonistas, os leitores codificam suas emoções prontamente (GYGAX; GILLIOZ, 2015). Tentativas empíricas buscaram identificar que condições facilitariam inferências emocionais mais gerais e quais favoreceriam a geração de inferências emocionais mais específicas e complexas. Gygax *et al.* (2007) sugeriram que uma possibilidade podem ser as informações comportamentais. Por exemplo, quando os leitores processam uma narrativa sobre um personagem que possa se sentir triste, são mais propensos a inferir choro do que a tristeza em si.

Um aspecto importante nessa discussão diz respeito às diferenças individuais na leitura. Essas diferenças poderiam influenciar a geração de inferências emocionais e, por conseguinte, influenciar a compreensão da leitura? Komeda e Kusumi (2006) investigaram a avaliação de leitores sobre sentimentos de aproximação e empatia pelo protagonista. Os resultados revelaram que os leitores que se envolveram nas narrativas, com alto nível de empatia e alta semelhança pessoal, foram mais sensíveis a mudanças no texto, de modo que, provavelmente, leitores com alta empatia podem ter melhores disposições em atribuir emoções aos protagonistas.

Sobre essa discussão, Mar *et al.* (2011) destacam que, além da empatia, a leitura pode promover sentimentos de identificação e de simpatia, experiências emocionais que, segundo eles, possuem características distintas. Para os autores, a identificação na ficção diz respeito a querer ser como um protagonista. Porém, na leitura, também podemos desenvolver empatia por personagens fictícios, que consiste em experimentar um pouco da emoção dos personagens. Ou podemos tão somente sentir simpatia, que consiste em ter um sentimento pelo personagem em uma situação em particular.

A empatia e a identificação, ainda segundo esses autores, podem ser pensadas em termos de as ficções serem como simulações mentais do mundo social³, onde as pessoas realizam ações por meio de um processo de planejamento, isto é, o mecanismo cognitivo pelo

³ Aqui, Mar *et al.* fazem referência à teoria de Oatley (1999), com a qual trabalham.

qual as pessoas selecionam metas, formam intenções específicas que derivam do objetivo ou metas (fazer planos) e direcionam suas ações para realizar seus planos. Do mesmo modo, os autores assumem que, ao ler um excerto de ficção, os leitores usam o mesmo processo de planejamento para se identificar ou desenvolver empatia por personagens fictícios e suas metas, planos e ações, processo que participa da construção dos encadeamentos da história. Este processo pode ser pensado, segundo os autores, como uma extensão da ideia dos modelos mentais, pois a mente de um protagonista – com seus objetivos, crenças e emoções, também é representada, por meio da simpatia, empatia ou identificação, para a compreensão da narrativa.

Com efeito, as propostas têm em comum a defesa de que aspectos emocionais interagem com os processos cognitivos de construção de representações mentais, ativação de conhecimentos prévios e elaboração de inferências, processos estes tradicionalmente reconhecidos na literatura como alicerce da compreensão leitora. Nesse sentido, o conhecimento da interação entre o processamento cognitivo e emocional deve ser incluído nas reflexões sobre e proposições para o ensino da compreensão da leitura.

O Papel das Emoções na Compreensão da Leitura: reflexões e proposições para o ensino e a formação docente

Assumindo, a partir da revisão ora apresentada, que ler é uma atividade complexa e multidimensional, na qual processos cognitivos e emocionais interagem ativamente antes, durante e após a leitura, nesta seção proponho algumas discussões para a formação docente com vistas ao aprimoramento das estratégias de ensino da leitura. São sugestões de temas gerais relacionados ao papel das emoções na compreensão leitora que podem promover a reflexão entre professores em formação inicial e continuada, adaptando-os ao seu contexto específico. Para facilitar a organização dessas sugestões, divido-as conforme os três momentos envolvidos na leitura: antes, durante e após.

Nos trabalhos revisados, ficou evidente que as emoções podem influenciar a leitura antes mesmo do ato de ler. A escolha do livro pode ter uma relação com as emoções de várias formas, entre as quais, o estado emocional atual ou humor do leitor, a avaliação prévia de quais

emoções resultarão da leitura de um texto e os objetivos pessoais com respeito à emoção a ser sentida. Como mencionado, o modo como as emoções influenciam essa seleção é complexo (MAR *et al.*, 2011). Os leitores podem, por exemplo, selecionar um texto ou uma mídia em particular que lhes permita promover ou manter um estado de humor positivo ou que lhes ajude a aliviar, contornar, eliminar e, até mesmo, sustentar o humor negativo (ZILLMANN, 1988; KNOBLOCH-WESTERWICK; ALTER, 2006). Nesse sentido, investigar esses estados e essas avaliações emocionais prévias do aluno pode ser uma estratégia importante para um planejamento didático bem-sucedido. Considerando o estudo de Komeda e Kusumi (2006), o conhecimento sobre personagens com os quais os alunos se identificam poderia ser um critério proveitoso para a seleção dos textos a serem trabalhados na sala de aula. Dessa forma, tanto conversas informais com os alunos sobre seus personagens preferidos, quanto estratégias mais sistemáticas, como o uso de entrevistas semiestruturadas com pais e alunos, podem trazer um benefício adicional para a aula de leitura, favorecendo o interesse do educando pelo ato de ler e, por conseguinte, facilitando o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora.

Além disso, questões relativas ao autoconceito também poderiam receber tratamento didático para a aula de leitura, uma vez que, como vimos, essas questões participam da construção da representação mental de um texto. Assim, tarefas envolvendo o conhecimento das experiências prévias do aluno com a leitura e de seus efeitos na imagem que ele construiu de si como leitor precisam ser planejadas para que o professor possa identificar eventuais crenças desadaptativas do aluno sobre suas habilidades que possam dificultar a compreensão leitora.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que as emoções desempenham papel na comunicação de significados a terceiros e podem ter papel de orientação cognitiva (DAMÁSIO, 2012) durante a leitura. Como dissemos, as pesquisas demonstram que, durante o ato de ler, é bastante evidente que a leitura pode funcionar como uma experiência vicária pautada nas emoções vivenciadas por personagens de uma narrativa, e isso direciona a compreensão leitora. Por essa razão, caberia incluir, durante atividades de leitura, tarefas de pausas para verbalizações ou anotações que estimulem o aluno a inferir sobre o comportamento emocional dos personagens e a prever

as implicações de tal comportamento para a continuação da narrativa. Com isso, o professor poderia verificar a habilidade do aluno em atualizar as representações mentais conforme as mudanças contextuais de natureza emotivo-afetiva. Além disso, é uma oportunidade para promover a discussão das próprias emoções dos alunos despertadas a partir da leitura, favorecendo a consciência emocional. Segundo Damásio (2012), a consciência de sentir as próprias reações emocionais pode oferecer uma estratégia de proteção ampliada, pois possibilita ao sujeito a tomada de melhores decisões, como, por exemplo, decidir acautelar-se em relação a algo que provoque medo. Ademais, o próprio processo de desenvolvimento de empatia por personagens, apontado na literatura como recorrente, pode ser um tema a ser explorado, a partir da reflexão colaborativa em sala de aula. Convém reforçar, no entanto, que o uso dessas estratégias deve ser adequado às necessidades dos alunos, pois o planejamento de aulas para a simples apreciação estética e estilística também é necessário para o desenvolvimento do gosto e do interesse pela leitura.

Finalmente, importa ressaltar, a partir da literatura revisada, a estreita relação emoção-cognição também após a leitura. A pesquisa na área tem apresentado evidências de que a leitura tem a possibilidade de promover alterações cognitivas e emocionais no sujeito que podem perdurar por toda a vida. Se concordarmos com as abordagens teóricas que defendem que a leitura pode promover uma reestruturação de modelos mentais, esses novos modelos podem interagir com as próximas leituras, refinando-as ou complementando-as. Isso tem implicações pedagógicas tanto para o planejamento didático quanto para o acompanhamento da aprendizagem. Em um planejamento didático que parta da observação/avaliação diagnóstica, o professor pode elaborar estratégias para, após a avaliação inicial, acompanhar a evolução da complexidade das respostas dos alunos a tarefas (a) de ativação de conhecimentos prévios, incluindo-se os conhecimentos sobre emoções, (b) de elaboração de inferências, entre as quais, as inferências emocionais, e (c) de construção de modelos mentais. Observar a evolução nos níveis de consciência sobre como as emoções pessoais foram acionadas e influenciaram esse trabalho de construção de uma representação mental para o texto também seria recomendável e consistiria em um benefício adicional para a formação do aluno, por atender os objetivos da educação básica em promover habilidades socioemocionais (BRASIL, 2018).

Considerações Finais

Neste capítulo, procurei demonstrar o papel central das emoções na compreensão leitora. Para isso, busquei identificar, na literatura na área, processos emocionais que interagem com os processos cognitivos antes, durante e após a leitura, enfatizando, especialmente, os processos de construção de representações mentais de um texto, de ativação de conhecimentos prévios e de elaboração de inferências. Naturalmente, esse foi um recorte, entre tantos outros possíveis, mas que permite um encaminhamento inicial para promover a discussão em torno do tema nos programas de formação docente.

Embora em menor número quando comparados às pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura, busquei evidenciar que os estudos sobre aspectos emocionais da compreensão leitora são consistentes e promissores. Na proposição de implicações pedagógicas, creio ter demonstrado, ainda, que o conhecimento desses estudos traz contribuições significativas para o tratamento didático na aula de leitura. Embora a pesquisa na área apresente algumas limitações, entre as quais a de focar o processamento de textos curtos narrativos, podemos constatar que o conhecimento construído até então já apresenta contribuições significativas para o ensino. Com o crescente interesse dos pesquisadores sobre o papel das emoções no processamento cognitivo, certamente a pesquisa na área deverá avançar, incluindo-se mais estudos que explorem diferentes tipos e gêneros textuais. Desse modo, espero ter contribuído para impulsionar a inclusão do tema nos programas de formação de professores, em especial, nos programas de língua portuguesa e literatura, bem como incentivar esses programas a também investir em mais pesquisas na área.

Referências

BARTLETT, F.

Remembering: a study in experimental and social psychology. New York: Cambridge University Press, 1932.

BRASIL

Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

DAMÁSIO, A.

O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

DÁVALOS, M. T.; LEÓN, J. A.

Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. In: MIRAMONTES, Z.; GARCÍA, R. *Comprensión y aprendizaje a través del discurso*. Madri: Leed, 2017.

EYSENCK, M.; KEANE, M.

Manual de psicología cognitiva. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

GERNSBACHER, M.; ROBERTSON, R.

Knowledge activation versus sentence mapping when representing fictional characters' emotional states. *Language and Cognitive Processes*, 7(3-4): 353-371, 1992.

GERNSBACHER, M. et al.

Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6 (2): 89-111, mar. 1992.

GYGAX, P.; GILLIOZ, C.

Emotion inferences during reading: going beyond the tip of the iceberg, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/266970932>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GYGAX, P. et al.

Emotion inferences during reading comprehension: what evidence can the self-paced reading paradigm provide? *Discourse Processes*, 44 (1): 33-50, jun. 2007.

KINTSCH, W.

Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1998.

KNOBLOCH-WESTERWICK, S.; ALTER, S.

Mood adjustment to social situations through mass media use: how men ruminate and women dissipate angry moods. *Human Communication Research*, 32 (1): 58-73, jan. 2006.

KOMEDA, H.; KUSUMI, T.

The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory and Cognition*, 7(34): 1548-1556, out. 2006.

LAZARUS, R.

On the primacy of cognition. *American Psychologist*, Washington, 39 (2): 124-129, 1984.

LEÓN, J. et al.

Effects of valence and causal direction in the emotion inferences processing during reading: evidence from a lexical decision task. *Anales de Psicología*, Madrid, 31 (2): 677-686, jan. 2015.

MAR, R. et al.

Emotion and narrative fiction: interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25 (5): 818-833, ago. 2011.

MIALL, D.

Beyond the schema given: affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78, jan. 1989.

Emotions and the structuring of narrative responses. *Poetics Today*, 32 (2): 323-348, verão 2011.

MIALL, D.; KUIKEN, D.

A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics*, Canadá, (30): 221-241, 2002.

OATLEY, K.

Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3 (2): 101-117, 1999.

PULIEZI, S.

Fluência e compreensão na leitura de textos. Um estudo com crianças do quarto ano do ensino fundamental. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015, 157 p. (Tese de Doutorado).

ZAJONC, R. B.

On the primacy of affect. *American Psychologist*, Washington, 39 (2): 117-123, 1984.

ZILLMANN, D.

Mood management through communication choices. *American Behavioral Scientist*, Washington, 31 (3): 327-340, 1988.

ZWAAN, R. A.

Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin and Review*, 23 (4): 1028-1034, 2015.

**A LETRA DE CANÇÃO COMO POSSIBILIDADE
PARA TRABALHAR QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Alysson Costa Feijó da Silva
Joseval dos Reis Miranda*

A transição para este novo milênio, o advento e uso doméstico da *internet* fizeram com que o mundo impusesse a todos uma série de mudanças; uma delas é a participação da sociedade na informação. Por mais avançadas que sejam as tecnologias da informação e, conseqüentemente, maior o acesso à própria informação, é lastimável saber que pessoas ainda vivem em situação de analfabetismo ou de analfabetismo funcional, mesmo quando frequentam a escola.

O que se pode perceber quanto às mudanças na escola brasileira ao longo de sua história é que ela tem resistido bravamente, mantendo tanto seu aspecto de arquitetura disciplinatória, quanto a disposição dos elementos em sala de aula. Tal fato gera críticas, principalmente ao processo de ensino-aprendizagem, o qual tem sido objeto de muitos estudos e discussões nos diversos campos da educação.

A promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394) em 20 de dezembro de 1996 foi um grande passo em direção às boas mudanças, uma vez que demonstra uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e institui a obrigação dos professores em “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Além do mais, ao traçar as diretrizes e bases da educação nacional, a lei afirma que “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura” é o objetivo da formação básica do cidadão brasileiro (BRASIL, 1996).

Vivemos os primeiros anos da Lei Darcy Ribeiro em sala de aula e isso permitiu-nos perceber que, embora seja parte do conteúdo dos livros didáticos de Língua Portuguesa, as atividades relacionadas à interpretação de texto muitas vezes são tratadas com pouco interesse por parte dos colegas professores – principalmente por aqueles que, ou não tiveram uma formação específica em Letras, que “preferem” atividades de gramática ou, ainda, que não exploram outros pontos de vista em relação ao texto. Dessa forma, há uma limitação da leitura e do entendimento dos textos, o que gera uma análise superficial feita pelos alunos, pois tal processo é “mais fácil” e, conseqüentemente, menos trabalhoso.

Ao observar o trabalho em sala de aula, percebemos que alguns dos alunos dão-se por satisfeitos ao atingirem o nível mais elementar da leitura. Dentre as alegações apresentadas ao depararem-se com questões que vão além da mera decodificação, não é difícil ouvir: “O texto é muito grande, professor!”, “Eu já respondi à pergunta número 1. Pergunte a outro!”, “Eu não gostei desse texto.”, sem contar as tristes respostas: “Eu não entendi o texto, professor!”, “Eu já sei ler!”.

Mesmo que a escola tenha permitido que os alunos desenvolvessem as habilidades necessárias para a leitura, ainda que meramente superficial, pode-se dizer que ela cumpriu seu papel de ensinar a ler. A leitura limitada à mera decodificação é, de fato, importante, mas deve ser apenas a primeira etapa para chegar-se a uma leitura mais aguçada, à compreensão do verdadeiro sentido das palavras, dos conteúdos explícito e implícito dos textos, e de suas ideias, de forma que o leitor/a possa concordar ou não com elas. Em outras palavras, a leitura não é mais vista exclusivamente como mera decodificação, mas como um processo atrelado às práticas sociais.

Solé (1998, p. 22) diz que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”; contudo, tal interação pode ser seriamente comprometida se o leitor (no caso, o aluno) não conseguir compreender o real sentido do que está lendo. De forma semelhante, Leffa (1996, p. 11) afirma que “quando o leitor diz ‘li, mas não entendi’, ele [...] olhou, mas não viu. Houve a tentativa de leitura, mas não houve a leitura”; ainda que seja a leitura de textos escritos ou orais, como letras de canções cantadas e ouvidas por ele.

Quando observamos as letras das canções ouvidas pelos jovens e reproduzidas em seus objetos eletrônicos, percebemos a violência

expressa nas palavras, muitas das vezes direcionada à figura feminina, por meio de palavras grosseiras e do desrespeito velado ou, até mesmo, explícito. A realidade observada nos corredores, em sala de aula e em algumas turmas com as quais trabalhamos, mostrou a violência nesse meio social: o ato de quebrar objetos, atos sexuais forçados, exposições da vida íntima, humilhações, agressões físicas e feminicídios.

Assim, a pesquisa que deu origem a este capítulo foi inspirada na realidade observada em sala de aula, na qual os alunos reproduzem, e/ou são influenciados pela violência e desrespeito expressos em algumas letras de canções ouvidas em seus aparelhos eletrônicos. A desconsideração com os demais colegas e professores é facilmente percebida.

Em alguns casos, os alunos parecem não conseguir compreender as palavras presentes nas letras dessas canções. A leitura da letra da canção sequer era feita, como constatamos em conversa informal com alguns deles. Incomoda-nos ver que alguns alunos, mesmo passando por um processo de alfabetização, não têm a desenvoltura necessária para a leitura, para, de fato, compreender o conteúdo dos textos, tampouco das músicas que cantam.

Diante do exposto, a finalidade dessa reflexão é analisar como as músicas ouvidas pelos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental influenciam suas relações de gênero e sexualidades. Essa proposta foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa com uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Pedras de Fogo-PB¹.

A pesquisa que deu origem a este capítulo seguiu a abordagem qualitativa, baseada em um trabalho de campo participativo. Instrumentos de geração de dados como a observação participante, a roda de conversa e o questionário foram usados na pesquisa. A análise dos dados gerados seguiu a Análise do Discurso abordada pela escola francesa. Dezesete estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental participaram da pesquisa: nove do sexo feminino, sete do masculino, e um que se autointitulou “neutro”.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre questões de gênero e sexualidade na escola, sobre a relação entre o ensino de Língua

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Parecer nº 2.352.988.

Portuguesa e o gênero textual ‘letra de canção’; por fim, apresentamos algumas formas possíveis de trabalhar as questões de gênero e sexualidades usando algumas letras de canção² como instrumento pedagógico.

Gênero e Sexualidades na Escola: algumas reflexões

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais³ do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, os temas transversais: orientação sexual (BRASIL, 1998b), doravante PCN: Orientação Sexual, e a discussão sobre a necessidade de implementar-se temas ligados às sexualidades, tomaram força a partir da década de 1970. Tal esforço reflete a forma como a juventude dos anos de 1960, e de outros grupos sociais, abordaram as questões ligadas às sexualidades, a exemplo do movimento feminista.

As discussões em sala de aula durante os anos finais do ensino fundamental sobre esses temas passaram a ser tratadas oficialmente nas escolas e a fazer parte dos currículos complementares (temas transversais) desde a formulação dos parâmetros mencionados acima. Segundo esse documento, tais discussões intensificaram-se em sala de aula dada a preocupação dos educadores com o crescente número de casos de gravidez indesejada na adolescência e com a ameaça, até então incontrolável, da contaminação pelo vírus HIV/Aids nos anos 1980.

O documento (PCN: Orientação Sexual), embora tenha aberto espaço para discussões sobre temas relacionados às sexualidades, parece privilegiar a heteronormatividade como padrão a ser seguido pelas escolas e professores. Esse padrão tende a tratar a homossexualidade como tema polêmico ao associar comportamentos sexuais às normas e regras eleitas por uma determinada comunidade.

O tema orientação sexual, tratado sob a ótica binária e heteronormativa pelo PCN, aliena oportunidades para que outras possibilidades

² Este capítulo é um recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras/UFPB.

³ Utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações curriculares para a nossa pesquisa uma vez que na época da realização da mesma (abril a outubro de 2017) a Base Nacional Comum Curricular ainda não estava aprovada e sancionada.

de relacionamento, tanto sexuais quanto de gênero, sejam discutidos em sala de aula. Aliás, ao tratar da sexualidade na infância e na adolescência, o documento afirma que a puberdade é “a fase de novas descobertas e novas experimentações, podendo ocorrer as explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do outro sexo” (BRASIL, 1998b, p. 296). Ao ser tratada como uma “fase”, esse período de descobertas e experimentações parece que, como tal, será superado.

Os primeiros conceitos sobre gênero apresentados pelo documento seguem a lógica do padrão binário homem/mulher, masculino/feminino. Os PCN: Orientação Sexual atestam que esses “padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de relação de gênero” (BRASIL, 1998b, p. 296). Em seguida, eles afirmam que tais representações são internalizadas e servem como referências fundamentais para a construção de identidade na infância.

Nesse sentido, Bastos e Andrade (2016, p. 29) apontam que:

[...] O argumento dos PCN privilegia a percepção da sexualidade enquanto resultado da natureza e da biologia dos seres humanos, ao passo que dispensam aspectos que envolvem a pluralidade de experiências e a importância de sua diversidade cultural. Quando entram na escola, as questões de gênero e sexualidade aparecem intimamente ancoradas na lógica heteronormativa, ou seja, onde apenas a experiência heterossexual, pautada no binarismo homem/mulher é reconhecida e verdadeira.

Há dois pontos a serem retomados quando observamos as ideias de Bastos e Andrade (2016): primeiro, os PCN: Orientação Sexual não dispensam atividades em sala de aula ligadas aos aspectos que envolvem a pluralidade de experiências, além de conceituá-las como “experimentações”. Contudo, essa afirmação parece advogar que o tema trata de uma questão passageira, uma “fase”. O documento afirma que “A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes” (BRASIL, 1998b, p. 296). Todavia, se a “sexualidade é, de

forma bem mais ampla, expressão cultural, cada sociedade desenvolve regras que se constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas” (BRASIL, 1998b, p. 295).

O desenvolvimento dessas regras socioculturais gera o segundo ponto para reflexão, a saber: se a sociedade é responsável por desenvolver as regras e parâmetros de comportamento sexual, “apenas a experiência heterossexual, pautada no binarismo homem/mulher é reconhecida e verdadeira” (BASTOS; ANDRADE, 2016, p. 29). Em outras palavras, o direcionamento em favor de uma identidade heterossexual é guiado historicamente pela sociedade dominante.

Assim, professores não se devem negar a abordar questões de gênero e sexualidades, não só porque os documentos oficiais os estabelecem como diretrizes a serem trabalhadas em sala de aula, mas, sobretudo, em função do próprio papel social desempenhado pela escola, e pelo profissional em educação.

Muitos teóricos advogam que a identificação de gênero está pautada em padrões estabelecidos cultural e socialmente; contudo, esse processo de identificação perpassa o sentido de pertencimento, ou não, a um determinado gênero. Pensando nesse processo de identificação, a rede social mais acessada no mundo – Facebook – ampliou, no ano de 2014, suas opções de gênero sexual de dois (masculino ou feminino), conforme os padrões heteronormativos, para um leque de 56 denominações de gênero. Dessa forma, usuários sentem-se mais confortáveis ao fazer a identificação de gênero em seus perfis.

Em um artigo, Caparica (2014) destaca que as redes sociais, entre outras ferramentas, passam a utilizar pronomes adequados para cada identidade de gênero. Concordamos com o pensamento de Caparica (2014) quando ele afirma que “costuma-se tratar o sexo como se houvesse apenas duas opções, macho e fêmea, mas esse sistema é insuficiente para entender as características sexuais de toda a população mundial”; não só no que toca às denominações sexuais, mas, sobretudo, à identidade de gênero⁴.

4 De acordo com o Livro de conteúdo da formação profissional em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais – Gênero e diversidade na escola – GDE, a identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres (BRASIL, 2009).

Quanto à necessidade de classificar, ou não, as pessoas de acordo com o gênero, Louro (2007, p. 205) comenta os estudiosos que tratam de temas como gênero e sexualidades, ao dizer que

[...] para sermos sinceros, nem nós mesmos compreendemos de um modo único o que vem a ser gênero ou sexualidade. Mas essa diversidade, que pode, aos olhos de uns, parecer catastrófica, também pode, aos olhos de muitos, ser saudada como indicadora da vitalidade e da contemporaneidade dos campos teóricos e políticos a que nos dedicamos.

A assertiva da autora sinaliza a inevitável e permanente discussão a respeito de gênero e das sexualidades⁵, a qual deve permear as diversas áreas da ciência, inclusive os ambientes escolares da Educação Básica, e não ser tratada unicamente em pesquisas e estudos acadêmicos. Ao reconhecer que o ser humano é constantemente modificado e atualizado pelo espaço, pelo tempo e pelos movimentos sociais, a estudiosa aponta que a discussão sobre as diferenças abordadas em nosso trabalho pode significar uma contínua renovação.

A imprecisão no conceito de gênero também é destacada por Carvalho e Rabay (2015) ao discorrer sobre a crescente visibilidade que tem sido dada a estudos sobre gênero no campo educacional brasileiro desde a década de 1990.

[...] o discurso educacional e acadêmico ainda não incorporou, ampla e rigorosamente, o conceito de gênero originalmente veiculado pela teorização feminista: gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade. Gênero não se transversalizou nos currículos [...] (CARVALHO; RABAY, 2015, pp. 121-122).

⁵Tomamos o termo sexualidades no plural por acreditar que, assim como não há apenas duas formas para se referir aos gêneros, a sexualidade humana é fator de interação entre as pessoas e que as relações sexuais vão além do binário homem e mulher. Se para Louro (1997, p. 24) há “múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades”, assim, consideramos cabível e plausível a utilização do termo em sua forma plural.

Percebemos que o caminho para uma definição do termo gênero vai além dos limites iniciais que apontam a constituição biológica como determinante comportamental e sexual do indivíduo, ou de padrões heteronormativos que estabelecem o conceito binário macho/fêmea. A noção de gênero deve ser caracterizada por um conjunto de fatores que levam em consideração, entre outros, a pluralidade de experiências vividas, os desejos, o processo de identificação do indivíduo como ser histórico e o reconhecimento do processo de construção social.

O argumento biológico para distinguir-se homens de mulheres e, conseqüentemente, para impor o “masculino” sobre o “feminino”, é citado por muitos estudiosos; dentre eles, Louro (1997, pp. 20-21) afirma que:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social.

O mesmo argumento, baseado no fator biológico como determinante das relações construídas histórica e socialmente, também é criticado por Bourdieu (2012, p. 17): “A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável”. Contudo, o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” é reclamado pelo uso mais recente do termo “gênero” feito por feministas norte-americanas, com ênfase em Scott. Ela afirma que “A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Os PCN: Orientação Sexual têm como foco “tornar visível” a mulher que fora, ou que é, segregada social e politicamente, fato que tem sido a bandeira dos estudos feministas. Bourdieu (2012) chama essa dinâmica de segregação de “princípio androcêntrico”, no qual a sociedade é organizada de cima para baixo, o homem/masculino ocupa posição

superior e a mulher, ou o feminino, ocupa posição inferior. Segundo o autor, há uma relação circular: diferenças entre sexo, inclusive entre órgãos sexuais, servem como justificativa natural para a diferença socialmente constituída entre gêneros; logo, tais diferenças também determinam as relações de trabalho e poder.

Louro (1997, p. 22) destaca que o caráter político defendido pelos estudos feministas sempre teve como objetivo gerar mudanças em questões sociais concernentes às mulheres ao transpor tais questões para o campo das relações entre os vários sujeitos sociais. A autora diz que “As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”.

Nesse sentido, Louro (1997, p. 25) destaca que “é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade”. Tomando o princípio androcêntrico de Bourdieu como referência, é possível compreender as fortes referências ao órgão sexual masculino nas relações de gênero, as quais têm sido pautadas na virilidade do órgão masculino, bem como nos papéis sociais de cada indivíduo. O homem, assim como seu órgão sexual, é exterior, volta-se para cima, é visível, pulsante e cheio de vida, é aquele que fecunda e, portanto, é “motivo de orgulho para a mulher”. Por outro lado, assim como a mulher em si, o órgão sexual feminino é interno, voltado para baixo, escondido, inerte; ele somente recebe a vida ao ser fecundado; portanto, é motivo de vergonha, o que faz com que as pernas devam ser “mantidas fechadas”.

Com base nas reflexões acima, passamos a pensar as questões de gênero e sexualidades e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com o gênero textual “letra de canção”.

O Ensino da Língua Portuguesa Baseado no Gênero Discursivo/Textual “Letra de Canção”

Ao considerar que todo processo de comunicação humana se realiza por meio de gêneros discursivos/textuais, e que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode

proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998a, p. 25), acreditamos que a utilização de diferentes gêneros discursivos/textuais nas aulas de Língua Portuguesa seja uma forma de encorajar tal processo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais promovem ideias semelhantes às de Marcuschi (2008) sobre o terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa, o qual, ao argumentar sobre a leitura de textos escritos, diz:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998a, p. 69).

Percebemos que o foco do ensino deve residir nos usos feitos da língua ou, como propõe Bakhtin (2011), no estudo de materiais linguísticos concretos, haja vista que as regras de uma língua e a capacidade comunicativa são dominadas por crianças, jovens e adultos mesmo antes de estarem expostos ao ambiente de ensino. A escola não deve carregar a responsabilidade de ensinar o que o aluno já sabe, mas sim, os “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

A proposta desenvolvida foi ancorada em atividades envolvendo o gênero “letra de canção”. Um dos motivos para essa escolha foram as situações concretas vividas em sala de aula, pois muito nos inquietou o modo como os alunos interagem com a música que ouviam, bem como a forma como reagem ao escutá-la ou cantá-la.

O uso de letras de canção em atividades escolares tem ultrapassado os limites do lúdico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal ferramenta auxilia o processo de alfabetização e vem atingindo os anos finais do ensino fundamental por meio de atividades que requerem níveis mais elevados de habilidade de leitura, além de ganhar espaço em livros didáticos em exercícios de interpretação de texto. O uso da música em sala de aula ganhou mais espaço a partir da abertura do currículo escolar e da implementação dos Parâmetros Cur-

riculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa (1998a), doravante PCN: Língua Portuguesa.

Na seção dos PCN: Língua Portuguesa (1998a), que trata dos objetivos do ensino fundamental, encontra-se um dos motivos para a adoção da música em sala de aula como ferramenta de trabalho. Segundo esses objetivos, os alunos devem ser capazes de:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998a, pp. 7-8).

Ao sinalizar que a linguagem musical deve fazer parte da matriz curricular do ensino fundamental, os PCN: Língua Portuguesa (1998a) abrem espaço para que letras de canções sejam trabalhadas durante atividades em classe. Dessa forma, pode-se dizer que temos mais um motivo para trabalhar a música nas atividades desenvolvidas pelos professores. Ademais, os Parâmetros (1998a) apresentam uma “tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 53); a linguagem oral classifica a canção como um gênero literário, portanto, o foco desta pesquisa é a letra das canções.

Consideramos o gênero “letra de canção” como sendo de interesse dos alunos, uma vez que regularmente os observamos deleitando-se com os versos de suas canções preferidas. Além do mais, é necessário perceber os pontos de vista sobre as relações de gênero e sexualidades pela leitura das letras ouvidas pelos alunos participantes da pesquisa. Ao fazermos a leitura detalhada das letras, as confrontamos com outras opiniões e convidamos os alunos a posicionarem-se criticamente diante delas.

A interação leitor-texto destacada por Solé (1998) e reforçada por Ferreira (2013, p. 17), ao afirmar que “nunca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la”, é outro fator que justifica o reconhecimento da letra de canção como gênero discursivo/textual.

A discussão travada aqui corrobora o reconhecimento das letras de canção como gênero discursivo/textual, quer seja pelo caráter in-

terativo que gera entre leitor e texto, quer seja pelo auxílio que presta ao processo de alfabetização. Enfim, não se pode deixar de notar que tanto esses, quanto outros aspectos, perpassam a característica de multimodalidade desse gênero textual; e que, acima de tudo, pertence ao campo das atividades humanas. Assim, as letras de canção servem de instrumento para interpretação textual e para conhecermos a nós mesmos, os outros e o mundo.

Como afirma Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. De acordo com o autor, é a alternância dos falantes que determina os limites dos enunciados; a resposta do “outro” está atrelada à ativa compreensão responsiva. Dessa forma, acreditamos que, ao comunicarem-se com os textos, os alunos estabelecem um diálogo real, o qual é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. As atitudes dos alunos frente às mensagens transmitidas pelas letras das canções são uma atitude responsiva.

O autor também afirma que tal atitude responsiva figura como um elo na cadeia da comunicação discursiva, pois vincula-se a outras obras, enunciados e textos. Em qualquer situação, o limite da atitude responsiva dar-se-á na alternância entre os sujeitos do discurso; assim, cada enunciado é uma “resposta” aos enunciados que o precederam, uma vez que é impossível para um indivíduo definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Logo, o enunciado, em maior ou menor grau, exprime a relação do falante (o texto) com os enunciados do outro (o leitor) ao refletir os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e o estilo de cada um. Tal processo resulta de nossa própria ideia e toma forma em um processo de interação com os pensamentos dos outros. Em outras palavras, quando um enunciado é criado por um falante, os elos que ligam o texto ao leitor ainda não existem. Desde o início, o enunciado constrói-se a partir de atitudes responsivas; assim, o papel do “outro” torna-se essencial à construção do enunciado.

O ambiente escolar está entre os espaços ocupados pela música, seja nas apresentações festivas, projetos escolares, comemorações de datas especiais, atividades lúdicas ou, ainda, como ferramenta para o auxílio do processo de alfabetização e atividades de interpretação textual. Enfim, é inegável que a música habita a esfera escolar, seja ao

ser trazida pelos alunos, seja nas mais diversas atividades desenvolvidas pela própria escola.

Ao ser tomado pelo “canto da sereia”, o jovem se vê expresso no comportamento de seu intérprete favorito, bem como nas letras das canções que ouve e canta; não é à toa o fervor manifestado pelos fãs diante de seus artistas favoritos. É o processo de identificação baseado em ver-se no outro, em espelhar-se em canções, trejeitos, modo de vestir e comportamentos que imprime nossa condição de seres sociais. Esse mesmo processo justifica o fato de gostarmos, ou não, de determinada música e/ou artista.

A identificação de um jovem com seu artista preferido pode se dar de tal forma que ele passa a vestir-se e comportar-se de maneira análoga. O envolvimento torna-se ainda maior quando o jovem identifica temas de seu interesse nas letras das canções de seus intérpretes favoritos.

A seguir, algumas atividades que desenvolvemos em sala de aula com algumas das letras de canções selecionadas para nossa pesquisa.

As Possíveis Atividades Pedagógicas com Letras de Canção sobre Relações de Gênero e Sexualidades

As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem um conjunto de objetivos a serem trabalhados durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas para alunos do ensino fundamental. Dentre o conjunto de referências elaboradas para orientar as atividades pedagógicas, destacamos a possibilidade de trabalhar alguns dos objetivos a seguir em sala de aula:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a língua para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua (BRASIL, 1998a, pp. 32-33).

As letras de canções utilizadas em nosso estudo foram selecionadas a partir de uma pesquisa realizada com os estudantes sobre as músicas mais ouvidas por eles. Também apresentamos outras canções a eles, pois abordavam questões relacionadas ao gênero e às sexualidades; tal ação foi tomada com o objetivo de trazer essa reflexão crítica ao debate. Contudo, a atividade não nos impediu de trabalhar outros aspectos relacionados à língua, tais como os ortográficos, semânticos e/ou sintáticos. Logo, as atividades propostas aqui abrangem os principais aspectos da Língua Portuguesa, além de um trabalho transversal focado em discutir questões de gênero e sexualidades.

Abaixo, apresentamos algumas sugestões/possibilidades de atividades pedagógicas utilizando letras de canções. Nossas sugestões podem ser reformuladas e adaptadas às necessidades de cada turma, não se tratam de formulações fechadas. Acreditamos que não há um guia intransponível de atividades a serem praticadas em classe; contudo, o educador deve estar sempre bem preparado e munido de um planejamento flexível e aberto a reformulações.

a) *Ai que saudade da Amélia*⁶

Autoria: Mário Lago e Ataulfo Alves

O samba *Ai que saudade da Amélia* foi lançado em 1942 e canta as agruras vividas por um homem que anda desapontado com a mulher

6 A letra completa da canção pode ser acessada no link <<https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002/>>.

com quem vive. A letra da música expõe um eu lírico exclusivamente masculino que canta a tristeza de estar longe de Amélia, a qual é adjetivada no texto como “mulher de verdade”. À época de sua composição e lançamento, essa letra simbolizava o ideal de companheirismo feminino percebido por um homem que desejava uma esposa fiel e compreensiva. Porém, ao considerar que leituras são permeadas de observações históricas, atualmente, a figura “Amélia” ganhou novas conotações. Segundo o dicionário Michaelis (versão digital), o verbete *Amélia* significa “Mulher apática e serviçal que, por amor a seu homem, aceita todo tipo de humilhações e privações”.

A música é uma janela de oportunidades para atividades que prestigiem questões sociais representadas por relações de gênero, tanto observadas à época do lançamento da canção, quanto na atualidade:

Roda de conversa – Tema para debate: A visão da sociedade na década de 1940 sobre os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres se enquadraria nos conceitos sociais aceitos no século 21? Como são compreendidas as relações de gênero hoje?

Produção de texto – Mote: Qual seria a relação entre o perfil da mulher ideal hoje e aquele abordado na letra da canção de Mário Lago e Ataulfo Alves?

Pesquisa/Montagem de painel – A mulher no mercado de trabalho na atualidade e as várias áreas de atuação profissional.

b) *Maria de Vila Matilde*⁷

Autoria: Douglas Germano

Os versos cantados por Elza Soares narram uma possível denúncia feita por uma mulher à polícia contra seu marido, devido às violências sofridas por ela no ambiente doméstico. De acordo com o autor: “Elza foi a primeira mulher que ele viu, ainda garoto, falar sobre esse assunto” (Revista *Rolling Stone*). A cantora foi, ela mesma, uma vítima

⁷ A letra completa da canção pode ser acessada no link <<http://www.letras.mus.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde/>>.

de violência doméstica quando estava casada com o jogador de futebol Mané Garricha.

A relação de gênero pode ser trabalhada nessa canção da seguinte maneira:

Pesquisa 1 – O que diz a Lei nº 11.340 de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha? Quem foi Maria da Penha?

Roda de conversa – Tema para debate: “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”?

Léxico 1 – Elaboração de um dicionário de gírias e expressões regionais.

Léxico 2 – O título da letra da canção faz referência à Vila Matilde, um bairro da zona leste do município de São Paulo. Em um dos versos, há a expressão “dado chumbado”. De acordo com o léxico paulistano, a expressão é uma gíria utilizada para fazer referência à bala de arma de fogo. Faça uma lista com as gírias utilizadas para expressar termos específicos de sua região e depois consulte a lista de seus colegas junto com seu professor.

Montagem de painel/cartaz – Vila Matilde é um bairro da zona leste do município de São Paulo, mas é comum as pessoas associarem a letra da canção às mulheres moradoras de favelas. Em grupos, monte um painel/cartaz representando os lados negativo e positivo de ser morador de uma favela.

Vale ressaltar que as atividades aqui sugeridas foram pensadas e elaboradas para serem aplicadas a alunos de uma turma de 8º ou 9º ano do ensino fundamental. Alguns temas devem ser evitados em turmas compostas por alunos mais jovens dada a sua complexidade, assim como temas delicados, tais como o consumo de bebidas alcoólicas e a exposição do corpo feminino. Assim,

Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra,

permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;
- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas (BRASIL, 1998a, p. 40).

c) *Não quero dinheiro*⁸ (Só quero amar)

Autoria: Tim Maia

A letra da canção de Tim Maia expressa um eu lírico neutro e apaixonado que só deseja ganhar o amor da pessoa amada.

As propostas de atividades são:

Literatura – Em 1874, o cearense José de Alencar publicou o romance de temática nacional *Senhora*. O enredo do livro conta a história de uma jovem pobre que se vê às voltas com uma rica herança que recebera e, finalmente, resolve comprar um marido. Sugerir a leitura integral do livro para ser posteriormente comparado com o conteúdo dos versos da canção de Tim Maia: “Quando a gente ama / Não pensa em dinheiro / Só se quer amar”.

Roda de conversa – Tema para debate: Ao levar em consideração o arranjo familiar e a necessidade de dinheiro para assegurar a sobrevivência da casa, quem deve trabalhar fora para sustentar a família? A quem competem as tarefas domésticas?

Produção de texto – Mote: O refrão da canção inicia com os seguintes versos: “A semana inteira / Fiquei esperando / Pra te ver sorrindo / Pra te ver cantando”. Com base nesses versos, redija um texto respondendo à pergunta: O que eu faria para te proporcionar um fim de semana feliz?

8 A letra completa da canção pode ser acessada no link <<http://www.letras.mus.br/tim-maia/48928/>>.

d) *Dora*⁹

Autoria: Dorival Caymmi

A composição de Dorival Caymmi data da década de 1940. O narrador fala do seu encantamento com a beleza de Dora, um encantamento inatingível. A mestiça de negro e índio desfila no carnaval de Recife chamando a atenção de todos com seus requebros nos blocos de frevo e maracatu.

Atividades propostas:

Roda de conversa – Tema para debate: O carnaval é o evento popular mais festejado do Brasil. Durante seu festejo, o país recebe milhares de visitantes de outros países para conhecer e/ou reviver as festas carnavalescas em clubes, blocos de rua, e em locais especialmente preparados para o evento, como os sambódromos. Qual tem sido a contribuição feminina para o carnaval? Como a mulher tem sido retratada nas canções que festejam esta data?

Pesquisa – Nos versos da canção, Caymmi diz: “Dora, rainha cafuza de um maracatu”. Sabemos que a formação do povo brasileiro surgiu da mescla entre o índio nativo, o branco europeu e o negro africano. Faça uma pesquisa para descobrir qual a proporção de alunos pertencentes a cada uma destas raças, ou de representantes mestiços delas, em sua escola. Com os resultados das pesquisas em mãos, inicie uma discussão sobre a seguinte questão: Você se sente representado pelas fotos de pessoas usadas nos livros didáticos para representar sua raça?

Produção de texto 1 – Mote: Pode-se tudo com a mulher no Carnaval? Produza um texto que expresse a sua opinião quanto ao desrespeito observado contra a mulher durante esses festejos, levando em conta o argumento de que “elas estão provocando” – usado por muitos homens para justificar a paquera carnavalesca abusiva. Comente.

Queremos, mais uma vez, ressaltar que o rol de atividades sugeridas aqui não deve ser visto como uma receita a ser seguida, mas como pos-

9 A letra completa da canção pode ser acessada no link <<https://www.letras.mus.br/dorival-caymmi/356568/>>.

síveis atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Portanto, é de extrema importância que professores de Língua Portuguesa busquem cursos de formação continuada que facilitem a abordagem dos temas tratados em nossa pesquisa. Por mais que o PCN: Língua Portuguesa tenha dado espaço à transversalidade de temas, entre eles, as relações de gênero e sexualidades, os cursos de graduação disponíveis e instituições que formam professores de Letras, em grande medida, não dispõem de um currículo que abranja temas relacionados às relações de gênero e/ou sexualidades.

A abordagem de tais temas em sala de aula depende, muitas vezes, da sensibilidade do professor e da abertura da turma. Contudo, ele é de extrema importância, assim como a formação profissional (inicial e continuada) e o apoio da direção da escola, da coordenação pedagógica (quando houver) e, acima de tudo, dos pais, mães ou responsáveis pelos alunos.

As atividades aqui sugeridas devem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula, portanto, não podem ser compreendidas como receitas imutáveis. Ao trabalhar a temática das relações de gênero e sexualidades em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa deve ter a delicadeza e a gentileza de ouvir seus alunos, possibilitar todas as formas de expressão para eles, além de advogar pelo respeito a si mesmo e ao outro.

Considerações Finais

As sugestões de atividades apresentam-se como novos instrumentos a serviço de professores que ambicionam trazer questões sociais, como as aqui veiculadas, para debate em sala de aula. No afã de atender às orientações dos PCN, estas sugestões ou possibilidades de atividades baseadas em letras de canções emergem como uma ferramenta capaz de agregar, harmoniosamente, a energia alegre das canções à necessidade de discutir questões de gênero e sexualidade, por meio das reflexões e análises críticas acerca de valores construídos há séculos, mas que ainda regem o comportamento de muitos na atualidade.

Ao analisar as letras de canção a partir da concepção dos alunos que participaram do nosso estudo, foi possível vislumbrar outros direcionamentos concernentes às questões de relação de gênero e

sexualidades, assim como reforçar pontos que, porventura, tenham apresentado “peças mal encaixadas”. Além do mais, observamos outras visões possíveis sobre a temática em questão e, até mesmo, itens falhos, cujo aprofundamento foi limitado pela própria percepção dos alunos.

A percepção dos alunos do ensino fundamental sobre as relações de gênero e sexualidades permitiu-nos repensar a atividade pedagógica, criar oportunidades para que eles expusessem seu modo de pensar sobre o tema, e prover informações científicas (de fontes confiáveis) que os ajudassem a construir uma personalidade baseada no respeito ao outro, ao diferente.

Ao analisar como os alunos percebem as relações de gênero e sexualidades expostas nas letras de canções ouvidas por eles, descobrimos um novo caminho, um novo canal, por meio do qual é possível abordar questões de cunho social, com as quais eles se identifiquem ou ofereçam possibilidades de diálogo e debate.

Sugerimos aos colegas professores que façam leituras adicionais sobre as questões de gênero e sexualidades para buscarem respaldo científico e segurança didática ao sugerir atividades sobre o tema aqui endereçado, de forma a atingir o melhor aproveitamento possível. Gostaríamos de lembrar também que muitos alunos podem não ter desenvolvido a maturidade necessária para debater algumas das questões propostas, mesmo que já esteja nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, é importante que você, colega professor, tenha responsabilidade pedagógica ao iniciar as discussões sobre valores humanos e cidadania em sala de aula.

Enfim, a nossa pesquisa, como já mencionado no texto, objetivou sugerir propostas de atividade em classe, as quais têm como meta discutir questões de gênero e respeito às sexualidades para desenvolver a consciência de que cada um tem o direito de saber, e aceitar, “a delícia de ser o que é”.

Referências

BAKHTIN, M. M.

Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, F.; ANDRADE, M.

Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. *Revista Diversidade e Educação: gênero e ciência*. Porto Alegre, 4 (8): 56-64, jul.-dez. 2016.

BOURDIEU, P.

A dominação masculina. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

BRASIL

Lei de diretrizes e bases da educação nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro/Brasília: Cepesc/SPM, 2009. 266 p.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998a.

CAPARICA, M.

Entenda as 56 opções de gênero do Facebook. *Programa Lado Bi*, 21 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.ladobi.com.br/2014/02/56-opcoes-genero-facebook/>>.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.

Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23 (1): 119-136, mar. 2015.

FERREIRA, M.

Como usar a música na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Como usar na sala de aula).

LEFFA, V. J.

Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LOURO, G. L.

Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (46): 201-218, dez. 2007.

Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, L. A.

Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SCOTT, J.

Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade.* UFRGS. Porto Alegre. 20 (2): 71-99, jul.-dez. 1995.

SOLÉ, I.

Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**ENSINAR A LER É TAMBÉM ENSINAR ESTRATÉGIAS:
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA**

*Janicleide Silva Gomes
Laurênia Souto Sales*

Têm sido recorrentes as discussões, no âmbito acadêmico e na escola, acerca da não aquisição da leitura na faixa etária adequada e das possíveis dificuldades dos alunos para compreenderem os textos (KOCH, 2002; KLEIMAN, 2013; ANTUNES, 2009). Essa preocupação ultrapassou os limites da academia e da escola e ganhou evidência a partir dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa).

Essas avaliações, mesmo sendo tão questionadas e debatidas por estudiosos, como Duarte (2011) e Freitas (2007), e por professores, podem servir de paradigma para que medidas interventivas de ensino e de aprendizagem da leitura sejam realizadas. As dificuldades enfrentadas pelos educandos, quanto a saírem do estágio da leitura linear da superfície do texto e alcançarem a construção dos sentidos para o que leem, sinalizam a necessidade de se rever como tem sido realizado o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula.

Diante dessa realidade, a escola tem uma boa oportunidade para oferecer aos alunos instrumentos necessários para que consigam adquirir habilidades leitoras que os levem a levantar hipóteses, refletir, relacionar, opinar sobre as informações contidas nos textos etc., ações necessárias para levar o leitor a ser protagonista do ato de ler. Ou seja, há possibilidades de, na escola, o aluno aprender a fazer uma

leitura significativa, atribuindo sentidos aos textos, sem se limitar a uma leitura linear, meramente decodificadora.

Nesse contexto, nos questionamos: de que modo é possível ao professor contribuir para ampliar a competência leitora dos alunos, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos? A partir desse questionamento, desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: *Avaliação e mediação do ensino de leitura: um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do ensino fundamental* (GOMES, 2018), apresentada, à época, ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal da Paraíba. A proposta de intervenção foi realizada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande-PB.

Para fins deste trabalho, apresentamos um recorte da referida pesquisa, que teve como objetivo geral possibilitar a ampliação da competência leitora de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campina Grande-PB.

A pesquisa tem como respaldo teórico as concepções de leitura vinculadas aos autores Leffa (1996, 1999), Kleimam (2013), Koch e Elias (2015), bem como os estudos sobre as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), dentre outros estudiosos que abordam a leitura como processo sociocognitivo e interacionista. Quanto ao percurso metodológico, desenvolvemos a pesquisa em três etapas: a atividade diagnóstica inicial, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e a atividade diagnóstica final.

A seguir, trazemos as concepções teóricas que respaldam a pesquisa, como também explicamos o processo metodológico, descrevendo como se deu o trabalho de intervenção pedagógica no intuito de promover o ensino das estratégias metacognitivas de leitura que possibilitaram aos alunos superar as dificuldades apresentadas na atividade diagnóstica inicial.

Ensinar a Ler é Ensinar Estratégias

Em consonância com a perspectiva da leitura numa visão sociointeracionista, defendida por Koch e Elias (2015), Leffa (1996) e outros estudiosos, entendemos que o processo de decodificação é indispensável à aprendizagem do ato de ler. Contudo, não é suficiente para

que o leitor possa atribuir sentidos ao que lê. Logo, é imprescindível ao leitor aprender como se dá o processo de leitura e ter consciência desse processo, para poder interpretar criticamente os mais variados textos. Além disso, consideramos também que se faz necessário o ensino sistemático de estratégias de leitura, as quais poderão ajudar os alunos a melhor compreender e se posicionar sobre os textos lidos.

Segundo a definição de Solé (1998, p. 68), as estratégias de leitura “são procedimentos, de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”, indispensáveis para que a compreensão aconteça. Com o acionamento dessas estratégias, o leitor age, por exemplo, na busca de respostas às perguntas sobre o texto que lê. Já para Menegassi e Angelo (2005, p. 77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizadas pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Compreendemos, assim, que, na tentativa de seguir com a leitura, o leitor é capaz, por exemplo, de acionar seu conhecimento enciclopédico para compreender o que está lendo. Isso confirma o que diz Goodman (1987, p. 16): “[...] uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”. Para esse autor, as estratégias correspondem a um trabalho de interpretação com o objetivo de construir o significado da leitura realizada.

Diante dessas definições, podemos entender as estratégias como ações resultantes de um planejamento ou esquema mental, uma vez que fazem parte do processo cognitivo da leitura, que acontece, muitas vezes, intuitivamente, na interação com o texto. Contudo, essas ações podem se tornar perceptíveis diante de algum obstáculo de leitura, como, por exemplo, a incompreensão de uma palavra ou frase. Com isso, no ato de leitura, o leitor proficiente busca caminhos para eliminar esses obstáculos.

Em conformidade com Leffa (1996), os autores Menegassi e Angelo (2005) classificam as estratégias conscientes como metacognitivas e as inconscientes como cognitivas. Para esses autores, as estratégias cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente. São exemplos desse tipo de estratégia as pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto, *a priori*, é coerente, e a de que, em nossa cultura, a leitura convencionalmente segue da esquerda para a direita.

Para Kleiman (2013), as estratégias cognitivas são ações que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar consciente, como, por exemplo, quando pratica a leitura em voz alta em sala de aula, uma atividade que, na maioria das vezes, serve apenas para que o professor avalie a fluência da leitura do aluno. Ao concluir a leitura, provavelmente, o estudante dirá que não entendeu o texto, pois a preocupação maior certamente era realizar a leitura com uma boa entonação, fluidez. Ainda de acordo com a autora, as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas sem consciência dos processos que são mobilizados para determinado fim. Essa atitude é possível porque o leitor internalizou regras, como as que se referem ao código: organização lógica das palavras, frases, dos parágrafos de um texto em prosa, que seguem um determinado padrão. Logo, percebemos que a leitura é regida por princípios previsíveis do uso da língua.

Leffa (1996) diferencia as atividades cognitivas das metacognitivas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade. Para ele, as atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, ou seja, o indivíduo sabe que é capaz de fazer. Pressupõe, portanto, a inconsciência do processo, não do resultado. Já o conhecimento processual envolve não somente a execução da tarefa, mas a consciência e o controle do próprio processo. Dessa forma, o conhecimento processual corresponde à estratégia metacognitiva.

Situações de autocorreção são exemplos do uso de estratégia metacognitiva. Para Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento de compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”, ou seja, refere-se à capacidade de o leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, planejá-lo e regular a sua atuação durante a leitura. O leitor sabe que sabe, monitorando o próprio processo de leitura. Assim, compreendemos que as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais o leitor tem controle, como, por exemplo, quando relê para entender melhor a pretensão do autor.

Como se pode observar, as estratégias metacognitivas constituem conteúdo fundamental a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, mas nem sempre isso acontece. Para Kleiman (2013), o ensino estratégico de leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades linguísticas subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Solé (1998), por sua vez,

aponta a existência de momentos em que as estratégias metacognitivas facilitadoras da compreensão leitora devem ser acionadas. Para a autora, essas estratégias podem ser estimuladas em três momentos da leitura: antes, durante e depois do ato de ler. Vejamos o que diz Solé (1998) e outros autores a respeito desses momentos.

Antes da leitura

Para Solé (1998, p.89), “as estratégias de leitura devem estar ao longo de toda a atividade”, isso porque “muitas estratégias de leitura são passíveis de trocas e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. Especificamente, antes da leitura é necessário que o professor estabeleça, juntamente com os alunos, orientações em relação aos objetivos de leitura, se esta será realizada por prazer ou a fim de obter alguma informação precisa; ou se será para seguir alguma instrução, por exemplo. O tipo de leitura definirá os objetivos. Perguntas como: “O que tenho que ler?” “Por que tenho que ler?” e os objetivos de leitura direcionam o leitor frente ao texto lido. Nessa etapa, também é importante ativar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto em questão. Perguntas como: “o que sei sobre o autor, sobre o gênero?” são necessárias para a construção do processo de compreensão.

Também se faz necessário que o professor estimule o levantamento de previsões sobre o texto. Solé (1998, p. 91) aponta para “questões sobre a superestrutura, como títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.,” além da construção de perguntas como: “De que tratará o texto?” e “O que vamos encontrar no texto?” Para a referida autora, o estabelecimento dessas estratégias “torna os leitores protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam em algo seu, o que é que eu penso, até que ponto minha opinião está correta” (SOLÉ, 1998, p. 109). Convidar os alunos a assumirem essa responsabilidade perante a leitura é contribuir para a formação de leitores autônomos.

Durante a leitura

De acordo com Solé (1998, p.115), “a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do aluno/leitor – ocorre durante

a própria leitura”. Assim, durante a realização da leitura, o leitor costuma monitorar esse processo, avaliando sua compreensão. Caso o leitor tenha pouco conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, ele precisará acionar medidas que o ajudem a atingir os objetivos da leitura. A autora resume as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura ao número de quatro: confirmar ou não as previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e recapitular as ideias do texto. Isso significa avaliar o que compreendeu. Assim, ao acionar as estratégias metacognitivas, há uma busca por uma leitura ativa e eficiente.

Leffa (1996, p.64), por sua vez, considera que as estratégias metacognitivas conduzem o leitor a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, deixando-o em atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza. Podem ser oferecidas perguntas como: “O título do texto dá uma ideia sobre o tema tratado no texto lido?” “O que autor quis dizer nesse parágrafo?” “Por que essa palavra está destacada?”, entre outras questões que surgem de acordo com o gênero textual estudado. Cabe ao professor instigar o aluno/leitor a assumir atitude investigativa sobre os objetivos e previsões estabelecidas na etapa anterior à leitura e motivar os alunos a selecionarem pistas textuais deixadas pelo autor. Trata-se do momento de verificação das previsões que levam a construir a compreensão.

Depois da leitura

Nessa fase, as ações acontecem no sentido de concluir e avaliar a leitura já realizada de forma compartilhada entre o professor-mediador e seus alunos, para verificar qual foi a compreensão. Avaliar se houve confirmação das hipóteses e antecipações levantadas antes da leitura; avaliar se a inferência de compreensão do texto que o aluno fez no início da sua leitura continua a mesma ao chegar ao final da leitura. Para tanto, pode-se solicitar a identificação do tema e da ideia central do texto lido, produzir um resumo para selecionar as ideias principais, promovendo a capacidade de produção de sínteses.

Segundo Solé (1998, p. 147), “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para reconhecer o tema de

um texto ou identificar sua ideia principal”. Ao ensinar o discente a diferenciar conceitos relevantes de detalhes redundantes, o professor o encaminhará à autonomia do pensamento e da leitura crítica. Essas atividades levam o aluno à etapa de concretização da leitura realizada.

Menegassi e Angelo (2005) consideram que as estratégias antes, durante e depois da leitura não amadurecem nem se desenvolvem sozinhas, necessitam de um princípio de ensino que depende, inicialmente, da ação criativa e mediadora do professor. Este precisa ter conhecimento do trabalho com o texto, pois cada leitura é específica, considerando que os diversos textos que circulam na sociedade são lidos e entendidos de forma diferente por diferentes leitores. Portanto, cada texto requer uma estratégia ou várias em função das suas especificidades, de seu conteúdo, de sua forma e do leitor.

Vejamos, a seguir, o percurso metodológico que orienta esta pesquisa.

Metodologia

A pesquisa tem como sujeitos colaboradores os alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB. A turma era composta por 26 alunos, sendo quinze (15) meninos e onze (11) meninas, que ingressaram na escola na Educação Infantil. Esses alunos estão em uma faixa etária entre 10 e 13 anos. A partir de dados fornecidos pelo profissional do serviço social da instituição, grande parte das famílias dos alunos tem como renda mensal, em média, um salário mínimo a um salário mínimo e meio.

Trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem intervencionista, desenvolvida com uma prática de observação e intervenção sobre as habilidades leitoras. Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação se constitui a partir de um planejamento para a melhoria da prática do professor-pesquisador e, na sequência, há a execução do planejamento, que será monitorado e descrito pelo mesmo, avaliando os resultados e efeitos da ação planejada. Fizemos uso também de uma abordagem mista, ou seja, quantitativa, devido às questões que compõem dois dos instrumentos de pesquisa (o teste de sondagem inicial e o final), bem como qualitativa, pois analisamos e interpretamos os dados obtidos.

A pesquisa consistiu na aplicação de uma atividade diagnóstica inicial, que nos deu subsídios para a elaboração da Plano de Intervenção

Pedagógica (PIP), e de uma atividade diagnóstica final. As atividades foram organizadas a partir da seleção de textos, de provas e simulados divulgados em *sites* de domínio público, baseados nos cinco descritores do Tópico 1 – Procedimentos de Leitura, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. As atividades diagnósticas seguiram o formato de simulado, com questões de múltipla escolha, porém, para cada uma das questões relacionadas a cada descritor, apresentamos um protocolo verbal de leitura, que nos possibilitou um aprofundamento na análise dos dados obtidos.

O protocolo verbal de leitura é uma estratégia metodológica ou um instrumento documental que pode ser utilizado na elaboração de atividades ou na investigação de fatores que envolvem as competências e as habilidades de leitura. Os tipos de protocolos mais conhecidos são o coocorrente e o retrospectivo. O primeiro se dá no momento da leitura, quando a informação é processada de forma simultânea; já o segundo protocolo acontece após o término da atividade, podendo ocorrer segundos após a tarefa ou demorar dias (BORTONI-RICARDO, 2012).

Nesta pesquisa, fizemos uso do protocolo verbal de leitura retrospectivo, por escrito, devido à faixa etária dos participantes, os quais poderiam ter dificuldades em realizar a leitura e a verbalização do processo de forma simultânea.

Após essa etapa da pesquisa, ocorreu a fase de implementação do Plano de Intervenção Pedagógica e, por fim, a aplicação de uma atividade diagnóstica final nos mesmos moldes da atividade diagnóstica inicial.

A seguir, apresentamos as etapas que constituíram a pesquisa.

Ensino e Prática de Leitura: resultados e sentidos construídos pelos alunos

O Plano de ação elaborado para a pesquisa contou com as seguintes etapas: (1) avaliação diagnóstica inicial, (2) Plano de Intervenção Pedagógica e a (3) avaliação diagnóstica final, conforme apresentamos a seguir, cada uma delas seguida da respectiva análise.

Vale destacar que, conforme anunciado anteriormente, temos aqui o recorte de uma parte da dissertação de mestrado defendida pelo Proletras/UFPB. Neste recorte, apresentamos os resultados obtidos

apenas em relação a um dos descritores, o D3. Para ilustrarmos o Plano de Ação desenvolvido, apresentamos a análise das respostas dadas ao protocolo de leitura de uma das questões aplicadas na avaliação diagnóstica inicial e na avaliação diagnóstica final. Quanto ao Plano de Intervenção Pedagógica, apresentamos o projeto de execução elaborado e aplicado na turma em questão.

Avaliação diagnóstica inicial

A avaliação diagnóstica inicial foi pensada com o intuito de conhecermos as maiores dificuldades dos alunos, especificamente, em relação às habilidades pertencentes a cada descritor que compõe o Tópico 1 – Procedimentos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental.

No dia anterior à aplicação da avaliação, conversamos com os alunos sobre como seria o exame, explicamos que, posteriormente, de acordo com os dados coletados, trabalharíamos com eles o descritor relativo aos índices mais baixos de acertos das questões. Informamos que o trabalho a ser desenvolvido buscava contribuir para resolver suas possíveis dificuldades de leitura.

A avaliação diagnóstica inicial foi composta por quinze questões de múltipla escolha, seguidas, cada uma delas, de protocolos de leitura. Foram três questões aplicadas para cada um dos descritores. Do total de vinte e seis alunos que formavam a turma, vinte e quatro realizaram a avaliação; os dois alunos restantes faltaram no dia da aplicação da atividade, que ocorreu nas primeiras aulas do turno da manhã, período das 7h30min às 9h30min.

Vejamos, a seguir, o resultado da avaliação diagnóstica inicial relativa ao descritor D-3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Na sequência, serão analisadas as respostas dadas ao protocolo de leitura de uma das questões aplicadas. Em relação à análise das respostas aos protocolos, fizemos um recorte considerando as respostas que se assemelhavam quanto à explicação dada, de modo que nem todas as respostas são referidas na análise, mas estão contempladas nas respostas de outros alunos.

QUADRO 1. Resultados da Atividade Diagnóstica Inicial Relativa ao Descritor D-3

DESCRITOR	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	37%	63%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os resultados apresentados no Quadro 1 revelam um percentual bastante variado de acertos e erros, uma vez que, na primeira questão apresentada, houve ocorrência de 20% de acertos e 80% de erros por parte dos alunos. Em relação à segunda questão, foram 41% de acertos e 59% de erros. Quanto à terceira questão apresentada, houve ocorrência de 51% de acertos e 49% de erros por parte dos discente. A partir desses números, fizemos uma média ponderada que resultou no percentual final de 37% de acertos e 63% de erros, exposto no quadro acima.

Vamos à análise da questão 4 e das respostas dadas pelos alunos ao protocolo de leitura:

D3 ————— Questão 4 —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.
A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.
Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai a fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga.

José Paulo Paes. In: Lisboa, Henriqueta *et al.* *Varal de poesia*.
São Paulo: Ática, 2003. p. 50.

No verso “seria uma **barra**”, a expressão sublinhada significa

- (A) leve.
- (B) penoso.
- (C) tranquilo.
- (D) vagaroso.

Disponível em: <[http://profwarles.blogspot.com/simulado D11-PORT-5 ANO](http://profwarles.blogspot.com/simulado-D11-PORT-5-ANO)>

Acesso em: 8 mar. 2017

Para essa questão, obtivemos o seguinte percentual de respostas às alternativas:

QUADRO 2. Percentual de Respostas às Alternativas da Questão 4

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
2 alunos	5 alunos	6 alunos	9 alunos
8%	20%	25%	37%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Inicialmente, é importante ressaltar que, do total de alunos participantes (24), dois não responderam a essa questão e, dos vinte e dois alunos restantes, apenas cinco acertaram a resposta. Isso nos levou a considerar muito baixo o desempenho dos alunos.

Para se responder corretamente a essa questão, entendemos que seria necessário o reconhecimento da clássica fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine, como também o resgate do conhecimento prévio do termo “barra”, utilizado em outros contextos de uso da vida do estudante, mas demandava, especialmente, uma leitura mais atenta ao sentido desse termo no poema, no qual temos um jogo de palavras e sentidos.

Vejamos, a seguir, que estratégias metacognitivas foram utilizadas pelos aprendizes, que acertaram a resposta da questão, ao responderem o seguinte protocolo: Como você descobriu o significado da palavra **barra**?

(1) Reportar-se ao sentido real da palavra: “porque barra é uma coisa pesada”.

(2) Construir hipóteses, associar a palavra ao seu sentido literal e transpor para o sentido figurado: “vendo todas as opções e analisando das quais não são”.

(3) Acionar o conhecimento de mundo: “lembrei porque algumas pessoas que conheço falam essa palavra”.

(4) Fazer inferências em relação à palavra: “descobri o significado dessa palavra depois que lembrei de uma palavra igual”.

Tivemos, ainda, um aluno que justificou de forma inesperada seu acerto, ao responder: “não sei”. É importante ressaltar que, ao dar essa resposta, o discente pode ter marcado a alternativa de modo aleatório ou ter utilizado alguma estratégia, mas não sabe como explicá-la.

Quanto aos 17 alunos que marcaram as demais alternativas, constatamos, em alguma das justificativas dadas, possíveis evidências que os levaram a fazer a opção pela alternativa errada. Alguns, aparentemente, não souberam explicar suas escolhas, respondendo: “pensando um pouquinho”, “pela forma da palavra no texto”.

Por outro lado, o aluno A01 respondeu: “eu pensei uma barra não é leve”. Notemos que esse discente apresentou uma linha de raciocínio coerente, que o conduziria à resposta correta, contudo, ao marcar a alternativa A como resposta, ele demonstra não ter conseguido fazer a leitura subjetiva que exige o gênero poema, realizando a construção do sentido da palavra no contexto em que aparece.

Tivemos, ainda, um discente (A02) que, ao informar que marcou a alternativa D “porque no texto fala sobre cigarra e cigarra é vagarosa”, demonstra não compreender bem o enredo da história e a função da formiga, personagem de La Fontaine.

Grosso modo, observamos, nas respostas aos protocolos de leitura referentes a essa questão, inferências erradas e falta de conhecimento enciclopédico.

Plano de intervenção pedagógica: pensar sobre o pensar

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) compreendeu a etapa em que aconteceu o ensino das estratégias metacognitivas de leitura correspondentes ao descritor D-3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. A partir da análise dos dados da atividade diagnóstica

inicial, desenvolvemos oficinas de leitura voltadas ao ensino de estratégias que levassem os alunos a superarem as possíveis dificuldades em relação às habilidades solicitadas pelos descritores. Durante essa etapa, os alunos contaram com a mediação da professora, no sentido de promover a modelagem mais consciente das estratégias necessárias para a compreensão dos textos lidos.

Para a realização das oficinas, reservamos um período de 10h/aulas, distribuídas em cinco momentos com 2h/a. O planejamento das oficinas obedeceu a uma sequência de ações em que as atividades desenvolvidas abordaram as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para atender as competências e habilidades requeridas pelo descritor D-3. Entretanto, não foram apenas questões objetivas de múltipla escolha como as da Prova Brasil. As atividades vinham sempre seguidas de questões que contemplavam as estratégias que vêm antes, durante e após a leitura.

Nas atividades de leitura, exploramos a ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, formulação de objetivos, discussões sobre o conteúdo dos textos, aspectos textuais e de linguagem pertencentes ao gênero textual, como também identificação das pistas textuais deixadas pelo autor. Essas atividades estão diretamente relacionadas às habilidades requeridas pelo descritor D3, do Tópico I da Prova Brasil.

Cada aula passou por um planejamento que possibilitasse alcançar os objetivos destinados ao aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos envolvidos na pesquisa. No primeiro momento, foi necessária uma conversa em que explicamos que, a partir dos dados encontrados na avaliação diagnóstica inicial, a professora/pesquisadora iniciaria um trabalho com a leitura e compreensão textual envolvendo um conjunto de atividades que lhes favoreceria a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Todos compreenderam e concordaram com a proposta.

Em todos os encontros realizados, buscávamos fazer com que os alunos entendessem os objetivos das atividades para aquela aula de leitura e instigávamos a participação de todos nas etapas de execução. Para isso, nos preocupamos em planejar as atividades de maneira variada, com textos que trouxessem uma temática que despertasse o aluno para a leitura. A etapa da compreensão dos textos lidos, na maioria das vezes, foi realizada de forma escrita, visando à estratégia de registro e resumo do conhecimento apreendido.

Buscamos seguir o procedimento de ensino da leitura orientado por Solé (1998), trabalhando as estratégias antes da leitura do texto, como também durante e depois de ler. Para a realização das atividades, adotamos uma metodologia de trabalho que levasse o aluno a momentos dinâmicos e diversificados como: trabalho coletivo (professor e alunos), trabalho individual ou em grupos de discussão.

A seguir, expomos dois dos momentos de intervenção que constituíram o plano que elaboramos. No primeiro deles – Quadro 3 –, trazemos, de forma resumida, os objetivos e as ações que compuseram o primeiro momento de intervenção realizado em sala de aula.

QUADRO 3. Primeiro Momento de Intervenção

OBJETIVOS	Ação	MATERIAIS
Refletir, juntamente com os alunos, sobre o desempenho deles na avaliação diagnóstica inicial; Discutir as questões, o gabarito e as alternativas consideradas distratores; Convidar os alunos para participarem das atividades da intervenção.	Correção coletiva da avaliação diagnóstica inicial.	Cópia das três (3) questões relativas ao descritor D-3 que compuseram a avaliação diagnóstica inicial.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesse primeiro momento de intervenção (2h), tivemos como objetivo principal apresentar a correção realizada da avaliação diagnóstica inicial e, a partir daí, refletirmos com os alunos sobre os resultados obtidos e, posteriormente, sobre as questões relativas ao descritor D-3.

Foi realizada a correção de cada questão, momento em que muitos alunos vibravam quando acertavam, enquanto outros lamentavam por não terem tido mais atenção ao texto, sem perceber as pistas que os autores forneciam. Durante esse momento, os alunos faziam intervenções atentando para o que a professora estava destacando.

Ao longo de toda a correção, a professora/pesquisadora realizou a leitura oral do texto e explorou os elementos textuais. Em seguida, comentava as alternativas, questionava e solicitava que os alunos tentassem explicar o gabarito, como também as alternativas consideradas

incorretas. Além disso, os alunos ainda atentavam para os protocolos de leitura respondidos por eles na avaliação.

Ao fazermos a correção da questão quatro, questionamos qual seria o gênero textual. Os alunos conseguiram identificar de imediato que se tratava de um poema. Continuamos a leitura do texto e, ao perguntarmos à turma se o trabalho da formiga era moleza, uma aluna, prontamente, respondeu que não. Depois, enfatizamos que o sentido da palavra “barra” teria o sentido de ser penoso, chegando, assim, à resposta da questão.

No decorrer da correção, os alunos participaram com bastante envolvimento, sempre procurando entender seus acertos e erros. Ao término desse momento de correção, mostramos a quantidade de acertos e erros de cada aluno.

Para o encontro seguinte (2h/a), planejamos o que consta do Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4. Segundo Momento de Intervenção

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAIS
Trabalhar o descritor D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Compreender o sentido com que a palavra foi utilizada no texto em estudo.	Realização de leitura silenciosa do texto/pro- paganda; Leitura compartilhada; Explicação dos vários sentidos que a palavra saco pode ter; Exploração do sentido da palavra saco presente no texto da propa- ganda “Saco é um saco”, propaganda promovida pelo estado do Rio de Janeiro; Leitura e resposta à atividade relativa ao texto em estudo; Correção coletiva e esclarecimentos das possíveis dúvidas.	Texto impresso: “Saco é um saco.”

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir dos objetivos detalhados no quadro acima, desenvolvemos

as ações necessárias para o trabalho com um texto de uma propaganda, intitulada “Saco é um saco”, em que há uma mensagem que se refere à conscientização sobre o uso das sacolas de plástico. Vamos ao texto:

Leia com atenção o texto abaixo. Em seguida, vamos observar o uso da palavra **saco**.



O uso das sacolas plásticas para embalar mercadorias fica restrito no Rio de Janeiro a partir do dia 16 de julho de 2010, quando entra em vigor a Lei n. 5.502. Leve sempre com você uma sacola retornável. O planeta agradece!

Recomendações: Separar as sacolas usadas para transportar alimentos crus das demais e não carregar itens como roupas e livros nas sacolas de comida. Higienizar as sacolas semanalmente.

Fonte: <<http://www.sacoeumsaco.com.br/blog/sacola-retornavel/>>.

Acesso em: 8 out. 2017.

1. Agora vamos responder:

- a) Quais os sentidos que podemos atribuir à palavra **saco**, na frase: “Saco é um saco”, expressa na propaganda acima?
- b) Quando usamos a expressão em destaque na frase: Estou de **saco cheio** dessa conversa!, o que queremos demonstrar?
- c) E na frase: Não devemos usar sacos plásticos, o planeta agradece!, com qual sentido a palavra **saco** foi usada?

2. Então, podemos entender que as palavras mudam de sentido?

3. Como podemos descobrir o sentido das palavras?

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Inicialmente, foi entregue impressa aos alunos a cópia da propaganda intitulada “Saco é um saco”, divulgada pela prefeitura do Rio de Janeiro, com o intuito de gerar uma campanha para reduzir o uso de sacolas plásticas. Depois da entrega do texto, explicamos que, na propaganda, havia uma palavra, *saco*, cujo sentido poderia mudar de acordo com o seu emprego no texto. Lançamos então aos alunos o objetivo de analisarem qual o sentido desse termo nos diferentes momentos do texto. Dado o objetivo de leitura, os alunos partiram para a leitura silenciosa; logo após, exploramos o gênero textual propaganda. Vale salientar que esse gênero já havia sido abordado em sala de aula com os alunos, antes mesmo de a pesquisa ser realizada.

Chamamos a atenção dos alunos para o fato de que aquela propaganda divulgava uma campanha e não a venda de um produto. Chamamos a atenção, ainda, para o formato da propaganda, cujo texto estava inserido dentro de um desenho de uma sacola de plástico. Em seguida, aconteceu a leitura oral com a participação dos alunos. Seguimos dialogando com eles sobre o porquê de o uso das sacolas ter se tornado um “saco”, como estava dito no *slogan* “Saco é um saco”. A frase foi colocada na lousa e questionamos se os sentidos variavam ou não.

Tendo finalizado essa primeira abordagem do texto, partimos para a atividade de interpretação textual, composta por três questões abertas. A primeira solicitava que os alunos conseguissem perceber os sentidos do termo “saco” no *slogan* da campanha. A maioria dos alunos percebeu que, no primeiro uso desse termo, havia uma referência ao objeto “sacola” e, no segundo, havia uma referência a algo chato. Já em relação ao item b da questão 1, uma das alunas explicou que “quando se fala estou de saco cheio quer dizer que estamos chateados”. Quanto ao item c, os alunos afirmaram com tranquilidade que o termo em questão se referia a sacolas (plásticas), devido ao fato de esse uso prejudicar o meio ambiente. Na sequência, os alunos já

foram respondendo ao item c), pois perceberam, com os exemplos dados e com a discussão que fizemos no momento antes da leitura, que as palavras mudam de sentido.

Em relação à questão 3, algumas respostas chamaram nossa atenção, pois, ao serem questionados sobre como percebemos os sentidos das palavras, alguns alunos responderam: “através do texto”, “das pistas textuais”, “do conhecimento que já temos”. Essas respostas, acompanhadas da discussão feita até o momento, nos levam a entender que os alunos apreenderam, por meio das explicações dadas, quais as estratégias necessárias para uma leitura significativa.

Além dessa atividade, outras mais foram proporcionadas aos alunos, em um total de três encontros, cada um deles com atividades diferenciadas. Para fins deste trabalho, ilustramos o plano de intervenção realizado com as duas atividades descritas anteriormente. Ao final da aplicação do PIP, aplicamos a avaliação diagnóstica final, conforme apresentamos a seguir.

A avaliação diagnóstica final

Para a avaliação diagnóstica final, foram aplicadas cinco questões de múltipla escolha, todas seguidas de uma questão aberta, nesta pesquisa, entendidas como um protocolo de leitura. Mais uma vez, dos 26 alunos da turma, 24 participaram da pesquisa, os mesmos participantes da atividade diagnóstica inicial.

Os discentes se empenharam em responder a todas as questões e os protocolos de leitura. Essa atividade teve como objetivo verificar se, após o trabalho realizado com o plano de ação interventiva, os alunos conseguiram desenvolver suas habilidades em leitura, especificamente as associadas ao descritor D-3, bem como verificar se, ao responderem aos protocolos, demonstravam um nível maior de consciência leitora das suas respostas.

Vejamos, a seguir, o resultado da avaliação diagnóstica final relativa ao descritor D-3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

QUADRO 6. Resultados da Atividade Diagnóstica Final Relativa ao Descritor D-3

DESCRIPTOR	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	81%	19%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os resultados expostos no Quadro 6 revelam um progresso bastante significativo por parte dos alunos, que demonstraram ter adquirido a habilidade de construir inferências, sabendo fazer uso de seu conhecimento enciclopédico e linguístico, habilidades promovidas por meio da leitura. Com as respostas dadas aos protocolos, especificamente, pudemos perceber que alguns alunos justificavam suas escolhas com bastante consciência leitora, demonstrando a habilidade de deduzir o significado de uma expressão própria da linguagem informal, porém utilizada em um texto mais formal, com conteúdo científico, por exemplo, o que exige uma leitura mais atenta por parte dos alunos.

Já os alunos que não acertavam a resposta da questão, apresentavam como justificativa, por exemplo, o fato de não compreenderem o conteúdo do texto ou seu sentido global. Foi possível percebermos ainda que eles não atentavam para o título devidamente. Questões dessa natureza podem prejudicar, fundamentalmente, a interpretação do texto.

Em termos percentuais, os alunos obtiveram 37% de acertos na avaliação diagnóstica inicial e 81% de acertos na atividade diagnóstica final. Esse resultado confirma o que já vínhamos observando na execução do Plano de Intervenção Pedagógica: os alunos estavam aprendendo a inferir o sentido de uma palavra ou expressão, em grupo ou individualmente, refletindo sobre as questões, lançando mão de diferentes estratégias metacognitivas para responderem às atividades de interpretação de texto que lhes foram apresentadas em sala de aula.

Considerações Finais

A pesquisa realizada nos mostrou a importância de se fazer um

planejamento para ensinar o aluno a ler. Com a mediação do professor, é possível aos alunos adquirir habilidades leitoras resultantes do aprendizado das estratégias metacognitivas de leitura das quais podem/devem lançar mão no momento da leitura.

Percebemos, ainda, que o diagnóstico de uma situação seguido do planejamento e execução de um plano de ação interventivo possibilita um trabalho sistemático e criterioso que pode contribuir para instigar o aluno a pensar, a elaborar suas respostas e, conseqüentemente, tornar-se um leitor crítico, proficiente.

Entendemos, assim, que o fazer pedagógico reflexivo sempre irá contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente em relação ao ensino de quaisquer conteúdos, mas, em relação à leitura – objeto de estudo deste trabalho –, pode nos tornar profissionais ainda mais conscientes do nosso papel na construção da competência leitora dos alunos, permitindo-lhes melhor exercer sua cidadania.

Referências

ANTUNES, I.

Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. (org.)

Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

DUARTE, A.

Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. pp. 161-182.

FREITAS, D. N. T.

A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOMES, J. S.

Avaliação e mediação do ensino de leitura: um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do ensino fundamental. Mamanguape, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2018. 146 p. (Dissertação de Mestrado).

GOODMAN, K. S.

O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do de-

envolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

KLEIMAN, A.

Oficina de leitura: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.

Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.

Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J.

Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre:

Sagra Luzzato, 1996.

Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In:

LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. pp.13-37.

MENEGASSI, R. J. P.; ANGELO, C. M. P.

Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. P. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. pp. 15-40.

SOLÉ, I.

Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRIPP, D.

Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3): 443-466, 2005.

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA:
RECRIANDO TRAJETÓRIAS DE VIDAS**

*Celdon Fritzen
Jaqueline Roberta Venera*

O Recíproco Diálogo entre a minha Existência e a do Outro

Se o principal problema na relação de ensino-aprendizagem era a indisposição de uns em relação aos outros, como compreender essa animosidade e intervir para dirimi-la? O que é, portanto, essa relação entre o eu e o outro? Como concebê-la convertendo a negatividade com que os discentes a exerciam?

Bakhtin (2009, p. 38) defende que a alteridade se dá no processo interativo, num movimento de reflexão em que um indivíduo se vê no outro, e de refração, pois estamos nos modificando frequentemente nesse decurso. A alteridade encontra-se nesse movimento dialógico que nos permite o reconhecimento de si a partir da relação colaborativa do outro. Na visão bakhtiniana, a consciência é capaz de produzir esses sentidos porque ela é abundante de conteúdo e de polifonia, ela só existe porque um eu encontra o outro na vida, parte de um diálogo entre um eu-tu, que vem do meu exterior, por meio da palavra de outrem (ZAVALA, 2013, p. 156). Por essa percepção dialógica entre consciências, Bakhtin (2011) ainda argumenta que é somente pela alteridade que reconhecemos a nós mesmos, pois ela implica a participação do outro em nossas vidas: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro. Até os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência,

são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)”. (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Por esse motivo, as consciências eu-tu situam-se nas fronteiras, nos limites entre um ser e outro. Esses limites promovem um elo entre os indivíduos, portanto não há desligamentos, separação, individualismo; conseqüentemente, não há a perda de si mesmo, pois há sempre o olhar do outro em constante processo de acabamento de um eu em edificação. Nesse sentido, a essência de um indivíduo está justamente fora dele mesmo, ela está no tenso encontro com a fronteira social e nesse espaço a alteridade ocorre apenas para o que é recíproco entre a minha existência e a do outro. Assim, há a interdependência de encontrar a si mesmo apenas no reflexo que o outro nos fornece, no acontecimento de interação; logo, uma consciência solitária, que busca não interagir com os demais indivíduos, pode ser considerada uma consciência falsa. Isso porque ela não encontra o outro que lhe oferece acabamento e tem como resultado o sofrimento. Esse sentimento pode ser gerado pelo individualismo ou pela falta de reconhecimento.

Compreender a interdependência entre as consciências, a alteridade, é entender que ela se estrutura no social, por meio da linguagem, em meio a relações individualmente vitais. O homem-indivíduo e a sua consciência são elementos que ocorrem por meio do discurso humano, e, mais profundamente, pelo dialogismo percebível nesse discurso. Chegamos às relações dialógicas: o homem participa dessa interação com a vida de forma integral, com seus pensamentos, com suas decisões, com sua individualidade. Tudo na vida está permeado pela linguagem que faz parte da condição humana, pois compreende o ato de criação, de trabalho com a alteridade.

Segundo Bakhtin (2011), essa dialogia carrega uma memória coletiva, mas que nos afasta do assujeitamento quando passamos a ter uma compreensão responsiva ativa. Ou seja, um indivíduo busca motivos para o seu dizer e enseja por respostas, o que constitui as réplicas, em um constante diálogo com a vida. Nessas circunstâncias, o dialogismo pode ser visto por dois ângulos: pelo diálogo entre os interlocutores, o que se definiu por interação, e a relação entre discursos, que são as vozes sociais que aparecem nesses dizeres. Esses dois fatores nos permitem conhecer uma comunidade e sua história e temos a compreensão da relevância que tem o social para um indivíduo. Isto é, o

eu-tu, as vozes sociais que se encontram nesse processo, fazem com que uma pessoa seja uma construção histórica e ideológica. A vida é caracterizada como um ato de autocriação único e a alteridade corresponde à materialização e ao instável.

Nesse processo linguístico, diante do nosso querer dizer, consideramos também o horizonte social de nosso interlocutor que nos auxiliará na criação ideológica. O enunciador analisará, por exemplo, a importância de seu destinatário, assim como a sua situação social e pontos de vistas, levando também em consideração outros enunciados e outros indivíduos. Em tal dialética, ao construirmos nossos discursos, temos a representação do nosso sujeito-destinatário e a ressonância dialógica sobre um mesmo assunto, ou seja, quando as palavras são ditas, não só o locutor tem direito sobre elas, mas todos os outros ouvintes. Por conseguinte, o diálogo corresponde a uma prática social que vivenciamos a cada dia; e essa prática faz com que os sujeitos dessa experiência se modifiquem pelo sentido de dizer. São mudanças que não surgem de eu-para-mim, de minha própria consciência, mas pela interação entre as pessoas, no eu-para-outro.

Em vista dessa interação, alteridade e dialogismo são indissolúveis, pois, para Bakhtin (2011), o homem e a vida são compreendidos apenas pelo advento dialógico, ação em que o outro é indispensável para que esse processo aconteça. À vista disso, o indivíduo carrega um sistema de diálogos e de entonações (fala, estilo) que atuam em uma complexidade de diferenças que se movimentam pelas vozes e pelos sentidos. Assim, a alteridade e o diálogo inconcluso se sustentam na extraposição: dialogar com o outro é buscar novos sentidos para a vida.

Além disso, para Bakhtin (2011), outro processo nos direciona para o encontro com a alteridade: o excedente de visão estética, compreendido como a possibilidade de contemplar o todo de um indivíduo que se encontra diante de outro indivíduo, fora de um horizonte concreto de vida. Para vivenciarmos o excedente de visão, torna-se necessário viabilizar dois movimentos: que estejamos abertos a nós mesmos e que consigamos nos situar fora do nosso horizonte axiológico. Isso significa apreender que o excedente de visão que assumo em relação ao outro também faz com que eu perceba lacunas existentes em mim. As diferenças entre as ações externas e internas de um indivíduo são diversas devido à infinita pluralidade de situações vividas por cada ser social, mas isso não impede que ocorra o processo de acabamento

estético promovido pelo excedente de visão. Nestas ações encontram-se atos a que Bakhtin (2011, p. 23) denominou de contemplação-ação, isto é, quando contemplo o outro não ultrapasso os limites do que me é dado por ele e essas informações são reunidas e ordenadas por mim, são ações “puramente estéticas”.

Todavia, quando visamos mais que uma contemplação, almejamos uma mudança na existência desse outro, estamos diante de ações-atos, com finalidades éticas, lugar em que podemos situar os discursos de salvação, consolação e ajuda. Mas para que essas ações ocorram significativamente pelo excedente de visão, temos que considerar a originalidade que cada indivíduo possui, a sua singular existência. Só a partir dessa ponderação, dirigimo-nos a uma relação de empatia com esse outro para colocarmo-nos em seu lugar para ver o mundo pelos seus olhos, inclusive tentar apreender as axiologias que o cercam. Após este vivenciar, devo retornar ao meu lugar para que eu complete o horizonte dele com o que é dado por mim, a partir do meu conhecimento e da minha vontade. É por esse decurso que posso oferecer a esse outro um ambiente conclusivo como também compreender o que me é ausência, diferença, desvio.

Se em Bakhtin buscávamos o solo por onde buscar converter a negação irrefletida do outro, tomando a linguagem como um fenômeno ontologicamente social, interativo, a fim de tornar possível a materialização dos conceitos anteriormente discutidos nas produções dos estudantes, decidimos que um caminho seria analisar as representações que os estudantes elaboram de si e do outro. Isso porque essas representações são imagens, também, construídas socialmente e correspondem a uma ação importante, pois visualizamos nelas uma direção: “elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la” (JODELET, 1989, p. 1).

Esses conhecimentos podem ser apreendidos pelas representações que fazemos de nossa vida social, considerando sempre o recíproco ponto de apoio com o outro, com quem ora concordamos, ora divergimos. Por essas imagens que construímos, também deixamo-nos ver, manifestamos a nossa visão de mundo presente nos nossos discursos, nas imagens que circulam na mídia e que defendemos, nas mensagens, nas condutas que correspondem a bens materiais e a espaços

sociais. Todas essas ações mencionadas passam pela linguagem, seja ela verbal ou não. O fato é que estamos permeados pela linguagem e pelas significações. De forma geral, a representação é uma forma de conhecimento que é socialmente construída e partilhada e possui como interesse maior perceber essa realidade comum em um conjunto social. Esse conhecimento é perceptível por dimensões que se integram como a cognitiva, a ideológica, o que é normativo para aquele grupo, as crenças, os valores, as atitudes, as opiniões, as imagens, entre outras. As informações daí advindas, quando organizadas, propiciam o conhecimento sobre as representações sociais que o grupo constrói. Trata-se de uma totalidade significativa e o ato de representação está ligado ao pensamento de como esse sujeito concebe, no grupo com que se relaciona, os objetos, que tanto podem corresponder a uma pessoa, como a um evento, a uma ideia, a uma teoria etc. Quanto à maneira de pensar e compreender a relação entre o sujeito e o objeto específico, Jodelet (1989, p. 19) argumenta que há algumas maneiras distintas para que essa representação ocorra, como, por exemplo, por percepção, conceituação e memória.

Quanto à representação pela memória, Halbwachs (1990, p.50) acrescenta que as lembranças, metaforicamente denominadas quadros sociais da memória, integram-se ao coletivo. Afinal, nunca estamos sós: pertencemos a um grupo que reflete em mim as ideias e pensamentos que eu não conseguiria ter sozinho. Esse autor explicita que todo “pensamento social” está estritamente vinculado à herança de lembranças e esquecimentos transmitidos pela língua, pelas representações, pelos saberes, pelos comportamentos, pelas posturas, os quais possibilitam alicerçar as imagens identitárias coletivas. Segundo Candau (2014, p. 85), um conjunto de personalidade emerge da memória e frente a esse sentimento de continuidade temporal é possível encontrar-se consigo mesmo. É o momento que possibilita ao indivíduo perceber e compreender o mundo, manifestando intenções, estruturando-o e colocando-o em uma ordem que lhe faça sentido. Todavia, diante de um trabalho memorialístico, o esquecimento e o silêncio também integram essa construção, eles podem advir de uma defesa frente a um acontecimento traumático que determinado indivíduo viveu, e manter esse silêncio é uma forma de organizar a imagem satisfatória que um eu faz de si mesmo.

Ao elegermos o gênero biografia e autobiografia como objetos a

fim de observar a organização do discurso sobre si e sobre o outro dos alunos participantes da pesquisa, procuramos aprofundar-nos, entre outros conceitos, no significado da memória, porque ela também será a ponte entre a consciência e os textos a serem produzidos para a pesquisa em questão. A instituição Escola Municipal Pauline Parucker, situada na região periférica de Joinville, apresenta inúmeros problemas relacionados a dificuldades de interação, contexto que também propicia dificuldades de aprendizagem. Pelas experiências vivenciadas nesse espaço, essa falta de diálogo consigo mesmo e com o outro parece provocar um individualismo que busca uma visibilidade excedente a qualquer outra atividade. Isso porque os alunos procuram chamar acentuadamente a atenção do outro, mesmo que de forma negativa. Por essa premissa, optou-se pelo trabalho realizado com a memória que busca construir fios dialógicos que procedem da existência de uma coletividade social necessária.

Como já visto, a representação e a linguagem estão ligadas às estruturas sociais por natureza e o encontro consigo próprio e com o outro na recriação de histórias de vida é inevitável. A escrita autobiográfica e biográfica vem ao encontro dessas histórias que aparecem ali na escola para serem vistas e ouvidas: abandono, dificuldades econômicas, conflitos diversos etc. Situações que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo fato de serem crianças e, muitas delas, não conseguem se distanciar do que vivenciam em outras circunstâncias do cotidiano, como pela intensa baixa autoestima apresentada diariamente em sala de aula.

Para o entendimento mais abrangente da significação destas histórias, os estudos de Halbwachs (1990) expõem que é no quadro familiar, grupo em que a criança, supostamente, está inserida desde o início de sua vida, que uma imagem se encontra e define o sentido do acontecimento que pode gerar reações felizes ou angustiantes. Segundo o autor, muitas crianças, quando distanciadas de seu grupo familiar, entram sem escolha no grupo dos adultos e começam a ter responsabilidades “cujo peso recai de ordinário sobre os ombros mais fortes que os seus” (HALBWACHS, 1990, p. 93). Na escola pesquisada, como veremos, é comum os alunos serem pais e mães de seus irmãos ou terem que cozinhar, limpar a casa e estudar. Mesmo sendo menores, participam de dois grupos distintos: o do adulto e o da criança.

O Olhar Metodológico e o Início das Produções

Podemos visualizar em André (2014, p. 47) que a pesquisa etnográfica objetiva a elaboração de hipóteses, de conceitos, de abstrações, de uma nova maneira de olhar para determinada realidade, buscando entendê-la. Neste trabalho, a escolha da pesquisa etnográfico-interpretativista, na interface com a Educação, busca construir uma metodologia coerente com as peculiaridades do objeto em estudo. Para isso, buscamos como base a triangulação de dados que consiste em articular três momentos da pesquisa: os dados, o diálogo com os autores e seus estudos referentes ao assunto questionado e à análise de conjuntura. Somando-se a essa ideia, a perspectiva dialógica da linguagem, na abordagem de Bakhtin (2009), entende que a ciência humana não é vista como um objeto mudo ou um fenômeno natural que só tem legitimidade pelo rigor de matrizes prontas e acabadas. Por essa perspectiva, ocorre a personificação, ou seja, os pesquisadores das ciências humanas têm a tarefa de interpretar o que os sujeitos manifestam sobre si mesmos.

Para iniciar a produção dos objetos em estudo, levamos para a sala o livro *O diário de Anne Frank*. A intenção era divulgar a leitura e instigar a percepção da importância da escrita para Anne, perceber o sentimento de amizade que a autora construiu com o seu diário, como também promover o contato com o gênero. Isso se deu ao longo de vários dias em que íamos lendo alguns trechos do livro e ao mesmo tempo contextualizando o momento histórico em que Anne Frank viveu. Em seguida, a fim de completar o trabalho, utilizamos a linguagem do cinema, assistimos ao filme *Minha querida Anne Frank*, de 2009, dirigido por Alberto Negrin. Após essas etapas, chegava o momento de iniciarmos as produções do diário. Pedimos aos estudantes que personalizassem um caderno, o que chamamos de “customização”. A intenção era que o sentimento de pertencimento ao diário surgisse.

Para o segundo objeto em estudo, as cartas, tivemos como objetivo principal favorecer a produção de um discurso dos estudantes frente a um interlocutor real. A primeira atividade com esse gênero discursivo deu-se a partir da leitura dos textos “Mais considerações”, de Perissé, e “Menino que mora num planeta azul”, de Roseana Murray. Após discussão sobre os textos e abordagem sobre a constituição do gênero em estudo, pedimos aos alunos que escrevessem uma carta para um

amigo de sala. A segunda atividade que envolveu o gênero cartas foi dirigida à interação entre alunos da graduação do Curso de Letras da UFSC e os alunos da escola, atividade que abordava a questão leitora.

Quanto ao gênero autobiográfico, centralizamos nossa atenção para a produção escrita que ocorreu após a leitura e discussão do conto “A ilha dos gatos pingados”¹, de José J. Veiga. Discutimos a partir do conto, questões como a amizade entre as crianças, as brincadeiras que faziam, a diferença estrutural entre a família do narrador e a de Cedil, personagem central na narrativa, a linguagem utilizada etc. Após essa etapa, solicitamos aos alunos que registrassem uma história que eles haviam vivido, assim como fez o narrador do conto lido.

O Encontro entre Consciências: a análise

Primeiramente, frisemos que das atividades propostas nem todos entregaram o diário. Sobre esses casos, ponderamos que o silêncio neste contexto pode ser justificado por três motivos distintos. O primeiro leva em consideração o que os professores da instituição dizem sobre as dificuldades da entrega de trabalhos: falta de comprometimento com a escola. O segundo, baseia-se nos estudos de Halbwachs (1990), em que essa ação pode ser uma defesa em relação a algo de que não se deseja falar ou também uma maneira de manter organizada a imagem que esse indivíduo construiu de si e que almeja manter. Logo, de acordo com Halbwachs (1990, p. 52), uma situação que leva à negação da rememoração é “o sentido do acontecimento”, algo traumático, desagradável, que causa sofrimento ou ameaça a sua organização.

Por último, a questão nos leva à reflexão sobre o reconhecimento de si a partir da colaboração discursiva com o outro, que se encontra no processo de alteridade: um não querer ouvir. Para Bakhtin (2009), pela alteridade encontramos a reciprocidade entre a minha existência e a do outro, há a interdependência do reconhecimento de si por in-

¹ Narrativa permeada por uma linguagem regional e por ditos populares. Nela, o narrador rememora, com muito sentimento, as aventuras que ele e mais dois amigos viveram em uma ilha e de como esse lugar se torna um refúgio para as adversidades da vida. No final da narrativa, o narrador deixa entrever o medo que sente do esquecimento.

termédio da interação, porém esse processo é comprometido quando negamos o diálogo com o outro, por inúmeras razões.

Na outra ponta, os alunos que elaboraram o diário entregaram-no “customizado”, com um texto de abertura, data, vocativo, impressões. Os textos produzidos também se afastaram do que compreendemos por diário para surgir como um meio de interação:

Bom eu me sinto + ou -, **sabe**, eu estou um pouco chateada porquê estou com saudades da minha mãe, na verdade muitas saudades sabe lá Deus onde ela está, as vezes eu fico pensando será que ela lembra da gente?! Mais fora isso ta tudo ótimo tudo ótimo mesmo e é isso nesse momento eu me sinto aqui (Marta²).

O estudante direciona a sua voz aos pesquisadores, de forma responsiva. Inicia este diálogo com a palavra “bom”, “sabe”, de modo que até o primeiro ponto final tivemos dúvidas se ela corresponde ao diálogo com o diário ou com o interlocutor. No final, porém, fica claro quando Marta utiliza a expressão “e é isso” que ela se dirige à professora. Além disso, há uma troca no tom do enunciado que inicia questionando a falta da mãe e termina “mais fora isso ta tudo ótimo tudo ótimo mesmo”, buscando retomar uma imagem de si de forma positiva e alegre.

A alteridade foi observada em diversos momentos. Os estudantes dialogaram com episódios familiares, com os colegas de sala e abordaram temas comuns a adolescentes que abrangem crise existencial, brigas, inimizades:

As vezes fico pensando pq eles são tão estressados, dai eu percebo que é por causa do trabalho e das contas e por causa disso ficam descontando na gente. (Camila)
(Desenho de flores) Ass:..... (Clara)

Já no intuito de observar o processo de exotopia, constatei que a contemplação-ação, que abrange ações puramente estéticas vividas pelo escritor do diário, promove mais acabamentos negativos:

² Os nomes que aparecerão na análise ou discussão são fictícios conforme procedimentos da ética em pesquisa.

...: é machista, babaca, idiota, maluco, imbecil, louco, chato.
...vaca, idiota, falsa, imbecil, vadia (Monik).

Existe um sentimento desagradável em relação a alguns estudantes, geralmente aos que apresentam indisciplina, o que acaba por tornar-se revide no mesmo tom hostil. Pela escrita dos estudantes, há uma naturalidade no uso de palavras mais ríspidas, elas parecem ser de uso comum ao seu grupo social.

Outro registro diz respeito às leituras que estavam sendo realizadas pelos alunos. Solicitamos que as explorassem no diário:

Li sangue veloz, não li o livro inteiro, gostei mais da capa. Leio, as vezes, mais a bíblia (Mariana).
Costumo ler a bíblia. Escolhi a princesa e o sapo mas não li todo (Camila).

Ao escreverem sobre leitura, percebi a dificuldade que possuem em ler um livro inteiro. Eles iniciam e não finalizam. A Bíblia aparece como um dos livros preferidos. Algumas preocupações também foram explicitadas no diário, como medo e insegurança em relação ao futuro:

Tem coisas ruins que acontece e as vezes me deixa triste e tenho muito medo disso me fazer desistir mas eu tenho um deus que é maior que todas as dificuldades e isso então... Tchau (Mauricio).

Os alunos também comentam o sentimento de medo em relação ao futuro, mas não registram quais seriam os motivos que os levariam a desistir de seus planos. Dessa forma, surge a presença da ideologia religiosa que aparece como calmante às reflexões: “Deus sabe o que faz”, “eu tenho um Deus que é maior a todas as dificuldades”. É comum os alunos escreverem sem aprofundamento do assunto, como se houvesse algo para contar, uma vontade de socializar uma ideia, porém, falta-lhes coragem ou meios para registrar a questão.

Outro ponto abordado pelos estudantes foi o sentimento de abandono que também tem correlação com alteridade e memória:

Dia 10/5/15 é mais um Dia das Mães que passo sem ela, sem minha mãe, tenho tantas saudades dos abraços, dos beijos,

dos “Eu te amo”! Que vontade de ver de novo, de ouvir tua voz, de te dar uma abraço bem forte, que saudade de te falar “Eu te amo do fundo do coração” Que saudade, mãe espero que você se recupere, pra mim te ver o quanto antes pra mim te falar tantas coisas, tantas novidades; espero que venha um dia preencher o vazio do meu coração que só você pode preencher! Espero que você saia desse vício o quanto antes e venha me ver Te amo muito e mesmo com todos os seus erros sempre te amarei mesmo que você ache que nunca Te perdoarei, já te perdoei te amo! (Camila).

O texto de Camila é um diálogo com a mãe, que por problemas relacionados a drogas, encontra-se distante. Camila percebe as lacunas presentes em sua existência por este acontecimento e acredita que esta completude depende da presença da mãe: “espero que venha um dia preencher o vazio do meu coração que só você pode preencher!”

Quanto às memórias, embora Candau (2014, p. 61) discorra sobre a tendência de memorizar mais os acontecimentos otimistas e esquecer ou omitir os desagradáveis, nos textos, a maioria abrangeu mais acontecimentos conflituosos. O que nos fez refletir que no contexto social em que os estudantes estão inseridos, em seu horizonte social, há a possível valoração de pontos mais negativos, prevalecendo uma falta de perspectiva causada pelos problemas que enfrentam e, assim, há vários grupos que se representam por uma ideologia religiosa buscando consolo, refúgio e resistência às dificuldades.

A Produção de Cartas

O primeiro momento de produção de cartas ocorreu entre os alunos dos sextos anos C e D. Em direção à alteridade, nesse objeto de estudo, havia enunciados elaborados como conselhos, pedidos de desculpas, incentivo.

A carta de Rogério era para Gustavo que frequentou apenas quatro aulas. Rogério foi um dos poucos estudantes que se aproximou de Gustavo. Ele faz uma observação sobre o comportamento do amigo, promovendo o que Bakhtin (2011) chama de ações-atos, que têm finalidades éticas que visam mudar a existência do outro.

Mano, queria que muita coisa mudasse na minha vida, ter um pai bom, uma mãe especial, tudo, ter minhas coisas, ter meus melhores. Por isso que você é a pessoa que mais confio mano. Você for na igreja sua vida vai mudar você não vai ser o ... de agora vai ter uma mudança em você, vai ter vários amigos especiais, vai tirar notas altas, vai se comportar na escola **tamo junto mano**.

Você é muito legal, mas seu comportamento tá feio e desse jeito você não vai passar de ano. **Vamos ficar juntos para o que vier** ok tem que ganhar mais notas para passar ta parsa!!

Ass:...

Para:...(Rogério).

No próximo texto, podemos observar a autocontemplanção. O aluno coloca-se na posição de outra pessoa para chamar a atenção dele mesmo:

Caro... "eu". **Você é a pessoa mais linda e simpática que eu já conheci, apesar de ser bagunceiro, mal-educado e só um pouquinho...burro.** Cara eu acho só que você tinha que mudar. Tipo você é muito mal-educado e bagunceiro, algum dia isso vai te ferrar de vez...só tô dizendo!!!

Á sobre teus familiares, cara: você tem a melhor mãe do mundo e o melhor pai e padrasto do mundo, modéstia parte.

Você é um dos melhores desenhistas que eu conheço. E quando você crescer vai ter dois filhos, ser engenheiro tecnológico, e sua sogra TOMARA que esteja MORTA!!

KKK brincs

É então acho que é isso, essa é a minha carta para mim mesmo.

A segunda atividade que envolveu o gênero carta foi dirigida à interação entre alguns alunos da graduação do Curso de Letras da UFSC e os alunos da Escola Pauline Parucker. O que se percebeu, em um primeiro momento, foi que os alunos não capricharam nas cartas e que, mesmo a nosso pedido, não produziram o rascunho para que viessem a refletir sobre a clareza de ideias e de recursos linguísticos. Porém, a atividade mostrou-se muito gratificante quando houve o recebimento das correspondências vindas da UFSC. Os alunos inte-

ragiram muito com o outro em sala ao mostrar a correspondência a eles destinadas. Falaram da letra bem-feita, do Português bem escrito.

De forma geral, nas cartas para os graduandos da UFSC, os alunos representaram-se como leitores. Sobre quem seriam os agentes mediadores para a leitura, os alunos registraram: pai, mãe, avô, amigos, avó, irmã e primo. As mães e avós aparecem, geralmente, como leitoras da Bíblia. A ideologia religiosa, como já vimos, é difundida como um meio de superar as dificuldades da vida em um ambiente marcado por diversos conflitos familiares e sociais, como violência, tráfico de drogas, entre outros problemas:

Joinville, 22 de abril de 2015. Oiii gente!

Sou a ..., tenho 11 anos e eu **AMO ler!**

Gosto de livros grossos e com histórias que me divirtam. Leio livros de romance, ação e aventura. Meus pais não leiem! Só a minha mãe que lê a Bíblia. (Assinatura) (Michele).

A aluna, produtora do próximo texto, menciona vários livros de caráter religioso e justifica a escolha desses títulos. Ela possui muita vontade de tornar-se leitora, mas sabe que apesar desse desejo, tem dificuldades de iniciar uma leitura e finalizá-la. Um dos motivos é a resistência que apresenta para a escolha dos textos: ela acaba insistindo em livros religiosos que parecem não despertar o interesse dela. Na primeira carta enviada à UFSC, a aluna se coloca como leitora, mas após ter recebido a resposta de seu interlocutor, ela escreve uma segunda carta pedindo conselhos sobre como poderia superar a questão por ela identificada. Percebe-se que o discurso da estudante é construído por outras vozes ideológicas:

..., preciso de um conselho, não sou muito **chegada** em ler e eu **queria ter um habito de ler**. Não são todos os livros que eu gosto, eu tenho que me interessar no livro. Eu estou tentando ler Em seus passos o que faria Jesus? Do escritor Charles M. Sheldon e o livro A formação de um Discípulo da escritora Keith Phillips. Eu sou cristã, por isso que leio esses livros, mas claro também leio outros livros, eu estou lendo um vocacional (leituras diárias) Bom Dia! Do escritor Max Lucado. Se você quiser por favor leia parece interessante, vou começar a ler e

quero que você leia também
Se você quiser mande nomes de livros Gospel, para mim, vou
estar esperando sua carta tchau.
Que Deus te abençoe você e sua família. Deus te ama! (Sabrina).

Em resumo, na primeira carta para os alunos da UFSC, os estudantes representaram-se, na sua maioria, como leitores e encontraram-se com as relações dialógicas, isto é, o objeto de intenção e de orientação de um dizer. Sobre isto, Bakhtin (2009) permite uma compreensão a partir do “horizonte social” e do índice de valor. A leitura possui um índice de valor positivo na nossa sociedade, veiculada, inclusive, em propagandas televisivas e nos discursos da escola. Assim, os estudantes consideraram o horizonte social e o índice de valor de seus interlocutores, no caso aqui, os estudantes do Curso de Letras e os pesquisadores. Esses dois fatores interferiram ideologicamente nos discursos elaborados. O autor-aluno analisou a situação e representou uma imagem leitora de si.

Na segunda produção realizada pelos alunos dos sextos anos para os estudantes da UFSC, voluntariamente, houve uma reflexão significativa em relação à produção, tanto linguística quanto discursiva. Nesse momento, o gênero discursivo carta surgiu mais estruturado, conforme a sua especificidade social. Como, por exemplo, na carta abaixo, em que a aluna capricha bastante na letra, escreve com caneta de cores diferentes, cita poemas da Roseana Murray para o seu leitor. Os textos que os alunos receberam da UFSC modificaram, influenciaram esteticamente a escrita deles, além disso, despertaram nos estudantes novos interesses pela leitura:

Oi...gostei muito de sua carta!
Nunca tinha ganhado uma carta tão perfeita! Gostei muito
dos poemas ainda não conheço esse tal poeta Paulo mas vou
pesquisar sobre ele. [...]
Para:...(Marisa).

No trecho da carta acima, é evidente a valoração positiva que a estudante promoveu à carta, assim como procedeu a aluna da seguinte carta:

De:...

...eu tenho 12 anos nunca reprovei e to no sexto ano eu gostei muito do livro que você falou fiquei interessada e estou pensando em juntar dinheiro para comprar esse livro da Agatha como eu disse na minha outra carta gosto muito dos livros de mistério que é meu preferido [...] Eu gostei muito da sua carta eu li e pensei quero comprar esse livro mas não vejo a hora de comprar esse livro. Obrigada pela carta e pela ideia (Cristiane).

Muitos alunos fizeram perguntas aos universitários da UFSC: o que gostavam de ler, se tinham gostado da carta que mandaram e demonstraram querer manter o contato. Também ficaram muito agradecidos pela atenção conferida a eles: “obrigado por ler!”. As cartas deixaram transparecer um sentimento de gratidão pela possibilidade de dividir ideias com o outro. Acreditamos que a experiência de falar sobre livros de forma tão espontânea não seja um acontecimento comum aos alunos e mesmo afirmando que não são leitores, eles foram capazes de se manter no diálogo.

Na segunda carta elaborada pelos alunos, eles se mostraram mais confiantes para falar de suas dificuldades de leitura e de escrita:

Mais eu sei que não sou um bom escrevedor de cartas (José).
Eu não gosto de ler aqueles livros grande e que tem varias páginas (Denise).

Ocorreu também um sentimento de identificação com o outro:

É sim muito legal ler, muito legal você também gostar de ler aventura e ação! (Ricardo).

Também foi o momento de admitir que na primeira carta disseram que leram os livros, mas na verdade assistiram apenas ao filme:

Sobre Harry Potter, eu também não li todos os livros pra falar a verdade, estou no Harry Potter e o Cálice de fogo. Eu não li ainda porque tenho outros mais “legais” para ler, pois já vi todos os filmes mais de trinta vezes então já sei o que vai acontecer!
Não gosto muito dos romances de Harry Potter acho eles sem

graça, mais fazer o que?

Ah, pra falar a verdade, gosto muito dos filmes da saga Crepúsculo, mais comecei a ler e não me interessei muito! (Samantha).

Os discentes também compartilharam títulos de livros que consideraram interessantes e solicitaram novas leituras:

O nome do livro é Você já escutou o silêncio? O autor é Alexandre Spinelli o livro dele só fala de poemas eu gosto muito dos poemas dele tem poema de romance etc...;

Atualmente estou lendo o livro A Família Pântano eu super-indico pra você é bem engraçado [...] (Júlia)

Bom, eu conheço bem poucos livros de Mitologia, peço que você me indique alguns livros sobre o assunto (Matheus).

Para encerrar, o reconhecimento de si por intermédio das cartas ocorreu porque houve sentido para os alunos em escrever. Segundo Ramos (2008, p. 164), a carta promove a leitura por ter um destinatário real, mobiliza-se a escuta e a resposta ao outro. Os alunos dos sextos anos, diante da carta que receberam, mantiveram-se no diálogo com competência discursiva e linguística, focalizaram mais o tema em questão e recriaram novos sentidos sobre si mesmos a partir da alteridade. Houve um movimento de reflexão sobre a estética e o conteúdo da produção que receberam e de refração quando, visivelmente, modificaram a sua escrita na segunda carta produzida. Para Bakhtin (2011), quando dialogamos, estamos também nos interpelando e dando-nos respostas para as nossas próprias inquietações acerca do mundo, momento em que podemos apreender novas significações.

Outro ponto relevante dessa experiência é que a produção final evidenciou que os estudantes tiveram o entendimento de uma visão mais positiva de leitura e de escrita e assumiram esse novo sentido ideológico com o propósito de interagir com o seu interlocutor. Nesse encontro com a leitura, Colomer (2014, p. 143) elucida que conversar sobre livros pode estimulá-la, pois o indivíduo se vê como integrante de uma comunidade leitora; foi o que a segunda carta escrita pelos alunos dos sextos anos deixou transparecer.

Autobiografia: “A ilha dos gatos pingados”

A autobiografia, neste estudo, teve como objetivo construir e organizar a representação de mundo do aluno a partir de narrativas mediadas pela memória para observar como o grupo reflete suas ideias por meio da escrita de si. Para a seleção de dados, centralizamos nossa atenção para a produção escrita que ocorreu após a leitura e discussão do conto “A ilha dos gatos pingados”, de José J. Veiga. O conflito de Cedil desencadeou a identificação que talvez tenha encontrado respaldo no fato de o narrador ser uma criança, com sua fala típica infantil e não particularizado por um nome. Culturalmente, a percepção que temos da infância se entrelaça a uma fase feliz, mas o oposto também ocorre, tanto na literatura como na vida real. A leitura do conto promoveu a reflexão sobre essa possibilidade e pareceu fazer sentido no contexto em que nos situamos.

Finda a discussão sobre como eles imaginavam a ilha, sobre amizade, linguagem, espaço, tempo, personagens da narrativa, solicitamos aos alunos que registrassem algo que não deveria ser esquecido, assim como disse o narrador no final do conto sobre o acontecimento que viveu: “se depender de mim, nunca eu hei de esquecer a Ilha dos Gatos Pingados” (VEIGA, 1989, p. 9). E nesse registro os alunos encontraram-se com as histórias de outros familiares:

Um fato marcante na minha vida foi quando **minha mãe abandonou eu e minhas irmãs**, foi um fato que **nunca** vou esquecer, foi assim: Eu minhas irmãs e minha mãe estávamos em casa, daí eu fui para escola eu dei tchau pra ela e quando voltei ela não estava mais em casa. Ela disse que tinha ido no banco passou um dia e ela não veio para casa. Passou 2, 3 dias e nós nem estávamos tão preocupados pois ela já tinha feito isso antes, mais ela passou 1 mês sem vir e minha vizinha ligou para o conselho tutelar. Elas quase levou minhas irmãs mais eu implorei e elas não levaram, daí **minha madrinha ligou para o meu pai e ele veio nos buscar e até agora estamos com ele e com minha vó**. Minha mãe veio em março do ano passado aqui nos visitar, ela tinha prometido que não ia mais fazer o que ela fazia antes de nos abandonar. Ela tinha dito que ia ligar pra gente assim que chegasse em casa, mas nunca mais deu notícia (Marta).

A produtora do texto, mesmo fragilizada pelos acontecimentos de vida, procura manter uma imagem organizada de si. No diário, ela já havia oferecido pistas ao leitor sobre sua história, mas acabava seus textos dizendo que “está tudo ótimo”. Somente no encontro com o texto literário tal reflexão surgiu, lembrando que Cedil, de certa forma, também foi abandonado de cuidados pela mãe e pela irmã, as quais deveriam protegê-lo.

Muitas lembranças significativas para os alunos envolvem situações difíceis:

A história que **nunca vou esquecer é quando meu pai usava droga e o meu vô bebia e brigava...** mais eu não vou esquecer dos meus dois presentes, meu pai deu dinheiro pra mim ir comprar o que eu mais queria um roller fui lá com a minha avó. Quando cheguei de longe dava pra ver a fumaça, minha avó pensou que era na casa da outra rua, mais não era. Era meu vô que tava bêbado porque o meu pai não foi trabalhar ele taca fogo em todas as coisas do meu pai, derrubou o portão, jogou barro no quarto dele...e eu acho que nunca vou esquecer disso porque é bem no dia do meu aniversário (Fabiana).

Em “A ilha dos gatos pingados”, apesar do sofrimento de Cedil, que despertou o sentimento de verossimilhança nos alunos, lembranças boas também foram ressignificadas. Aqui, apesar de toda angústia que passou no dia do seu aniversário, a menina também não esquece do dinheiro que o pai deu a ela para comprar um presente que queria muito: “mais eu não vou esquecer dos meus dois presentes, meu pai deu dinheiro pra mim ir comprar o que eu mais queria um *roller*”. Há inúmeras situações que aparecem no conto e também nas lembranças dos alunos. Após uma surra de Zoaldo, a mãe de Cedil compra um presente para o menino a fim de amenizar a situação por ele vivida, um canivete Cometa: “era o brinquedo que ele mais queria” (VEIGA, 1989, p. 15). Tanto no texto como nas lembranças da aluna surge o “presente” como uma forma de atenuar a consciência dos adultos pelos seus atos, mas o tempo de duração desta “pequena felicidade” é relativamente curto e passageiro, é uma pausa para os conflitos.

No texto abaixo, a impotência da criança diante de um adulto opressor aparece também como um meio para descontar os problemas

cotidianos. No conto, Zoaldo, namorado da irmã, descontava toda a sua fúria de adulto em Cedil: “[...] e volta e meia enfiava o couro nele. Dizia que era pra desasnar” (VEIGA, 1989, p. 15).

A história que nunca vou esquecer é que a minha tia desconfiou da minha mãe porque ela fumava droga que ela roubou um perfume dela que custava caro. Ela ficou tão brava com a minha mãe que ela arrumou as minhas coisas e me mandou embora de casa.

A minha sorte que minha madrinha morava perto e fui acolhido. Depois de um tempo minha mãe chegou e explicou para a minha tia o que tinha acontecido e voltamos para casa (Kleber).

Nas memórias do aluno Charles, quatorze anos, que reprovou duas vezes no sexto ano e frequentemente está envolvido em situações de conflitos na escola, os escritos envolvem duas temporalidades: uma memória de passado, a recordação, e a avaliação situada no tempo presente “e isso me marca muito”. Com isto Charles deixa transparecer que o sentimento em relação ao vivido ainda não foi superado:

Meu nome é...tenho 14 anos. Quando eu tinha 6 anos meu pai estava construindo a casa onde atualmente nós vivemos, ele tava empilhando as madeiras, tava chovendo, ele tava na última madeira quando elas caíram em cima dele e ele ficou na cadeira de rodas e isso me marca muito (Charles).

Em alguns textos os alunos deixaram entrever o sentimento de descaso dos adultos em relação a eles, mas pelas memórias, observamos que, mesmo com a fragilidade causada por esse ato, os estudantes acabam por desejar retomar o diálogo com eles.

No dia sete de março era meu aniversário e meu pai não lembrou. Eu fiquei triste e liguei para ele, ele disse: Oi filha eu esqueci me perdoa e parabéns. **Eu fiquei com o coração triste, eu perdoei por que é meu pai (Beatriz).**

Sobre as marcas linguísticas nos textos, os alunos assumem seu discurso por meio de várias palavras que deixam revelar o grau de

significância de suas recordações, como: “**nunca** posso esquecer”, “isso me **marca muito, nunca vou esquecer**”, “um **fato marcante**” etc.

Pensar sobre “A ilha dos gatos pingados” fez com que os alunos se identificassem com uma das personagens. O que ocorreu de fato é que os alunos acabaram se encontrando com o outro, Cedil, pela alteridade, excedente de visão e memória. Assim, pela compenetração, os alunos vivenciaram a vida dele, colocaram-se no lugar da personagem, vivendo o horizonte vital de Cedil, e ao retornar para a sua consciência, os estudantes promoveram o processo de acabamento à personagem e às suas próprias histórias. Como no conto, nos textos dos alunos encontramos adultos que não protegem como deveriam a criança. “A ilha dos gatos pingados”, mediação literária usada para a produção das memórias de si, revelou-nos pelo conto e pelos relatos autobiográficos que infâncias podem ser felizes, como muitas vezes persistimos em acreditar, mas o oposto também existe.

Os temas abordados pelos alunos poderiam ser diversos, como invenção, brincadeiras, espaços mágicos, amizade, assuntos que também existiam no conto, mas optaram por registrar situações mais sérias vividas junto à família. As representações que as crianças fizeram de si e do outro, por meio da memória, tiveram como apoio situações de conflito – uso de drogas, abandono, descaso, angústia, lembrança da morte, solidão, remorso, esquecimento –, embora alguns discen-tes também tenham registrado recordações positivas. Havia muitos pontos comuns entre o conto que leram e os textos que produziram, desde a indignação com a violência ao outro, até o desejo de um presente e o descaso.

Observamos também que há uma grande diferença entre “A ilha dos gatos pingados” e as memórias dos alunos: a carga realista que conferiram ao texto. Nas histórias de vida dos estudantes não aparecem refúgios mágicos como fuga aos problemas. O eu-criança está perto demais dos problemas dos adultos. As memórias significativas são sérias, preocupadas, parecem não oportunizar os momentos de fantasia, das brincadeiras infantis. A aproximação entre colegas, a confiança, o refúgio pela interação com o outro, amigo, quase não surgiram nas narrativas. Pela experiência que tivemos, a representação de si e do mundo encontrou êxito pela mediação do texto literário³.

3 Sobre as relações entre literatura e autobiografia, ver: Fritzen e Cabral (2008).

Porém, também revelou a pouca experiência entre alunos e literatura nessa fase escolar. Nessa direção, citamos Perrone-Moisés (2006) quando ela argumenta que é no trabalho com a palavra, com a literatura que conseguimos atingir a máxima completude relacionada aos mais diferentes interesses, como: significação ampliada, o conhecimento de si e do outro, elevação da autoestima, poder de transformação histórica, conhecimento cultural, entre inúmeros outros resultados.

Considerações Finais

Pelas produções que realizaram, os discentes se representaram em um contexto abundante de conflitos, alimentado, muitas vezes, pelos seus responsáveis, que sugerem agir com uma falta de cuidado e sensibilidade com o outro, o que permite que essas atitudes sejam vistas naturalmente pelo grupo. Os alunos também parecem ver suas histórias de forma fragmentada, há muita dificuldade em estruturar, organizar e conhecer a sua verdade para que o presente possa ser repensado tendo em vista as suas experiências de vida.

Para finalizar, o trabalho a que nos propusemos realizar não se encerra, pelo contrário, é apenas o início. Quanto à resposta para a nossa questão de estudo, ela não se conclui. Os estudos bakhtinianos argumentam que os julgamentos e avaliações abarcam um todo enunciativo, tanto verbal quanto extraverbal, ou seja, o discurso une-se ao evento da vida (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976). Dessa forma, o discurso verbal, seja pela leitura de terceiros e suas interpretações ou mesmo pelo conhecimento parcial do contexto de vida dos alunos, leva-nos a pensar que muitas considerações realizadas não podem ser tomadas como verdadeiras ou falsas. Isso porque “o sentido original não existe” (AMORIM, 2002, p. 10), pois a cada diálogo a enunciação dirige-se a novos interlocutores e, portanto, a um novo contexto enunciativo.

O fato relevante que nos empolgou foi o ato social da comunicação, alunos e pesquisadores orientados por um ouvinte real e possível que determinou escolhas enunciativas por meio de avaliações conscientes. Assim, pode-se iniciar um trabalho, tanto relacionado à escrita de forma mais significativa e real, como ocorreu no caso das cartas, por exemplo, quanto o de situar-se no mundo por meio da leitura do texto literário e da escrita de si. Dessa maneira, a escrita autobiográfica se

mostrou uma ferramenta eficaz para a organização, reflexão e refração do indivíduo em relação ao presente, passado e futuro. A análise que obtivemos apresentou-nos um outro olhar sobre o contexto em questão, possibilitou, como argumenta Bakhtin (2011), tirar as várias camadas de véu que encobrem uma face para poder ver com os olhos mais livres do preconceito. Buscar compreender os motivos que levam os alunos a um comportamento hostil com o outro ofereceu-nos um direcionamento sobre as dificuldades que se apresentam e a refletir sobre novos encaminhamentos didáticos a fim de superá-las.

Referências

AMORIM, M.

Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (116): 7-19, jul. 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A.

Etnografia da prática escolar. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M.M.

Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N.

Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

CANDAU, J.

Memória e identidade. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

COLOMER, T.

Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FRANK, A.

O diário de Anne Frank. Edição integral. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S.

Minha vida de menina, infância e os bichos que tive: o gênero autobiográfico e a representação da infância na literatura. *Resgate-*

Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, 16 (17): 45-60, 2008.
Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/viewArticle/228>>. Acesso em: 6 maio 2014.

HALBWACHS, M.

A memória coletiva. 2. ed. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

JODELET, D.

Representação social: um domínio em expansão. Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. In: *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. pp. 31-66.

MURRAY, R.

Classificados poéticos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PERRISÉ, H.

Mãe, você não tá entendendo... *As cartas de Tati*. São Paulo: Objetiva, 2004. pp. 12-13.

PERRONE-MOISÉS, L.

Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*. São Paulo, (9): 16-29, 2006.

RAMOS, T. R. O.

Narrativas de si: lugares de memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (2): 155-165, jul.-dez. 2008.

VEIGA, J. J.

A ilha dos gatos pingados. In: VEIGA, J. J. *Os cavalinhos de platiplanto*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

ZAVALA, I.

O que estava presente desde a origem. Trad. Fernando Legón e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, Beth (org.). *Dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 151-164.

**O GÊNERO BIOGRAFIA PRODUZIDO
POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE MULHERES SIGNIFICATIVAS EM SUAS VIDAS**

*Juliana Freitas Aguiar
Pollyanne Bicalho Ribeiro*

A família tem seu funcionamento de acordo com a sociedade em que está inserida, adaptando-se a ela em vários aspectos: número de filhos, relações extraconjugais, novas uniões, entre outros. Ela se molda ao momento histórico, aos fatores políticos, sociais, econômicos e religiosos. Apesar das mudanças pelas quais passa essa instituição, ela ainda é apontada como um arranjo essencial para o ser humano garantir o seu crescimento e a sua proteção. Segundo Osório (1996), a família continua sendo considerada a viga mestra em qualquer realinhamento no processo evolutivo humano.

Com o caminhar histórico, embora tenha ocorrido uma grande mudança estrutural das famílias, a mulher continuou sendo a maior responsável pela organização da vida de seus descendentes porque acumulou as responsabilidades de cuidadora e de provedora. Claramente, esse cenário social se apresenta no cotidiano do trabalho nas escolas.

Frente a esse cenário nacional e com base na convivência diária com alunos do ensino fundamental II, verificamos que a presença masculina como a responsável pela vida acadêmica desses estudantes é praticamente nula, raros alguns casos. É quase total, ainda, a presença da figura feminina como apoio principal em suas atividades escolares. Entretanto, mesmo com a relevância que as mulheres têm em toda a base familiar, ela apenas é lembrada na escola nas homenagens

relacionadas ao dia das mães ou quando são chamadas em reuniões promovidas pelas instituições.

Propomos, na nossa pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, Proletras, destacar a relevância que essas mulheres têm na vida social, em particular, na vida educacional de seus filhos por meio da escrita de textos biográficos por alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Essa mulher nem sempre será a mãe biológica: são tias, avós, madrinhas ou conhecidas que assumem crianças que são abandonadas em suas comunidades, muitas vezes, por problemas financeiros. Essa conjuntura é a realidade de parte dos alunos que as escolas públicas do país atendem.

Nesse contexto, selecionamos o gênero biografia para este estudo porque, mesmo sendo de grande importância histórica e de utilidade como instrumento de compreensão do indivíduo, ele é, em geral, pouco abordado nas escolas. Além da apropriação do gênero, a escuta ativa e emotiva permitirão que haja um reconhecimento enquanto família e indivíduo entre os componentes participantes do processo de escrita e de autoria das biografias.

Diante da pertinência do gênero proposto e de como ele proporciona a interação e o diálogo, a nossa pesquisa se fundamenta na Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997) e nos pressupostos do Letramento (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2003; STREET, 2014). Para Bakhtin (1997), o diálogo constitui as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto, assim, todo texto é dialógico, pois ele está presente em todas as produções humanas.

Ao utilizarmos a língua, sempre o fazemos num dado gênero, ainda que possamos não ter consciência disso. A concepção de Bakhtin (1997) de gêneros primários e secundários nos subsidia a pensar a transmutação de relatos (proferidos pelas mulheres significativas para os alunos) em escritos formais secundários de acordo com a proposta da escrita biográfica. O relato, como um gênero primário, revela-se instrumento fundamental para a continuidade do trabalho escrito, o qual se dará por meio da biografia, um gênero secundário.

Conforme Pineau (1999), biografia se refere à escrita da vida de outra pessoa, trabalho pretendido nesta pesquisa. Segundo Delory-Momberger (2008), configuramos nossas vidas de acordo com o

que apreendemos enquanto a vivemos. Para a autora, com o relato dos acontecimentos, o indivíduo se apropria de fato de sua vida por meio das histórias narradas. Para uma apropriação de fato perceptiva da vida, há a necessidade do intermédio da escrita nesse processo. Maia-Vasconcelos (2011) destaca que falar de si e dos acontecimentos vividos leva o sujeito a uma reflexão sobre o que se viveu no momento em que se conta a história, assim, muitas vezes, o indivíduo reinventa a sua realidade. A autora afirma que, mesmo renovando o evento, a experiência se materializa de uma forma diferente da maneira do momento em que foi vivido. Compreendemos, então, que o gênero biografia contribui para o propósito didático e linguístico o qual propomos com esta pesquisa.

Apresentar em escritas biográficas as lembranças, as lutas diárias e os objetivos dessas mulheres dará a elas e à comunidade escolar um importante registro documental. Para os alunos, escrever e refletir sobre quem faz parte do seu cotidiano tem grande valia, pois, por muitas vezes, as atividades escolares são totalmente dissociadas de suas relações sociais. É nesse contexto que a escrita biográfica está inserida: a proposta é estabelecer que as manifestações de letramento dentro e fora da escola podem caminhar de forma concomitante.

Ressaltamos, desse modo, que nossa pesquisa colabora para o aprimoramento da condição de letramento dos alunos. No Brasil, os estudos de letramento datam da década de 1990, especialmente a partir dos estudos de Kleiman (2008) e de Soares (2003). O letramento é associado às práticas sociais que implicam as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder, ou seja, o domínio da leitura e da escrita permite uma inserção produtiva das pessoas no mundo social. Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual é pensado para diminuir a artificialidade da escrita na escola. Nas oportunidades em que os alunos têm contato com textos significativos, estabelecendo sentido com o seu cotidiano, indagando e apontando respostas para as dificuldades e angústias defrontadas, o letramento é posto em prática.

Assim, busca-se uma importante dimensão social nas atividades propostas na sequência didática de Dolz *et al.* (2004) por meio da escrita sobre as mulheres significativas das vidas dos alunos. Os autores definem os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e defendem que o trabalho com a sequência didática

permite que o aluno domine melhor um gênero textual, o que o ajudará a escrever ou a falar melhor nas situações comunicativas.

Em busca de materializar o que pretendemos, realizamos um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, com um crescente grau de complexidade. É importante frisar que este texto expõe nossas reflexões sobre a temática escolhida, contemplando o levantamento teórico e a elaboração da sequência didática. Ainda não houve a aplicação da sequência didática aqui proposta; a coleta e análise de dados se darão no momento oportuno da pesquisa.

Nosso estudo se mostra oportuno e relevante, uma vez que pretende aumentar e estimular novos trabalhos no campo do ensino público. Na literatura pesquisada, não encontramos estudos que abordassem o gênero biografia em escritas de alunos com ênfase no gênero feminino, este que, na atualidade, vem sendo bastante discutido socialmente em suas vertentes políticas, sociais e históricas. Objetivamos, portanto, adentrar no terreno ainda não explorado por nossa teoria de base e contribuir, desse modo, para futuras pesquisas.

Teoria Dialógica do Discurso: alguns pressupostos

Segundo Bakhtin (1997), o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois ele está presente em todas as produções humanas; portanto, todo gênero é dialógico.

Para ele, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso da língua. E, logicamente, são tantas essas esferas que as utilizações são largamente variadas, o que não quer dizer que não exista uma unidade nacional nas línguas. Nessa concepção, a língua não deve ser entendida como um código abstrato de normas, pois ela não é restrita a isso; ela está presente numa realidade evolutiva e dinâmica, devido às interações verbais dos interlocutores. Assim, entendemos que a base da concepção bakhtiniana de linguagem é o dialogismo.

Bakhtin/Volochinov (2006) julgava que a palavra, por ser o território comum do locutor e do interlocutor, comporta duas expressões: é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela simboliza o produto da interação locutor/ouvinte, sendo a ligação de um com o outro. Essa concepção

de língua admite que a interlocução entre os sujeitos é construída por meio da língua falada ou escrita.

Nesse contexto, Freitas (1997, p. 320) admite que sem o outro “o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência”, enfim, não consegue se constituir como sujeito. Então, a língua com a qual os falantes interagem não é um sistema rígido, previamente arquitetado, ela é indefinidamente explorada nas interações humanas por meio dos recursos linguísticos dela provenientes.

Para Bakhtin (1997, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Dessa forma, quanto mais interação, mais riqueza de enunciado e de enunciação. O enunciado é a forma usada pelos falantes da língua para que exista uma comunicação eficaz nas esferas das relações sociais e se dá de forma concreta e única, oral ou escrita, é “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 293). Nesse contexto, o enunciado emerge do contexto social, no qual os participantes estão inseridos, e é emoldurado pela expressividade da entonação de quem fala. Assim, “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

A teoria bakhtiniana ratifica que, no dialogismo, a imagem do homem é construída na comunicação interativa na qual o ser humano se reconhece através do outro e na imagem que o outro faz dele. Neste sentido, existe uma relação mútua entre sujeitos falantes: o receptor não é passivo, ao contrário, ao escutar e entender um enunciado, ele traz para si uma atitude responsiva, ou seja, pode concordar ou não, pode acrescentar uma ideia, debater, ampliar, apontar, enfim, atuar ativamente no ato enunciativo.

Segundo Bakhtin (1997, p. 291), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. A interação, que não é estanque nem abstrata, entre dois interlocutores concretos é uma premissa necessária para a elaboração de um sentido, pois ela contribui para a elaboração da imagem do homem. De posse das mesmas ideias, Maia-Vasconcelos (2005) instiga que as relações dialógicas são relações de sentido envolvidas no mundo onde o falante vive e no qual ele fala.

Aí há o reconhecimento da individualidade do ser por meio da visão do outro. É assim que os sujeitos se tornam, de fato, falantes e dialogam com o discurso do outro. Aliás, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, atua sobre o outro buscando influenciá-lo de alguma forma, sendo ou não uma ação intencional.

Bakhtin (1997) afirma que essa atitude é a principal característica do enunciado, que ele é único, não pode ser repetido, já que advém de discursos proferidos no exato momento da interação social. Dessa forma, cada enunciado é original, apenas pode ser citado posteriormente, pois constitui-se como um novo acontecimento. Assim como o enunciado, cada ser é único.

A pesquisa aqui proposta busca alcançar a importância do texto/enunciado, dimensionado por Bakhtin e seu círculo no contexto dialógico. É inevitável uma aproximação entre o aluno e a mulher que é importante para ele. Assim, os vínculos afetivos presentes são extremamente pertinentes para o estudo. A percepção de construção do conhecimento que tecerão juntos trará a possibilidade de que eles se (re)inventem e se constituam num exercício dialógico e reflexivo.

Breves Reflexões acerca do Gênero Textual/Discursivo

Os estudos dos gêneros textuais tiveram grande relevância a partir do trabalho desenvolvido por Bakhtin e seu círculo. Suas investigações acerca do assunto são referências para pesquisas sobre gêneros até os dias atuais.

Segundo Bakhtin (1997), as esferas de comunicação humana elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, e a eles o estudioso dá o nome de “gêneros do discurso”. Como a atividade humana é infinita, não há um fechamento de gêneros e eles podem surgir a cada instante. Assim, os sujeitos constroem um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Nesse sentido, para Bakhtin (1997, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Conforme Marcuschi (2002), as atividades humanas geram necessidade de novas espécies de textos, por isso, os gêneros textuais

proliferam. Com o tempo, novas modalidades e adaptações de gêneros poderão surgir para dar conta das mudanças tecnológicas, sociais etc. Nesse contexto, Bakhtin (1997, p. 285) aponta que “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso”. Desse modo, percebe-se que os gêneros são dinâmicos e infundáveis.

Os gêneros são eventos linguísticos, mas são caracterizados pelas atividades sociodiscursivas. Assim, os gêneros do discurso abrem as portas da interação verbal entre os homens nas esferas sociais. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (1997, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Sendo assim, é perceptível como os gêneros são um produto social, pois sua grande diversidade ocorre por meio das relações sociais, de sorte que as mudanças sociais implicam mudanças dos usos dos gêneros.

No decorrer de suas vidas, os seres humanos se apropriam de novos gêneros de acordo com suas propensões pessoais e com o desejo de fazer parte de projetos da sociedade. Então, na percepção bakhtiniana, há a necessidade de diferenciar os gêneros do discurso em primários e secundários. “Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo” (MACHADO, 2006, p. 155).

Os gêneros primários são caracterizados pelas relações cotidianas. Informalmente, a comunicação se dá espontaneamente, por meio dos enunciados, sem necessariamente um planejamento anterior para executar a comunicação. A título de exemplificação, Bakhtin (1997) cita os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc. Com isso, verifica-se que eles são instrumentos para a criação dos gêneros secundários.

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros secundários são derivados dos primários, mas possuem um nível maior de complexidade. Eles mantêm uma interdependência. Quando o gênero primário passa a ser secundário, o estudioso retrata como uma transmutação dos gêneros.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a transição de um nível para outro ocorre como um processo de continuidade e ruptura. Continuidade porque a passagem para um novo sistema se sustenta sobre

a experiência do sistema anterior, que são os gêneros primários; e ruptura porque as novas condições de produção, a ampliação da língua escrita e a modificação do lugar do ouvinte acarretam os gêneros secundários; tais condições são bem diferentes das circunstâncias presentes no sistema antigo.

Na particularidade dos alunos do ensino fundamental, eles se apropriam inicialmente dos gêneros mais adequados ao seu nível de aprendizagem e evoluem posteriormente para os gêneros mais complexos. Este é um dos trabalhos da escola como um todo e, mais especificamente, dos professores de língua portuguesa: conduzir os alunos no caminho da evolução dos gêneros do discurso apreendidos formalmente. Na pesquisa, os alunos serão orientados na perspectiva de que a escrita desenvolvida sobre o gênero sairá do âmbito privado, restrito aos relatos orais, e alcançará a esfera pública por meio da publicação do livro com as biografias.

Na concepção de Marcuschi (2002, p.19), os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Assim como Bakhtin, Marcuschi considera infinita a diversidade dos gêneros porque são inúmeras as situações sociais que se apresentam cotidianamente e sua apropriação faz parte das relações de comunicação. Caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas, ou seja, a funcionalidade comunicativa exerce uma maior soberania na definição de gênero textual. Isso não significa afirmar que a forma seja desprezada, já que em alguns casos quem identifica o gênero é a sua forma.

Nesse sentido, os gêneros textuais são concebidos como atividades sociodiscursivas de ação, fruto de uma ação coletiva, sobre o mundo e de dizer o mundo, sempre fazendo parte dele. Eles não são criados por um falante, resultam de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (MARCUSCHI, 2008, p. 189). Segundo este autor, constata-se que alguns gêneros evidenciam a manifestação do poder social e cognitivo empreendidos pelas camadas sociais que dão maior ou menor validade ao discurso. Dessa maneira, os gêneros manifestam, sobretudo, as regras de funcionamento e de controle das sociedades.

Na perspectiva sociorretórica, também se encontra Biasi-Rodrigues (2007), pesquisadora que norteou seus estudos acerca dos gêneros

textuais no aporte teórico de Swales (1990), que define gênero textual como evento comunicativo em que ocorre a utilização da língua, em situações discursivas particulares, envolvendo uma sequência de fatores sociais. Swales (1990) buscou uma confluência em sua percepção do gênero como sendo dinâmico em seu processo evolutivo e socio-histórico, também em suas especificidades na comunidade discursiva da qual faz parte, e dos propósitos comunicativos e dos feitos sociais realizados por meio dessa comunicação. Para ele, os gêneros são elementos centrais da comunicação, pois é por meio deles que ela ocorre.

Segundo Marcuschi (2008), não existem gêneros ideais para a promoção do ensino, porém é possível identificar os que progridem no grau de dificuldade, ou seja, seguindo a sequência dos mais elementares para os mais complexos. O autor se importa em explanar que a escolha dos gêneros no ensino deve ser voltada tanto para a compreensão quanto para a produção de textos. Levamos em consideração o pensamento do estudioso ao propormos executar esta pesquisa com o gênero biografia, devido à possibilidade da apresentação de um gênero menos popularizado na escola e à produção que será executada após as atividades da sequência didática.

O Relato Autobiográfico Oral como Caminho para a Escrita Biográfica

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de agrupamento de gêneros com base nos domínios sociais de comunicação, nos aspectos tipológicos e nas capacidades de linguagem dominantes. Assim, subdividem os gêneros nos seguintes agrupamentos: narrar (*mimesis* da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil); relatar (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo); argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição); expor (apresentação textual de diferentes formas dos saberes) e descrever ações (regulação mútua de comportamentos).

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”. Geralmente,

o relato apresenta verbos empregados no pretérito perfeito, pois são ações que já aconteceram, sentimentos já vividos contados de forma linear em relação aos acontecimentos.

Faraco (2010) afirma ainda que muitos estudiosos da linguagem preferem não diferenciar narrar e relatar, pois os gêneros relatoriais são assimilados aos narrativos. Ele, assim, acredita que não é fácil estabelecer fronteiras entre a narrativa e o relato. Porém, assim como Dolz e Schneuwly (2004) ratificam, no relatar, o conflito não é necessário, diferentemente do narrar, no qual ele se faz preciso para a progressão em busca do desfecho de uma narrativa. A finalidade do relato de experiência vivida, oral ou escrito, é contar experiências de vida, episódios importantes, acontecimentos marcantes que ocorreram na vida de quem fala.

Maia-Vasconcelos (2011) concebe o relato autobiográfico como um gênero textual. Tomaremos esta composição para a nossa pesquisa por entendermos que essa especificação do relato, o de ser autobiográfico, tem importância extrema na composição dele, pois não é um relato de qualquer ordem, mas sim um relato de vida da mulher significativa na vida do aluno.

Reflexões acerca do Gênero Biografia

O início do uso do termo “biografia” é atribuído ao século v a.C., estando, assim, em evidência há mais de dois mil anos. O gênero biográfico começa na Grécia e surge como mais uma forma de revelar a experiência humana por meio da contação de uma vida. Mesmo sendo um gênero discursivo clássico, o ato de biografar continua revelando um grande interesse do grande público nas histórias de vida. Dessa forma, biografar, de acordo com Carino (1999, p.154), é “[...] descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase revivê-lo”.

Segundo afirma Madélenat (1984, p. 32), “a história da biografia é então a história de seus recomeços sucessivos, de suas adaptações às novas imagens do homem”. Esse autor verificou que em cada época histórica, alguns “paradigmas” vigoram em relação às crenças, aos valores sociais e às técnicas comuns aos membros de uma sociedade.

Posto isso, segundo afirma, é possível verificar paradigmas que se estabelecem em três períodos: o “clássico”, o “romântico” e o “moderno”. A mudança de uma época a outra corresponde à superação de um paradigma.

Observa-se, então, que o contexto histórico vigente tem relevância fundamental na construção das histórias de vida. O sujeito deve ser observado de forma holística, pertencente a um dado momento histórico que influencia diretamente sua forma de ser, de se perceber e de agir, além de perceber os outros como vidas intertextuais em oscilação e confluência com a sua.

Delory-Monberger (2008) reconhece que a biografia, além do aspecto pessoal, é estritamente ligada às condições sócio-históricas e culturais às quais os sujeitos são contemporâneos. Tais contextos influenciam a forma como a linguagem é trabalhada e marcam a individualidade presente nas representações biográficas.

Para Maia-Vasconcelos (2011), a biografia é relativa à vida das pessoas em seus momentos de criação, de reflexões e das escolhas que fazem ao deixar o registro de seu percurso na escrita. A autora constata que é prudente que se iniciem os trabalhos biográficos por meio da oralidade, a fim de que se desenvolva de uma forma mais plena, já que a escrita pode bloquear o processo de pensamento, memória e seleção de acontecimentos por seu caráter mais formal ou estrutural. Nossa pesquisa seguirá essa constatação da estudiosa.

Para Chizzotti (2008, p. 105), “história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Os relatos autobiográficos orais colhidos pelos alunos e retextualizados na escrita da biografia apresentarão um relevante conteúdo da vida das mulheres envolvidas neste estudo e trarão o resgate de suas experiências vividas, dos aspectos culturais da comunidade na qual se insere e conhecimentos que acumulou.

Tais experiências são o material que será usado para a observação e estudo na escrita das histórias de vida e o acesso só é permitido se o indivíduo a ser biografado assim permitir. Os estudantes tomarão como objetivo estimular o desejo da mulher a ser biografada para perceber a importância desse registro escrito em sua construção como sujeito individual e coletivo.

Ensino e Letramento nas Práticas Sociais

Os estudos sobre letramento se expandiram a partir da década de 90 no Brasil, e diversas pesquisas investigaram como indivíduos anal-fabetos se inseriam em ambientes com pessoas letradas. Os resultados mostraram que essas pessoas concebiam a escrita como um “poder” que os indivíduos economicamente mais favorecidos detinham para conservar sua posição social.

Kleiman (2008, p. 19) conceitua letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, os estudos sobre letramento investigam o desenvolvimento social que acompanhou a ampliação do uso da escrita devido a um maior acesso a essa tecnologia por mais camadas populares e de que forma as mais variadas práticas de letramento ocorrem e interferem no conceito de ser ou não letrado.

As atividades de letramento são infindáveis, ocorrem durante toda a vida do indivíduo e não são pautadas somente na leitura e na escrita, já que praticamente todos os eventos pertinentes a uma prática social envolvem a oralidade de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada. Logicamente, as práticas de letramento são indissociáveis dos gêneros textuais.

A concepção do letramento como plural estabelece o seu vínculo com práticas discursivas advindas das variadas comunidades, assim, a leitura e a escrita não estão dispostas apenas no processo de escolarização, mas por toda a experiência de vida que o indivíduo tem. Matêncio (1994, p. 17) entende que as práticas discursivas compõem as atividades discursivas na prática das ações sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização. Nessa concepção, Maciel e Lúcio (2010, p. 489) compreendem que “[...] a participação nos eventos e práticas de letramento está muito mais ligada às nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado”. Tal reflexão leva em consideração as oportunidades infinitas de interação social às quais os indivíduos têm acesso fora da escola, no contexto social em que vivem e interagem.

No mesmo contexto, observamos que Street (2014) compreende práticas de letramento como a construção dos significados de letramento nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita

desempenham um papel, ou seja, é uma visão ampla acerca do letramento. Assim, as esferas sociais em que os indivíduos circulam, como igreja, escola ou família, moldam as formas como essas práticas se dão. Elas não são observáveis de maneira individualizada, ao contrário dos eventos de letramento, os quais podem ser observados, pois são as ocasiões em que se pode verificar a leitura e/ou a escrita ocorrendo efetivamente, por exemplo, a leitura do jornal da igreja, a escrita de um texto na escola ou um bilhete deixado na geladeira de casa.

Kleiman (2008, p. 20) enfatiza que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Tal fato se dá porque os estudos sobre letramento ganharam força nas pesquisas acadêmicas e tornaram-se essenciais tanto para a prática do ensino da escrita, da leitura e da oralidade, quanto para os estudos científicos, já que um compreende e complementa o outro.

A escola, compreendida historicamente como uma agência formal de letramento, vem reproduzindo um tipo de prática de letramento pautado no processo de aquisição da linguagem e nas atividades necessárias para a conclusão do ano escolar. Diferentemente dessa concepção, existem as outras agências de letramento dispostas no cotidiano dos alunos como a família, os amigos, a igreja nas quais as participações são intensas e proveitosas também no sentido do aprendizado informal.

Street (2014) expõe o modelo autônomo de letramento, que é o sistema tradicional adotado nas escolas e, muitas vezes, desvinculado dos contextos sociais. Este modelo foca a escrita como sendo uma característica que determinadas pessoas dominam e este domínio as favorece, submetendo os grupos que não têm esse conhecimento. Nesse contexto, a oralidade, em diversas ocasiões, não é valorizada no ambiente escolar, pois o reconhecimento do uso da lógica e da racionalidade, nesse modelo de letramento, está associado apenas à escrita.

Em contraposição a esse modelo, Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual vincula as práticas de letramento aos aspectos culturais e sociais, a fim de significar sobretudo a escrita nas questões de ensino. Diminuir a artificialidade a que a escrita está sujeita no ambiente escolar, efetivando seu sentido em situações específicas, são abordagens que levam em consideração a interação

entre os indivíduos e as estratégias de interpretação utilizadas no processo de comunicação.

O modelo ideológico de letramento suscita a dialogicidade do discurso de Bakhtin (1997), pois o letramento visto como dinâmico considera sempre o interlocutor e o propósito comunicativo do discurso que é estabelecido entre os pares e, de acordo com o contexto vivenciado, esses fatores podem mudar. De posse da definição de Bakhtin e Volochinov (2006, p. 116) os quais afirmam que enunciação é “[...] o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados”, podemos refletir sobre a faceta do letramento na perspectiva de que a enunciação depende diretamente do social e das situações de vida, ou seja, a cada nova enunciação, novas adequações e habilidades comunicativas são acionadas pelos indivíduos. A época histórica, os fatores econômicos, sociais e culturais têm influência direta nas práticas de letramento e de enunciação que flutuam dependendo de tudo isso. Então, podemos observar que o letramento presente na escola constitui apenas uma faceta das diversas manifestações de letramento presentes fora das instituições escolares.

A Mulher Social e Historicamente Construída

A mulher vem sendo excluída dos registros históricos ao longo dos tempos. Beauvoir (1980), em sua obra *O segundo sexo*, afirmou que a história é incompleta em seus registros porque desconsiderou metade da humanidade, as mulheres. Dessa forma, elas não teriam motivo para se orgulharem de si mesmas, pois os apontamentos dos grandes acontecimentos sempre foram masculinos. Tal inferioridade se deu porque a mulher era classificada como uma segunda categoria, determinada a viver submissa aos homens.

Nas sociedades primitivas, a mulher participava da sociedade em trabalhos coletivos os quais contribuía para a manutenção do grupo. Quando essas atividades não garantiam mais a sobrevivência das pessoas, o homem precisou sair para caçar e alcançar novos territórios. As mulheres não tinham essa disponibilidade por estarem sempre subjugadas a constantes gravidezes. A partir de então, os trabalhos se dividiram e organizaram as sociedades futuras na perspectiva de subalternidade da mulher.

Na Antiguidade, a mulher se ocupava com trabalhos domésticos e com a agricultura, enquanto o homem ficava com as tarefas de prestígio. Essa cultura de falta de representatividade em tarefas consideradas importantes socialmente tornaram a mulher um ser inferior em relação ao sexo oposto.

A falta de poder de escolha e de fala, devido a uma cultura religiosa, deu à mulher o estereótipo de fragilidade e submissão. As questões religiosas, nas sociedades ocidentais, foram um dos grandes motivos para que essa exclusão social se perpetuasse durante tantos séculos. A vinculação da mulher ao pecado original de Eva era o principal argumento da igreja católica para coibir as expressões dos desejos femininos, justificando a sua vida devotada à obediência.

No Brasil, nos tempos coloniais, a liberdade da mulher era ceifada desde o seu nascimento. Sua vida pertencia aos homens a que estava vinculada durante a sua vida: primeiro, ao pai; se este faltasse, aos irmãos; depois, ao marido. A igreja era a responsável maior pela opressão da figura feminina. Assim, a vida das mulheres esteve sempre voltada para a submissão e para a religiosidade. Na área educacional, segundo Louro (1997), além da leitura e da escrita, as crianças aprendiam as quatro operações básicas da matemática. Além disso, as meninas tinham aulas de bordado e de costura, e os meninos, de geometria.

Apenas a partir da República, as mulheres passaram a se destacar mais na política e nas relações sociais, porém com restrições. Muitas lutas marcaram a conquista de alguns direitos. O voto, incorporado na Constituição de 1934, e a participação feminina na II Guerra Mundial, como enfermeiras e também nos campos de batalha, deram ainda mais impulso para o prosseguimento da luta das mulheres em busca de sua emancipação. Após a guerra e devido a muitos acontecimentos políticos no Brasil, elas estiveram presentes nos momentos de luta, porém nenhuma mulher foi eleita para a Constituinte de 1946, deixando novamente para o futuro a sua participação na vida política do país.

Na atualidade, a luta pela garantia de direitos continua. Apesar do crescimento da participação das mulheres na política e em outros setores, ela ainda é tímida em relação à grande porcentagem de mulheres no país. O Brasil é um dos países da América Latina com menos participação efetiva feminina nas esferas políticas.

Diante de séculos de opressão, um pequeno avanço ocorreu, entretanto continua longínqua a possibilidade de igualdade de gêneros em

todos os setores sociais e políticos. É necessário ampliar as discussões sobre a representação da mulher nos espaços decisórios.

Face ao exposto, os motivos pelos quais as mulheres foram apagadas das grandes narrativas históricas ficam claros: uma sociedade patriarcal, muito influenciada pelo eurocentrismo e pela heteronormatividade alimentou as histórias protagonizadas apenas por homens.

O conhecimento de toda essa caminhada de contexto histórico permite analisar o modo como a sociedade organiza as divisões de tarefas e funções por sexo ainda hoje. Esse percurso, também, nos leva a compreender a posição ocupada ainda hoje pela mulher, em especial, a da periferia, a mulher que será (re)constituída neste estudo. Acreditamos, então, que a escola seja o ambiente ideal de debate sobre a conscientização do respeito e da equidade, ainda para o caminho da igualdade de gêneros.

Aspectos Metodológicos e a Sequência Didática

As teorias anteriormente analisadas se fazem valorosas devido à possibilidade do dialogismo ser vivido e observado conscientemente nos momentos de interação entre a mulher significativa e o seu interlocutor, nosso aluno, por meio do estudo dos gêneros textuais-discursivos, em especial, a biografia.

A proposta bakhtiniana permite a apreciação dos fenômenos da fala cotidiana. No nosso trabalho, os estudantes serão orientados a, no processo de busca do relato autobiográfico, estarem sensíveis à entonação que ela usará de acordo com determinado assunto sobre o qual ela falará e à sensação de incompletude que ela possa apresentar, tanto individual quanto socialmente.

Segundo Fiorin (2007), todos os fenômenos que compreendem a situação real de comunicação podem ser examinados na perspectiva das relações dialógicas que os constituem, e o ser humano busca, nesse dialogismo incessante, seu espaço social e individual. Dessa forma, entendemos que o dialogismo bakhtiniano permeia esta pesquisa e nos valeremos dele em todas as ocasiões pertinentes.

Maia-Vasconcelos (2011) afirma que os textos biográficos marcam um novo caminho para os estudos da linguística, já que não são vistos puramente pela mera observação das estruturas linguísticas. Esses

textos sobrepõem a língua como elemento social e histórico nas escritas em que as vidas dos sujeitos se mostram. Assim, entender de que forma a mulher foi constituída socialmente desde as sociedades primitivas também é relevante para o estudo. Com isso, entendemos que todo o aporte teórico aqui pensado e analisado estabelece o alicerce essencial para o desenvolvimento da proposta didática que apresentaremos a seguir.

O universo da pesquisa se configurará com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza. São 18 meninos e 17 meninas entre 14 e 17 anos. A escolha se deu pelo fato de ser um público interessante para a pesquisa proposta porque as configurações familiares são bem diversificadas e, ainda assim, a mulher é a principal responsável pela educação de todos eles.

Inicialmente, os alunos serão apresentados à proposta da escrita biográfica e aos objetivos pretendidos com os trabalhos. Para a coleta de dados, preliminarmente, a sequência didática ocorre com uma produção inicial. Nesse momento, os discentes terão o primeiro contato com o gênero em estudo, a biografia.

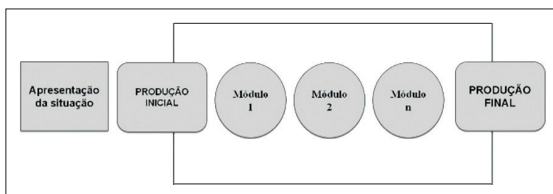
Então, serão propostas as atividades da sequência didática, dividindo-as em módulos, objetivando sanar as dificuldades encontradas e enriquecer as produções, com vista a uma produção final mais elaborada. A partir da análise da produção inicial escrita, observaremos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano. Acreditamos que surgirão dúvidas relativas ao início da escrita do gênero proposto, à composição do texto, à representação da situação de comunicação, à passagem do relato autobiográfico oral para o registro escrito, entre outros.

Dolz *et al.* (2004, p. 97) apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, ou seja, são atividades que se organizam e se objetivam em torno da apreensão de um gênero de texto.

O conjunto de atividades proposto pela sequência didática, segundo o grupo de Genebra, aponta etapas que são principiadas pela apresentação da situação, ou seja, trará como resultado a primeira produção. Nesse momento, os alunos elaboram seu primeiro texto de acordo com o gênero em foco. Com as produções, o professor pode planejar atividades com a finalidade de desenvolver as capacidades

da turma em relação ao gênero proposto, assim, os módulos de exercícios ou atividades são elaborados de acordo com a dificuldade que os alunos têm para o domínio do gênero. A produção final permite a avaliação do desempenho real alcançado após os módulos. Essa estrutura é representada pelo esquema abaixo:

FIGURA 1. Esquema da Sequência Didática Proposta pelo Grupo de Genebra



Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 98).

Para iniciar nossa pesquisa em campo, iremos propor, na situação inicial, a escrita livre de um texto com o tema Mulher significativa em minha vida. Tal tarefa se dará após a apresentação das nossas intenções com o trabalho, explicando que farão parte da nossa pesquisa e que todos serão muito importantes para o desenvolvimento do estudo. Dolz *et al.* (2004) destacam que, se essa situação inicial for bem executada, todos os alunos conseguem produzir um texto conforme a situação solicitada, mesmo que com falhas, de acordo com as observações dos autores. Assim, esse sucesso parcial motivará os alunos para seguirem todo o caminho que percorreremos da sequência didática. As atividades que virão após essa primeira proposta serão organizadas no formato de módulos, os quais serão adaptados para o público em questão, alunos do 9º ano do ensino fundamental, e são os instrumentos que possibilitarão o trabalho com os problemas apresentados na produção da situação inicial.

Após as duas primeiras aulas de apresentação da situação, pretendemos usar outras duas aulas, também de cinquenta minutos, para a execução da atividade do módulo 1. Nesse estágio, o gênero relato estará em evidência por meio da apresentação em vídeo de um relato autobiográfico oral da vida de uma mulher. Apresentaremos no auditório a vida de Maria da Penha, que inspirou a lei 11.340/2006, a qual cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar

contra a mulher. Além disso, convidaremos uma senhora da comunidade escolar para relatar sua história de vida, de modo a destacar a relevância de uma mulher presente na rotina dos alunos. Após essas apresentações, os alunos tecerão suas impressões em textos escritos sobre o vídeo e socializarão suas ideias com os seus colegas.

O módulo 2 contará também com duas aulas que destacarão a escrita e a fala. A proposta é pedir aos alunos que levem uma fotografia da sua personagem escolhida e que possam interagir com a sala na exposição da imagem. Será um momento de afetuosidade, quando cada aluno exporá o momento daquela foto, quais sentimentos estavam envolvidos ali e de que forma ele vê aquela mulher sendo protagonista de uma história.

Além disso, nós elaboraremos uma ficha que trará perguntas sobre a mulher da foto. Esse gênero possibilitará que os alunos pensem sobre ela ainda mais e de uma forma mais organizada, focando no problema particular de coordenação de suas ideias na escrita da biografia. Pensamos, inicialmente, nas seguintes inquietações: 1. Quem é essa mulher? 2. Por que ela é significativa em sua vida? 3. Relate, por escrito, uma situação importante na vida dela.

De acordo com Dolz *et. al.* (2004), a variação do modo de trabalho nos módulos é essencial. Então, o módulo 3 contará com o trabalho de campo dos discentes. Eles colherão os relatos das mulheres escolhidas e os gravarão ou tomarão nota deles. Esperamos que, após a sequência dos módulos, eles consigam perceber, por meio da análise desses registros, o que será importante para destacar na escrita da biografia.

O módulo 4 trata do processo de retextualização do gênero relato oral para o gênero escrito biografia. Contaremos com duas aulas para apresentar o gênero biografia de forma mais detalhada, explorando a linguagem utilizada nas produções, a conscientização da sequência narrativa como a dominante, a valorização da biografia e o convencimento, na escrita, da importância dela. Também, apresentaremos biografias de mulheres famosas, como Raquel de Queiroz, Malala Yousafzai, Frida Kahlo, Matilde Montoya, para que os alunos folheiem e leiam um pouco, a fim de verificar as marcas textuais do gênero nos textos físicos.

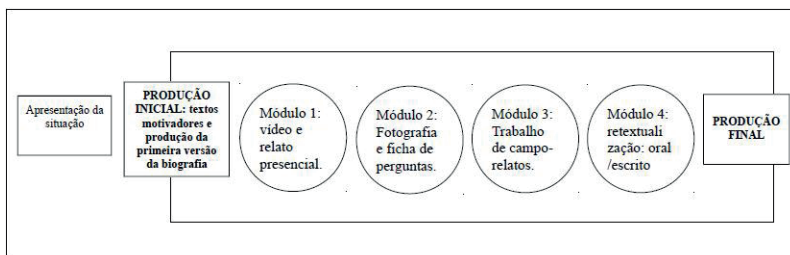
Nas duas aulas seguintes, os alunos escreverão a produção final. Para isso, retomaremos todos os trabalhos da sequência: a produção inicial, os comentários sobre o relato em vídeo, a ficha de perguntas

e as fotos. Isso terá relevância para ajudar na escrita. Essas diferentes perspectivas são importantes na SD porque a textualização é complementada por diferentes abordagens, como a manipulação de imagens e a visualização de vídeos. Com os textos finais terminados, haverá a correção gramatical e ortográfica, a fim de que estejam finalizados para a posterior publicação.

Pretendemos organizar um evento de conclusão do ensino fundamental dos alunos com a comunidade escolar, em especial com essas mulheres, as quais serão homenageadas na escola com o lançamento do livro, por enquanto, intitulado “Mulheres significativas de nossas vidas: suas lutas e realizações”.

Com o objetivo de sintetizar a sequência proposta para a nossa pesquisa, segue o esquema apresentado por Dolz *et al.* (2004) com as devidas adaptações.

FIGURA 2. Esquema da Sequência Didática Adaptado pelas Autoras



Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado de Dolz *et al.* (2004).

A análise das produções textuais dos alunos seguirá o procedimento qualitativo. A frequência dos participantes terá importância para a análise do *corpus*. Apenas serão analisadas as escritas dos discentes que estiverem presentes em todos os módulos da sequência didática. Mesmo assim, todos os textos produzidos serão publicados no livro que pretendemos lançar na escola, a fim de valorizar o trabalho de todos os participantes.

Considerações Finais

O desenvolvimento da presente pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – possibilita mais uma maneira de expandir o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. As atividades propostas na sequência didática buscam a apreensão acerca da biografia e das histórias de vida, além de possibilitar o engajamento e a compreensão dos estudantes acerca das histórias das mulheres significativas de suas vidas. A escolha da biografia se deu por sua possibilidade de promover a teoria dialógica do discurso de Bakhtin na prática das atividades da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública e porque propicia a reflexão da visão social da mulher na sociedade no reflexo da história da mulher escolhida pelo aluno. A partir da pesquisa colocada em prática, esperamos uma contribuição para o letramento existente nos contextos sociais fora da escola e que exista uma confluência com o letramento promovido nas instituições. Também pretendemos que a artificialidade existente entre as produções textuais escolares e as práticas sociais vivenciadas pelos alunos diminua na escola com a apresentação de propostas como a nossa.

Referência

BAKHTIN, M. M.

Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV.

Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BIASI-RODRIGUES, B.

O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. *Anais*. Tubarão: Unisul, 2007. pp. 729-742.

BEAUVOIR, S. de

O segundo sexo. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 vols.

CARINO, J.

A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*,

Campinas, xx (67): ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHIZZOTTI, A.

Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C.

Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

DOLZ, J. et al.

Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. E.

Língua portuguesa: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010. vol. 1.

FIORIN, J. L.

Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, M. T. A.

Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

KLEIMAN, A. B. (org.)

Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LOURO, G. L.

Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S.

O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. pp. 476-493.

MACHADO, I.

Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MADÉLENAT, D.

La biographie. Paris: PUF, 1984.

MAIA-VASCONCELOS, S.

Clínica do discurso: a arte da escuta. Fortaleza: Premium, 2005.

História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do tempo perdido... *Linha d'Água*, 2 (24): 295-312, dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270551002_Historia_de_vida_e_genealogia_categoria_narrativa_especifica_em_busca_do_Tempo_Perdido>. Acesso em: 28 dez. 2018.

MARCUSCHI, L. A.

Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, M. de L. M.

Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

OSÓRIO, L. C.

Família hoje. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

PINEAU, G.

Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. pp. 37-50.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.

Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M.

Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B.

Letramentos sociais: abordagens críticas do levantamento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. M.

Genre analysis: english in academic and research settings. Cambridge (UK)/New York: Cambridge University Press, 1990.

**LETRAMENTOS VERNACULARES E A CONSTITUIÇÃO
DE MICRORRELATOS NO ESPAÇO URBANO**

Paulo Roberto Almeida

Para Rolnik (1994), ao construírem sua existência, os homens constroem não só conhecimento, história, mas também um espaço que se constitui e é constituído numa relação social. A reprodução do espaço urbano na dimensão de um produto social deve ser observada como um produto histórico, que se realiza no cotidiano das pessoas. Os homens produzem esse espaço onde habitam, num movimento no qual, na medida em que se reproduz, reproduz também conflitos.

Nesse sentido, segundo Resende (2008), o espaço público contemporâneo não pode ser considerado como um espaço universal, mas deve ser visto numa perspectiva que leve em conta a ideia de constituição de espaços parciais que ao mesmo tempo em que se justapõem, se chocam, pela coexistência do material, do físico e do simbólico. Um espaço heterogêneo e fragmentado, marcado pelo conflito, em que diferentes sujeitos sociais se movimentam em processo de negociação.

Essa noção de espaço implica a experiência de sujeitos em relação com seu mundo social; implica a existência de tantos espaços quantas forem as diferentes experiências espaciais. Nessa perspectiva, esses espaços constituem o “espaço da vida” onde os sujeitos precisam saber se organizar. Essa forma de conceber o espaço exprime “um ser situado por um desejo, indissociável de uma ‘direção da existência’ e plantado no espaço de uma paisagem” (CERTEAU, 1990, p. 202).

Diante dessas considerações, afigura-se-nos produtivo enfatizar, na esteira de Certeau (1990, p. 202), a distinção entre espaço e lugar. Um lugar é marcado pela ordem, pela indicação de estabilidade, de univocidade, que define as posições dos elementos uns ao lado dos outros, onde impera a lei do “próprio”; o espaço é marcado pela “desordem”, animado por uma rede de movimentos e entrecruzamento do que é móvel e “diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’”.

Nessa mesma linha, Augé (1994) concebe o lugar como uma rede de elementos que se organizam e se harmonizam em uma certa ordem, enquanto o espaço é visto como animação desses lugares, pelo deslocamento de forças que aí se movem. Merleau-Ponty (1976 *apud* AUGÉ, 1994) distingue o espaço geométrico do espaço antropológico, este marcado como um espaço existencial, que se constitui como lugar onde se manifesta uma experiência da relação de um ser “em relação com um meio”.

Nessa relação com o meio, isto é, com esse espaço antropológico, que poderíamos configurar como espaço urbano, os sujeitos estabelecem formas de apropriação e de usos que são delimitados por elementos simbólicos que se separam e se juntam. Porém,

se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a “lugares de memória”, ocupam aí um lugar circunscrito e específico (AUGÉ, 1994, p. 73).

Para uma maior compreensão do conceito de não lugar para Certeau e para o desenvolvimento de nosso percurso, é de fundamental importância demarcarmos os conceitos de espaço urbano e de cidade. Em estudos e pesquisas sobre cidade, Orlandi (2012, p. 199), falando de outro lugar, distingue urbano e cidade pelos critérios de ordem e organização. Observa a noção de ordem para aquilo que caracteriza

a cidade na dimensão do real: a cidade com seus movimentos, sua configuração histórica; a noção de organização para o urbano: o imaginário idealizado sobre/para a cidade pelos especialistas do espaço, ignorando e silenciando “as reais necessidades histórico-materiais do espaço enquanto instância real, própria à cidade que está sempre em movimento”. Certeau não faz tal distinção, propondo a construção “cidade-conceito” como “unidade que depende de uma racionalidade urbanística” (ORLANDI, 2001, p. 172).

Apesar da ambição dos organizadores de um projeto urbanístico como marco totalizador para cidade, a cidade-conceito se degrada e ela “se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU, 1990, p. 174), em que a procura de um “próprio” faz dela apenas um nome, não um lugar, a ausência do lugar. Essa privação do lugar desestabiliza a construção de uma identidade, pois nela seus habitantes constituem-se como passantes que irrompem numa agitação à procura de um não lugar, ou seja, os lugares sonhados. Nesse sentido, o não lugar, ao limitar as experiências sociais do indivíduo, possibilita que ele se volte para si próprio, na construção de uma subjetividade.

Esse modo de ver o espaço, “um lugar praticado”, tem como pressuposto a existência de “tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (MERLEAU-PONTY, 1976 *apud* CERTEAU, 1990, p. 202), espaços que na perspectiva do conflito estruturam e ao mesmo tempo desestruturam os sujeitos “móveis”, em seu modo de experiência e viver seu mundo no cotidiano. Nas palavras de Foucault (2013, p. 115), esse espaço constitui

o espaço em que vivemos, pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos erode é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo. Em outras palavras, nós não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual seria possível situar indivíduos e coisas. Nós não vivemos no interior de um vazio que se revestiria de diferentes espelhamentos; nós vivemos no interior de um conjunto de relações que definem alocações irredutíveis umas às outras, e absolutamente não passíveis de sobreposição.

Dessa forma, para o autor interessa o espaço de fora, marcado pela heterogeneidade. Seria possível, segundo ele, emprendermos uma lista descritiva que fosse abarcando, um por um, os tipos de alocações existentes nesse espaço externo. Entretanto, apesar desta possibilidade, Foucault (2013, pp. 115-116) se propõe a analisar um tipo especial de relação de alocações, que está em relação com todas as outras alocações. Esses espaços podem ser divididos em dois grandes tipos: utopias e heterotopias.

Primeiramente, há as utopias. Essas são as alocações sem lugar real. São alocações que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou invertida. É a própria sociedade aperfeiçoada, ou é o inverso da sociedade; mas, de toda forma, essas utopias são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais. Há igualmente – e isso provavelmente em toda cultura, em toda civilização – lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-alocações, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais as alocações reais, todas as outras alocações reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis [...] denominarei tais lugares, por oposição às utopias, de heterotopias.

A meu ver, à “leitura” de um não lugar como o contrário da utopia, da heterotopia como espaços diferentes, outros lugares, como espécie de espaço de contestação do mundo em que vivemos, podemos associar os espaços praticados que são estranhos ao espaço geométrico da cidade-conceito. Isso possibilita um deslocamento do olhar para uma outra espacialidade onde proliferam “práticas microbianas, singulares e plurais” (CERTEAU, 1990) que se desenvolvem, que se combinam, que se insinuam e escapam ao controle do poder panóptico.

A concepção de cidade que aparece aos nossos olhos no plano do imediato, como concreto, como forma e caos, espaço geométrico, racional, estável, invisibiliza o movimento da vida de “praticantes ordinários” que em suas trajetórias constroem “maneiras de fazer”, operações culturais que remetem a uma outra dimensão espacial,

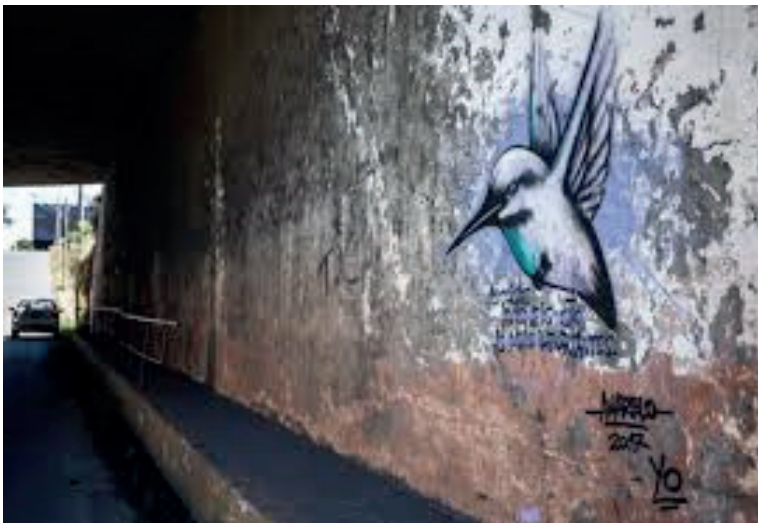
que os inscrevem numa experiência “poética e mítica do espaço” (CERTEAU, 1990).

FIGURA 1. Intervenção Urbana – Escada



Fonte: Pinterest.

FIGURA 2. Intervenção Urbana – Pontilhão



Fonte: Pinterest.

As imagens estampadas, isto é, construídas por praticantes em grandes muros de uma cidade, podem inscrever-nos nessa dimensão espacial. Uma imagem não é uma simples figura nos muros de uma cidade; significa muito mais no corpo da cidade.

Na visão do filósofo, historiador e crítico de arte Didi-Huberman, em *Falenas* (2015, pp. 316-317), entre as muitas percepções do que seja uma imagem, podemos vê-la como “um rasto visual do tempo que ela quis tocar”, que arde por conta do seu contato com o real dela em dado momento; “por causa do desejo que a anima”, isto é, pelo propósito de sua enunciação, pela sua necessidade de se evidenciar; por seu imprevisível movimento, “por ser incapaz de parar a meio caminho”. Arde também por sua audácia, pela dor de onde se origina, transmitindo essa dor a todos aqueles que a ela se agarrem. Enfim arde por sua memória, forma de manifestar a sua vital propensão para a sobrevivência.

Contudo, adverte o autor:

Uma forma sem olhar é uma forma cega. Precisa do olhar, evidentemente, mas olhar não é simplesmente ver, nem sequer observar com mais ou menos “competência”: o olhar supõe a implicação, o ser-afetado que se reconhece, nessa mesma *implicação*, como sujeito. Reciprocamente, um olhar sem forma e sem fórmula permanece um olhar mudo. É necessária a forma para que o olhar aceda à linguagem e à elaboração, único modo de, com um olhar, transmitir uma experiência e um ensinamento, ou seja, a possibilidade de uma explicação, de um conhecimento, de uma relação ética: devemos, portanto, *implicar-nos em* para ter uma hipótese – dando forma a uma experiência, reformulando nossa linguagem – de nos *explicarmos com*” (FALENAS, 2015, p. 311).

Nessa perspectiva, para “explicarmos com”, aproximarmo-nos do saber, é fundamental que nos atrevamos, perscrutando o que está por trás das imagens espaciais acima, “implicando-nos em” suas fendas, buscando escavar traços constitutivos do movimento que produz as formas de vida de corpos que se desprendem do concreto da cidade, que nos remetem a “uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada.

Uma cidade transumante¹, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível” (CERTEAU, 1990, p. 172).

É a partir desse conjunto de considerações, autores aqui referenciados e outros a serem explorados, que constituiremos nossa empreitada, num espaço caracterizado pelo entrecruzamento de tramas, pela polivalência e pela heterogeneidade, por paradoxos e contradições, em que o conflito é intrinsecamente constitutivo – espaço pleno de sentidos – arena de multiculturalidade. Um espaço privilegiado para as identificações culturais emergentes que demanda uma leitura complexa que ultrapassa os binarismos determinados por nosso saber.

“O olhar abre tanto o sujeito quanto o objeto” (Rilke)

Ao considerar a relação sujeito/mundo/língua(gem), podemos, entre outras atividades, observar o trabalho de sujeitos na e pela linguagem. Nosso olhar estará, aqui, voltado para uma dimensão espacial que demanda do mundo uma escritura e uma leitura de ordem complexa, em que estão envolvidos/imersos os sujeitos em suas vivências cotidianas; olhar para um “espaço praticado”, buscando “exumar formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos [...] nas redes da ‘vigilância’” (CERTEAU, 1990, p. 41), ou seja, para “imagens verbais” – letramentos vernaculares. Significa, assim, olhar para as práticas de/sobre linguagem não valorizadas socialmente e, portanto, pouco investigadas, que revelem a singularidade ou indícios de autoria de sujeitos falantes, em seu “trabalho” com e na sua própria língua, um olhar que presume, portanto, “implicar-nos em para ter uma hipótese – dando forma a uma experiência, reformulando a nossa linguagem – de nos explicarmos com” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 311).

São dizeres aleatórios inscritos em uma escrita vernacular (marginalizada e invisibilizada socialmente) em muros, paredes e postes no espaço urbano. Sob a ótica de um “fazer” com a língua, observar-se-á o “trabalho” de sujeitos com e sobre a linguagem, a exploração das

¹ Para o autor, as práticas de espaço provocam transformações no cotidiano da cidade, fazendo emergir “maneiras de fazer” que rompem a racionalidade geométrica da cidade, criando uma nova espacialidade.

potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita num “jogo estético”, ou seja, a exploração e uso de mecanismos e recursos linguísticos que podem indiciar um processo de metaforização na “maneira de dizer” a realidade social.

Tomemos como ponto de partida a figura abaixo, pichada em muro:

FIGURA 3. Poema Mural



Fonte: Pinterest.

Como vimos acima, de acordo com a ótica de Didi-Huberman, entre as percepções do que seja uma imagem, é preciso que uma imagem arda, que aflija aquele que a vê; entre essas percepções, podemos dizer que a imagem da figura, inscrita em muro de uma cidade, inscrita fora de uma convenção, fora de uma “ordem” estabelecida, à margem, “prática microbiana” que se insinua, “arde” por sua audácia em um jogo enunciativo que rompe com uma forma sacralizada no dizer, preocupada com o efeito visual e gráfico. Explora os significantes dos signos verbais “OBSERVAR / ABSORVER” no aspecto geométrico da sua distribuição espacial: um OLHO a OBSERVAR / ABSORVER. O texto se organiza num jogo linguístico que toma por base alguns elementos do eixo sintagmático a partir de um processo de desestruturação: – BSRVR – numa operação de permuta entre elementos oponíveis da mesma classe – nível fonológico (O/A, E/O, A/E) no eixo paradigmático. Há uma integração do verbal, do visual e do sonoro; texto que se aproxima das características da poesia concreta, com a função dizer não o que está escrito, mas desenhado.

Numa dimensão semântico-discursiva, a articulação dos elementos provoca a fusão dos verbos transitivos OBSERVAR/ABSORVER. O jogo enunciativo pode provocar, entre outros, o efeito de sentido de um olhar que tudo vê, que tudo OBSERVA de dentro para fora – o mundo exterior/a realidade social – marcado pelos discursos de fora e ABSORVE tudo que olha, tudo que vê de fora para dentro; mundo exterior apreendido e mediado pelo discurso interior, conforme podemos depreender nas palavras de Bakhtin (1995, pp. 147-148): “é no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”.

Nessa mesma perspectiva da “orientação ativa do falante”, em um suporte muito diferente, outro falante organiza seu enunciado num jogo linguístico-discursivo marcado pelo mesmo processo de ruptura no eixo sintagmático, num jogo de permuta no eixo das sucessões – cadeia paradigmática – no qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, que no modelo saussuriano significa dizer que se trata de um processo de correlação paradigmática no eixo da similaridade, em que se manifesta a substituição de elementos equivalentes, método que se baseia num processo de escolha num virtual eixo vertical. No caso do exemplo, o falante mobiliza substituições de elementos equivalentes no plano da cadeia dos fonemas vocálicos A/O; O/E; E/A. Os fonemas substituídos paradigmaticamente são transportados para o eixo sintagmático do discurso provocando uma nova proposta no plano discursivo.

Não é outra a formulação linguístico-discursivo materializada em poema produzido por um grande nome do cânone literário.

FIGURA 4. Poema de Décio Pignatari

**a mocinha empurrada
sentou-se mal
em cima do capô
presente
de bodas de ouro**

PIGNATARI, Décio. *Poesia pois é poesia*. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004. (sem indicação de página).

Fonte: Livro *Poesia pois é poesia*

Nele, essa associação mnemônica virtual se revela a partir dos automatismos manifestados nos mecanismos da seleção paradigmática pertinente ao plano da expressão, na escolha de um elemento dentro da possibilidade de dois elementos equiprováveis, indiciado na correlação na cadeia fonemática vocálica *I/O* (SENTIU/SENTOU; CAPI-TÃO/CAPOTÃO) e consonantal *P/B* (EMBURRADA/EMPURRADA), *T/D* (BODAS/BOTAS). Manobrando com os automatismos presentes no processo da seleção paradigmática, o poeta produz, em consonância com os outros elementos, sintagmaticamente, a partir de um enunciado base, um efeito de sentido marcado pela duplicidade no plano semântico-discursivo: “A menina emburrada sentiu-se mal em cima do capotão presente de bodas de ouro” (capotão = casacão que protege contra frio e chuva); “A menina empurrada sentou-se mal em cima do capitão presente de botas de ouro”.

“...uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem – capaz, portanto, de um efeito, de uma eficácia teóricos – e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la. Na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente [...] nos obriga a escrever esse olhar, não para “transcrevê-lo”, mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 1998, pp. 171-172).

Refletir sobre o espaço em que vivemos significa escavar os espaços em que estamos envolvidos e que, portanto, nos comprometem.

Calvino (1994) mostra Palomar absorto em uma operação difícil: observa o mar, procurando isolar uma simples onda das outras ondas e, pela observação meticulosa dos seus movimentos (da onda), “colher todos os seus componentes simultâneos”, “registrar todos os aspectos”. E tão logo percebe que tenha alcançado/dominado a regularidade nesse movimento – a repetição das imagens desse movimento – talvez possa organizar uma imagem padrão, definir um modelo para compreensão de um saber universal sobre toda e qualquer onda. Mas, não conta ele com o entrecruzar de ondas oblíquas e ondas contrárias que fragmentam e desfiguram o desenho do conjunto e assim comprometem toda sua operação tão meticulosamente planejada.

Compreender uma onda e seus movimentos implica compreender que ao mesmo tempo em que cada onda é igual a outra onda, cada onda

é diferente de outra onda, como “formas e sequências que se repetem”, porém “distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo”, quebradas em “impulsos e contraimpulsos no mesmo alagar de espuma”.

Esse movimento (Palomar e “a onda”) possibilita-nos refletir que, à semelhança da(s) onda(s), o espaço urbano/cidade não pode ser pensado/analísado como uma estrutura homogênea, como “a onda”. Esse universo social é constituído de discursos construídos a partir de uma pluralidade de posições. Dessa forma, entende-se que o espaço público não é homogêneo e, mais do que nunca, deve-se aprender a entender a pluralidade de suas configurações, buscando “olhar” para outras vozes, outras “ondas” que “quebram” uma suposta hegemonia cultural e social.

Esse espaço plural, marcado pela heterogeneidade de posições diante do mundo social, caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, isto é, um espaço constituído pelo conflito de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam. É fundamental, aqui, a ressignificação do conceito de cultura.

Na perspectiva de Hall (2016), um dos conceitos de cultura a vê como um processo em que se dá a produção e a troca de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Dizer que alguns membros pertencem a determinada cultura implica dizer que eles devem compartilhar posições sobre o mundo e assim possam interpretar esse mundo em modos mais ou menos semelhantes.

Depreende-se do conceito uma visão totalizante, de caráter homogeneizante e que tem privilegiado e valorizado as realizações e manifestações de um dado grupo social hierarquizado dentro de uma sociedade que impõe um saber ideologicamente constituído como “verdadeiro”, preponderante sobre as demais formas de manifestações culturais de outros grupos da mesma sociedade. A essa noção que institui a ideia de “verdadeiro” contrapõe-se Bhabha (1998, p. 48), salientando que

o “verdadeiro” é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (em vez de uma negação) de elementos oposicionais e antagônicos.

Dessa forma, ao conceito tradicional de cultura como uma gama de conteúdos canônicos, Bhabha (1998) toma como pressuposto um con-

ceito que a vê como produção desigual e incompleta de significação e valores; prevê a releitura da diferença cultural numa ressignificação do conceito de cultura: uma produção desigual e incompleta de significação e valores. Defende, então, um novo conceito de cultura, como “verbo” híbrido, dinâmico, tradutório e não mais como “substantivo” – criando novos significados para símbolos culturais.

Um dos conceitos fundamentais nesse processo de ressignificação ou tradução cultural para Bhabha (1998) é chamado de hibridismo ou o “terceiro espaço” (a meu ver, o “não lugar” para Certeau), onde as diferenças culturais se pronunciam. É o espaço de interpretação e ressignificação do conflito no qual deve ser buscada uma “negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta” (BHABHA, 1998, p. 51). Nesse “terceiro espaço”, em que se pronuncia o conflito de elementos linguísticos e culturais, é que se manifesta a posição enunciativa do sujeito.

Esse olhar para a diferença cultural provoca um redimensionamento do olhar sobre a interpretação do fenômeno; propõe um novo olhar para o processo que leva em conta a natureza híbrida dos valores culturais, ou seja, para outros saberes em circulação, constituídos socialmente, outras experiências:

A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado [...] designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado (BHABHA, 1998, p. 228).

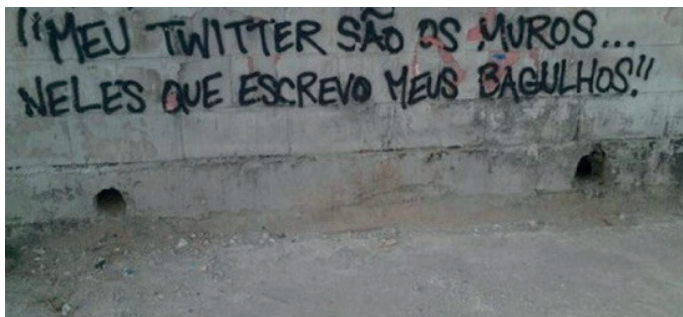
Constitutivo desse movimento de interpretação, um olhar crítico sobre os deslocamentos, os equívocos (previstos no sistema, mas ideologicamente não aceitos por uma *doxa* hegemônica), permite uma ressignificação daquilo que não está/é naturalizado: a percepção e visibilização de falantes reais, em situação de uso real da língua, pela emergência de microrrelatos (CERTEAU) que irrompem nos “microespaços” do espaço urbano, ou ainda, a emergência de flagrantes da narratividade urbana (ORLANDI, 2001).

Entre essas formas do discurso urbano, encontram-se formas de dizer que irrompem e, ao romperem, desorganizam o espaço da ordem, do racional, do burocrático, criando o “caosmo” no *urbani*, ondas

oblíquas que se entrecruzam, fragmentariamente: são as inscrições em muros, paredes, postes e placas de trânsito que manifestam a inscrição dos sujeitos em situações que eles experienciam no espaço e no tempo em que estão envolvidos. Nesse espaço simbólico, os sujeitos estão incorporados ao cenário, produzindo sentidos que os constituem em sua relação histórica com a cidade.

O movimento dos sujeitos pelos sentidos é marcado pela mobilização de um conjunto de mecanismos discursivos que revelam a inscrição dos sujeitos nesse espaço. No dizer de Morello (2001, p. 38), “as relações de significação, uma vez desencadeadas, se alastram em formas múltiplas que passam a habitar e a significar o espaço da cidade, desenhando seus trajetos nos muros, praças, corpos”, relação de significação que “resulta na construção de pontos de ancoragem para os sentidos nesse espaço/tempo [...]” (MORELLO, 2001, p. 40). Um desses pontos de ancoragem na cidade é o muro, conforme nos mostra a figura abaixo:

FIGURA 5. Poema Mural



Fonte: Pinterest.

O enunciado desvela uma relação sujeito/muro que o identifica no imaginário de sua prática cotidiana: lugar em que o sujeito escreve/se inscreve e em que se identifica: “Meu Twitter² são os muros”.

² Twitter ([ˈtwɪtər]) (ingl. gorjeio, trinado; é uma rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 280 caracteres, conhecidos como *tweets*), por meio do *website* do serviço, por sms e por *softwares* específicos de gerenciamento. As atualizações são exibidas no perfil de um usuário em tempo real e também enviadas a outros usuários seguidores que tenham assinado para recebê-las. Inicialmente chamada Twtrr (sem

Assim, Twitter está para os muros assim como os muros estão para Twitter.

Os elementos gramaticais estruturantes da frase nuclear possibilitam-nos desvelar sintagmaticamente a forte identificação entre as materialidades Twitter/muros, marcando uma relação coextensiva ao sujeito:

	SN		SV	
Meu	Twitter	são (=)	<u>os muros</u>	→ SN
↓	↓	↓	↓	↓
Det.	N	cópula	Det.	N

A estrutura *sv* → cópula + *SN* marca uma identidade total de referência entre o sujeito “meu Twitter” e o predicativo “os muros”. O uso do determinante “meu” para “Twitter” não subordina uma ideia restrita de posse de algo, mas constrói uma forma de ver “Twitter” numa dimensão apreciativa e valorativa: ao mesmo tempo em que se “distancia” do Twitter como um servidor digital sofisticado no universo da uma rede social, lugar social consentido para a produção e circulação de enunciados, “aproxima-se” de “os muros”, servidor tido como ilegítimo para os padrões do espaço urbano organizado, lugar social interdito para o modo social de enunciação.

Para o sujeito-enunciador, “os muros” têm um estatuto de maior densidade, pois constitui o seu modo de subjetivação na sua relação com o outro no espaço social; constitui o lugar onde se inscreve simbolicamente, onde escreve, “canta”, “gorjeia” seus enunciados, circuito de um processo de significação. As reticências no final constituem um recurso estilístico com o propósito expressivo/subjetivo conferido ao ato enunciativo, recurso retórico para marcar um caráter enfático da mensagem – seus “bagulhos” espalhados pelos inúmeros muros da cidade.

É aí, “**Neles que escrevo meus bagulhos**”

↓

(Variações possíveis no enunciado base)

↓

vogais), o nome da rede social, em inglês, significa gorjear. A ideia é que o usuário da rede social está “piando” pela internet. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/twitter/>>. Acesso em: 17 jun. 2018. MICHAELIS. *Moderno dicionário inglês & português*. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

[É] Neles que escrevo meus bagulhos / Neles [é] que escrevo meus bagulhos, em que Neles > fusão de “em” (prep.) + “eles” (pr. pessoal) = “os muros” / “nos muros”. O pronome anafórico “eles” referencia o sintagma “os muros” nomeado no discurso, mas fundido à preposição “em” funciona como um advérbio, associado a uma âncora do contexto que lhe serve de gatilho (“os muros” → neles → nos muros “escrevo meus bagulhos”), permitindo o encadeamento e a continuidade da referência, realçando o suporte, o “servidor” em que registrará os seus “bagulhos”; espaço de circulação desses seus “bagulhos”.

A palavra “que”, na construção “neles que escrevo”, em termos da gramática normativa, seria considerada uma palavra denotativa, ou seja, uma partícula expletiva, desnecessária, dispensável na frase. Do ponto de vista linguístico-discursivo, constitui um marcador enfático que possibilita um efeito de sentido à ação de escrever; imprime peso ao ato de registro dos “bagulhos” e ao modo social de enunciação.

Na instauração do plano enunciativo, é nos muros que o enunciador escreve algo – bagulhos – que numa leitura superficial (“um olhar que não vê”) conduz à ideia de trecos, cacarecos, coisas sem valor, o que implicaria dizer que um indivíduo, um vândalo qualquer picha os muros com trastes, para enfeiar a cidade, o espaço público. Mas, o sintagma bagulho, etimologicamente, deriva de um hipotética forma latina *baculus* > bago, semente da uva e de outros frutos bacáceos, o que desloca o olhar para um “entre-lugar”, numa resignificação do que não está naturalizado.

Numa perspectiva semântico-discursiva, bagulhos indiciariam sementes que frutificam, tornam-se bagos e depois frutos; os “meus bagulhos” constituem para o sujeito manifestações significantes que “frutificam” nos muros da cidade, enunciados que marcam o sujeito em sua tentativa de autoria, em sua escrita. São enunciados vivos *twittados* nos/pelos muros que o constituem subjetivamente, posição reiterada pelo determinante – pronome possessivo “meu” – o que, em termos bakhtinianos, significa dizer que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p.282).

“Ler a cidade é escrevê-la, não reproduzi-la, mas construí-la, fazendo circular o jogo das significações” (GOMES, 1994)

Procuraremos, nesse percurso, captar/buscar nesse movimento, numa malha de fragmentos textuais, exemplos de “bagulhos”, com manifestações e posições de sujeitos históricos diante do contexto sociocultural do espaço urbano, materializadas em enunciados concretos, por meio da escrita, que desvelam diferentes representações, valorações e apreciações, dependendo das diferentes exposições de vivências em seu meio social. “Cavar”/“escavar” significa visibilizar e valorizar o hibridismo, os equívocos e a indeterminação na linguagem e significa também desvelar, nas entrelinhas, diferentes modos de perceber a realidade social. Esse deslocamento possibilita a visibilidade do hibridismo cultural, abalando aquilo que é visto como estável e homogêneo. Conforme Bhabha (1998, *apud* SOUZA, 2004, p. 16),

a cultura-enquanto-signo articula aquele momento intersticial (*in between moment*) quando a regra da linguagem enquanto sistema semiótico – diferença linguística, a arbitrariedade do signo – torna-se uma luta pelo direito histórico e ético de significar.

Nesse enfoque, esses “bagulhos” nos muros das cidades constituem fragmentos da vida cotidiana, reflexões sobre os mais diferentes fenômenos da realidade social, produzidos em práticas sociais letradas. O termo letradas é utilizado aqui a partir do conceito de letramento, na acepção dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993; 1995; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON 1998; BARTON *et al.*, 2000). Nessa perspectiva teórica, letramento é uma rede de práticas sociais em eventos mediados por textos escritos. É o uso da escrita como prática social. As práticas em diferentes culturas e línguas podem ser manifestadas em diferentes letramentos, associadas com diferentes domínios da vida.

Como as práticas de letramento são culturalmente construídas, significa dizer que tais práticas são materializadas pela escrita em contextos valorizados ou não valorizados nos diferentes espaços. Os contextos valorizados são marcados por letramentos denominados dominantes, pois estão ligados a organizações formais, padronizados em termos das instituições de prestígio; os contextos não valorizados,

por outro lado, constituem os letramentos vernaculares, menos valorizados por não serem regulados pelas regras formais ditadas pelas instituições sociais; são práticas híbridas que compõem uma rede de práticas de diferentes domínios.

Os sujeitos se envolvem de formas diferentes em um dado texto dependendo do contexto em que se encontram ou produzem. Assim, dependendo do contexto sociocultural em que estão imersos, utilizarão formas diferentes de uso da escrita. São produtores de diferentes saberes, materializados em diferentes produções simbólicas; entre elas, ressaltamos textos escritos produzidos nas práticas sociais de letramentos vernaculares, utilizando uma escrita vernacular. Na visão de Kalman (2010, p. 135),

é verdade que existem formas dominantes de ler e escrever, também há infinitos usos cotidianos que não se consegue avaliar a partir de uma limitada visão formal, estática e oficial. O caráter vernáculo se vincula diretamente com a “cotidianidade” de seus usuários.

Segundo a autora, essa escrita é caracterizada por não atender os preceitos formais da escrita dominante, prestigiada socialmente, carregando “erros” de ortografia, ausência de marca de plural, não concordância verbal, pontuação ausente ou inadequada, ou conforme Signorini (2001, p. 98),

um tipo de escrita que ao mesmo tempo que é tida como não legítima, e portanto muda e sem visibilidade na esfera pública, é também percebida como intervenção socialmente significativa, [...] escrita que exhibe um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita prestigiados nas instituições escolares e acadêmicas.

A análise dos usos e significados da língua escrita deve ser então observada em função do modo como ela é produzida pelas forças políticas e históricas; as formas de ler e escrever têm ligações com outros contextos e circunstâncias. Os eventos da cultura escrita são produzidos em espaços institucionais específicos, em contexto marcado por relações de poder em que circulam diferentes manifestações discursivas.

Em *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico* (TOURNIER, 1985), a relação de choque cultural se dá no contato entre diferentes culturas: Robinson representa a visão europeizante de Robinson em contraposição a uma cultura “primitiva”, “não civilizada” incorporada no araucano Sexta-feira. Ao subverter a ordem estabelecida por Robinson na Ilha Speranza, cria a desordem: ao desenraizar arbustos, replantá-los e enterrar os ramos com as raízes voltadas para o céu, o araucano cria novas formas: os arbustos se metamorfoseiam e se acomodam à nova forma, ao copular com flores de mandrágora da ilha, espalha sua negra semente e produz novas mandrágoras – raiadas, listradas ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras – para espanto de Robinson.

O conflito aí é instaurado pelas frustradas tentativas de Robinson em submeter o araucano à sua visão limitadamente racional, de imposição dos padrões europeus e a forte resistência de Sexta-feira a esta dominação. Graças às “astúcias táticas” (CERTEAU, 1990) do índio, Robinson vai reformulando suas percepções e passa a ver o “outro” sob uma nova perspectiva.

Numa associação com o nosso cenário, o conflito é também marcado por uma tensão entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares, tensão que poderíamos aproximar da reflexão de Certeau (1990, p. 65) a respeito do recorte estabelecido pelo mundo científico na modernidade:

a ruptura que as instituições científicas produziram entre línguas artificiais de uma operatividade regulada e falares do corpo social jamais cessou de ser um foco de guerras ou de compromissos [...] linha divisória [que] separa as línguas artificiais que articulam os procedimentos de um saber especificado e as línguas naturais que organizam a atividade significante comum.

Em uma visão *robinsoniana*, os letramentos dominantes são caracterizados pela busca da homogeneidade, da padronização, são regulados e controlados pelas instituições sociais; os letramentos vernaculares são identificados por uma relativa liberdade do controle formal institucional, constituem fonte de criatividade e invenção, podendo dar origem a novas práticas improvisadas e espontâneas – “mandrágoras raiadas, listradas ‘produzidas’ por Sexta-feira”.

Tal como araucano Sexta-feira se imiscui nas mandrágoras de Spera-
ranza, produzindo com sua negra semente mandrágoras raiadas, lis-
tradas, aqui o sujeito também se imiscui em um enunciado inscrito
na história, um já dito, manobra para reenunciá-lo e, ao reenunciá-lo,
ressignifica-o, produzindo um outro dito, exibindo “uma arte de viver
no campo do outro” (CERTEAU, 1990, p. 86).

Considerando que os posicionamentos do eu refletem as manifes-
tações de um sujeito histórico, inserido no mundo social, e que tais
manifestações são construídas/constituídas dialogicamente pelos e
nos discursos, numa relação com o Outro (outros sujeitos do universo
social), materializados linguisticamente em enunciados verbais (cf.
BAKHTIN, 1992), entendo que os sujeitos, seres inacabados, comple-
tam-se/constituem-se nas falas do outro, mas ao completarem-se/
constituírem-se nas falas do outro, completam e constituem o outro
através de suas falas. E é através da inserção/inscrição dessas falas
(Outro-Eu/Eu-Outro) que entendo que o Eu constrói posições que o
“diferenciam” e o singularizam interdiscursiva e intradiscursivamen-
te, conforme se pode depreender das palavras de Bakhtin (1992, p. 314):

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...], estão repletos de
palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela al-
teridade ou pela assimilação, caracterizadas também, em graus
variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras
dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom
valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Nessa perspectiva, propõe Possenti (1995; MARQUES *et al.*, 1998)
uma revisão da forma no tratamento dado à heterogeneidade e ao
papel do O/outro no processo de constituição do sujeito e do sentido:
a partir da categoria atividade, vê o sujeito em ação, em um “trabalho
estratégico” em que “escreve a sua subjetividade”. A ação do sujeito,
detectada no discurso de O/outro, não pode ser disfarçada – tal traba-
lho do sujeito manifestaria, na verdade, uma subjetividade mostrada.

E é com base nessa polarização e compartilhando dessa noção de
subjetividade mostrada, defendida por Possenti (1995), manifestada
pela concepção de um “trabalho estratégico” do sujeito, que proponho
a noção de uma autoria constituída e mostrada: ao mesmo tempo em
que é constituída pela alteridade é também mostrada, pois no jogo

da alteridade, na perspectiva bakhtiniana, ambos os interlocutores, sujeitos sócio-históricos, são participantes ativos no processo da interação verbal, ambos exercem posições responsivas ativas.

Para Certeau (1990, p. 40), os usuários produzem uma “bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras”, em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Essa cultura popular

se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 1990, p. 42).

Não parece ser outro o movimento de uma “autoria constituída e mostrada” colocado em jogo numa operação de deslocamento que caracteriza uma prática do espaço (cf. CERTEAU), manifestado nas figuras abaixo exemplificadas:

FIGURA 6. Intervenção em Placa de Trânsito



Fonte: Pinterest.

FIGURA 7. Intervenção em Placa de Trânsito



Fonte: Pinterest.

Ainda na esteira de Certeau (1990, p. 200), os relatos constituem trajetos de espaços, pois organizam lugares; ordenações de códigos, comportamentos e controles que estabelecem as mudanças de espaços ou circulações. Caracterizam-se como enunciados “organizadores de lugares pelos deslocamentos que ‘descrevem’” por meio de elementos concatenados à configuração da lei de um “lugar”, indicadores de um “mapa” em que predomina a descrição de um “ver” e de espaço, marcado pelo entrecruzamento de móveis, indicadores de “percursos”, manifestando-se a descrição de um “fazer”, ou por operações realizadas por sujeitos históricos na “narratividade urbana” (ORLANDI, 2001) exibida nos relatos de espaço.

As figuras 6 e 7 representam placas de sinalização de trânsito. Numa perspectiva peirceana, um ícone é um signo que busca uma representação com um objeto por semelhança. As placas de trânsito constituem ícones que agem como um símbolo, uma vez que têm por base um contexto cultural, conferindo um significado com uma função referencial: orientar, regular comportamentos ordenados. Constituem, assim, “mapas” que se dão a “ver”, que têm como objetivo propiciar o conhecimento da ordem dos lugares, descritores/construções visuais que buscam balizar o ir e vir de caminhantes e condutores. As duas “placas” nos fazem rememorar tal configuração discursiva dos procedimentos no mapa da rede de vigilância do espaço urbano ou das estradas:

Figura 6) signo icônico-figurativo + verbal = texto sincrético → a seta indica a direção a ser tomada pelo pedestre;

Figura 7) signo “PARE” sobre fundo vermelho (convencionalmente, a cor vermelha numa placa de trânsito é indicativa de “perigo”) → “parada obrigatória”

Ambos os enunciados são marcados por um caráter de obrigatoriedade expresso por meio de modalização deôntica, estratégia semântico-argumentativa e pragmática que leva em conta a língua efetivamente em uso. Em ambos, há o predomínio de um discurso com função conativa, enunciados de natureza coercitiva: um locutor põe-se em relação comunicativa com um interlocutor, buscando impor ao interlocutor um tipo de comportamento por ele (locutor) desejado: algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente (“o pedestre deve caminhar somente na direção determinada” / “o condutor deve/é obrigado a parar”).

Mas, se “a linguagem do poder ‘se urbaniza’ [...], a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU, 1990, p. 174) e caminhantes e pedestres se insinuem de forma silenciosa e invisível no discurso da ordem dominante e operam um “fazer” que desfaz; em golpes e lances organizam um “percurso” narrativo, isto é, movimentam-se no interior de um discurso controlado, aí se imiscuem, aí “trabalham” e, desmanchando e deslocando, produzem uma narratividade: da desumanização fundada pela ordem fria, racional e transparente, instituída nos/pelos mapas da cidade, para um movimento de humanização operada na/pela desordem. Criam, assim, “um espaço entre dois” (CERTEAU, 1990): com sua intervenção, os sujeitos articulam no interstício de um espaço estático, passivo e criam um espaço relatado, com um percurso narrativo que enfatiza a mobilidade, ações voltadas para a interação, produzindo micro-histórias.

São relatos de espaço com histórias inacabadas, “relatos bricolados”, marcados por descritores que indicam ações ou operações; uma outra ordem construída num processo de apropriação do sistema.

Na primeira placa, rompe-se a modalização de caráter impositivo de indicação. O sujeito se imiscui num enunciado caracterizado por uma função apelativa em que predomina um tom prescritivo/restritivo e com linhas toscas, mal ajambradas, rabiscadas à tinta de

caneta, esboça uma figura feminina, inferida pelos traços de cabelo comprido, que dá a mão à figura desenhada na placa (supostamente do sexo masculino: pedestre é um substantivo sobrecomum que apresenta um só gênero, que vem marcado por um determinante masculino O/UM). A placa humaniza-se, a figura se torna personagem de um enredo por-vir.

O gesto das mãos dadas combinado com o tom afetuoso expresso pela forma verbal “vamos”, seguido pelo vocativo indiciado pelo ícone ♥ (coração conota no quadro “amor”, “querido”), o apelo em forma de convite, “descremem” o início da construção de uma cena amorosa entre dois personagens, uma história inacabada.

A segunda placa, articulada e fundada no descritor que remete a uma unidade da ordem da cidade: sinalizador de proibição, expresso pela forma verbal no imperativo PARE, tem uma função apelativa que impõe uma atitude coercitiva aos cidadãos motoristas. O sujeito manipula o elemento de base operando no eixo sintagmático e substitui um fonema vocálico (‘a’) por outro (‘i’) e, em uma mesma configuração morfossintática, produz a forma PIRE, do verbo “pirar”. Num plano semântico-discursivo, a nova construção traz um novo foco no plano enunciativo, ressignificando a cena espacial: da estabilidade imposta pelo mapa (“PARE”), sinalizador do “ver”/não fazer” para um movimento que tem como efeito o equívoco, o ambíguo no “entre-dois” – a criação de um percurso que vai do ‘ver’ para ‘o fazer’ – o que implica constituição de uma narratividade, a produção de um “microrrelato” (CERTEAU, 1990).

O vocábulo “pirar” pode significar “enlouquecer”, “ficar maluco”, mas também “fugir”, “cair fora”, “debandar”. Inversamente ao tom de ordem imposto para evitar o caos no trânsito, o novo enunciado propõe um convite, uma ação transgressora que promova a ruptura, a instauração do transtorno, da desordem; instigando um “fazer”, nos mobiliza para um movimento que possibilita a formulação de outros sentidos, como algo do tipo: “Caia fora, não pare!”, “Liberte-se!”. Produzem uma trama narrativa em que se envolvem todos os dias num enredo conflituoso no espaço urbano.

Os sujeitos se movimentam e agem, movimentam dizeres e se movimentam nos dizeres. Por meio de montagens e combinações produzem outras novas “mandrágoras”. Subvertendo a ordem reinante, fazem emergir “artefatos” de saberes constituídos/reconstituídos

na cultura popular, em meio à linguagem do poder urbanizada, ou nos termos de Certeau (1990, p. 178), “o usuário da cidade [diríamos aqui o sujeito] extrai fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”.

Dessa forma, entendo que o sujeito do discurso, ao construir um discurso a partir de outro, não pode ser anulado inteiramente em sua subjetividade, pois as “deformações” manobradas a partir de uma situação comunicativa, operando com estratégias linguísticas, parecem indicar “um sujeito que intervém ativamente e produz algo novo [...] que sabe o que está fazendo” (POSSENTI, 1995, p. 50); qual tecelão a laçar, entrelaçar, “retecêr” soltos e emaranhados fios do já tecido – o discurso.

Os sujeitos trabalham, visibilizam o seu texto; marcam uma posição numa ação comunicativa, ou conforme Possenti (MARQUES *et al.*, 1998, p. 126), numa operação que “mostra a presença de um sujeito operando para produzir peculiares efeitos de sentido”. Dessa forma, a posição tomada pelo sujeito o levará a olhar o mundo através de uma determinada posição de acordo com imagens e conceitos específicos que são tornados relevantes nas práticas discursivas em que ele se engaja.

Referências

AUGÉ, M.

Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.

Campinas: Papirus, 1994.

BAKHTIN, M.

Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTON, D.

Worlds of literacy. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.

Local literacies. Reading and writing in one community. London:

Routledge, 1998.

BARTON, D. et al.

Situated literacies – reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BHABHA, H. K.

O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CALVINO, I.

Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, M. de

A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1990.

DIDI-HUBERMAN, G.

O que vemos, o que nos olha. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

Falenas: ensaios sobre aparição. Lisboa: KKYM, 2015.

FOUCAULT, M.

De espaços outros. *Estudos avançados*, USP, 27 (79): 113-122, jan. 2013.

GOMES, R.C.

Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HALL, S.

Cultura e representação. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2016.

KALMAN, J.

Querido santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social.

In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (orgs). *Escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARQUES, M. C. S. S. et al.

Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. *Alfa*, São Paulo, 42 (2): 113-131, 1998.

MERLEAU-PONTY, M.

Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard, 1976. pp. 324-344.

MORELLO, R.

Casas e centros de cultura e o movimento de sentidos na cidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Cidade atravessada*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P.

(org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

POSSENTI, S.

Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, 39: 45-55, 1995.

RESENDE, F.

Espaços parciais, espaços de resistência: relatos e conflitos no cenário contemporâneo. In: MARGATO, I.; CORDEIRO, R. C. (orgs.). *Espécies de*

espaço: territorialidades, literatura, mídia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROLNIK, R.

O que é cidade. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SIGNORINI, I.

Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

STREET, B.

Cross-cultural approaches to literacy. New York: Cambridge University Press, 1993.

Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London/New York: Longman, 1995.

TOURNIER, M.

Sexta-feira ou os limbos do Pacífico. São Paulo: Difel, 1985.

**A DROGA DA OBEDIÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE
MULTILETRAMENTO LITERÁRIO
POR APLICATIVO MÓVEL**

*Nilza Pereira Crepaldi
Patrícia Santos de Souza
Rosângela Fernandes de Oliveira*

O Contexto Digital e os Novos Letramentos

As discussões oriundas das aulas da disciplina “Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais” do curso Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UEM/2017-2018) propiciaram a nós, professoras de português do ensino fundamental II, refletirmos sobre a nossa prática de sala de aula, surgindo aí a seguinte questão: como suscitar no nosso aluno do nono ano o entusiasmo e empenho pela leitura, de modo que ele desenvolva o letramento literário e a humanização? A partir daí, desenvolvemos um protótipo didático de leitura, com base nas concepções teóricas de Bakhtin e seu círculo de estudos (1992; 2003), nas metodologias de leitura Cosson (2014) e nos estudos sobre multiletramentos de Rojo (2012; 2013), disponibilizado em um APP – aplicativo móvel educacional², como uma estratégia pedagógica organizadora para as aulas de Língua Portuguesa. O *software* direciona-se aos professores e oferece sugestões de atividades para alunos

¹ Disciplina ministrada pela docente do Profletras/UEM Dra. Cláudia Valéria Doná Hila – responsável pela orientação deste texto – Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá do departamento de Língua Portuguesa, doutora em Estudos da Linguagem.

² Disponível em: <<https://app.vc/adrogadaobediencia>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

do 9º ano sobre a obra *A droga da obediência* de Pedro Bandeira. Além disso, a leitura acaba se estendendo a outros gêneros (vídeos, *podcast*, *games*, noticiário, filme, tira etc.), a fim de expandir o universo literário do leitor.

A produção didática por meio de um aplicativo móvel justifica-se pelo fato de a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) defender que o texto, em sua modalidade verbal articulada com o visual, o sonoro, o digital, entre outras, seja o centro para as práticas de linguagem em sala de aula. O documento orienta que o uso das novas tecnologias enriquece o ensino sistematizado na escola, de modo que o aprendiz se constitui um coautor proativo do conhecimento.

Com a pós-globalização, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as teorias dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres³ (GNL), Rojo (2012) acredita que novas formas de ler e escrever associadas a novas maneiras de ver e compreender o mundo devem estar presentes nas escolas em todos os níveis, inclusive no ensino fundamental, pois os alunos precisam lidar com as múltiplas linguagens inseridas nas diversas práticas sociais atuais.

Nesse contexto de cultura híbrida e fronteira, no qual os gêneros do discurso se situam, Rojo (2013) assinala que a escola precisa estar comprometida com um processo de ensino e aprendizagem da leitura por meio da cibercultura, mesmo porque, sem isso, não há como participar de forma ética, crítica e reflexiva da sociedade da qual o aluno faz parte. Para a autora, as práticas de leitura, sejam elas literárias ou não, necessitam considerar o hibridismo da linguagem e as multissemioses, pois as culturas estão se inter-relacionando. Por isso, no ensino sistematizado deve-se trabalhar com a diversidade de gêneros e suportes apresentados também pelas novas tecnologias digitais.

Diante desse cenário, a pesquisadora sugere os protótipos didáticos como uma opção metodológica que propicia ao professor na escola criar, adaptar, complementar, acrescentar, refutar, aceitar etc., ou seja, um tra-

3 Grupo fundado em 1996, nos EUA, que defende uma “pedagogia dos multiletramentos”, pensando nos desafios da escola no trabalho com os letramentos, devido à multiplicidade de mídias, diversidade linguística e cultural etc. Publicou em Connecticut (EUA) um manifesto chamado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*. Participantes do grupo: Courtney Cazde, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012).

balho de caráter mais aberto e flexível. Essa metodologia desconstrói os modelos tradicionais de planos de ensino prontos, acabados e copiados pelos professores de livros didáticos, visto que, nessa prática, não há uma estrutura pronta *a priori*. Ao fazer uso desse método, o professor, na realidade, transforma-se em produtor do conhecimento, adaptando o conteúdo curricular à realidade de sua sala de aula.

Para a autora, “Os protótipos didáticos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p. 8). Trata-se de um método pedagógico de natureza multimodal que prevê o uso de redes sociais, *hyperlinks*, plataformas digitais etc., exigindo novas capacidades e habilidades de compreensão e de recepção, tanto do aluno quanto do professor, com o propósito de inseri-los na prática dos multiletramentos. Tal prática metodológica requer uma ressignificação dos papéis dos agentes que atuam na escola e propicia ao professor fazer adaptações ao acervo relacionando-as ao tema principal da proposta, possibilitando-lhe acompanhar o trabalho interativo dos alunos (ROJO, 2012).

Para Rojo (2017), o protótipo didático viabiliza que a escola incorpore atividades digitais às atividades impressas, proporcionando aos alunos o conhecimento de diferentes gêneros, suportes e mídias, por meio de atividades pedagógicas presentes em novos espaços de circulação, e permite ao professor trazer diferentes propostas metodológicas dependendo dos conteúdos curriculares que deve atingir.

Marsaro-Pavan (2017, p. 105) menciona algumas características dos protótipos de ensino apontadas por Rojo. São elas: (a) grande capacidade de armazenamento e acessibilidade democrática, já que estão alocados nas nuvens; (b) utilização de ferramentas colaborativas públicas e gratuitas como o Prezi e aplicativos do Google, permitindo a interação colaborativa entre professores e alunos; (c) uso de ferramentas combinadas a banco de dados, facilitando a preparação das aulas pelo professor e garantindo a flexibilidade e a adaptabilidade dos materiais; (d) presença de princípios de ensino e de aprendizagem robustos; a estrutura hipertextual, hipermediática e multimodal, que coloca semioses e mídias em diálogo; (e) o caráter multicultural que combina diferentes coleções culturais.

Enfim, como se pode observar, o protótipo didático oportuniza um ensino interativo ao estudante, constituindo-o como sujeito de seu dizer

e fazer, além de outorgar ao professor a função de produtor e mediador no processo de ensino e aprendizagem. A escola fundamental não pode ignorar as potencialidades da cibercultura, sendo que os recursos que ela oferece, tanto ao produtor quanto ao leitor, tornam-se indispensáveis para aguçar a interatividade e dinamicidade durante o processo de produção da leitura, e os educadores precisam estar familiarizados com a revolução da informação para saberem o momento de intervir positivamente e usar estratégias criativas e críticas voltadas ao ensino do multiletramento, bem como fazer uso adequado dos diversos recursos de multimídias dos quais dispõem (ROJO, 2012).

Contudo, Silva e Souza (2015) alertam que essa nova estratégia de ensino não depende apenas do professor, porque demanda e exige tempo e condições favoráveis ao estudo, elaboração e aplicação. Assim, a difusão dessa metodologia pedagógica como forma de democratizar o acesso ao conhecimento por meio dos recursos tecnológicos contemporâneos é, também, e principalmente, uma questão de políticas públicas. Face a isso, as escolas devem levar em conta as necessidades de sua demanda, bem como a sua estrutura física e pedagógica para implementar um trabalho como esse.

Dessa forma, com o intuito de aguçarmos o interesse dos estudantes, em termos de engajamento pela leitura e apreciação pela criação artístico-literária, formação pessoal, cultural e social, elaboramos um protótipo didático com diversas atividades de leitura. Escolhemos a obra de Pedro Bandeira pelo fato de ter um enredo que prende a atenção do leitor adolescente, despertando a sua curiosidade pelo jogo de imaginação que é explorado durante a narrativa. Além disso, a narrativa apresenta personagens com idades próximas às dos estudantes desta fase escolar, possibilitando-lhes a coautoria do texto e a associação da narrativa à sua realidade. A intenção é proporcionarmos uma prática educativa que ajude o aprendiz a conhecer a obra literária de mistérios/enigmas, bem como compreendê-la e interpretá-la.

A proposta é uma alternativa de explorar a leitura literária, de modo que novas formas de ler sejam inseridas na escola, substituídas por práticas interativas, proativas e menos centradas na figura do professor. Ademais, disponibilizamos um novo instrumento de trabalho com a leitura literária, instituindo a nós professores a condição de produtores do nosso próprio material didático e ampliando, com isso, as nossas próprias expectativas de pesquisa. Além do que,

o contexto de hoje, dominado pelas práticas sociais digitais, vem exigindo cada vez mais formas diversificadas para contextualizar o processo de ensino e aprendizagem da leitura, com isso dinamiza-se o processo de desenvolvimento do multiletramento literário e da formação humana do nosso aluno.

A Concepção de Gênero e a Leitura na Escola

Independentemente dos recursos adotados para trabalhar a leitura na escola, esta deve ser compreendida como uma prática social. Por isso, a concepção de linguagem desta proposta ampara-se nas teorias de Bakhtin (2003) e do seu Círculo. Esses estudiosos propõem uma concepção enunciativa e dialógica da linguagem que parte do pressuposto de que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua. É pela interlocução e interação que a linguagem se efetiva como prática social, por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos; descritos pelos estudiosos como a real unidade da comunicação discursiva, sendo, portanto, heterogêneos e oriundos da multidão de vozes que possibilitam a constituição do sujeito discursivo.

Bakhtin (2003, p. 262) denomina esses enunciados como gêneros do discurso, que, segundo ele, são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, são formas de textos criados pelos sujeitos na sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Para o filósofo da linguagem, a noção de gênero comporta uma arquitetura que inclui conteúdo temático, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta para uma dimensão extraverbal ao incluir os modos de produção e circulação, os fatores histórico-sociais, bem como os valores constituídos socialmente, que se fundem no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de cada campo da comunicação. A variedade da atividade humana não se esgota e, conseqüentemente, a riqueza e a diversidade de gêneros são infinitas, cuja distinção e classificação em gêneros primários (simples) e secundários (complexos) decorre do uso da linguagem em diferentes situações/contextos e condições de produção do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Exatamente pela diversidade de gêneros discursivos, ressaltamos a importância de lidar, na escola, com os textos como gêneros, ou seja,

como situações de produção dos enunciados em seus aspectos sociais e históricos, levando em conta os contextos e as relações sociais reais dos agentes, bem como as ideologias que emergem dos discursos. Por esse motivo, além de tratar a leitura apresentando a sua finalidade, o seu endereçamento, o professor/mediador precisa discutir com o aluno: (a) as condições de produção da obra/texto; (b) a situação social imediata e o contexto social mais amplo de leitura; (c) verificar sobre o que o texto fala, isto é, o tema; (d) quais os recursos empregados para mostrar o conteúdo temático, ou seja, conhecer como o texto se estrutura formalmente; (e) identificar o estilo individual do sujeito-autor; (f) compreender as relações interdiscursivas, intradiscursivas e intertextuais que envolvem a leitura e que possibilitam ao aluno/leitor compreender os “já ditos” e o que ainda poderá “ser dito” sobre a obra/texto.

Assim, ao compreender e interpretar o sentido linguístico da obra/texto, o aluno terá condições de responder concordando ou discordando, complementando, aplicando o discurso ou preparando-se para empregá-lo. Com isso, poderá dar uma resposta oral, escrita, visual, sonora, digital etc., manifestando a sua individualidade e com condições de assumir a coautoria do que está lendo, compreendendo a vida e se preparando para lidar com ela.

Sabor e Saber: a leitura literária escolarizada

Como este trabalho enfoca o estudo da narrativa de enigma policial, é indispensável refletir que: “a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 68). Nesse sentido, há uma interinfluência entre autor, obra e leitores que se encontram em sociedade e convivem em uma relação dialética.

Candido (2002) aponta três funções para a literatura: psicológica, formativa e de conhecimento do mundo e do ser. Para o autor, sendo um direito, o equilíbrio social depende da literatura, porque ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175). Além disso, ele enfatiza que “uma sociedade

justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191).

Apesar de a pesquisa abranger o estudo de outros gêneros do discurso (filme, *games*, vídeo, *podcast*, tira etc.) e também aspectos quanto à navegação *on-line*, o enfoque é dado para a leitura literária cognitiva que só se torna relevante e sistematizada pelo respaldo de metodologias que considerem o prazer e o saber que o texto oferece, de modo que o leitor compartilhe com o outro os seus conhecimentos prévios e as suas impressões por meio da análise das condições de produção e de recepção da leitura. Além do que, o fato de lidar com o texto literário como gênero faz com que esta pesquisa não fique apenas nos estudos dos elementos da narrativa de suspense/policial.

Dessa forma, para harmonizar os conceitos já discutidos, relacionando-os a uma prática social de leitura literária em sala de aula, elaboramos o protótipo com base nas concepções de leitura de Cosson (2014). Este autor acredita que a literatura deve ser ensinada na escola para garantir a função de construir e reconstruir a palavra que torna o homem mais humano, o que pressupõe um trabalho didático-pedagógico organizado por parte do professor de língua portuguesa para possibilitar e ampliar o letramento literário na escola. Para o autor, a escola pública deve prover o acesso à literatura, uma vez que ela atende às camadas mais desprovidas desse bem, e negá-lo é negar um direito humano. O fato de ser ensinada na escola para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza requer um trabalho didático-pedagógico organizado e sistematizado para que se propicie e amplie o letramento literário, compreendido como uma prática social de responsabilidade da escola. A análise literária na escola exige do aluno/leitor respostas, levando-o a descobrir os segredos da construção do texto literário, interagindo mais com a obra/texto lido. Nesse sentido, a literatura não é apenas a reelaboração de um conhecimento, mas a incorporação do outro pelo leitor sem que ele perca a sua individualidade. E o leitor não só aprende sobre a vida pela experiência do outro, como também vivencia essa experiência (COSSON, 2014).

Nessa perspectiva, é atribuição da escola trabalhar a literatura para que o aluno atinja as habilidades previstas pelas expectativas de aprendizagem segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE) (2008). Sendo assim, a leitura literária deve ser prazerosa, mas só terá

esse efeito se o aluno descobrir, pela mediação do professor, os segredos que se escondem em seu discurso por meio da discussão coletiva, analisando as condições histórico-sociais de produção e recepção, o conteúdo temático e o trabalho linguístico e semiótico que determina a individualidade do autor.

O professor deve incentivar os alunos/leitores à leitura literária porque estes devem aprender a refletir, a se identificar com as personagens, a vivenciar situações conflituosas e aguçar sua sensibilidade e criticidade, de modo que encontrem respostas para suas dúvidas e se preparem para a vida em sociedade. Além do que, em um contexto movido pelas tecnologias digitais, é preciso repensar o papel do aluno como leitor e produtor de textos, possibilitando-lhe condições para que as funções de leitor/autor e de produtor interativo também sejam exercitadas na escola com diferentes metodologias e que envolvam diferentes linguagens.

Cosson (2014) apresenta duas sequências didáticas para trabalhar a leitura: (a) sequência simples: motivação, introdução, leitura e interpretação; (b) sequência expandida: motivação, introdução, leitura, contextualização, expansão e interpretação da leitura. Veja no quadro abaixo a estrutura da sequência expandida.

QUADRO 1. Sequência Didática Expandida

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA		
Fase 1	Motivação	Mobilização dos alunos para a leitura pelo professor, motivando-os e problematizando o tema.
Fase 2	Introdução	Apresentação da obra/texto ao aluno, aproximando-o da leitura pelo reconhecimento do livro (suporte), condições de produção/recepção, suporte (capa, contracapa etc.), discussão da vida do autor, análise dos indícios e fase hipotética pelas ilustrações e título.
Fase 3	Leitura	Leitura silenciosa/individual e oral/coletiva da obra/texto. Professor convida alunos a apresentarem os resultados de sua leitura por meio de questões (orais e escritas) mais específicas sobre o andamento da narrativa lida em pequenos intervalos. Durante esses intervalos de discussão, o mediador ficará sabendo sobre as dificuldades dos alunos em relação à leitura, estimula-os, sana suas dúvidas, inclusive as de vocabulário.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA		
		Essa etapa é a fase do compartilhamento/discussão/interação e da construção de sentidos da leitura.
Fase 4	Contextualização	Apresentação de atividades, durante a leitura (fase 3), que levem o aluno a relacionar o texto à sua realidade, refletindo sobre o seu contexto de forma crítica e autônoma.
Fase 5	Expansão	Proposição de atividades que ultrapassem as expectativas da primeira leitura, podendo ser uma leitura complementar, um filme, uma pesquisa, um documentário etc. ligados ao tema discutido na primeira leitura ou outra atividade que possa ampliar a visão de mundo do aprendiz por meio das relações intertextuais e associações de ideias.
Fase 6	Primeira Interpretação	Etapa em que o leitor constrói sentidos particulares sobre o que leu. O leitor reflete sobre o que lê de forma implícita e explícita. Leitor dialoga com os demais leitores sobre o sentido da leitura para a sua vida, ampliando os horizontes de expectativas no coletivo.
Fase 7	Segunda interpretação	Registro (produção oral, escrita, visual, em áudio, midiática, plástica etc.) do leitor sobre a obra, por diferentes recursos estabelecendo um diálogo entre leitor e comunidade escolar.

Fonte: As autoras, a partir de Cosson (2014).

Convictas de que a sequência didática expandida estivesse mais sintonizada aos propósitos do trabalho, optamos pelo uso desse modelo para a elaboração do protótipo, procurando assegurar ao aluno: (a) apresentar o que já conhece sobre a leitura; (b) inferir e realizar hipóteses; (c) manter relações entre um texto e outro; (d) analisar os elementos que constituem o texto e dar maior sentido para ele; (e) interagir com o outro, pesquisando, jogando e argumentando; (f) ampliar seu universo literário; (g) contextualizar as situações apresentadas e (h) responder ao processo.

“A Droga da Obediência”: apresentação da obra

A droga da obediência é uma narrativa em prosa escrita por Pedro Bandeira (2014), da coleção “Os Karas”, destinada ao público adolescente, estruturada em 30 capítulos. Em 1984, foi publicada a sua primeira

edição pela Editora Moderna, mas teve novas edições em 1992, 1995, 2003, 2009 e 2014. A narrativa tem como cenário principal uma escola particular de São Paulo e seus alunos, professores e diretor. Miguel é aluno e líder de um grupo chamado “Karas” que desvenda crimes e mistérios. Além dele, o grupo é composto por Crânio, o mais esperto, Magri, a melhor atleta da escola, Calu, o melhor ator e Chumbinho, o último a aderir ao grupo.

O enigma inicial da obra é o desaparecimento de jovens estudantes de colégios particulares paulistas, o que incita os meninos a investigar o mistério. Detetives por acaso, os Karas, aos poucos, vão solucionando os mistérios, ajudados por Chumbinho que adere ao grupo por pressão e se deixa raptar para descobrir os segredos dos criminosos. Com a interferência de Chumbinho e deduções lógicas, os jovens detetives percebem que a droga chega às escolas por meio de um traficante, Bino, que se matricula e depois desaparece com mais dois estudantes. Os jovens capturados são conduzidos à indústria Pain Control, onde ficam presos sob o domínio da droga fazendo tudo o que a organização determina. O objetivo dos bandidos é transformar os jovens em seres perfeitos, “robotizados” e capazes de superar o medo, dotando-os de poderes físicos, porém, sem nenhuma capacidade criativa. Depois de muitas aventuras, os Karas descobrem o esconderijo dos criminosos e revelam a identidade do líder, o Dr. Q.I., que se disfarçava de diretor liberal-democrata do Elite, colégio onde estudam.

Trata-se de uma narrativa que atrai o jovem leitor com alguns elementos que a aproximam de um romance policial *noir*, tais como: (a) crimes: raptos de garotos, assassinato de Bronca etc.; (b) detetives: os Karas, jovens que desvendam os crimes, e o policial adulto Andrade; (c) força mítica de heróis adolescentes que, por meio de façanhas, procuram realizar transformações no contexto em que vivem, retomando modelos do passado nos quais herói e vilão estão presentes; (d) criminosos: Dr. Q.I. (líder criminoso), Coisa, Animal e Fera (seguranças dos bandidos), Bino (traficante disfarçado de estudante), Rubens (policial aliado aos criminosos); (e) personagens bem humanizadas e caracterizadas por meio de suas ações, dos espaços e tempo em que são colocadas, enraizando a ficção no real; (f) personagens que trabalham em recintos abertos, em ação corporal contra os suspeitos, correm risco de vida enfrentando perigos constantes; (g) linguagem simples, direta, cheia de suspense,

norteada pela gradação de efeitos da aventura e do mistério; (h) a divisão dos títulos de capítulos enfatiza a trama, tem poder de mistério e aguça a curiosidade do leitor, constituindo-se ganchos para o desenrolar dos acontecimentos; (i) o romance começa pelas causas para se chegar aos efeitos e há uma gradação dos efeitos de aventura e mistério na obra com pistas que vão se acumulando, algumas reveladas pelo grupo e outras, pelo próprio leitor; (j) a participação do leitor na tarefa de deduzir o caráter e os sentimentos das personagens por meio de suas ações. Impulsionado pelos enigmas, o leitor se vê como parceiro dos jovens detetives; (k) o criminoso não é somente revelado, mas agarrado fisicamente; (l) presença do triângulo amoroso: romance entre Miguel com Magri e o interesse de Crânio por Magri.

Todas essas características permitem a interação do leitor na trama, explorando sua curiosidade pelos crimes e pelo jogo de imaginação. Esse magnetismo, que atrai e aguça o desejo pela leitura, é o que justifica a escolha do livro para ser trabalhado com alunos do 9º ano.

Protótipo Didático de Leitura em Aplicativo Móvel

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) trouxe mudanças a respeito de objetos de conhecimento e novas habilidades que o aluno deve adquirir no ensino fundamental II; dentre elas enfatiza-se a necessidade de o professor, durante o trabalho de leitura e produção textual, introduzir em sala de aula estratégias que envolvam o uso dos mais diferentes suportes, inclusive os digitais. Exatamente por isso o documento traz as práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação para serem trabalhadas na sala de aula. Essas reflexões nos levaram a pensar a elaboração de um protótipo didático para as aulas de literatura. Para tanto, foram necessários estudos de novas teorias e várias tentativas para que o *App* se transformasse em um instrumento de ensino e de aprendizagem da leitura.

Segundo Rojo (2013), os novos meios de aprendizagem virtual podem ser utilizados pela escola para: (a) ampliar esferas de atividades; (b) diversificar os letramentos literários; (c) propiciar novas formas de aprendizagem. A autora destaca que desenvolver o trabalho de recepção de obras literárias bem como o de produção, seja por qual-

quer tecnologia, deve acompanhar uma postura crítica e reflexiva do professor e do aluno.

O aplicativo educacional surge como uma dessas opções para que o professor possa elaborar o seu material didático visando desenvolver aspectos cognitivos e a leitura e navegação *online*. O aplicativo aqui apresentado foi desenvolvido pela Fábrica de Aplicativos⁴, ou seja, uma plataforma virtual com infinitas possibilidades e gratuita. Através de um editor que arrasta e solta, o professor/produtor do *App* vai adicionando recursos que o ajudam a organizar o conteúdo, aplicar *design* e aproveitar dezenas de modelos já prontos. Mesmo sem saber programar e sem conhecimento técnico, o professor/produtor consegue programar os conteúdos do aplicativo, conforme os *menus* do *software*, e expandir a sua criatividade. Além disso, pode contar com um suporte especializado que vai oferecendo-lhe instruções sobre o emprego de cada recurso disponível nesta plataforma.

Após a conclusão do *App*, o professor/produtor pode publicar o seu trabalho gratuitamente na *web* em *html* ou contratar um plano na Google Play para Android e *App Store* para *iPhone*. Os *Apps* feitos pela fábrica de aplicativos em contas gratuitas são para *smartphones* e podem ser acessados também pelos navegadores Chrome, Safari entre outros. Se o professor/produtor do *App* optar por uma conta paga, o aplicativo poderá ser publicado e baixado nas lojas do Google, a *play store*, e Apple, *App store*, e sua visualização difundida.

Nota-se que o aplicativo educacional é um suporte de fácil acesso pelo aluno/leitor e contribui para o desenvolvimento da multimodalidade da linguagem. Além disso, trata-se de uma forma instigante de propiciar um ensino interativo ao estudante, constituindo-o como sujeito de seu dizer e fazer, além de outorgar ao professor a função de produtor e mediador no processo de ensino e aprendizagem. O suporte consiste em uma inovação no processo de ensino-aprendizagem da leitura nas escolas, pois reúne *softwares* para Android que podem ser utilizados e modificados livremente, ou seja, são *softwares* educacionais livres para celulares, *tablets*, *notebooks* etc. É um Recurso Educacional Aberto⁵ (REA) usado para designar um material educa-

4 Disponível em: <<https://fabricadeaplicativos.com.br/termos>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

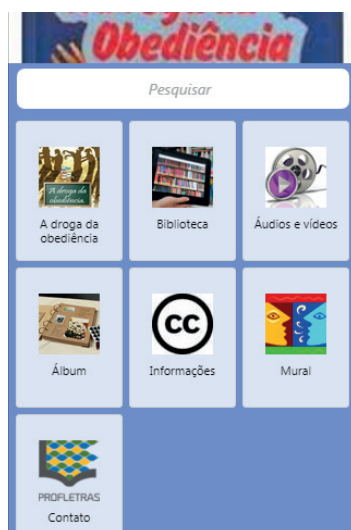
5 Ver mais sobre o REA em: <<http://www.rea.net.br/site/>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

tivo licenciado de forma pública, permitindo que qualquer pessoa interessada use ou adapte o conteúdo da forma como preferir.

A elaboração do aplicativo constituiu-se em um desafio, mas também nos proporcionou uma série de aprendizagens. O recurso oferece sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do 9º ano, e tem como título *Uma proposta de multiletramento literário*. Procuramos definir o tema de abertura utilizando a figura de uma lupa e um livro na tentativa de manter relação com o suspense, mistério, investigação e revelação que se sucedem no decorrer da obra *A droga da obediência*. Como ícone de acesso ao aplicativo inserimos uma silhueta humana também com uma lupa, corroborando a ideia dos enigmas a serem desvendados durante a leitura.

Ao clicar no título, o usuário depara-se com a tela inicial formada por sete abas para acessar e trabalhar. São elas: (a) A DROGA DA OBEDIÊNCIA – aba com todas as etapas do protótipo didático; (b) BIBLIOTECA – acervo para uso do professor e do aluno; (c) ÁUDIOS E VÍDEOS – material ligado à obra referência e aos demais textos que dialogam com ela; (d) ÁLBUM – ilustrações da obra *A droga da obediência*; (e) INFORMAÇÕES – direitos autorais do aplicativo; (f) MURAL – participação do leitor/ usuário; (g) CONTATO – endereço de contato das professoras/autoras.

Figura 1. Abas do Protótipo



Fonte: As autoras

Ao clicar na primeira aba, intitulada A DROGA DA OBEDIÊNCIA, o usuário passará por subabas com a apresentação do trabalho, considerações sobre as teorias que embasam a proposta didática, apresentação da obra a ser lida e atividades de leitura, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 2. Subabas do Protótipo Didático *A droga da obediência*

TÍTULO	OBJETIVO	ATIVIDADES/Hiperlinks
Considerações iniciais	<p>Apresentar o aplicativo e a finalidade do trabalho.</p> <p>Justificar a produção do <i>App</i>.</p> <p>Esclarecer os objetivos e princípios teóricos norteadores do protótipo didático.</p>	< https://app.vc/adrogadaobediencia >
Metodologia	Apresentar ao professor o método de leitura de Cosson (2014), utilizado pelo protótipo.	< https://app.vc/adrogadaobediencia >
A obra	Apresentar ao professor a obra <i>A droga da obediência</i> de Pedro Bandeira.	< https://app.vc/adrogadaobediencia >
PASSO 1 - Motivando a leitura	<p>Possibilitar ao aluno desvendar mistérios e resolver problemas por meio de atividades lúdicas.</p> <p>Desenvolver a interatividade do aluno com a leitura e colegas por meio de recurso midiático.</p>	<p>Atividade 1 - Brincadeira de detetive (sala de aula): As cadeiras devem estar dispostas em círculo com todos os alunos sentados. Sorteiam-se papéis aos participantes. Em um dos papéis estará escrito a palavra DETETIVE, em outro, a palavra ASSASSINO e nos demais, a palavra VÍTIMA. Cada aluno deve ler e manter segredo sobre a sua função. O assassino tem a tarefa de “matar” as vítimas com uma piscada, mas deve tomar cuidado para não ser descoberto pelo detetive. Se isso acontecer, o detetive diz: “você está preso em nome da lei!”. Já o papel da vítima é prestar atenção em todos os olhares, ser muito discreta e esperar que seja “morta”, neste momento ela diz “morri” e sai do círculo. A brincadeira acaba quando o assassino consegue eliminar todas as vítimas, ou no momento em que o detetive descobre quem é o assassino. O sorteio pode ser realizado várias vezes para que se reinicie a brincadeira.</p>

TÍTULO	OBJETIVO	ATIVIDADES/Hiperlinks
		Atividade 2 - Desvendando enigmas por meio de vídeo (sala de aula TV multimídia) ou <i>internet</i> : < https://youtu.be/sVmqsVxen4 >
PASSO 2 - Introduzindo a leitura	Inferir e fazer hipóteses sobre a temática da leitura. Aguçar a curiosidade pela leitura da obra. Desenvolver habilidades de pesquisa e navegação <i>on-line</i> .	Análise dos elementos semióticos (ilustrações, título etc.) da capa e contracapa do livro. <i>Links</i> de pesquisa: < https://youtu.be/aJG8xSjhSHs > (7: 33 min) < ">https://livrada.files.wordpress.com/2015/11/121241071_1gg.jpg?w=370&h=> (capa do livro) < https://capasdelivrosbrasil.blogspot.com/2016/11/pedro-bandeira-a-droga-da-obediencia.html > (obras de Pedro Bandeira) < https://docs.google.com/document/d/1LxMJB-gkrxE7HZ9oT-fWi_PVCr-dpahQzQdh2zrF15B1/edit?usp=sharing > (contracapa) Vídeo: < https://youtu.be/NCbJHMv-WLt8 > <i>Link</i> das atividades para o aluno pelo Google Formulário: < https://goo.gl/forms/H5fNPWDJa-X1A1e1p1 >
PASSO 3 - Leitura Capítulo 1 - Os Karas Compreendendo a leitura	Identificar as personagens centrais da narrativa. Desvendar espaço/tempo da narrativa. Desenvolver habilidades de navegação e leitura <i>on-line</i> .	a) <i>Links</i> de acesso à obra na íntegra: < http://livros-online-now.blogspot.com.br/2014/02/a-droga-da-obediencia.html > < http://www.excelenciaemtudo.com.br/arquivos/ef/a_droga_da_obediencia.pdf > b) Atividade oral: 1. O primeiro capítulo da obra apresenta as personagens que irão protagonizar a história. Quais são elas? 2. Há algum traço descrito, logo no primeiro capítulo, que comprova a liderança de Miguel no grupo Karas? 3. O que Miguel fazia na biblioteca da escola quando inicia a narrativa? 4. Pelo nome e atividades preferidas, como deveria ser Crânio? Que relação haveria entre essa personagem e as características de uma obra de enigma policial?

TÍTULO	OBJETIVO	ATIVIDADES/Hiperlinks
		<p>5. Pela descrição de Magri, quais seriam os seus talentos? Qual poderia ser a utilidade dos talentos de Magri para o desenvolvimento da narrativa?</p> <p>6. Em que atividade se destacava Calu na escola? O que isso pode estar relacionado à história a ser lida?</p> <p>7. Quem poderia ser Chumbinho? Descreva-o. Que importância poderia ter essa personagem para a história a ser lida?</p> <p>8. Chumbinho pressiona e acaba sendo adotado pelo grupo Karas. Como ele e o grupo reagiram a isso? Como ele teria descoberto o grupo?</p>
Intervalo	<p>Identificar características e personagens da obra <i>A droga da obediência</i> por meio de atividades lúdicas.</p> <p>Conhecer obras, autores, personagens e características de narrativas de enigma policial.</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura e navegação pela <i>web</i>.</p>	<p>Quizzes (jogos):</p> <p><https://rachacuca.com.br/quiz/66581/a-droga-da-obediencia-i/></p> <p><http://www.quizzes.com.br/pt/quiz/455775051/narrativas-de-enigmas-policiais></p> <p><https://rachacuca.com.br/quiz/11411/os-karas-de-pedro-bandeira/></p>
cont. PASSO 3 – Leitura dos demais capítulos Compreen- dendo a leitura	<p>Identificar as demais personagens, o tema e o estilo do autor.</p> <p>Manter relações entre as vozes do texto, identificando as ideologias do discurso.</p> <p>Desenvolver habilidades de acesso ao Google Drive, aprendendo a lidar com o Google Forms.</p>	<p>Professor, as questões a seguir devem ser discutidas oralmente com os alunos, na classe, e respondidas digitalmente pelo <i>link</i>:</p> <p><https://goo.gl/forms/H6KG5CO-Fa74OfEry1></p>
PASSO 4 - Contextua- lizando a leitura	<p>Desenvolver o hábito de pesquisa pelo acesso a <i>hyperlinks</i>.</p> <p>Desenvolver habilidades técnicas e tecnológicas para usar o aplicativo do Google Docs e a interatividade.</p>	<p>Pesquisa sobre crianças, adolescentes e jovens desaparecidos, pela <i>internet</i>:</p> <p><https://noticias.r7.com/cidades/com-40-mil-criancas-desaparecidas-por-ano-brasil-abandona-ferramenta-de-localizacao-25052015></p> <p><https://batistacarioca.com.br/criancas-desaparecidas/></p> <p><http://fefcriancasdesaparecidasajudelocaliza.blogspot.com/2011/09/recomendacoes-para-evitar-o-sequestro.html></p> <p>Vídeo: <https://youtu.be/F7ARFCrM-b1w></p> <p>Produção de texto do aluno por meio do Google Docs.</p>

TÍTULO	OBJETIVO	ATIVIDADES/Hiperlinks
Intervalo	<p>Associar o conteúdo temático do filme <i>Divergente</i> com a obra referência <i>A droga da obediência</i>, analisando as características que as aproximam.</p> <p>Desenvolver a interação oral e a criticidade.</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura interpretativa e navegação <i>online</i>.</p>	<p>Filme – <i>Divergente</i> https://www.telecineplay.com.br/filme/Divergente_3595?utm_source=adoro-cinema&utm_medium=filmes&utm_content=Divergente&utm_campaign=adoro-cinema <i>Trailer:</i> https://youtu.be/B_ftyok6SNI</p> <p>Algumas sugestões para o cotejo oral entre a obra e o filme:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que relação haveria entre a sociedade da narrativa de Pedro Bandeira e a apresentada pelo filme? O que elas têm em comum? 2. O que se passa no livro e no filme teria alguma relação com a sociedade em que vivemos hoje? Como se percebe isso? 3. O que teriam em comum as personagens principais Miguel e Tris? 4. Que personagem do filme da série <i>Divergente</i> você seria? Por quê? 5. Observe que Tris, logo no início do filme, teve que fazer escolhas. Miguel também faz isso ao optar pelo lado dos inocentes e das vítimas dos sequestros. E você, que escolhas já fez e foram significativas em sua vida?
PASSO 5 - Expandindo a leitura	<p>Manter relação entre <i>A droga da obediência</i>, as obras literárias de George Orwell e outros textos, analisando o aspecto formal, o estilo e o conteúdo temático, verificando as semelhanças e diferença entre elas.</p> <p>Identificar as ideias explícitas e implícitas da (s) leitura (s) por meio da relação entre os textos.</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura e navegação <i>online</i>.</p> <p>Manter relações do texto com as situações do cotidiano.</p>	<p>https://www.coladaweb.com/resumos/a-revolucao-dos-bichos-george-orwell</p> <p>https://goo.gl/forms/RTQIoebTKZV-tx4mL2</p> <p>http://www.ebooksbrasil.org/adobe-book/animaisf.pdf</p> <p>https://www.coladaweb.com/resumos/a-revolucao-dos-bichos-george-orwell</p> <p>http://www.usp.br/cje/jorwiki/exibir.php?id_texto=34</p> <p>https://sobresolhosdaalma.blogspot.com.br/2016/01/resenha-e-discussao-1984.html</p> <p>Atividades para o aluno:</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1ubNaaNg1fAoLjr2aQwKVBYcdlQIm-tBEeV43-lw79v2A/edit?usp=sharing</p>

TÍTULO	OBJETIVO	ATIVIDADES/Hiperlinks
Intervalo ⁶	Rever elementos constitutivos da obra referência e das complementares. Avaliar a interação do aluno-texto. Exercitar a navegação <i>online</i> .	Cruzadinha: < https://docs.google.com/document/d/1THguz-ZNiD6bvGo6xYB3o7maLl-Gi_-EH995ld4mCNjA/edit?usp=sharing > Caça-palavras: < https://docs.google.com/document/d/1LfwEoPp_deYXABRlgk7xN-iQEKyU4oVpZ5kxRkyLM2g/edit?usp=sharing >
		< https://www.imagem.eti.br/caca-palavras/caca-palavras-a-revolucao-dos-bichos-est.php > Carta enigmática: < https://docs.google.com/document/d/1ipJtit-FtMWYqQpclYKOLulvmw-cOLoTXDyne2jdnTSQ/edit?usp=sharing >
PASSOS 6 e 7 - Interpretando a leitura	Desenvolver a interação aluno-aluno pela discussão coletiva das ideias centrais da leitura. Responder ao processo de leitura por meio da oralidade, escrita ou recurso digital.	Atividades para o aluno: < https://goo.gl/forms/86mmccDJ6ukeWehk1 >

Fonte: As autoras, 2018.

Ao ativar a “busca” na aba BIBLIOTECA, o leitor/usuário do aplicativo encontrará: (a) o texto da obra *A droga da obediência* na íntegra; (b) as diferentes obras do autor Pedro Bandeira e sua biografia; (c) informações sobre o romance *noir* e o romance policial (FAJARDO, 2014); (d) concepções de leitura de Cosson; (e) artigos e reportagens sobre a obra.

Além disso, o aplicativo oferece, na aba ÁUDIOS e VÍDEOS: (a) filme realizado por alunos sobre a obra; (b) áudio da obra; (c) entrevista com Pedro Bandeira; (d) *youtubers* comentando as obras *1984* e *A revolução dos bichos*, de George Orwell; (e) vídeos sobre o romance *noir* e sobre *Candido* e a literatura; (f) vídeos sobre a vida e obras de Agatha Christie; (g) filmes com Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle.

⁶ As atividades (cruzadinha e a carta enigmática) desta etapa foram elaboradas pelas autoras, bem como as demais atividades didáticas do protótipo apresentadas pelo Google Forms e Google Docs.

É importante ressaltarmos o caráter multimodal do protótipo, bem como a necessidade do envolvimento do professor durante as atividades cotidianas de sala de aula, pois há atividades, especialmente quanto à sequência expandida, que necessitam da mediação. Desse modo, sugerimos ao professor a aprendizagem por meio dos recursos digitais móveis, visto que muitas atividades podem ser realizadas em outros espaços que não sejam o da escola. Nessa modalidade, o aluno acessa o *App*, realiza as atividades digitais, que, após concluídas, são enviadas *online* ao professor pelos recursos do Google Drive: o Google Formulário e/ou Google Documento. Assim, ao exercitar o uso deste *software* junto ao aluno, o professor estará cooperando para que o horizonte de pesquisa e de leitura do estudante se amplie, de forma que este ganhe mais autonomia e aguçe a sua curiosidade para novas possibilidades de interação pela *internet* para uso do conhecimento literário.

Importa, dessa forma, ao professor, por meio da diversidade de recursos que as tecnologias digitais oferecem, valorizar diferentes produções culturais, impressas ou digitais, populares ou clássicas, ciente de que trabalhar a leitura na escola é possibilitar ao aluno/leitor refletir sobre e compreender a vida e se apoderar de condições linguísticas, emocionais, estéticas, éticas etc., para viver de forma mais digna, humana e solidária. Intercalar a leitura cognitiva e a navegação *on-line* possibilita que o estudante seja um coautor da obra/texto crítico e reflexivo acerca de sua realidade, discutindo, mantendo relações, aceitando, negando, perguntando, contextualizando, compreendendo, interpretando e reescrevendo o que leu, assumindo, enfim, diferentes atitudes responsivas, de forma que a leitura tenha sentido em sua vida, confirmando assim as teorias enunciativas da linguagem aqui ressaltadas.

Considerações Finais

A produção de um protótipo didático de leitura endereçado aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental/anos finais é resultado de estudos provenientes do Mestrado Profissional em Letras/UEM (2017/2018) sobre a concepção enunciativa da linguagem bakhtiniana. A teoria enfoca a linguagem como prática social e leva em conta uma situação real, um destinatário, uma finalidade, os sujeitos

da interlocução (leitor/autor), a interatividade, as relações intertextuais e as dialógicas dos discursos, o cronotopo, o conteúdo temático, um certo estilo individual de produzir, uma estrutura formal e uma arquetetônica.

Com o propósito de suscitar nos estudantes do nono ano o entusiasmo e o empenho pela leitura em um contexto social envolvido pelo uso das tecnologias digitais, de modo que possam desenvolver o multiletramento literário, elaboramos um material disponibilizado em um aplicativo móvel. Para isso, escolhemos a obra de Pedro Bandeira *A droga da obediência* para que os alunos conhecessem o gênero literário de enigma policial, discutissem, refletissem, compreendessem, interpretassem, contextualizassem, complementassem, aceitassem, refutassem e expandissem horizontes pela leitura, tanto pelo processo convencional quanto pelo digital.

Com a linguagem semiótica do aplicativo esperamos que o aluno/usuário se estimule a interagir com a leitura de mistérios/enigmas proposta, não apenas pela obra de Bandeira, mas também pelos filmes, áudios, tira, jogos e outras modalidades da linguagem inseridas no trabalho. Para tanto, seguimos as etapas da sequência didática expandida de leitura de Cosson (2014): problematização, motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão.

As atividades exploradas pelo protótipo visaram aguçar de forma cognitiva e lúdica o interesse do estudante pela leitura e pela criação artística e literária, levando em conta a sua formação pessoal, cultural e social, preparando-o para a vida. O uso da sequência de leitura expandida de Cosson possibilitou a inserção de outros gêneros e de diversas atividades, comprovando a flexibilidade da estrutura do aplicativo, pois, para cada aba muitas outras atividades poderiam ser pensadas e elaboradas.

Dessa forma, esperamos que o professor/usuário do aplicativo, ao mediar algumas das atividades propostas pelo protótipo, possibilite ao seu aluno/usuário uma nova forma de ler e construir a aprendizagem, apresentando-lhe condições para desenvolver novas habilidades pela incorporação das tecnologias digitais (escrita e leitura digitais, navegação *online*, uso de hipertextos, acesso a *hyperlinks* etc.) às convencionais (impresso), de modo que o estudante possa se inserir nos múltiplos campos de circulação, atuando de forma ativa, autônoma, crítica e reflexiva, tornando-se também um coautor da leitura.

Além disso, ao reelaborar o aplicativo, adaptando-o à realidade de sua sala de aula, o professor/usuário deixa de ser um mero consumidor de material de ensino; ao contrário, reelabora as atividades, complementa-as, amplia-as, refuta algumas e substitui outras. Com isso, confirma-se uma nova forma de lidar com a literatura na escola, ressaltando o papel do professor como produtor de conhecimento, incentivador, orientador, colaborador e motivador da aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, M. M.

Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp.261-306.

BANDEIRA, P.

A droga da obediência. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

BRASIL

Base nacional comum curricular. Aprovada em dezembro de 2017.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 de jun. 2018.

CANDIDO, A.

O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. pp.169-191.

Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2002. pp. 77-92.

COSSON, R.

Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, N. T. da; SOUZA, E. M. F.

O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, (7): 127-143, jul.-dez. 2015.

FAJARDO, A.

Luis Dill e a narrativa para jovens: o gênero policial. Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2014,

178 p. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/afajardo.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MARSARO-PAVAN, F.

Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-curriculo. *Revista Triângulo*, Uberaba, 10 (1): 96-111, jan.-jun. 2017.

PARANÁ

Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, R. H. R.

Multiletramentos literários. São Paulo: Parábola, 2012.

(org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempo de web2. *The ESpecialist*, São Paulo, 38 (1): jan.-jul. 2017.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2>. Acesso em: 16 nov. 2018.

**ROTA DA ARGUMENTAÇÃO:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CAPACIDADE DISCURSIVA ORAL E ESCRITA**

*Júlio César Vitorino
Simone Albino da Silva Santos*

Para iniciar esta reflexão, é essencial trazer à memória algumas expressões que causam inquietação e que não raramente são ditas por professores, não somente de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento: “Os alunos não sabem argumentar”, “Eles não conseguem expressar sua opinião”, “Esses alunos não sabem defender um ponto de vista”, “Eles não têm opinião formada sobre nada”, “Os meninos não sabem escrever dissertação”. Expressões como essas fazem parte do cotidiano escolar e sempre me causaram e causam inquietação. Isso advém do fato de a escola ou os professores reconhecerem que os alunos não sabem argumentar e, paralelamente, pouco fazerem para mudar esse quadro, ou seja, frente a essa realidade não ocorre uma ação de deslocamento do lugar de queixa para uma ação efetiva a favor do desenvolvimento dessa capacidade dos alunos.

A interação verbal é essencialmente argumentativa. Logo, argumentar é uma habilidade/capacidade fundamental que deve ser ensinada e desenvolvida na escola, um espaço propício para isso, visto que tem por responsabilidade formar cidadãos questionadores, com capacidade de análise crítica. Há todavia uma lacuna nesse alvo, uma vez que a educação propõe isso, mas a escola não promove espaços para discussões e debates, com o objetivo de expor e formar opiniões. Dessa forma, podemos perceber uma contradição no ensino de produção textual quando cobramos a escrita de textos argumentativos,

mas não desenvolvemos efetivamente a argumentação, ou melhor, não levamos nossos alunos a desenvolverem a capacidade discursiva, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral.

Considerando essa não muito distante realidade, este capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa, fruto de uma dissertação¹, cujo objetivo principal foi elaborar e executar um projeto de ensino cujas atividades pudessem potencializar a capacidade discursiva oral dos alunos, articulando-a ao desenvolvimento da capacidade discursiva escrita desses aprendizes, indo ao encontro do objetivo de formar cidadãos críticos e aptos a se posicionarem de forma responsável em diferentes situações sociais, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como também propõe, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Frente a esse objetivo, faz-se necessário o desenvolvimento da capacidade argumentativa tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. É notório que a modalidade oral muito raramente é tomada como objeto de ensino (RIBEIRO, 2009), sendo vista como uma capacidade natural, decorrente do fato de as pessoas saberem falar a língua. Contudo, a capacidade discursiva oral aqui é defendida não como a capacidade de falar uma língua, e sim como a de avaliar e defender pontos de vista, de discutir e convencer, sendo assim, é de suma importância que ela seja desenvolvida, aperfeiçoada e articulada à capacidade discursiva escrita, rompendo com a concepção de que a língua oral é inferior ou subordinada à língua escrita, compreendendo-as como duas modalidades distintas de uma mesma língua, cada qual com suas especificidades.

Historicamente, no Brasil, é notório que impera no contexto escolar a “cultura” do silêncio, o qual é considerado como sinônimo de disciplina e aprendizagem e, inclusive, qualifica a atuação do chamado “bom professor”. Nessa visão, a escrita é sempre privilegiada, visto que para ela ocorrer, na prática, é necessário haver silêncio, enquanto que para desenvolver um trabalho voltado para a língua oral é necessário movimento, discussão, que muitas vezes, ou na maioria das vezes, é vista como “bagunça” e não como aula. Romper com essa visão, buscar

¹ SANTOS, Simone Albino da Silva. *A vez e a voz dos adolescentes: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita*. Belo Horizonte, Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

estratégias para promover tal ruptura, articular as modalidades oral e escrita em sala de aula e fazer com que a interação, a discussão e a conversa sejam um caminho para a aprendizagem é, para o educador, um desafio que necessita ser encarado.

O estudo que ora se apresenta opõe-se a essa visão, uma vez que não tem como objetivo privilegiar uma ou outra modalidade da língua, oral ou escrita, e sim articulá-las em um projeto de ensino, que propõe perfazer uma “Rota da argumentação”, com atividades que visam fomentar a capacidade discursiva de alunos do ensino fundamental. É fundamental e norteadora a seguinte indagação: “como promover a formação de alunos aptos a defenderem sua opinião e a argumentar, discursivamente, em diferentes situações sociais?”.

Os homens são seres que possuem uma necessidade de falar, relacionar-se, conviver; os adolescentes e alunos não são diferentes, têm necessidade de expor suas opiniões, querem falar, querem ser ouvidos. Instaurar um espaço para que isso possa acontecer no ambiente escolar e dar fruto não somente na produção dos alunos em sala de aula, mas, sobretudo, em seu cotidiano é algo essencial e premente.

Certamente, diante da amplitude do tema abordado aqui, nomeadamente “o desenvolvimento da capacidade discursiva oral e escrita dos estudantes do ensino fundamental”, sabia-se desde o início ser impossível esgotá-lo inteiramente neste trabalho, contudo, buscou-se propor um modelo prático de trabalho para que também outros professores de Língua Portuguesa possam utilizar em sala de aula, mesmo se de forma mais ou menos adaptada, e, ainda, a partir das considerações aqui apresentadas, abrir espaço para novas reflexões e novas abordagens de aspectos tão relevantes para a consolidação de práticas muito importantes relacionadas ao domínio de habilidades fundamentais para a inserção do indivíduo como cidadão consciente em nossa comunidade.

A Argumentação em Sala de Aula

Existem muitas críticas em relação à geração de jovens da atualidade: eles só se preocupam com futilidades, não têm opiniões formadas, não sabem discutir, expressar opiniões, lutar por seus direitos. Geraldi (2012, p. 39) afirma que “não falta quem diga que a juventude de hoje

não consegue expressar seu pensamento, que estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo”. A opinião é generalizada. Em parte, pode-se dizer que essas pontuações não estão incorretas e, de qualquer modo, não podem ser ignoradas. Sendo assim, a escola, e mais pontualmente, as aulas de língua Portuguesa precisam ajudar na mudança desse quadro, uma vez que podem ensinar o poder da palavra, insistir no seu valor, trabalhando estratégias de argumentação, orais e escritas, desenvolvendo a competência discursiva e a competência comunicativa dos estudantes.

Em suas páginas iniciais, os PCN’s indicam como objetivos primordiais para o ensino de Língua Portuguesa conduzir o aprendiz a

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, pp. 7-8).

Objetivo semelhante a esse se encontra na Base Comum Curricular Nacional (BNCC): “Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 327). Para atingir esses objetivos, é imprescindível um ensino que desenvolva a capacidade discursiva tanto oral quanto escrita dos estudantes. Com relação ao desenvolvimento dessa capacidade, é importante destacar o que os PCN’s postulam com relação à sala de aula.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de

reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, p. 48).

Argumentar é uma capacidade fundamental que deve ser reconhecida e desenvolvida pela escola, que possui entre suas principais responsabilidades a formação de cidadãos conscientes, questionadores, críticos, capazes de agir no mundo (BRASIL, 1998).

De fato, argumentamos desde a mais tenra idade. A argumentação é muito exercida no dia a dia, mas não tem o mesmo espaço na escola, onde o narrar tem privilégio sobre o argumentar (KERSCH, 2014, pp. 51-53). A argumentação faz parte de nosso cotidiano, portanto seu desenvolvimento na escola é uma questão que precisa ser repensada, e não vista como uma competência que deva ser ensinada exclusivamente no ensino médio com vistas a avaliações externas.

É mesmo necessário que a escola se empenhe no desenvolvimento da oralidade dos alunos, visando a possibilitar-lhes [aos alunos] fluência e desembaraço na linguagem falada em instâncias públicas, inclusive na variedade padrão formal. E é preciso também proporcionar-lhes oportunidade de aprender, entre outras habilidades linguísticas, a argumentação racional, articulada e consistente, que se formula com base na reflexão sobre um tema e se exerce deliberadamente sobre determinado público. Confirmada a necessidade, é fácil concordar com a conveniência de se começar cedo esse trabalho, explorando, desde os primeiros anos escolares, a capacidade argumentativa, digamos, 'intuitiva' das crianças (RIBEIRO, 2009, p. 14).

Kersch (2014) e Ribeiro (2009) destacam o fato de ser fundamental, desde os primeiros anos escolares, promover um ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade de argumentação, ressaltando ser essa uma capacidade intuitiva que a criança já possui, como algo natural de um usuário da língua, a qual se manifesta já desde muito cedo, quando a criança começa a se apropriar da linguagem oral no processo de interação com familiares e amigos e que vai se aprimorando à medida que ela cresce. Essa realidade deve ser considerada, ou melhor, explorada, potencializada e desenvolvida na escola, desde os

primeiros anos. Assim como é prescrito pela BNCC em sua versão final, lançada em 2018, apresentando desde o início do ensino fundamental conteúdos relativos à argumentação.

Ribeiro (2009) destaca que a escola evoluiu bastante, sobretudo com relação às contribuições do sociointeracionismo, mas ainda é notável que ela se limite à transmissão de conhecimentos e competências disciplinares, em sua maioria, desvinculados das práticas sociais, mas quando se pensa de forma mais ampla, visando à formação do aluno para cidadania, promovendo o pensamento crítico, o trabalho com a argumentação seria um grande e imprescindível aliado. “Para que isso aconteça, é necessário não somente que a escola reconheça capacidades argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas inclua em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades” (RIBEIRO, 2009, p. 57).

Para Amossy (2007, p. 143), a argumentação é mais do que uma busca por se fazer aderir a uma tese, uma troca verbal que tenta influenciar modos de ver e de pensar. Nesse sentido, o interlocutor, no processo de argumentação, não é concebido como um sujeito a ser manipulado, mas sim, como um sujeito com o qual se compartilha uma visão de mundo.

O discurso argumentativo não se desenrola no espaço abstrato da lógica pura, mas em uma situação de comunicação em que o locutor apresenta seu ponto de vista na língua natural com todos os seus recursos, que compreendem tanto o uso de conectores ou de dêiticos, quanto a pressuposição e o implícito, as marcas de estereotipia, a ambiguidade, a polissemia, a metáfora, a repetição, o ritmo. É na espessura da língua que se forma e se transmite a argumentação, e é através de seu uso que ela se instala: a argumentação, é preciso não esquecer, não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual ou virtual – entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro (AMOSSY, 2011, pp. 132-133).

A autora também destaca o caráter dialógico da argumentação, por meio da qual um sujeito pode influenciar ou até mesmo mudar o ponto de vista de outro, tanto na modalidade oral quanto na escrita, salientando que em ambas “é preciso examinar a organização textual

que determina o emprego da argumentação e a maneira como o locutor escolheu dispor os elementos de seu discurso com vistas a seu auditório” (AMOSSY, 2011, p. 133).

Bakhtin (1992, p.290), ao abordar a questão da “atitude responsiva” afirma que o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, em relação a esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta; esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão. Para ele, a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, ele forçosamente a produz: o ouvinte se torna locutor”. O autor salienta que, no processo de comunicação verbal, locutor e ouvinte têm um papel ativo. O locutor espera uma resposta, não algo que duplicaria o seu pensamento, sua visão e suas ideias no outro, mas sim uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução.

Koch (1993, p. 19) defende que

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode dizer que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui um ato linguístico fundamental.

A língua é concebida nessa perspectiva como essencialmente argumentativa. O homem, por sua vez, é um ser argumentativo, a todo momento procura adesão para suas ideias, visões e opiniões, utilizando a língua, a palavra para persuadir.

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para

persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias (FIORIN, 2015, p. 9).

O autor destaca que a sociedade é constituída de grupos, os quais possuem interesses distintos. O discurso é o meio pelo qual as vozes sociais tomam corpo, discutindo, expondo, refutando, na luta por adesão. Em consonância com tal concepção, Koch (1993, p. 17) ressalta que a linguagem deve ser concebida como forma de ação; ação sobre o mundo permeada pela intencionalidade, que veicula ideologia, caracterizando-se, assim, pela argumentatividade, que nunca é neutra.

[...] ao escrevermos, lermos, recebemos, produzimos uma série de influências que passam por instâncias sociais, culturais de interesses. Assim, vivemos em permanente diálogo com os discursos circundantes. “Falamos” com outros textos, referimo-nos, de maneira mais ou menos direta, a eles. É neste vasto movimento de linguagem que buscamos elementos para sustentar nossas teses, nossos pontos de vista (CITELLI, 1994, p. 56).

Para Fiorin (2015, p. 29),

[...] um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso.

O autor mostra que o ser humano está sempre argumentando, seja para explicar, apoiar, confrontar, questionar, reforçar, afirmar um ponto de vista. Dessa forma, é imprescindível que a escola se preocupe em atingir seu objetivo, formar alunos/cidadãos conscientes e questionadores, promovendo, assim, a formação de um ser argumentativo.

A importância do trabalho com a argumentação é enfatizada no PCN de Língua Portuguesa:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania – por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugere, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Nessa perspectiva, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa promova o acesso e desenvolva um trabalho voltado para análise e compreensão de textos, de discursos, de teses e argumentos para que os estudantes possam formar e reformular seus pontos de vista, uma vez que “quanto maior for o diálogo mantido com outros discursos, mais aptos estaremos tanto para a compreensão dos argumentos alheios como para a produção dos nossos próprios” (CITELLI, 1994, p. 56).

A argumentação, para Leitão (2011, p. 16), é um desafio para o professor, visto que

Por um lado, a observação de que crianças argumentam desde cedo torna possível trazer a argumentação para a sala de aula já a partir dos níveis mais elementares de escolaridade. Por outro, a ênfase nas necessárias transformações qualitativas de suas competências argumentativas precoces desafia professores e educadores ao planejamento de ambientes educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas sem as quais não se podem formar indivíduos críticos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 72) defendem que, na sala de aula, o debate é um ótimo gênero para fomentar o desenvolvimento dessas competências, uma vez que é “um instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, valores e de normas”. Os autores apresentam três modelos de debates que podem ser desenvolvidos em sala de aula, a saber, o debate de opinião com fundo controverso, em que várias opiniões a respeito de um tema são apresentadas; o debate para

deliberação, no qual há uma argumentação para tomada de decisões; e o debate para resolução de problemas.

Para Correa (2014, p. 178), “o debate permite expor livremente nossas ideias, mas também exige que saibamos respeitar as opiniões dos outros, sendo uma experiência enriquecedora para a sala de aula, pois, além do desenvolvimento da linguagem oral, é um exercício de cidadania”. Essa abordagem destaca o uso do debate como prática de ensino para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que durante sua execução é preciso desenvolver a escuta, a análise crítica e a defesa de um ponto de vista, capacidades fundamentais para o exercício efetivo da cidadania, que é o objetivo primordial da escola.

Conforme Bakhtin (2000, p. 309), “as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários”. Em um debate, os estudantes podem vivenciar esse aspecto da palavra, a qual agrega opiniões que muitas vezes são controversas. A controvérsia é entendida como confronto de opiniões distintas acerca de uma ação, de uma ideia, de um fato, como discussões polêmicas a respeito de um determinado tema sobre o qual muitos indivíduos divergem, assumindo uma ideia de jogo, no qual se desenvolve uma disputa intelectual.

Cristóvão *et al.* (2003, p. 1440), ao tratarem da utilização do debate como prática em sala de aula, relatam que são inúmeros os conhecimentos que podem ser desenvolvidos por meio dessa prática, como a

[...] distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que ‘fala’ em certas passagens); a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a coesão verbal e nominal nas sequências narrativas e argumentativas; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito etc.

Promover o debate como atividade em sala de aula é uma exce-

lente forma de desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, uma vez que coloca em evidência vários aspectos da língua, inclusive a transposição e articulação entre o texto oral e o escrito.

Amossy (2007, p. 122), ao destacar a questão dialógica do discurso, aponta que

[...] o discurso comporta como qualidade intrínseca a capacidade de agir sobre o outro, de influenciá-lo. Sem dúvida, é preciso manter a distinção entre a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso de orientar as maneiras de ver do(s) interlocutor(es). No primeiro caso, o discurso manifesta uma orientação argumentativa: o discurso eleitoral ou a publicidade constituem exemplos flagrantes disso. No segundo caso, ele comporta simplesmente uma dimensão argumentativa [...] assim acontece com o artigo informativo que preza por sua neutralidade, a conversa coloquial ou o texto ficcional. Mas a argumentação, apresente ela ou não uma vontade manifesta de conduzir à aprovação, é sempre parte integrante do discurso em situação.

O gênero discursivo debate enquadra-se no primeiro caso em que o discurso manifesta uma orientação argumentativa, desenvolvendo estratégias de persuasão programada, em que se busca influenciar o outro. Fiorin (2015) destaca inúmeras técnicas argumentativas dentre elas, o uso de exemplos, ilustrações, perguntas, causas, comparações, provas, dentre outras, que devem ser tomadas como estratégias para se desenvolver a argumentação em sala de aula.

Contextualização da Pesquisa

Nesta seção apresentamos uma breve contextualização da pesquisa desenvolvida na dissertação *A vez e a voz dos adolescentes: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita*, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Coep)², a qual deu origem a este capítulo. A pesquisa constituiu-se em um estudo de intervenção, de natureza qualitativa, na qual se propôs analisar e

² Número do parecer registrado pelo Coep: 2.058.082.

interpretar dados, avaliando todo o processo percorrido durante o seu desenvolvimento. O estudo qualitativo foi adotado uma vez que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Ressaltamos que assumir uma postura de professor-pesquisador, que se propõe a refletir sobre a sua efetiva ação pedagógica e a promover uma aventura intelectual foi uma ação necessária para a realização desta pesquisa, trilhando um caminho de busca de respostas por meio da pesquisa qualitativa, cujo foco se prende a um contexto real, nesse caso, o ambiente escolar, no qual se configuram inúmeras relações de interação entre sujeitos em busca da construção do conhecimento, as quais ocorrem por meio da linguagem. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 48) destaca que “uma grande vantagem do trabalho do pesquisador é que ele resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”. Ainda conforme a autora, “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Dessa forma, o ambiente de realização da pesquisa se deu em uma escola pública do estado de Minas Gerais, situada no município de Betim. Os sujeitos participantes da pesquisa foram aprendizes de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, com aproximadamente trinta e cinco alunos, com idades entre 12 e 13 anos.

O projeto de ensino, proposto na pesquisa, foi organizado em cinco partes constituídas por sete atividades, totalizando quinze encontros com duração total de aproximadamente três meses, desenvolvendo propostas didáticas voltadas para análise de controvérsias a respeito do tema “Liberdade de expressão”, percorrendo uma rota que articulou as modalidades oral e escrita da língua, perfazendo um caminho capaz de instrumentalizar e capacitar o aluno na habilidade de argumentação, evidenciando que a linguagem é, essencialmente, argumentativa. A esse percurso deu-se o nome de “Rota da argumentação”. Os procedimentos metodológicos foram organizados em duas etapas: primeiramente desenvolveram-se as atividades com a turma participante, em seguida, reuniram-se todos os dados gerados, por

meio do diário reflexivo do pesquisador, de gravações em áudio e de textos escritos, os quais foram analisados e interpretados.

O Processo: argumentando para aprender a argumentar

O *corpus* de produtos analisado é constituído por quatro textos elaborados pelos alunos participantes, sendo eles: definição sobre o tema em um parágrafo, debate virtual, debate oral e artigo de opinião. Esses textos foram frutos das sete atividades desenvolvidas durante o desenvolvimento do projeto de ensino proposto pela pesquisa. Para melhor compreensão da rota da argumentação, descrevemos cada atividade realizada.

O processo iniciou-se com a atividade intitulada “Liberdade de expressão: aula interativa”, tendo como fechamento a produção de um pequeno texto escrito; em poucas palavras, os alunos participantes escreveram um parágrafo formulando uma definição ou expondo suas próprias ideias sobre o assunto. No conjunto de textos, apesar de não ser objetivo da atividade focalizar propriamente a argumentação e sim constituir um primeiro contato com o tema, já foi possível observar um uso de elementos argumentativos, mesmo que de forma limitada. Os participantes mostraram-se capazes de apresentar sucintamente, em forma escrita, a própria compreensão, tendo a maioria destacado alguns dos elementos previamente mencionados na discussão oral.

Na segunda atividade foram apresentados em sala de aula e desenvolvidos no “jogo das opiniões” alguns elementos relativos à contra-argumentação, como o uso de expressões modalizadoras (advérbios, conjunções etc.) e a retomada e acréscimo de informação, cujo uso efetivo pôde ser avaliado a partir de um fórum de discussões, organizado em uma sala virtual, direcionado a aprofundar o debate em torno das diversas opiniões que foram surgindo.

O debate virtual, a terceira atividade, foi a atividade em que se notou o uso mais intenso, por parte dos alunos, das diversas estratégias argumentativas, as quais só foram formalmente introduzidas a partir da 5ª atividade. No material reunido nessa atividade, notou-se uma diversidade de uso das estratégias argumentativas, com destaque para o uso da conjunção coordenada adversativa, e argumentos defendidos

por meio da exposição de consequências, de exemplos, de explicações e de retomada com acréscimo de informação. Esse resultado conduz a uma inferência de que cada usuário da língua possui uma capacidade “natural” de argumentação e as estratégias utilizadas para tal estão presentes nos próprios recursos da língua. Outro fator que pode ter favorecido esse uso diversificado é a facilidade e familiaridade dos alunos em produzirem textos que circulam em ambientes virtuais e que fazem parte do seu cotidiano real, talvez por isso tenha sido essa a atividade que mais gerou expectativa e interesse entre os alunos participantes da pesquisa.

A quarta atividade desenvolvida refere-se à aplicação do Jogo das Controvérsias³, acentuando a leitura como estratégia para formação e fundamentação de um ponto de vista. Previamente foi realizada uma adaptação do Jogo, visto que ele foi elaborado visando a um estudante do ensino médio. Foram retiradas algumas proposições, ficando o jogo com um total de 20 assertivas, abordando a seguinte questão: “Devem existir limites para a liberdade de expressão?”. O jogo possui cinco partes denominadas: visões, depoimentos, evidências, implicações e produção do ponto de vista, as quatro primeiras contendo argumentos a respeito do tema. Por meio do jogo, os alunos tiveram acesso a argumentos diversos e controversos sobre o tema, sendo proposto que, no final, formulassem seu ponto de vista baseado nos argumentos com os quais entraram em contato.

Apesar de a leitura não ser o foco desta pesquisa, buscamos promovê-la, uma vez que acreditamos ser esse um mecanismo para se desenvolver a formação do ponto de vista. Adotamos a perspectiva de Citelli (1994, pp. 17-18) no que se refere à formação do ponto de vista; o estudioso afirma que isso ocorre, progressivamente, de acordo com as nossas experiências acumuladas, as leituras realizadas, as informações obtidas, a partir do desenvolvimento da capacidade de compreender e, principalmente, de transmitir o que desejamos dizer.

3 O Jogo das Controvérsias, utilizado no projeto de ensino desenvolvido nesta pesquisa, foi adaptado a partir do jogo homônimo, gentilmente cedido e produzido pela Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, que dentre as inúmeras atividades e papéis desempenhados, é professora aposentada do ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto, professora convidada do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e colaboradora de vários programas educacionais em Minas Gerais e em outros Estados do Brasil.

Por se tratar de uma atividade de ensino que visa potencializar a capacidade discursiva oral dos alunos, articulando-a com o desenvolvimento da capacidade discursiva escrita, optamos por apresentar, na quinta atividade desenvolvida, algumas estratégias argumentativas, salientadas como recursos da língua, tais como o uso de exemplos, explicações, provas, citações, contra-argumentos, definições, perguntas, expressões modalizadoras (advérbios e conjunções adverbiais), retomada e acréscimo de informação, indicação de consequências positivas e negativas e estratégias não verbais, como tom de voz, gestos, expressões faciais, entre outros, enquanto elementos utilizados para a defesa de uma opinião.

É importante destacar que os alunos participantes da pesquisa utilizaram todas essas estratégias desenvolvidas durante a rota da argumentação. Todavia, nota-se, por meio dos dados gerados, o uso de uma gama de outros elementos que favorecem a defesa de uma tese, não plenamente desenvolvida durante a rota, tal como o uso de antíteses, de máximas e lugares comuns, e de fórmulas de conclusão de uma ideia desenvolvida.

Além disso, durante a aplicação da atividade 5, em que foi realizada a sistematização das estratégias argumentativas, os alunos, mesmo antes da abordagem da professora-pesquisadora, já mencionaram e detalharam outras estratégias argumentativas que fazem parte do universo da língua oral, como entonação, ritmo e tom de voz, gestos, expressões faciais, e até mesmo a posição que uma pessoa assume na sociedade. Tais estratégias foram identificadas, sobretudo, no desenvolvimento do debate oral. Todas essas constatações demonstram uma capacidade de argumentação inerente ao usuário de uma língua, que precisa ser reconhecida, sistematizada e desenvolvida na escola.

Durante o desenvolvimento do debate com fundo controverso, na sexta atividade, foi possível verificar o uso de diversas estratégias argumentativas. Ressaltamos que, antes da produção desse debate, foi desenvolvido com a turma participante da pesquisa um estudo a respeito do gênero em questão. Para tanto, dois debates televisivos foram utilizados como exemplo. Os alunos receberam uma ficha de constatação contendo questões variadas a respeito de aspectos estruturais do gênero discursivo “debate oral”, a qual foi preenchida à medida que os alunos assistiram aos vídeos. As respostas foram

discutidas com bastante participação dos alunos, que manifestaram interesse nos vários aspectos abordados pela lista.

Ressaltamos que a atividade de preenchimento da ficha de constatação foi adotada como estratégia para se desenvolver uma aprendizagem mais substancial a respeito do gênero “debate” com fundo controverso e, mais adiante, na atividade 7, “artigo de opinião”, trilhando um caminho inverso àquele que, comumente, é proposto em sala de aula, em que primeiro são apresentadas as características de um gênero textual e, em seguida, apresenta-se um modelo. Com o preenchimento da lista, concomitante à leitura do texto, os alunos tiveram a oportunidade de analisar e constatar por si próprios as características do gênero, produzindo, eles mesmos, uma “definição” do gênero, destacando seus elementos fundamentais.

De acordo com Cristovão *et al.* (2003, p. 1437), em um debate são acionadas várias ações, uma vez que os participantes “se escutam, discutem as tomadas de posição uns dos outros, retomando e reformulando o já dito por si próprios ou pelo outro e recorrendo a modalidades que dão nuances às tomadas de posição”. Ao analisar o debate, notou-se de forma clara essas ações sendo colocadas em prática pelos alunos, os quais precisaram ouvir e refletir sobre as colocações dos outros para formular sua própria posição, muitas vezes retomando o já dito. Verificou-se entre as estratégias utilizadas a presença de reflexos de muitos aspectos presentes na ficha de constatação, sobretudo a retomada de informações e o uso de contra-argumentos.

Novamente, assim como ocorreu no debate virtual, verificou-se o uso da retomada de informação como estratégia argumentativa de maior destaque. A retomada foi feita visando finalidades distintas: para refutar a opinião do outro debatedor, impulsionando a produção de outros argumentos, para acrescentar alguma informação, aderindo-se à opinião defendida e para reforçar o que foi dito pelo outro. O uso dessa estratégia argumentativa, como em qualquer debate, foi fundamental para promover a interação entre os participantes e, conseqüentemente, a fluidez da discussão.

Notamos nessa ocasião um uso mais consciente e articulado dos conteúdos relativos à argumentação, apresentados previamente na atividade 5, e uma maior consciência em relação à manifestação do debate como um gênero oral. Nesse sentido, um aspecto importante observado foi o posicionamento dos alunos também como ouvintes,

devendo-se notar que esse fator necessita ser desenvolvido na escola, pois um princípio elementar para se contra-argumentar é a atenção enquanto ouvinte, isto é, a prática de uma boa escuta, para assim, a partir do que foi dito, inferir, compreender, intervir e formular sua opinião e refutação (RIBEIRO, 2009, p. 73).

Enfim, como sétima atividade da rota argumentativa, tivemos a produção do artigo de opinião como coroamento desse processo. A estrutura textual básica do gênero foi apresentada aos alunos de forma propositalmente indireta, pois optou-se por uma abordagem dedutiva, ou seja, a partir da apresentação de dois modelos, extraídos da internet, que foram lidos, cada um acompanhado também pela “lista de constatação” em que se destacou a existência de determinados elementos recorrentes, como título, paragrafação e função de cada parágrafo, linguagem utilizada, temática, opinião, elementos da argumentação, finalidade do texto.

As estratégias argumentativas mais empregadas nos artigos de opinião, pelos alunos participantes, foram o exemplo, a explicação e a pergunta. Segundo Fiorin (2015, p. 185), “na argumentação pelo exemplo, formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos”; essa estratégia foi executada.

Vale ressaltar que os argumentos sustentados pela estratégia do exemplo foram, em grande parte, estruturados em torno dos quatro aspectos enfocados com relação ao tema liberdade de expressão, mencionados desde a primeira atividade: religião, redes sociais, democracia e gênero. Além disso, houve um uso difuso da conjunção subordinada condicional “se” para criar uma situação exemplo, aproximando-a do leitor.

Já a explicação, como estratégia argumentativa, apareceu, na maior parte dos textos, marcada pelo operador argumentativo “pois”, para introduzir uma justificativa ou explicação a respeito de uma informação anterior, atribuindo uma força argumentativa ao enunciado e não apenas se apresentando como um elemento coesivo.

As perguntas foram outra estratégia muito encontrada nos artigos de opinião, sendo empregada durante todo o texto. Algumas vezes foram empregadas como estratégia para manter o diálogo com o interlocutor, buscando provocar uma reflexão. Outras vezes essa estratégia foi empregada para manter o fio condutor do assunto.

Apareceram também, nos artigos de opinião produzidos, muitas ocorrências de contra-argumentos, bem como um uso difuso de expressões modalizadoras, sobretudo, as conjunções adversativas, as quais são denominadas por Koch (1993, p. 105) como um dos operadores argumentativos que contrapõem argumentos e devem ter mais destaque nos manuais didáticos, como uma estratégia argumentativa e não apenas em seu aspecto gramatical, como conjunção coordenada responsável em unir duas orações. Ressaltamos que essa estratégia apareceu nos dados gerados desde a primeira atividade.

Ao longo das atividades desenvolvidas durante toda a rota da argumentação, houve uma grande participação dos estudantes envolvidos na pesquisa, sobretudo no que se refere às atividades que envolveram o uso de tecnologia, como o debate virtual, a modalidade oral e o debate de opinião com fundo controverso.

Baseando-se nesses resultados, podemos afirmar que além da rota didática contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva, tanto oral quanto escrita dos participantes desta pesquisa, o mais importante foi o fato de ter dado voz aos alunos, possibilitando a eles um momento para se expressarem, mostrarem o que pensam, o que sentem, não apenas na escrita, mas também oralmente, o que é muito pouco desenvolvido na escola, uma vez que a oralidade ainda é vista, muitas vezes pelos profissionais da educação, inclusive pelos professores, pelos pais e até pelos próprios alunos, como sinônimo de bagunça e não aula, enquanto a escrita silenciosa, em oposição, como sinônimo de disciplina e aprendizado. Como afirma Koch (1993, p. 19), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, fato que não pode ser negligenciado pela escola e que foi evidenciado pelos dados gerados. Os alunos puderam, durante as atividades, “ter voz”, questionar fatos, opiniões, argumentos, discursos, concordando, discordando, posicionando-se e agindo sobre o outro por meio da palavra.

Considerações Finais

É importante rememorar o fato de haver pouca ênfase na argumentação oral e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, constatação que motivou este estudo. Acredita-se ser mais importante compreender

e colocar em prática as estratégias de argumentação do que apenas apresentar nomenclaturas e classificações, o que costuma ter ênfase no ensino tradicional de língua no Brasil.

O uso de estratégias de argumentação foi verificado não somente na produção do debate e do artigo de opinião, mas durante todo o desenvolvimento da rota da argumentação, uma vez que o objetivo dela foi conduzir os alunos a praticarem aquilo que é um dos pontos essenciais da língua, a argumentação, começando por gêneros discursivos menos elaborados, como a exposição oral espontânea, passando pelo debate virtual, nos quais foi possível perceber uma certa capacidade inerente ao usuário da língua de argumentar, até chegar a gêneros mais complexos, como o debate oral e o artigo de opinião, nos quais notou-se uma maior articulação da capacidade de argumentação, principalmente porque a essa altura os estudantes, participantes da pesquisa, já estavam mais conscientes das inúmeras estratégias argumentativas das quais podemos lançar mão quando nos comunicamos, seja de forma oral, seja de forma escrita.

Objetivo principal da pesquisa – “elaborar e executar um projeto de ensino cujas atividades potencializem a capacidade discursiva oral dos alunos, articulando-a com o desenvolvimento da capacidade discursiva escrita desses aprendizes” – e a questão norteadora – “como promover a formação de alunos aptos a defenderem sua opinião e a argumentar, discursivamente, em diferentes situações sociais?” – surgiram de uma inquietação diante da realidade vivenciada na escola no que diz respeito à visão de muitos professores de que os alunos não sabem argumentar, afirmação que, na verdade, em grande parte decorre do fato de que os estudantes não sabem escrever textos argumentativos. Essa inquietação nos fez sair de um lugar de comodidade para um lugar de reflexão e um fazer pedagógico diferenciado, na busca por alcançar o objetivo proposto e obter respostas para essa questão.

Durante o período de elaboração deste projeto de ensino, muito se discutiu a respeito dos documentos norteadores dos currículos escolares da educação no Brasil, como os PCN's e, o mais recente, a BNCC, os quais tivemos a oportunidade de revisitar com mais profundidade, objetivando verificar quais eram as indicações no que se refere ao trabalho com o desenvolvimento da argumentação oral e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no ensino fundamental II, e foi notável que a argumentação possui um lugar bem determinado, sendo

destacada desde os primeiros anos escolares, passando pelo ensino fundamental II, até chegar ao ensino médio. Todavia, na escola pouco se fala em argumentação, sobretudo na modalidade oral, que ainda acarreta muita aversão por parte dos professores devido ao fato de, primeiramente, não ser compreendida como objeto de ensino, mas como uma capacidade aprendida naturalmente pelo ser humano, e, em segundo lugar, por ser concebida como sinônimo de bagunça por parte dos alunos e como “enrolação” pelos professores, pedagogos, diretores e, também, pelos pais.

Diante desse cenário, na elaboração do projeto de ensino houve uma grande preocupação em desenvolver a língua oral como objeto de ensino, iniciando com uma atividade mais espontânea, como a primeira, com a apresentação do tema, a segunda, realizada por meio do Jogo das Opiniões, chegando à sexta atividade, que envolvia o reconhecimento do gênero e a produção de um debate de opinião com fundo controverso. Aliado a essa preocupação, pensou-se em articular a língua escrita, trabalhada a partir da primeira atividade com a produção de uma definição a respeito do tema central “liberdade de expressão”, passando pela terceira e pela quarta atividades, respectivamente, o debate virtual e a formação do ponto de vista proposto no Jogo das Controvérsias, finalizando com a sétima atividade, a produção de um artigo de opinião. Essa rota foi pensada como uma forma eficiente para o desenvolvimento e a potencialização da capacidade discursiva de estudantes do 8º ano do ensino fundamental, podendo ser estendida a outros anos escolares e adaptada ao trabalho com outros temas polêmicos.

O objetivo da rota da argumentação não foi trabalhar a tipologia dos argumentos, como muitas vezes se vê no fazer pedagógico cotidiano ou em manuais didáticos, que tentam estabelecer modelos a serem memorizados pelos estudantes, mas, principalmente, o de desenvolver a capacidade de argumentação, que naturalmente o ser humano já possui, fato que geralmente não é tido em conta na prática escolar. A ideia central foi colocar em prática essa capacidade, aliando a ela outros saberes, como as estratégias argumentativas, as expressões modalizadoras e as inúmeras estratégias da linguagem não verbal que utilizamos para argumentar. Isso foi o que se buscou nas atividades propostas e se pretendeu tornar mais claro na 5ª atividade, em que se propôs uma aula expositiva participativa, aliando teoria e prática.

Não se pode dizer que os alunos participantes desta pesquisa tornaram-se mestres na argumentação oral e escrita, mas certamente notou-se um crescimento gradativo com relação ao desenvolvimento da capacidade argumentativa, o que é uma resposta muito positiva ao trabalho realizado, demonstrando sua relevância. Em busca dessa relevância ao fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, desde o início deste trabalho sabíamos, diante da amplitude do tema abordado, que seria um desafio estudá-lo e impossível esgotá-lo.

Dessa forma, a expectativa que permanece e fecha, por ora, este estudo, é a de contribuir para novas reflexões, incitar outras investigações e novas abordagens de aspectos tão relevantes para a consolidação de práticas muito importantes, relacionadas ao domínio de habilidades fundamentais que garantam a inserção e a participação do indivíduo como cidadão consciente na sociedade.

Referências

AMOSSY, R.

Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A*, Ilhéus, (1): 129-144, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eideaartigo12>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. Trad. Adriana Zavaglia. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, (9): 121-146, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BAKHTIN, M.

Estética da criação verbal. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL

Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Base nacional curricular comum (BNCC). Proposta preliminar-segunda versão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

Base nacional curricular comum (BNCC). Versão final. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_2odez_site.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M.

O professor pesquisador. In: *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 41-48. (Série Estratégias de Ensino, vol. 8).

CITELLI, A.

O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994.

CORREA, J. E.

O debate regrado – possibilidade de trabalho com um gênero do domínio do argumentar em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. In: GUIMARAES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. pp. 177-191.

CRISTÓVÃO, V. L. L. et al.

Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5., 2002, Curitiba. *Anais*. Curitiba: UFPR, 2003.

FIORIN, J. L.

Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, J. W.

O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ânglo, 2012.

KERSCH, D. F.

Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARAES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. pp. 51-71.

KOCH, I. G. V.

Argumentação e linguagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITÃO, S.

O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011. pp. 13-46.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

RIBEIRO, R. M.

A construção da argumentação oral no contexto de ensino. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, S. A. S.

A vez e a voz dos adolescentes: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita. Belo Horizonte, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, (Dissertação de Mestrado).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.

Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.
In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.
Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
pp. 61-78.

**O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA
EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS
DA EJA DE BELÉM DO PARÁ:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICO-VARIACIONISTA**

*Dircel Aparecida Kailer
Suely Claudia Lobato Maciel*

É comum encontrarmos, em textos escritos por alunos da educação básica, variações da língua típicas da modalidade oral. Essa variação, na fala, segundo Labov (2008), é essencial à natureza da linguagem humana, sendo esta indissociável dos fatores sociais (externos) que sobre ela agem. No entanto, segundo Bortoni-Ricardo (2005), quando transpostas para a escrita, algumas dessas variantes são consideradas erros. É o que acontece em relação à transposição dos processos fonético-fonológicos.

A grafia de palavras como: *treis* (três), *mininu* (menino), *bicicreta* (bicicleta) ou *namorá* (namorar), por exemplo, são representações da fala de vários usuários da língua em todo o Brasil. Nós, enquanto professores de língua materna, devemos reconhecer que processos como epêntese (psicólogo ~ pisicingólogo), alçamento (menino ~ mininu), monotongação (beijo ~ bejo), rotacismo (planta ~ pranta) e apócope (comer ~ comê), entre outros, fazem parte do dinamismo da linguagem oral e acabam por adentrar a escrita de nossos alunos. Compete-nos, também, orientar nossas crianças, jovens e adultos quanto às diferenças entre as duas modalidades da língua e quanto à utilização desse código, ainda tão complexo para eles, que é a escrita.

As reflexões acerca do uso concreto da língua vêm contribuindo para que se crie, na educação brasileira, uma pedagogia da variação, baseada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-

-RICARDO, 2004). Essa vertente dos estudos linguísticos propaga o valor de um ensino inclusivo, que valorize o conhecimento do aluno e mostre a importância de ele se apropriar das variantes de prestígio socialmente utilizadas.

A inquietação que acomete a nós professores (e deve mesmo acometer) e nos impulsiona ao desejo de ajudar nossos alunos a circular de forma eficiente entre os diferentes níveis da língua, foi a força motriz que incitou esta pesquisa. Nela, optamos por trabalhar o ensino da língua portuguesa com alunos dos anos finais do ensino fundamental (EF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da visão defendida pela Sociolinguística Educacional. A EJA foi escolhida como público-alvo deste trabalho por ser uma modalidade de ensino carente de trabalhos voltados à variação e por possuir alunos que necessitam de acesso urgente às variantes cultas da língua, por já estar inseridos em situações de comunicação que requerem maior grau de monitoramento linguístico.

Possuindo a variação linguística um amplo campo de estudos, foi preciso definir o que apresentar aos jovens e adultos das turmas nas quais a pesquisa seria realizada. Por ser nossa intenção analisar como os processos fonológicos estariam sendo transpostos para a escrita, fizemos uma análise inicial de produções textuais em turmas de 3^a e 4^a Totalidades da EJA de uma escola pública de Belém do Pará. Essa primeira análise será demonstrada a seguir.

Análise Diagnóstica

Para a primeira produção escrita dos alunos, que serviu como *corpus* de análise desta pesquisa, trabalhamos com as turmas o gênero relato pessoal. Logo após, solicitamos que os alunos produzissem um texto do gênero apresentado. Detectamos, por essa amostra, a ocorrência de vários processos típicos da modalidade oral, explicitados a seguir em ordem crescente de realizações nos textos.

a) Epêntese: processo no qual o usuário da língua insere fonema(s) no meio da palavra. Houve seis ocorrências, nos textos investigados, todas com a inserção do fonema /i/, formando o ditongo, como por exemplo: “depois nois fomos”, “feiz o café” e “A última veiz que vi”. Segundo Seara *et al.* (2011, p. 115), esse processo se dá quando “uma consoante em posição final de sílaba for antecedida por uma vogal

acentuada”. Ou seja, há uma regra fonológica em uso. Ainda segundo os autores (SEARA *et al.*, 2011, p. 111), “no momento em que conseguimos determinar as condições sob as quais ocorre um processo fonológico, formula-se uma regra fonológica”.

b) Aférese: trata-se da supressão de fonemas no início da palavra. Foram dez ocorrências ao longo dos textos, todas envolvendo o verbo *estar*, em situações como: “**tava** tudo bem”, “eu **tô** com ele” ou “já **tá** ficando tarde”, por exemplo. Pode-se supor que tal processo ocorra por economia linguística.

c) Alçamento: processo fonológico no qual as vogais médias /o/ e /e/ são pronunciadas como as altas /u/ e /i/. Houve vinte e uma ocorrências desse fenômeno nos textos analisados, em casos como: “no tempo **qui** eu”, “ela **si** mudou” ou “não é **di** Brasília”, por exemplo. Para Seara *et al.* (2011), isso ocorre quando essas vogais não são acentuadas. Na fala, principalmente, em contexto postônico final, o alçamento dessas vogais é um processo altamente produtivo em praticamente todas as regiões brasileiras.

d) Apócope: supressão de um fonema ou de um segmento em final de palavra. Ocorreram duzentos e noventa casos de apóopes nos textos analisados. Desses, treze ocorrências foram de monotongação, com o apagamento da semivogal nos ditongos, como em: “Deus **coloco** na vida”, “ela si **mudo**” e “não **duro** muito”, entre outros. Os demais duzentos e setenta e sete casos referem-se à apócope do rótico -R em coda externa, como em: “**compra** roupas”, “consigo **entende** o” ou “o **celula** caiu”.

Essa análise diagnóstica nos permitiu verificar que, entre os processos fonológicos, a apócope da consoante -R é o mais produtivo na transposição para a escrita. Acreditamos que por, em Belém, a variante predominante em coda silábica ser a glotal [h], a qual, por sua aspiração, é pouco perceptível no referido contexto, os usuários tenderiam a não registrá-la no momento da grafia.

A significativa quantidade de ocorrências nos textos escritos dos alunos justifica a investigação desse fenômeno e dos contextos que favorecem sua aplicação, tornando-se, portanto, o apagamento do -R em coda silábica externa nosso objeto de análise neste trabalho. Para a realização de tal estudo, utilizamos a metodologia a seguir.

Recortamos e codificamos todas as palavras que deveriam ser grafadas com -R em coda silábica externa. Após a codificação, os dados foram

quantificados através do programa *GoldvarbX*, que forneceu os resultados para análise, selecionando os contextos mais favoráveis à aplicação do cancelamento do rótico na oralidade e de seu não registro na escrita. Após essa análise, elaboramos e aplicamos atividades pedagógicas junto às turmas investigadas com o objetivo de conscientizar os alunos acerca do uso do -R nas diferentes modalidades da língua portuguesa e da ocorrência de seu processo de apagamento em coda silábica externa em produções textuais orais e de seu não registro nas produções escritas. Em seguida, solicitou-se a refação dos textos para nova análise e percepção da relevância da intervenção no processo investigado.

Por analisar como ocorre a variação linguística em um *corpus* composto por textos de alunos da EJA, acreditamos que, com este trabalho, são trazidas importantes contribuições para os estudos fonético-fonológicos e sociolinguísticos do Português do Brasil (PB), assim como nos parece relevante esta pesquisa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem o professor a trabalhar o apagamento do rótico em coda silábica e seu não registro na escrita, em salas de aula com alunos da EJA.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Baseamos este trabalho nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

Sociolinguística variacionista

O apagamento do /R/ na oralidade e seu não registro na escrita do PB, objeto de estudo deste trabalho, são exemplos de como a variação acontece na língua. A Sociolinguística e seu método de estudo são necessários para que se obtenha uma melhor compreensão desse e de outros processos linguísticos.

A Sociolinguística Variacionista laboviana concebe uma língua heterogeneamente estruturada, com regras categóricas (que não variam no seio da comunidade de fala) ocorrendo paralelamente a regras variáveis (que podem mudar de falante para falante). Deve-se, portanto, investigar o conjunto de mudanças possíveis e as condições para que essas mudanças ocorram em uma determinada estrutura

(WEINREICH *et al.*, 2006). Tais condições são o que se convencionou chamar de variáveis linguísticas e extralinguísticas.

Labov (2008), em suas pesquisas em Nova Iorque acerca do uso do /R/, e na Ilha de Martha's Vineyard sobre a centralização dos ditongos [ay] e [aw], utilizou-se desses condicionantes e contribuiu para a consolidação da Sociolinguística Variacionista enquanto ciência, bem como de seu campo de análise. O estudo em Nova Iorque, por exemplo, demonstrou que o apagamento do rótico em coda silábica era desprestigiado e marcava a fala das classes sociais tidas como inferiores. Ao se perceberem em situações de comunicação mais monitoradas, os informantes esforçavam-se em pronunciá-lo. Outro dado importante é o fato de essas pessoas adequarem sua fala a de seus interlocutores, no caso, os clientes das três lojas de departamentos investigadas (Sacks, Macy's e Klein).

Sociolinguística educacional

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística auxilia os usuários da língua em uma comunicação eficaz. A autora corrobora o postulado laboviano de que nenhum falante possui um estilo único de fala, mas graus de monitoramento de sua linguagem. É ela quem inicia, no Brasil, a Sociolinguística Educacional. Em sua investigação, inclui o falar da maioria da população brasileira que se utiliza das variedades linguísticas estigmatizadas, e oferece aos professores instrumentos de análise adequados para lidar com as regras dessas variedades em sala de aula.

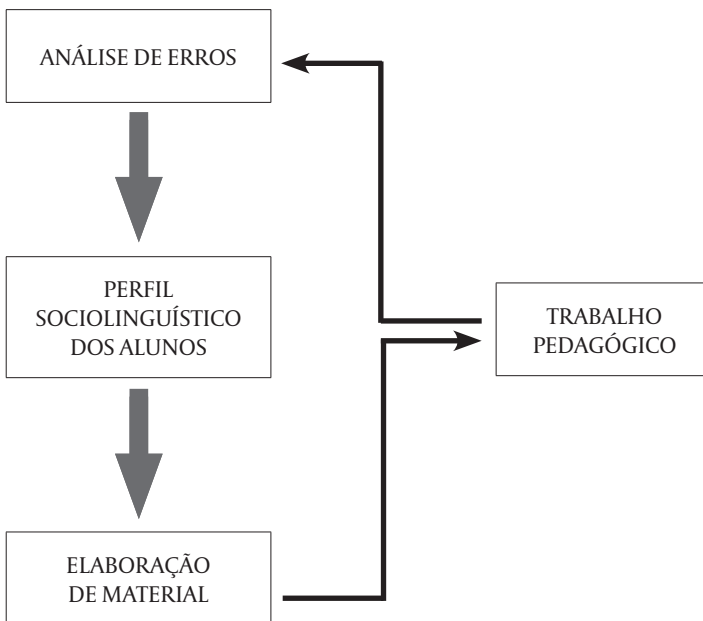
De acordo com essa vertente sociolinguística, compete à escola a valorização do vernáculo trazido pelo aluno de seu convívio familiar e a sua instrumentalização para a utilização das variedades cultas, ampliando sua competência comunicativa e permitindo seu acesso aos níveis socialmente mais elevados.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Aprender, pois, essas variantes é um direito inegável do aluno. Embora não se deva, jamais, desprestigiar o vernáculo trazido por ele, como se fosse inadequado a qualquer situação de comunicação, é importante esclarecer o fato de algumas variedades serem mais prestigiadas do que outras e que tal valoração tem a ver não com aspectos linguísticos, e sim com o *status* social do grupo que as utiliza.

Para a elaboração das atividades propostas, neste trabalho, utilizamos o diagrama de análise e diagnose de erros proposto por Bortoni-Ricardo (2005).

FIGURA 1. Diagrama de Análise e Diagnose de Erros



Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 59).

O trabalho com análise e diagnose de erros é assim descrito pela autora:

[...] baseia-se em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes

nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um *feedback* para o processo da descrição sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59).

Para um trabalho pedagógico com o diagrama apresentado, o professor deve, a partir da produção textual dos alunos, analisar (descrever) as ocorrências de erros de escrita. Essa análise é importante para que o docente possa perceber a origem dos principais desvios apresentados pelos educandos. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), esses erros podem ser decorrentes:

1) da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Quando o aluno escreve umano em vez de humano, por exemplo, a ausência do h decorre da falta de conhecimento da prescrição ortográfica da língua;

2) da interferência de regras fonológicas categóricas (aquelas que não permitem variação entre os falantes) no dialeto estudado. Quando o aluno escreve, por exemplo, muinto por muito, ele o faz por perceber que, na fala de sua comunidade, o i é nasalizado e acaba por transpor esse traço para a escrita;

3) da interferência de regras fonológicas variáveis graduais (aquelas que permitem variação entre os falantes, mas que não são estigmatizadas pela comunidade de fala). É o que acontece quando o aluno escreve fala por falar, ou canto por cantor, transpondo o apagamento do rótico, comum no seu vernáculo, para a escrita;

4) da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (assim como as regras graduais, as descontínuas também permitem variação entre os falantes. Contudo, essa variação é vista de forma estigmatizada pela sociedade). Um dos casos mais comuns é o rotacismo, quando o aluno escreve, por exemplo, bicireta por bicicleta, ou probrema por problema.

Após a descrição dos erros presentes nos textos, o professor deve fazer um levantamento do perfil sociolinguístico desses educandos: idade, sexo, origem e grau de escolaridade das pessoas com quem convive, por exemplo. Essas informações o auxiliarão na elaboração de atividades pedagógicas para solucionar as dificuldades identificadas.

Por fim, é necessário perceber se o processo pedagógico foi efetivo, alcançando os objetivos propostos.

É evidente que os problemas de escrita vão além daqueles relativos à ortografia. Contudo, não se pode negar que estes ocorrem de forma muito frequente nos textos de alunos em todos os níveis de escolarização e devem ser trabalhados com mais frequência pela escola, uma vez que a prescrição ortográfica faz parte das normas cultas da língua.

Sabendo que o domínio quase exclusivo dessas normas é restrito às elites dominantes e que essa restrição é política e economicamente ratificada para a permanência da dominação sociocultural sobre a população proletariada, Soares (1995, p. 73) ressalta que uma escola transformadora e consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas possibilita “às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social”. O domínio da língua padrão é considerado pela autora como o principal desses instrumentos, ao qual não se pode negar a primazia sobre as demais variedades da língua. Assim como também não pode ser negado, embora o seja por adeptos de uma gramática única e normativa, preocupada somente em estabelecer regras e prescrever normas, o quão grande é a variação linguística no Brasil. Entre essa diversidade é possível encontrar: variedades rurais, urbanas, literárias, e a chamada língua oficial, esta prescrita na gramática normativa e imposta em documentos oficiais e no ensino escolar.

Dialetologia

Pautamos, ainda, nossa pesquisa na Dialetologia, uma vez que utilizamos dados obtidos pelo Projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (Alib) para compreender como os informantes de Belém, estratificados quanto à faixa etária e ao sexo, fazem uso, na fala mais e menos monitorada, do /R/ em coda silábica. De acordo com Busse (2010), o estudo dialetológico é extremamente importante para a compreensão das variações que ocorrem na língua, tais quais as que estão em análise nesta pesquisa. Para ela, a identificação de áreas responsáveis pela adoção, implementação e dispersão das inovações, assim como das áreas conservadoras da língua, é uma das contribuições da Dialetologia para os estudos variacionistas.

Pesquisa-ação

O presente trabalho é fruto de nossa pesquisa com duas de nossas turmas de Língua Portuguesa. Após detectar uma dificuldade recorrente dos alunos em relação à escrita, passamos a investigar a problemática e a propor atividades pedagógicas que pudessem auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Pela forma como conduzimos este trabalho, podemos caracterizá-lo como uma pesquisa-ação, compreendida aqui como

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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2000, p. 14).

Com base na proposta do diagrama de análise e diagnóstico de erros, analisamos trinta e um textos escritos por educandos do EF II, na modalidade da EJA, de uma escola pública de Belém do Pará, sendo dezesseis alunos da 3ª Totalidade e quinze alunos da 4ª Totalidade. Detectamos, por essa análise, uma grande frequência do não registro da consoante -R em coda silábica externa. Iniciou-se, então, o trabalho da professora pesquisadora para auxiliar seus alunos a refletirem sobre a existência da variação linguística, a valorizarem as variedades populares por eles utilizadas, e a se conscientizarem da necessidade de apropriação das variantes socialmente prestigiadas para que pudessem utilizá-las sempre que necessário.

O Rótico

O uso do rótico no PB vem sendo alvo de estudos de ciências da linguagem como a Fonética, a Fonologia e a Sociolinguística há algum tempo, especialmente por sua grande variação, percebida como marca regional e social dos falantes. Callou e Leite (1996, p. 465), por exemplo, afirmam que o /R/ apresenta “em posição de coda silábica, um elevado grau de polimorfismo, prestando-se exemplarmente, à

caracterização da variação no português do Brasil”. Bisol (1999) declara serem múltiplas as variantes (vibrante, fricativa velar, uvular, aspirada, vibrante simples, ou retroflexa) para o /R/ pós-vocálico no PB. Segundo Callou *et al.* (2013), o /R/ pode realizar-se na oralidade, em coda silábica, como vibrante alveolar [r], tepe [ɾ], vibrante uvular [ʁ], retroflexa [ɻ], fricativa velar/uvular [x], glotal [h] ou zero Ø. Em coda interna, há uma clara oposição entre os dialetos do Sul e os do Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Enquanto aqueles utilizam, maioritariamente, o tepe alveolar e a retroflexa, estes privilegiam as fricativas velar e glotal. Já em coda externa, a variante zero supera as demais em todas as regiões estudadas, exceto em Porto Alegre.

Corroborando o que foi apresentado pelos autores, Almeida e Kailer (2016) declaram, pautadas em Lindau (1985), que o fato de serem grafados com a mesma letra seja, provavelmente, a única característica que une a classe fonética dos róticos, tal a quantidade de diferenças entre suas realizações. Alegam, ainda, que essas realizações são socialmente avaliadas de formas distintas, sendo algumas estigmatizadas ([ɾ], [ɻ], [ɻ]) e outras prestigiadas ([ʁ], [h], [x], [x], [ɾ]).

As variadas possibilidades de realização do /R/ em coda silábica externa, para Callou *et al.* (2013), podem ser consideradas como um processo de enfraquecimento, podendo chegar ao apagamento desse segmento. Tal processo pode ser assim representado:

$$r \Rightarrow \text{ʁ} \Rightarrow x \Rightarrow h \Rightarrow \emptyset$$

Sua pronúncia como fricativa glotal surda, imediatamente anterior à variante zero, é predominante em muitos dialetos nos dias de hoje, dentre os quais podemos citar o utilizado em Belém do Pará, localidade alvo nesta pesquisa. Segundo Roberto (2016, p. 120), o apagamento do rótico em coda externa, como em /pe'gaR/ > /pe'ga/, “evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldade na escrita de crianças”.

O processo fonético-fonológico de apócope do /R/ parece estar ocorrendo por uma acomodação articulatória dos falantes, confirmando o pensamento de Monteiro (2000, p. 111) de que “[...] as mudanças ocorrem no sentido de tornar a língua mais fácil”. Esse processo, contudo, conforme afirma Roberto (2016), está sendo transposto para a escrita, tornando-se necessária a investigação de como vem ocorrendo tal transposição.

Partindo do pensamento de Cagliari (1990, p. 103) de que “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”, percebe-se a importância de grafar corretamente as palavras, a fim de facilitar a comunicação entre quem escreve e quem lê. Distinguir graficamente, por exemplo, entre *falar* e *fala* é bastante significativo, em alguns contextos, para a compreensão do que se quer dizer.

Contudo, o não registro do -R, na escrita, aparentemente, não tem recebido tanta atenção da escola, provavelmente por não ser um processo marcado na fala, o que colabora para sua ocorrência mesmo em textos mais monitorados. A falta de trabalhos pedagógicos que tratem desse fenômeno é explicada por se tratar de um erro advindo, segundo Bortoni-Ricardo (2005), de processos fonológicos graduais, ou seja, que já não são estigmatizados pela sociedade. A autora ressalta, no entanto, ser tarefa da escola instrumentalizar o aluno a utilizar os recursos comunicativos adequados para circular entre os estilos monitorados da língua, aqueles que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

Em sua dissertação, Almeida (2016) apresenta o tratamento de dois problemas ortográficos específicos e inter-relacionados verificados em duas turmas de oitavo ano em uma escola pública de Fortaleza-CE: o não registro do -R em coda final de verbos no infinitivo e a inserção desse rótico no final de palavras como forma de hipercorreção, formando, indevidamente, o infinitivo verbal. A autora analisou textos escritos de seus alunos, verificando um considerável número de ocorrências desses dois processos, especialmente o não registro da consoante. Após análise, concluiu ser a transposição de processos fonológicos para a escrita uma das causas desse problema ortográfico.

Seguindo uma metodologia parecida, Gurjel (2016) trabalhou a não grafia da consoante R em verbos no infinitivo de textos escritos de alunos do oitavo ano de uma escola estadual da cidade de Caraúbas-RN. E, assim como Almeida (2016), comprovou que tal processo é uma transposição das realizações orais dos alunos para a escrita. Demonstrou, ainda, sua preocupação com a não intervenção da escola nesse fenômeno, o que, segundo ela, vem contribuindo para que os erros de escrita prossigam durante os anos de escolarização dos educandos.

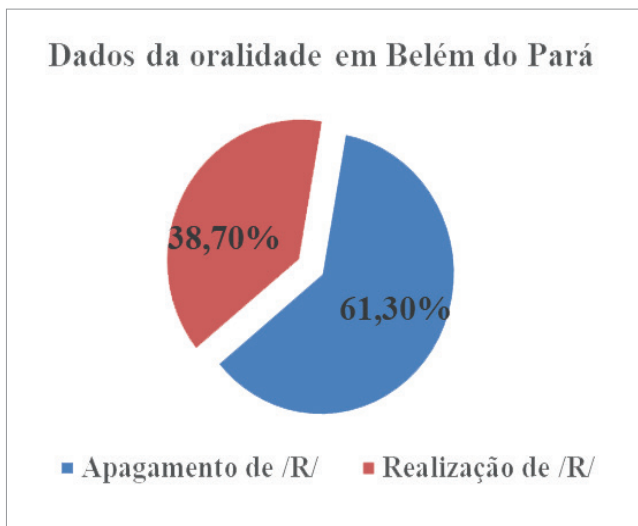
Nossa hipótese, neste trabalho, para o não registro da consoante corrobora o que foi percebido em ambos os estudos descritos: provavelmente está havendo uma transposição da fala para a escrita, ou seja,

está se grafando tal qual se pronuncia. Para que tal hipótese pudesse ser comprovada, analisamos dados orais coletados na capital paraense pela equipe do Projeto Alib (COMITÊ, 2001) com quatro informantes com a mesma faixa de escolaridade dos alunos das turmas investigadas. Desses dados, recortamos, por meio do programa *SoundForge* (2011), as ocorrências que possibilitavam a realização do /R/ em coda silábica externa. Após o recorte, codificamos os dados quanto aos contextos linguísticos (classe morfológica, extensão do vocábulo, vogal da sílaba alvo, ponto e modo de articulação) e extralinguísticos (sexo, faixa etária e estilo de produção de fala). Terminada a codificação, submetemos os dados à análise probabilística no programa *Goldvarb X*, que forneceu os resultados em percentual e em peso relativo, conforme apresentados a seguir.

Análise dos Dados

Após a análise realizada pelo programa *Goldvarb X*, chegamos ao seguinte diagnóstico dos dados orais obtidos pelo Projeto Alib.

Gráfico 1. Apagamento do /R/ em Coda Silábica Externa em Belém do Pará

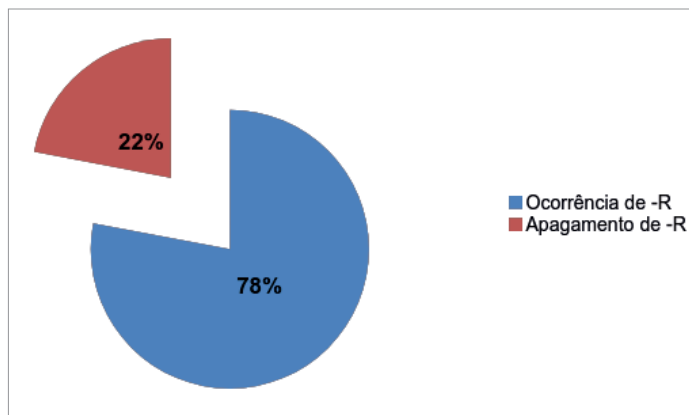


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados orais do Alib.

De acordo com a análise do Gráfico 1, percebemos que a quantidade de apagamentos do rótico em coda externa (61,30%) é superior a de realizações (38,70%). Isso confirma que a apócope do /R/ em coda externa já faz parte da norma culta urbana no falar belenense. O estilo de produção de fala, com o relato sendo o estilo mais favorável; a classe morfológica, com os verbos sendo mais favoráveis que os não-verbos; e a extensão silábica, com as palavras polissílabas sendo mais suscetíveis ao apagamento, são os contextos mais favoráveis à aplicação da regra variável.

Realizamos o mesmo processo nos 31 textos escritos por alunos da EJA. Aplicamos, também, um questionário sociocultural baseado no modelo utilizado no Projeto Alib, para compreendermos o perfil sociolinguístico dos educandos. Depois da submissão dos dados ao programa *Goldvarb X*, chegamos aos seguintes resultados.

Gráfico 2. Não Registro de -R em Coda Silábica Externa em Belém do Pará



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos escritos de alunos da EJA.

Embora os dados apresentados no Gráfico 2 demonstrem que o percentual de registros da consoante -R é maior que o de não registros, consideramos que 22% seja uma quantidade significativa por se tratar de textos escritos em uma situação formal de comunicação (um trabalho em sala de aula).

A análise demonstrada a seguir tem o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão de como o processo de apagamento tem se efetivado na escrita.

QUADRO 1. Atuação das Variáveis Linguísticas para a Implementação da Variante Não Registro de -R

VARIÁVEIS		TOTAL/ APAGAM.	PERC. DE APAG.	PESO REL.
CLASSE MORFOLÓGICA	Verbo	220/56	25,5%	0.579
	Não Verbo	57/04	7%	0.227
NÚCLEO DA SÍLABA ALVO	a	123/42	34,1%	0.693
	e	86/13	15,1%	0.354
	i	30/03	10%	0.265
	o	38/02	5,3%	0.386

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos escritos de alunos da EJA.

O Quadro 1 mostra que os verbos (0.579) favorecem o apagamento do -R em coda silábica, enquanto os não verbos apresentam peso relativo muito baixo (0.227), quase inibindo a aplicação da regra, quatro ocorrências de cinquenta e sete possibilidades. Esses resultados são semelhantes aos da oralidade em Belém e nas demais capitais brasileiras, conforme apontam Aguilera e Kailer (2013), e ainda corroboram os resultados de Ribeiro (2013) que também identifica a transposição da oralidade para escrita quanto ao apagamento/não registro do -R, principalmente, em coda silábica externa de verbos.

Quanto às vogais da sílaba alvo, podemos verificar, no Quadro 1, que a vogal alta anterior (0.265) é bastante desfavorável à aplicação da regra de não registro do -R, seguida da vogal média anterior (0.354). A vogal média posterior (0.386) também é desfavorável, mas se aproxima da neutralidade, enquanto a vogal baixa central (0.693) configura-se como a mais favorável para que o não registro do -R ocorra. Na tentativa de compreender o porquê dessa diferença de aplicação da regra de não registro do -R quando o núcleo da sílaba alvo é preenchido por uma vogal baixa em relação às demais vogais, hipotetizamos que, partindo da influência da oralidade na escrita, para produzir a vogal baixa seguida da fricativa glotal (variante predominante em Belém) haveria maior esforço, pois é necessário recuar e levantar a raiz da língua, sendo assim, na fala, o apagamento ocorreria pela lei do menor esforço.

QUADRO 2. Atuação das Variáveis Extralinguísticas para a Implementação da Variante Não Registro de -R

VARIÁVEIS		TOTAL/ APAGAM.	PERC. DE APAG.	PESO REL.
SEXO	feminino	172/41	23,3%	0,587
	masculino	105/20	19%	0,360
FAIXA ETÁRIA	1 (15 a 20 anos)	134/33	24,6%	0,728
	2 (maior de 20 anos)	143/27	18,9%	0,285
LOCAL DE ORIGEM	capital	192/44	22,9%	0,573
	interior	85/16	18,8%	0,339
TEMPO SEM ESTUDAR	sempre estudou	120/31	25,8%	0,418
	2 a 5 anos	54/07	13%	0,405
	6 a 10 anos	25/04	16%	0,471
	mais de 10 anos	60/18	30%	0,742
ETAPA DE ENSINO	3ª totalidade	117/26	22,2%	
	4ª totalidade	160/34	21,2%	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos escritos de alunos da EJA.

Conforme os resultados do Quadro 2, é possível observar que as mulheres (0,587) e os mais jovens (de 15 a 20 anos) (0,728) apresentam mais ocorrências de não registro do -R em coda externa de verbos na escrita. De acordo com Labov (2008), há uma tendência de as mulheres liderarem as mudanças linguísticas quando se trata de formas mais prestigiadas. Sendo assim, estes resultados relativos ao sexo e à faixa etária apontam na direção de um processo de mudança linguística em curso com tendência a se efetivar, como muitos autores (AGUILERA; KAILER, 2013; ALMEIDA; KAILER, 2015; CALLOU; BRANDÃO, 2016, entre outros) já mencionaram, em relação à fala, modalidade na qual é perceptível que o uso do apagamento do -R não é um processo estigmatizado e faz parte da fala das mulheres, dos jovens e das pessoas escolarizadas, sendo praticamente categórico em coda externa de verbos em discurso espontâneo (ALMEIDA e KAILER, 2015).

O local de origem dos alunos destaca a capital como o contexto mais favorável ao não registro do -R (0,573), resultado que corrobora a hipótese de tendência à mudança linguística, pois conforme Bortoni-Ricardo (2005) destaca, sobre o *continuum* rural-urbano, os falares

rurais, por terem em suas raízes influências do tupi e do *pidgin* das comunidades escravas, são geralmente mais estigmatizados do que os falares urbanos que têm maior proximidade com a língua trazida pelo colonizador.

A última variável selecionada pelo programa foi o tempo longe dos bancos escolares. As pessoas que estavam há mais de 10 anos sem estudar foram aquelas que mais deixaram de registrar os -R. Isso ocorre, segundo Maciel (2019), porque o distanciamento do ensino formal pode comprometer a competência linguística do informante em situações monitoradas de uso da língua, como ocorreu no caso dessa escrita em sala de aula. Todavia, a autora destaca que pelo fato de o apagamento do -R, na fala, não ser estigmatizado, talvez não esteja recebendo da escola a mesma atenção que os traços descontínuos, mais marcados, recebem.

A variável etapa de ensino não foi selecionada pelo programa de análise quantitativa (*Goldvarb X*) como relevante para a aplicação da regra de não registro do -R porque apresenta resultados muito próximos (3^a. Totalidade, aqueles que estão iniciando o ensino fundamental II, com 21,2% e 4^a. Totalidade, os alunos que já estão concluindo o ensino fundamental II, com 22,2%). No entanto, trouxemos os resultados neste estudo pelo fato de mostrar que é provável que a escola não esteja dando a atenção necessária ao estudo de determinados processos fonético-fonológicos não marcados, como é o caso do não registro do -R.

Maciel (2019, p. 69) destaca que “tão importante quanto a percepção e a comprovação de uma dificuldade apresentada por alunos em sala de aula, é a decisão do que fazer para ajudá-los a superar tal dificuldade”. Nesse sentido, faz-se necessário elaborar e implementar atividades pedagógicas que possam levar os alunos a compreenderem que a língua varia e que cabe ao usuário saber usar diferentes variantes conforme a formalidade do contexto em que estão socialmente inseridos, seja na modalidade oral ou na escrita.

Atividades Pedagógicas Propostas

Partindo da coleta e análise de dados linguísticos obtidos nos textos escritos, comparando tal análise com os dados orais do Projeto Alib e com o perfil sociolinguístico dos alunos, que forneceram os dados extralinguísticos, pudemos chegar à seguinte diagnose:

a) A comparação dos dados da fala com os da escrita demonstra que, de fato, o não registro da consoante -R em coda silábica externa em textos escritos ocorre pela transposição desse apagamento da fala dos usuários. Em outras palavras, o aluno escreve tal qual pronuncia.

b) Apesar da diferença de aplicação para coleta de dados, pudemos perceber que o apagamento, na fala, e o não registro, na escrita, seguem padrões muito parecidos.

c) Há uma porcentagem significativa de não registros da consoante -R em textos escritos monitorados, o que por si só já deve ser motivo de uma intervenção pedagógica que trabalhe o contínuo de monitoramento estilístico.

d) As mulheres estão deixando mais de registrar o -R do que os homens, o que leva à hipótese de que não se trata de uma variante estigmatizada entre a comunidade investigada.

e) Os jovens estão utilizando mais o não registro, o que pressupõe uma mudança linguística em andamento.

f) Os alunos que sempre viveram na capital não registram o -R com mais frequência do que aqueles que vieram do interior, o que comprova que tal processo, na fala, já faz parte da linguagem urbana comum.

g) Os educandos que ficaram um longo período de tempo longe do ensino formal utilizam mais o não registro do rótico.

h) Os verbos no infinitivo são muito mais suscetíveis ao não registro do -R do que os nomes, especialmente os que são da primeira conjugação, com a vogal baixa (a) como núcleo da sílaba alvo.

i) Por fim, as atividades aqui apresentadas devem ser trabalhadas tanto com alunos que estejam ingressando no EF II quanto com os que estejam concluindo essa etapa de ensino, uma vez que a porcentagem de não registros em ambos os casos foi muito parecida.

A partir de tal diagnose e buscando contribuir para uma melhor produção escrita desses alunos em contextos monitorados, propusemos as seguintes atividades.

ATIVIDADE 1: QUE SOM O R TEM?

OBJETIVO: Mostrar aos alunos, de maneira prática e lúdica, as diferentes formas de pronúncia do rótico, em coda externa, nas regiões do Brasil. Essa percepção auxiliou na compreensão de que o /R/ final pode ser realizado de diversas formas sem, contudo, modificar sua

função na palavra, servindo, inclusive, como marca regional, não havendo uma pronúncia melhor ou pior. Ajudou, ainda, no combate a preconceitos existentes com determinadas realizações, como o retroflexo /ɺ/ (ALMEIDA; KAILER, 2016). Foi importante, também, para a percepção de que as pronúncias glotal /h/ e velar /X/ são mais fáceis de sofrerem apagamento por serem menos perceptíveis do que o tepe /r/ ou o próprio retroflexo /ɺ/, por exemplo.

DESENVOLVIMENTO:

- * Distribuir, para os alunos, cartas que identifiquem as realizações do /R/ e solicitar que as levantem, de acordo com o que perceberem nos áudios apresentados. A ideia não é ensinar a nomenclatura atribuída a cada realização, mas auxiliar os alunos a compreenderem que algumas são mais fortes, outras mais fracas, e outras canceladas;

- * Ouvir áudios (recortados do Projeto Alib) de pessoas pronunciando as várias formas do rótico, e identificando suas regiões;

- * Sortear o nome de um estado brasileiro e fazer a leitura de um texto escrito, de acordo com a pronúncia desse respectivo estado;

- * Comentar acerca desse e de outros exemplos da variação que ocorre no Brasil;

- * Ressaltar que tal variação é uma marca linguística desses grupos, assim como as gírias e algumas expressões.

ATIVIDADE 2: BINGO ORTOGRÁFICO

OBJETIVO: Perceber visualmente a grafia de verbos e nomes com -R em coda silábica externa, bem como comparar a fala de quem “cantou” a pedra (palavra) e a realização escrita desta.

DESENVOLVIMENTO:

- * Distribuir, aos alunos, cartelas com várias palavras grafadas com -R em coda silábica;

- * Fazer circular pela turma uma caixa contendo todas essas palavras, para que cada aluno sorteie uma e “cante” para os demais;

- * Vence o jogo quem completar primeiro a cartela;

- * Após a brincadeira, deve-se comentar acerca da grafia das palavras e da pronúncia de quem “cantou” as pedras/palavras.

ATIVIDADE 3: TEM /R/ AQUI?

OBJETIVO: Fazer com que os alunos percebam se os cantores pronunciam ou não o /R/ em coda silábica em músicas apresentadas.

DESENVOLVIMENTO:

- * Exibir o clipe de três músicas, acompanhando o áudio com a leitura da letra oficial;
- * Comparar os textos escritos com as pronúncias dos cantores, observando a realização ou o apagamento do /R/.

ATIVIDADE 4: GINCANA: QUEM ENCONTRA MAIS?

OBJETIVO: Proporcionar aos alunos uma percepção visual das palavras grafadas com -R em coda silábica. A partir de uma competição entre grupos, os educandos devem buscar em vários textos escritos (jornais, revistas, *folders*, encartes etc.) o maior número possível de palavras terminadas com o rótico.

DESENVOLVIMENTO:

- * Formar grupos de 3 a 5 alunos;
- * Distribuir para os grupos: revistas, jornais, *folders*, encartes, entre outros textos que circulam no seu cotidiano;
- * Orientar os alunos para que encontrem, recortem e coleem em uma folha de papel o maior número de palavras grafadas com -R em coda silábica.

ATIVIDADE 5: QUAL É O SIGNIFICADO?

OBJETIVO: Fazer com que os alunos expliquem o significado de um par de palavras, no qual uma está grafada com o rótico em coda externa e a outra não, por exemplo: “amar” e “ama”. Os educandos devem perceber, assim, que o não registro do -R pode modificar o sentido do que se quer dizer.

DESENVOLVIMENTO:

- * Cada aluno sorteará uma ficha que conterà um par de palavras para as quais ele deverá encontrar uma forma de explicar os significa-

dos, o que pode acontecer por meio de exemplos, do uso do dicionário, ou de outra forma que ele apresente.

ATIVIDADE 6: COMO EU DIRIA?

OBJETIVO: Fazer com que, a partir de tudo o que foi discutido até então, os alunos utilizem as palavras da atividade anterior para transmitir uma mensagem em duas situações distintas: uma que não exija um monitoramento estilístico, e outra em que esse monitoramento seja necessário. Os educandos podem perceber, assim, que um texto menos monitorado nem sempre é adequado à situação comunicativa, assim como o mais monitorado também é inadequado em alguns contextos.

DESENVOLVIMENTO:

* Utilizando as palavras sorteadas, os alunos devem produzir e apresentar quatro textos: dois orais e dois escritos, em situações comunicativas que variem o grau de monitoramento estilístico necessário (uma conversa entre amigos, um telefonema para seu chefe, um comentário no Facebook e uma carta de apresentação, por exemplo).

Análise da Segunda Produção Textual

Após o desenvolvimento das atividades anteriormente detalhadas, os alunos das turmas investigadas tiveram a oportunidade de reescrever seus textos.

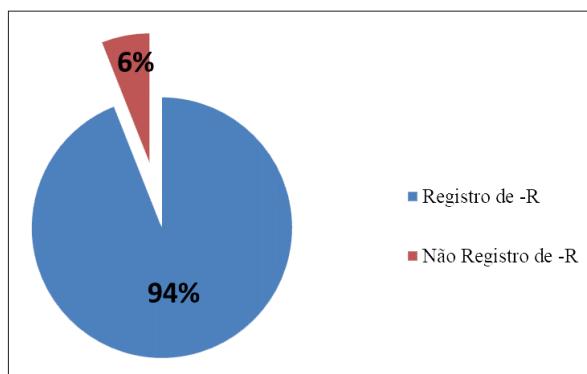
O tema proposto foi a reescrita. Destacamos que uma das diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita é que esta nos dá a possibilidade de replanejamento do texto antes que ele chegue ao seu interlocutor. Em outras palavras, a escrita permite sua refacção tantas vezes quantas forem necessárias até que seu produtor acredite ter conseguido alcançar os efeitos de sentido pretendidos.

Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de, após o desenvolvimento de todas as atividades de intervenção, refazerem o relato pessoal apresentado para coleta de dados para que pudéssemos verificar se as atividades de intervenção foram eficazes para alcançar os objetivos propostos, ou seja, se eles refletiram sobre seu próprio texto;

se conseguiram adequar sua linguagem (no que tange à utilização do rótico em coda externa) ao contexto de produção.

Assim como a primeira produção, esses textos foram analisados, recortando-se todas as palavras que deveriam ser grafadas com -R em coda silábica externa. Após esse recorte, utilizamos novamente o programa *Goldvarb X* para verificar a porcentagem de registros e de não registros do rótico. No Gráfico 3, demonstramos os resultados dessa análise.

Gráfico 3. Uso da Variante Não Registro de -R após as Atividades de Intervenção



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na 2ª produção escrita dos alunos.

O percentual de uso da variante não registro de -R, apresentado no Gráfico 3, demonstra que as atividades pedagógicas desenvolvidas com as turmas foram significativas para alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Somente em 6% das possibilidades de grafia do rótico ele não foi registrado. Isso evidencia um amadurecimento linguístico dos alunos no sentido de corrigir a ortografia das palavras, adequando seu texto ao contexto de produção.

No quadro a seguir, demonstramos como o uso da variante está distribuído em relação aos fatores linguísticos investigados.

QUADRO 3. Distribuição do Uso da Variante Não Registro de -R em Relação aos Fatores Linguísticos, nos Dados da 2ª Produção Textual

Fatores Linguísticos		Quantidade de Não Registros
Classe Morfológica	Verbos	10
	Não Verbos	0
Vogal da Sílabla Alvo	a	9
	e	1
	i	0
	o	0

Os dados apresentados no Quadro 3 confirmaram o que já havia sido percebido na primeira análise. Embora as atividades de intervenção tenham sido significativas para a diminuição dos eventos de não registro do rótico, as que voltaram a ocorrer foram 100% em verbos e, em sua maioria, os da primeira conjugação.

Em relação aos fatores extralinguísticos, a análise das segundas produções também corrobora o que foi percebido nas primeiras: as mulheres, os jovens e as pessoas nascidas na capital continuam não registrando mais o rótico em coda silábica externa, conforme demonstramos no Quadro 4:

QUADRO 4. Distribuição do Uso da Variante Não Registro de -R em Relação aos Fatores Extralinguísticos, nos Dados da 2ª Produção Textual

Fatores Extralinguísticos		Quantidade de Não Registros
Sexo	Feminino	6
	Masculino	4
Faixa Etária	1 (15 a 20 anos)	7
	2 (mais de 20 anos)	3
Origem	Capital	8
	Interior	2
Tempo Fora da Escola	Sempre Estudou	2
	1-5 anos	4
	6-10 anos	2
	Mais de 10 anos	2

Etapa de Ensino	3ª Totalidade	3
	4ª Totalidade	7

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da 2ª produção textual.

Essa resistência, embora com um número consideravelmente menor de ocorrências em relação à primeira análise, provavelmente se deva ao fato de o não registro de -R não ser estigmatizado na comunidade de fala em questão.

Considerações Finais

Neste trabalho, a partir da proposta de análise e diagnose de erros pautada na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), buscamos identificar as principais dificuldades apresentadas por alunos de turmas de 3ª e 4ª Totalidades da EJA, de Belém do Pará, no que tange à transposição dos processos fonético-fonológicos para a escrita. O não registro do -R em coda silábica externa foi o erro ortográfico mais recorrente, justificando a escolha desse processo para ser trabalhado com as referidas turmas. Tratou-se de uma pesquisa de caráter intervencionista (pesquisa-ação), por meio da qual propusemos atividades para auxiliar os alunos na percepção de que tal processo é inadequado na modalidade escrita, especialmente em contextos mais monitorados.

Como nossa hipótese, neste trabalho, era a de que o não registro estivesse ocorrendo na escrita por uma transposição da fala, investigamos os fatores que colaboram para a implementação do apagamento do rótico na oralidade dos falantes de Belém. Evidenciamos, pela análise dos dados do Projeto Alib, que o processo fonético-fonológico em questão já faz parte da norma culta urbana paraense, sendo utilizado mesmo nos contextos mais formais.

A partir da análise dos fatores condicionantes (contextos linguísticos e extralinguísticos) para aplicação da variante em estudo, nos textos escritos dos alunos da EJA, chegamos às seguintes conclusões:

a) em relação à vogal da sílaba alvo, a vogal baixa (a) é a que mais favorece o não registro;

b) a não grafia do rótico é um processo mais recorrente em verbos do que em nomes;

c) as mulheres não estão grafando o -R com mais frequência do que os homens;

d) os informantes da faixa etária 1 (15 a 20 anos) utilizam mais o processo de não registro do que os da faixa etária 2 (maiores de 20 anos);

e) os alunos nascidos na capital não grafam o rótico com maior frequência do que os que vieram do interior;

f) os informantes que ficaram mais de dez anos longe da educação formal são mais suscetíveis ao uso da variante em estudo.

Essa aferição foi importante para a elaboração das atividades pedagógicas de intervenção, pois percebemos que a variante não registro do -R não é vista de forma estigmatizada pela comunidade de fala investigada. Notamos, também, que a escola não vem propondo atividades que instrumentalizem os alunos em relação ao uso ou não da variante, provavelmente por esta não ser marcada na fala.

Após o desenvolvimento das atividades, houve um significativo amadurecimento linguístico dos alunos no sentido de (re)pensar seu texto em relação ao contexto de produção. Esse (re)pensar inclui a preocupação com a grafia das palavras, facilitando a leitura do interlocutor. Em relação ao não registro do -R em coda silábica, objeto de estudo neste trabalho, houve uma diminuição de 22% para 6%, o que representa um avanço significativo. No entanto, duas observações feitas durante a análise da segunda produção dos relatos chamam bastante atenção.

1^a) Houve um número menor de possibilidades de análise (foram 277 possibilidades na primeira produção, e somente 164 na segunda). Isto é, alguns alunos optaram por utilizar palavras que não possuíam -R em coda, em detrimento as que assim deveriam ser grafadas. Acreditamos que essa escolha foi motivada pelo receio de escrever incorretamente a palavra, uma vez que os educandos já estavam conscientes de que o não registro era objeto das atividades desenvolvidas.

2^a) Ocorreram três casos de hipercorreção. Ou seja, palavras que não são escritas com -R em coda silábica foram grafadas com o rótico (“eu decidir enfrentar”, “eu nunca desistir de nada” e “eu conseguir falar com ela”).

Ambas as observações comprovam o que foi dito: os alunos passaram, após a implementação das atividades, a pensar antes de escrever.

Embora cometendo equívocos, percebemos o amadurecimento do produtor textual, o qual possui conhecimento da estrutura de sua língua e tenta utilizar esse conhecimento na sua produção.

A análise dos dados da segunda produção textual, presente nos Quadros 3 e 4, comprova o que foi percebido nos primeiros textos em relação aos fatores condicionantes, tanto linguísticos quanto extralinguísticos. E demonstra, também, que novas atividades precisarão ser desenvolvidas para que, cada vez mais, os alunos possam desvincular sua escrita de uma representação da fala, percebendo-as como modalidades distintas da língua.

Referências

AGUILERA, V. de A.; KAILER, D. A.

/R/ em coda silábica no Sul do Brasil: um estudo preliminar. In: COLLOQUE DIA II À COPENHAGUE, II, 2012. KRAGH, K. A. J.; LINDSCHOUW, J. (eds.). *Les variations diasystématiques et leurs interdependences dans les langues romanes: actes*. Strabsbourg: Société de linguistique romane/ÉLiPhi, 2015. pp. 19-21.

ALMEIDA, D. C. de

Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos. Fortaleza, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, 2016. (Dissertação de Mestrado).

ALMEIDA, E. F.; KAILER, D. A.

O /R/ em coda silábica nas regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil, 2014. *GSCP international conference*. Stockholm: Uppsala, 2015.

Róticos em coda silábica interna nas regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil. In: BARDEL, C.; MEO, A. (orgs.). *Falando línguas românicas*. Naples, 2016. pp. 225-241.

BISOL, L.

Introdução a estudos de fonologia do português. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M.

Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, L. C.

Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 1990.

CALLOU, D. L.; BRANDÃO, S. F.

Caracterização de áreas dialetais no português do Brasil: análise de duas variáveis. In: SÁ JR., L. A.; MARTINS, M. A. (orgs.). *Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino*. São Paulo: Blucher, 2016. pp. 97-122.

CALLOU, D.; LEITE, Y.

Iniciação à fonética e à fonologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CALLOU, D. et al.

Consoantes em coda silábica: /s, r, ʃ/. In: ABAURRE, M. B. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 167-194. (vol. VII).

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB (Brasil)

Atlas linguístico do Brasil. Londrina: Eduel, 2001.

GURJEL, J. C. F.

Estratégias de ensino para a correção do apagamento da consoante "R" na escrita de verbos no infinitivo de alunos do ensino fundamental. Mossoró, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016, 95 p. (Dissertação de Mestrado).

LABOV, W.

Padrões sociolinguísticos. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LINDAU, M.

The story of /r/. In: LADEFOGED, P.; FROMKIN, V. (eds.). *Phonetic linguistics: essays in honor of Peter Ladefoged*. Orlando: Academic Press, 1985. pp. 157-168.

MACIEL, S. C. L.

O apagamento do -R em coda silábica em textos escritos de alunos da EJA de Belém do Pará: uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista. Londrina, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2019, 132 p. (Dissertação de Mestrado).

MONTEIRO, J. L.

Para compreender Labov. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIBEIRO, L. N. de S.

O apagamento do -R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente? Salvador, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, 2013. (Dissertação de Mestrado).

ROBERTO, T. M. G.

Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, I. C. et al.

Fonética e fonologia do português brasileiro. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, M. B.

Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.

Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte: Anped, 1995. pp. 5-16.

THIOLLENT, M.

Metodologia da pesquisa-ação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WEINREICH, U. et al.

Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.

Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**QUADRINHOS NA ESCOLA:
UM RELATO DE INTERVENÇÃO**

*Sueli Aparecida Ros Fajardo dos Santos
Sonia Pascolati*

A educação vive a era dos multiletramentos, isto é, a escola tem tentado alinhar-se à configuração da sociedade contemporânea, digital, multimidiática e pluricultural, como aponta Roxane Rojo (2012, p. 13):

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No bojo do multiletramento, a leitura de quadrinhos pode contribuir para a acuidade de leitura da imagem em sua combinação com a narratividade inerente à arte sequencial, afinal, a leitura da história em quadrinhos (HQ) exige que o leitor opere tanto sobre a leitura do visual, quanto da dimensão verbal, e isso de forma integrada e indissociável uma vez que os sentidos se produzem pela combinação de imagem e palavra.

Por algumas décadas, os quadrinhos foram recebidos com reticências em espaço escolar e apenas no final do século XX passam a ser oficialmente incorporados a diretrizes de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) registra a necessidade de contemplar

diversas linguagens e manifestações artísticas no ensino fundamental e médio, portanto, abre espaço para práticas de leitura com quadrinhos, considerada a nona arte. Ao ressaltarem o impulso dado pela LDB para a entrada formal dos quadrinhos na educação, Vergueiro e Ramos (2015, p. 8) comentam que “a última virada do século” foi muito importante, pois “representou o coroamento de uma nova fase para os quadrinhos.”

Na esteira da LDB, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998; 2000) para o ensino fundamental e ensino médio também apontam essa necessidade, porém, considerando que os quadrinhos surgem na década de 1930 – embora suas raízes remontem aos registros rupestres do período Paleolítico (EISNER, 2005) –, levou muito tempo para que a escola lhes desse atenção. Aliás, foi necessária quase uma década após a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 1997) para que uma obra em quadrinhos fosse enviada às escolas (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). A inclusão de uma obra quadrinística no PNBE de 2006 ressalta dois aspectos contraditórios: de um lado, indica certo prestígio social dos quadrinhos ao serem incluídos em um programa voltado à leitura literária; por outro lado, sua aproximação com a literatura remete ao não reconhecimento de que os quadrinhos são “uma linguagem autônoma” (VERGUEIRO; RAMOS, 2015, p. 12).

Embora lentamente, os quadrinhos vêm conquistando espaço na escola para além das inserções pragmáticas a que são relegados nos livros didáticos. Mas estão os professores preparados para o trabalho com esse gênero multimodal, especialmente aqueles cuja formação inicial é anterior à expansão da comunicação digital e da avalanche crescente da imagem sobre o cotidiano contemporâneo? Qual a intimidade dos alunos com a HQ? Mesmo os leitores assíduos de quadrinhos estariam atentos a todas as suas especificidades?

Movidas pelas questões acima, propusemos uma pesquisa interventiva no âmbito do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras. A pesquisa foi realizada no período de março de 2017 a março de 2019¹ e contemplou as seguintes etapas: a) leitura de referencial teórico sobre especificidades da linguagem dos quadrinhos, leitura de imagens / letramento visual e importância dos multiletramentos na formação de leitores em ambiente escolar; b)

¹ A dissertação foi aprovada em banca de defesa realizada em 30 de abril de 2019.

elaboração de material didático² com atividades sobre a HQ *A ilha do tesouro*, de Pat Boyette (1991), obra escolhida por sua qualidade estética, por dialogar intermediaticamente com o clássico juvenil de Robert Louis Stevenson, datado de 1883, e porque as narrativas de aventuras com protagonistas adolescentes costumam agradar aos leitores do sétimo ano (11 a 12 anos, aproximadamente); c) aplicação do material em escola pública, por Sueli Fajardo dos Santos; d) análise dos resultados da aplicação, levantados especialmente pela participação ativa da professora-pesquisadora, com a utilização de caderno de campo e análise das atividades escritas e orais realizadas pelos alunos.

A aplicação do material se deu em turma de sétimo ano do Colégio Rui Barbosa, em Jandaia do Sul, com 25 alunos, no período de novembro a dezembro de 2018. Jandaia do Sul é um pequeno município do Estado do Paraná, distante 390 quilômetros da capital Curitiba e possui, segundo o Censo de 2010, pouco mais de 25.000 habitantes. A instalação do município data de 14 de dezembro de 1952. A economia, antes predominantemente centralizada em atividades agrícolas, tem se concentrado atualmente na prestação de serviços. Segundo o *site* da Câmara Municipal de Jandaia, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Educação foi de “[...] 0,912 em 2008, situando-se em 1º. lugar na Microrregião de Apucarana no quesito frequência escolar e em 1º. no de alfabetização de adultos” (CÂMARA, 2019).

Fundado em 1948, quando Jandaia do Sul ainda era patrimônio de Apucarana, o Colégio Rui Barbosa oferece ensino fundamental e Médio, atendendo a seiscentos e sessenta e cinco alunos matriculados em 2018 e disponibilizando uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Centro de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês (Celem).

Apesquisa interventiva foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina e todos os pais ou responsáveis pelos alunos da turma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante registrar também a recepção positiva da proposta de trabalho pela direção e coordenação pedagógica do

2 O material elaborado está anexado como apêndice na versão final da dissertação intitulada *Leitura de quadrinhos na escola: prática necessária*, de autoria de Sueli Aparecida Ros Fajardo dos Santos e orientada por Sonia Pascolati.

Colégio, como também por colegas que acompanharam a aplicação e com ela colaboraram.

Letramentos Visuais e os Quadrinhos

Embora tenhamos consciência de que uma das especificidades dos quadrinhos seja a indissociação entre palavra e imagem, a proposta de pesquisa interventiva investiu na leitura da visualidade dos quadrinhos, especialmente porque os alunos do ensino fundamental II estão bem familiarizados com a leitura do texto verbal, porém, muito ainda resta a ser explorado no campo dos letramentos visuais. A leitura de imagens, como os demais letramentos, também deve ser objeto de ensino-aprendizagem, especialmente pelo intenso contato cotidiano de nossos jovens com cartazes, *outdoors*, letreiros, filmes publicitários, jogos de *videogames* e conteúdo digital que conjugam matéria verbal e visual. Santaella (2012, p. 10) destaca essas relações no ato da leitura ao considerar que

desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre a palavra e a imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação.

Portanto, é necessário que a escola incorpore o letramento visual dentre seus objetivos, assim como os professores devem estar atentos à necessidade de sistematizar o ensino da leitura de imagens nas escolas, tendo em vista sua relevância na vida das pessoas. Para tanto, faz-se necessário conhecer “os três domínios da imagem” (SANTAELLA, 2012). O primeiro diz respeito ao imaginário de cada indivíduo, atuante na formação mental de imagens; o segundo domínio é o da imagem propriamente dita, ao que se vê, se observa, se vive; o terceiro diz respeito à representação do mundo pelas artes.

A leitura de quadrinhos engloba os três domínios da imagem apontados por Santaella (2012), pois, trata-se de uma representação artística que não apenas capta imagens do mundo real, como também

cria um imaginário próprio, a exemplo do universo de super-heróis, e possibilita que o receptor ative seu próprio repertório de imagens para interpretar a narrativa quadrinística.

Ao destacar a necessidade de atentar para a existência de uma sintaxe visual cujo domínio é fundamental para a leitura proficiente da imagem, Dondis (2003) apresenta e discute os componentes básicos e essenciais para o alfabetismo visual: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala ou proporção, a dimensão e o movimento, aspectos que não detalharemos aqui, mas que foram essenciais para a elaboração da proposta de intervenção com quadrinhos na escola.

Todos os elementos implicados no letramento visual estão presentes na HQ justificativa suficiente para sua presença na escola, porém, Vergueiro (2014) aponta outras razões para o trabalho com quadrinhos: a) a popularidade dos quadrinhos, pois são conhecidos, há décadas, pelos jovens; b) a identificação dos estudantes com as personagens, o que foi constatado no trabalho prático com *A ilha do tesouro*, de Pat Boyette (1991), pois os adolescentes identificaram-se com Jim, protagonista da narrativa; c) os temas tratados nos quadrinhos podem ser explorados em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, no caso de *A ilha do tesouro*, em Geografia, abordando localização, leitura de mapas, coordenadas geográficas; em Língua Portuguesa, os recursos utilizados para a comunicação, como os termos próprios da navegação marítima, a narratividade, a pontuação, a ampliação de vocabulário; e nas Artes, a leitura visual; d) a assimilação de conteúdos facilitada pela junção de palavra escrita e imagem; e) a apreensão da linguagem gráfica e sua contribuição para melhoria da expressão oral e por imagens por parte dos alunos; f) os quadrinhos podem estimular o hábito da leitura, assim como incitar a imaginação e a criatividade.

Na dissertação (SANTOS, 2019), realizamos extensa descrição do funcionamento da linguagem dos quadrinhos, aporte fundamental para a construção do material didático, mas aqui nos limitamos a indicar os principais elementos implicados na leitura de narrativas sequenciais.

Toda HQ apresenta cinco aspectos básicos: o momento (tempo) retratado na narrativa; a distribuição das ações em requadros (enquadramento); as imagens utilizadas para representação de personagens e situações; a inserção da linguagem verbal, quando pertinente; o

fluxo da narrativa representado pela distribuição dos requadros na página (McCLOUD, 2008). Portanto, a narratividade é inerente aos quadrinhos, implicando a existência de personagens numa dimensão espaço-temporal e envolvidas numa ação progressiva.

Na leitura dos quadrinhos é necessário observar os planos (geral ou panorâmico, total ou de conjunto, americano, médio ou aproximado, primeiro plano, *close-up* e em perspectiva) e ângulos (de visão médio, de visão superior e de visão inferior) (RAMOS, 2009; CAGNIN, 2014; ACEVEDO, 1990). No material elaborado, foram explorados também os tipos de balão (balão-fala, balão-pensamento, balão-berro), assim como a importância das cores para a representação de sentimentos e emoções das personagens.

O conhecimento dos elementos técnicos da linguagem dos quadrinhos são necessários, para alunos e professores, para a compreensão global da HQ, de que faz parte a apreensão da progressão narrativa, mas os aspectos técnicos são importantes apenas para que o leitor perceba efeitos de sentido, sem necessidade de domínio teórico específico por parte dos alunos. Barroso (2013, p. 13), ao analisar a relação entre o autor e o leitor, nas histórias em quadrinhos, considera que

a história em quadrinhos é uma linguagem que pode conter uma imensa gama de simbologia, ditada pela arte, pelo ritmo, pela estrutura narrativa, pela temática e, claro, por suas especificidades, tão particulares. A principal delas, a nosso ver, é a forma como se dá o relacionamento entre autor e leitor, sendo este último não somente um leitor, um coadjuvante, mas um coautor, de forma muito mais decisiva e participativa do que em outras manifestações artísticas.

Pode-se conferir essa relação estreita entre autor e leitor de quadrinhos e a própria obra ao considerar, por exemplo, que “os espaços entre um quadro e outro” também conduzem o leitor ao que está implícito na narrativa (BARROSO, 2013, p. 14).

Embora tenhamos escolhido uma obra literária transposta para quadrinhos, é importante lembrar que os quadrinhos, mesmo partindo de obras literárias, não são literatura. Vergueiro e Ramos (2015, p. 58) defendem que

Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores como Moacyr Cirne (1977, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para quem os quadrinhos já teriam se emancipado e constituído recursos próprios de linguagem.

Portanto, mesmo tendo selecionado uma obra literária adaptada aos quadrinhos, a pesquisa não se preocupou com esse aspecto, focando no necessário aprofundamento nas especificidades da narrativa sequencial, pois os quadrinhos “gozam de uma linguagem autônoma, [que] [e] usam mecanismos próprios para representar as narrativas” (RAMOS, 2009, p. 17). Podemos reconhecê-la por construir uma narrativa a partir de uma sequência de desenhos, dispostas em quadros, chamados de requadros, que delimitam as vinhetas, unidades mínimas de sentido, que podem ser elaboradas por elementos visuais e verbais.

Os elementos verbais podem estar contidos em balões de fala ou pensamento e no recordatório, recurso utilizado para representação da voz narrativa a fim de acrescentar informações não fornecidas pela imagem. Os balões “podem adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente” (RAMOS, 2009, p. 36). Há ainda as onomatopeias, que, segundo Ramos (2009, p. 78), são criadas de acordo com a criatividade do artista, da maneira que ele quiser, pois dependerá dos sons que ele desejará representar por meio de palavras. Muitos outros recursos são usados, como os recursos gráficos, que definem a disposição e o desenho das letras, além das metáforas visuais utilizadas para representar expressões faciais de sentimentos como dor, alegria, surpresa, raiva etc.

Uma Experiência com Quadrinhos em Sala de Aula

O romance de Stevenson, tal como a HQ de Pat Boyette, apresenta um grupo de aventureiros em busca de um tesouro, com destaque para Jim Hawkins, um adolescente que viaja com os marinheiros e tem muitos momentos de protagonismo na narrativa, especialmente para proteger o grupo do vilão, Long John Silver. Jim vive muitas aventuras a partir do

momento em que o capitão Billy Bones aparece na estalagem da família do garoto, com um baú misterioso, falando sobre um corsário terrível de uma perna só (Silver) e de uma mancha negra, símbolo de ultimato, na linguagem dos corsários. Depois disso, emocionado com a visita de um pirata cruel, chamado Pew, e com a entrega da mancha negra a ele, Bones morre e Jim, ao mexer no baú do falecido Billy Bones, descobre o mapa do tesouro que o levará à ilha desconhecida, acompanhado de homens nobres, como o capitão Smollet, e de perigosos marinheiros, dentre eles o dissimulado Long John Silver.

A *ilha do tesouro* em quadrinhos, como já apontado, foi escolhida por acreditarmos que atenderia ao interesse dos leitores de sétimo ano, o que se confirmou durante o desenvolvimento do trabalho, devido à personagem protagonista ser um adolescente e, por isso, provocar certa cumplicidade entre ele e os alunos, e por ser uma aventura envolvente de pirataria, suscitando lembranças sobre a série cinematográfica *Piratas do Caribe*³, grande sucesso que agradou especialmente aos jovens.

Algumas diretrizes orientaram a elaboração do material didático: proposição de atividades interpretativas distantes do modelo do livro didático; equilíbrio entre questões orais e escritas, valorizando o conhecimento prévio dos jovens leitores; estímulo à pesquisa; ampliação do repertório de leitura de quadrinhos dos alunos envolvidos; domínio das especificidades da linguagem dos quadrinhos. O objetivo central das atividades foi capacitar os alunos para a leitura de quadrinhos, arte multimodal cuja leitura implica um conhecimento maior das linguagens ali presentes, especialmente no que se refere à construção da imagem. O objetivo é tornar os alunos capazes de ler, com compreensão satisfatória, esse e outros gêneros multimodais que se utilizam de imagens, tão presentes no dia a dia.

O material didático focou tanto a proposição de atividades instigantes para os alunos quanto orientações teóricas e didáticas para professores que possam vir a aplicá-lo. O diálogo com o professor foi proposto em forma de caixa de texto com orientações metodológi-

³ Série de filmes de aventura e pirataria, inspirada no brinquedo *Pirates of the Caribbean* dos parques temáticos da Walt Disney Parks and Resorts. Escrito por Terry Rossio e Ted Elliott, dirigido por Gore Verbinski e Rob Marshall e produzido por Jerry Bruckheimer. Foram cinco produções: 2003, 2006, 2007, 2011 e 2017, todas sucesso de bilheteria.

cas e sugestões bibliográficas. Como exemplo, reproduzimos uma orientação para a terceira etapa da aplicação (após conversa inicial sobre a pesquisa e reconhecimento do gênero quadrinhos por meio de pesquisa), referente ao momento em que os alunos devem realizar a leitura da obra completa em quadrinhos.

QUADRO 1. Orientação ao Professor – Leitura da HQ

Professor/a, a terceira etapa é a leitura da obra *A ilha do tesouro*, adaptada por Boyette para os quadrinhos. Para tanto, é necessário disponibilizar uma cópia impressa, em cores, para cada aluno. Você poderá encontrá-la gratuitamente, para *download*, no site: <<https://caminhopoetico.wordpress.com/2016/04/30/a-ilha-do-tesouro-de-robert-louis-stevenson-download/>>. O aluno terá uma semana para fazer a leitura da obra, em sua própria casa, como tarefa.

Fonte: Santos (2019).

Para a elaboração e aplicação do material, foram previstas as seguintes etapas: levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca dos quadrinhos (oral); momento de livre leitura de quadrinhos em classe; pesquisa sobre quadrinistas e desenvolvimento histórico da linguagem dos quadrinhos, realizada no laboratório de informática da escola e seguida da produção de texto com resultados; leitura da HQ *A ilha do tesouro*, de Pat Boyette (1991), em casa, em exemplar individual e colorido disponibilizado pela professora; exposição oral das impressões de leitura e aferição do nível de compreensão da narrativa; apresentação e discussão dos recursos das histórias em quadrinhos, exemplificados com a HQ lida; exploração dos elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens, progressão da ação, conflitos etc.).

Todas as atividades propostas são acompanhadas de sugestões metodológicas dirigidas ao professor e também incluem sugestões de respostas, sempre com o cuidado de não impor respostas corretas, mas estabelecer a expectativa do nível de apreensão de conhecimentos e informações por parte dos alunos a fim de que o professor possa perceber quais aspectos necessitam de revisão ou complemento.

Na primeira etapa, de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre quadrinhos, chamou a atenção o fato de um dos alunos nunca ter tido contato com uma HQ, embora soubesse de sua existên-

cia. Esse fato levanta uma reflexão: o gênero narrativa sequencial não tem ocupado o espaço necessário na escola, o que corrobora a validade de nossa proposta de pesquisa, pois, mesmo os que já tinham lido HQ's, não o faziam com frequência e o acervo da biblioteca, por ser bastante reduzido – apenas três quadrinhos de super-heróis –, não estimula essa prática leitora. Um acervo tão reduzido, quase insignificante, aponta para resquícios do preconceito contra os quadrinhos, considerado muitas vezes apenas “uma leitura de lazer” (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

Os alunos também relataram a falta de recursos financeiros para aquisição de quadrinhos; apenas três alunos se dispuseram a trazer quadrinhos de casa. Somando o material da biblioteca, exemplares de alunos e acervo da docente da turma, chegou-se a 45 histórias em quadrinhos, suficientes para a leitura em classe, com trocas entre os alunos. Interessante registrar o entusiasmo deles com a leitura de HQ, pedindo que o tempo destinado à leitura fosse ampliado, pedido prontamente atendido pela docente. A hipótese de que quadrinhos de aventura são os que mais agradam foi confirmada, apontando o acerto na escolha da obra *A ilha do tesouro*.

Esse momento é bastante útil para observar os interesses dos alunos, a intimidade – ou falta dela – com a linguagem dos quadrinhos e levantar conhecimentos prévios sobre tipos de balão, percepção da relação entre cores, situações narrativas e composição de personagens. O mesmo aluno que nunca tinha lido quadrinhos surpreende ao perceber a semelhança deles com desenhos animados, especialmente pelo movimento sugerido pela imagem e distribuição dos quadros. Ao indagar sobre as semelhanças entre quadrinhos e obras literárias em prosa, a turma foi unânime em perceber que se trata de linguagens distintas e autônomas. Apesar de as imagens coloridas serem o maior fascínio, eles não deixaram de observar a necessidade de leitura da matéria verbal, pois apenas com a combinação dessas duas dimensões, palavra e imagem, seria possível compreender a narrativa sequencial analisada. Esse momento de “reconhecimento” também auxilia o professor a dar ênfase em aspectos específicos durante a aplicação das atividades.

A segunda etapa concentrou-se em ampliar o conhecimento dos alunos sobre o universo dos quadrinhos com pesquisas sobre quadrinistas nacionais e estrangeiros, elementos históricos sobre a origem e evolução dos quadrinhos, os processos de composição da nona arte,

sempre com a finalidade de torná-los mais próximos dessa linguagem e estimular a curiosidade sobre esse gênero textual. Para o êxito do momento de pesquisa, foi fundamental fornecer ao grupo um roteiro com as principais informações a serem levantadas.

Após esse momento de preparação, os alunos receberam cópias coloridas da HQ para leitura em casa (terceira etapa), tarefa para a qual tiveram o prazo de uma semana. Na semana seguinte à leitura, um debate oral pôde levantar o que gostaram na narrativa, com destaque para a admiração pela coragem do protagonista que, mesmo tão jovem, enfrentou uma aventura muito perigosa. Ao identificarem-se com a personagem, souberam estabelecer relações com sua existência concreta, registrando que suas mães jamais permitiriam algo parecido. Como previsto pelo próprio texto, antipatizaram com o vilão, Long John Silver, e reconheceram que o final feliz faz parte do gênero narrativa de aventuras, com reconhecimento e premiação do “mocinho”. Além de apreciarem a qualidade estética do trabalho gráfico de Pat Boyette, aproximaram a HQ do filme *Piratas do Caribe*, inclusive identificando semelhanças como malícia, conversa fácil e inteligência compartilhadas pelas personagens Silver e Jack Sparrow, protagonista do sucesso cinematográfico.

Apenas depois dessas etapas diagnósticas e introdutórias foram iniciadas as atividades escritas de interpretação, portanto, após todos estarem bastante familiarizados com a HQ. As primeiras questões pediram caracterização das personagens e destaque dos momentos mais interessantes da narrativa, isto é, elementos de apreensão da narrativa e interação do leitor com o objeto de leitura. Nesse momento, é possível verificar se os alunos apreenderam a sequência dos fatos, identificaram que personagens desempenham a função de sujeito das ações e quais atuam como obstáculos para a consecução de objetivos em cada cena do percurso narrativo e se perceberam os momentos de tensão e distensão narrativa.

A etapa posterior consistiu na exploração dos aspectos técnicos de composição dos quadrinhos, como tipos de balões, sequência de leitura de quadros, presença de onomatopeias, a importância das cores, tipos de ângulos e planos e sua relação com os momentos da narrativa (cores escuras utilizadas em momentos de tensão e cores claras para representar calma) e com a caracterização dos sentimentos das personagens.

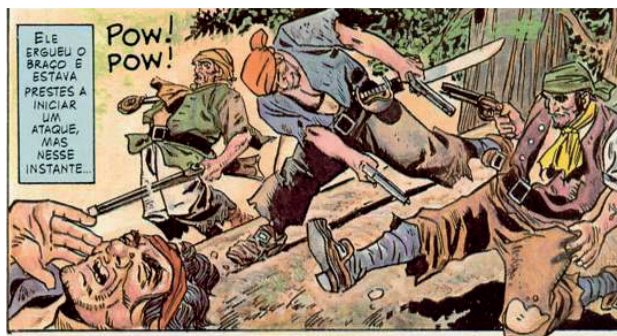
Mais do que decodificar as estratégias de composição dos quadri-
nhos e transmitir conhecimentos técnicos, o trabalho prático pretendeu
que eles apreendessem o sentido produzido pelos recursos, a exemplo
da presença das onomatopeias, que não bastam ser identificadas, mas
compreender sua inserção num momento específico da narrativa. Con-
tudo, no registro escrito, os alunos tendem a ser breves, apresentando
respostas concisas e objetivas, como na sequência abaixo:

FIGURA 1. Bala de Canhão



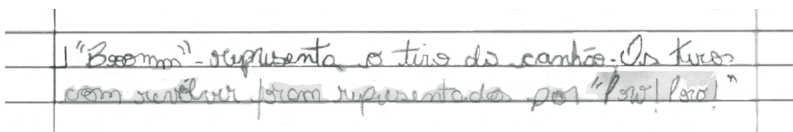
Fonte: Boyette (1991, p. 34).

FIGURA 2. Combate



Fonte: Boyette (1991, p. 45)

FIGURA 3. Análise feita pelo Sujeito 9⁴



Fonte: Sujeito 9.

O Sujeito 9 identifica que ambas as onomatopeias remetem a armas
de combate, porém, não chega a explorar um aspecto gráfico relevan-

4 A fim de preservar a identidade dos alunos que participaram da intervenção, eles foram identificados como Sujeito 1, Sujeito 2 etc. Transcrição: “Booomm” – representa o tiro do canhão. Os tiros com revólver foram representados por “Pow! Pow!”.

te, pois, a representação do tiro de canhão, por se tratar de arma mais robusta, foi construída com letras arredondadas, coloridas em vermelho, o que intensifica o efeito do tiro ao assemelhar-se à cor do sangue humano, e inserida na vertical, indicando a trajetória da bala, de cima para baixo, vinda do alto para explodir no chão. O alongamento da vogal O e da consoante M ativam a percepção de duração sonora e também relaciona-se com a trajetória da bala. Já na segunda imagem, em comparação com a primeira, seria possível destacar que os tiros de armas menores, como carabinas e revólveres, emitem sons mais brandos, portanto, representados com linhas mais finas. Esse nível de interpretação foi realizado oralmente e necessitou da mediação da professora.

Alguns requadros tiveram vários elementos explorados, como a imagem a seguir, na qual é possível destacar a diferença entre balão (voz ou pensamento de personagem) e recordatório (voz do narrador), o tipo de balão (balão de grito) e a expressão facial da personagem, fundamental para caracterizar sua reação naquele momento da narrativa no qual um papagaio assusta o jovem.

FIGURA 4. Tipo de Balão e Expressão Facial



Fonte: Boyette (1991, p. 41)

As expressões facial e corporal, por sua importância na composição das personagens e compreensão da sequência narrativa, foram enfatizadas. Uma das cenas escolhidas foi a que Jim encontra-se com Ben

Gunn. Já na ilha do tesouro, Jim corre para não ser pego pelos piratas e se depara com uma criatura estranha. Ben Gunn teria feito parte da tripulação do temível pirata capitão Flint, o verdadeiro dono do mapa do tesouro, e se encontrava na ilha há mais de três anos. Apesar do seu jeito louco e ameaçador, não oferecia perigo ao rapaz.

FIGURA 5. Encontro de Jim com Ben Gunn

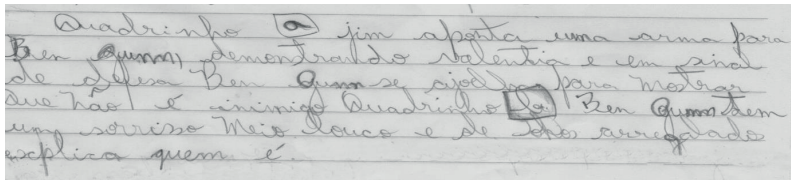


Fonte: Boyette (1991, p. 31).

Nessa sequência narrativa, a expressão corporal é fundamental para justificar o medo experimentado pelo adolescente, pois se trata de uma figura inicialmente assustadora por parecer intermediária entre o humano e o animal, mas também para reforçar a superação de Jim e sua subsequente superioridade em relação a Ben Gunn, o que fica patente quando Gunn ajoelha-se, demonstrando render-se à coragem do adolescente e à superioridade demonstrada por quem, em pé, empunha uma arma de fogo. A expressão facial de Ben Gunn e as mãos estendidas revelam medo e súplica, índices fundamentais

para captar o estado de espírito da personagem após mais de três anos de isolamento e solidão, como foi percebido pelo Sujeito 14:

FIGURA 6. Análise de Expressão Facial e Corporal⁵



Fonte: Sujeito 14.

A leitura da imagem é um aspecto muitas vezes negligenciado no cotidiano escolar, por isso, explorar o efeito de sentido das cores na elaboração da imagem foi uma preocupação das atividades e das orientações aos docentes que possam vir a utilizar o material. A cor é o elemento que traz maior expressividade à imagem, despertando o lado emocional do leitor:

as cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos (FARINA *et al.*, 2006, p. 2).

Percebe-se que elas “exercem uma ação tríplice” sobre cada pessoa: impressionam, ao serem vistas; são sentidas e, por isso, emocionam; conseguem transmitir ideias, construir significados (FARINA *et al.*, 2006, p.13). Sabe-se que as cores, além de motivar diversas sensações e emoções, também possuem “uma dinâmica

⁵ Transcrição: Quadrinho (a) Jim aponta uma arma para Ben Gunn, demonstrando valentia e em sinal de defesa Ben Gunn se ajoelha para mostrar que não é inimigo. Quadrinho (b) Ben Gunn tem um sorriso meio louco e de olhos arregalados explica quem é.

envolvente e compulsiva” ao “produzirem sensação de movimento” (FARINA *et al.*, 2006, p. 85).

As cores escolhidas na obra em quadrinhos possuem significados que se relacionam intimamente com a trama. No caso da obra analisada, percebe-se, na primeira parte: começo da narrativa até o momento em que Jim embarca no navio, para a sua grande aventura, o predomínio do preto, do marrom e do vermelho, criando uma atmosfera de medo, suspense, perigo; na segunda parte: quando Jim está no navio até a chegada à ilha, há o predomínio do azul, indicando certa tranquilidade, e do preto, como referência ao motim prestes a acontecer; na terceira e última parte: na ilha, o verde, indicando aventura, e o preto e o vermelho remetendo a traição, perigo, morte.

Esses comentários gerais sobre a importância das cores foram incluídos no material como diálogo com o professor. Nas atividades, os leitores foram instados a perceber quais as relações entre as cores e a atmosfera da situação narrativa a fim de verificar os efeitos de sentido de tranquilidade, medo, aventura, perigo, morte, traição, alegria, suspense etc.

A narrativa em quadrinhos permite a exploração dos mesmos elementos das narrativas verbais (contos, crônicas, romances, fábulas etc.), isto é, a presença de um narrador que conduz a narrativa, a conformação das personagens e suas interações, os índices temporais do desenrolar dos fatos e a ambientação e espacialidade da narrativa. Esse conteúdo figura no material na quinta etapa de atividades, destinada à exploração da narratividade dos quadrinhos e traz a seguinte orientação aos professores:

QUADRO 2. Orientação ao Professor – Narratividade

Nesse momento, a partir do conhecimento que os alunos têm sobre os elementos da narrativa e das especificidades das HQ's, serão instigados, por meio de debates e das atividades propostas, a analisar a narratividade, na obra *A ilha do tesouro*, de Boyette. A partir disso, priorizar o foco narrativo, o tempo e o espaço da narrativa em quadrinhos; a construção psicológica de personagens como o antagonista Long John Silver e o protagonista Jim Hawkins; como se desenrola o conflito e como acontece o desfecho. Sugerem-se 4 aulas.

Fonte: Santos (2019).

Algumas especificidades da narratividade puderam ser exploradas

já no primeiro requadro, que coloca em paralelo duas temporalidades: da narração e do narrado. No momento da narração, Jim Hawkins já é adulto e se dispõe a registrar por escrito as aventuras vividas no passado, o que está retratado na imagem à esquerda do requadro, em consonância com a matéria verbal. À direita, há representações de suas recordações, uma edificação que remete à estalagem gerenciada pelo pai de Jim e um pirata – referência à chegada do capitão Billy Bones, portador do mapa do tesouro – cujo rosto parcialmente encoberto dá o tom de mistério e suspense da narrativa que está se iniciando.

FIGURA 7. O Presente da Escrita e a Recordação do Passado

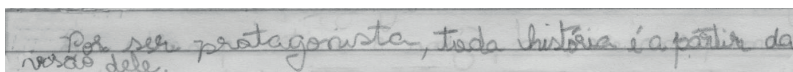


Fonte: Boyette (1991, p. 4).

As atividades propostas inquiriam sobre o tipo de narrador (narrador-personagem) e a importância desse foco narrativo (o uso da primeira pessoa limita a visão dos fatos à perspectiva do narrador e aproxima o leitor da visão do adolescente Jim) e a dupla temporalidade retratada na imagem, pois a duplicidade existe apenas pela imagem, uma vez que a matéria verbal se limita à representação da disposição de Jim Hawkins em registrar sua própria aventura.

Sobre o narrador protagonista, a maioria dos alunos destacou que os fatos da narrativa estão intimamente ligados a ele, compreendendo o papel desse tipo de focalização, que é o da subjetividade, baseado na visão de uma única personagem e suas percepções e emoções sobre o que aconteceu. As respostas dos Sujeitos 18 e 22 exemplificam essa compreensão:

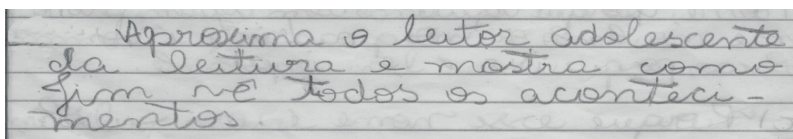
FIGURA 8. Foco Narrativo⁶



Por ser protagonista, toda história é a partir da visão dele.

Fonte: Sujeito 18.

FIGURA 9. Identificação entre Narrador Adolescente e Leitor⁷

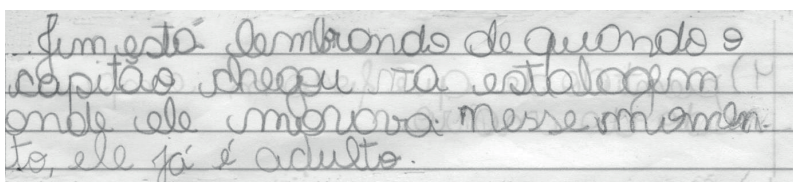


Aproxima o leitor adolescente da leitura e mostra como Jim vê todos os acontecimentos.

Fonte: Sujeito 22.

Quanto à temporalidade, os alunos não a exploraram totalmente, fixando a atenção no que era fundamental: o fato de Jim já ser adulto e a lembrança de como tudo começou, isto é, quando Billy Bones apareceu na estalagem. No debate, os Sujeitos 20 e 23 comentaram sobre as moedas de ouro ao lado, simbolizando o motivo da grande aventura, ou seja, o tesouro. No entanto, ao transporem para a escrita, não registraram essa observação.

FIGURA 10. Apreensão da Dupla Temporalidade⁸



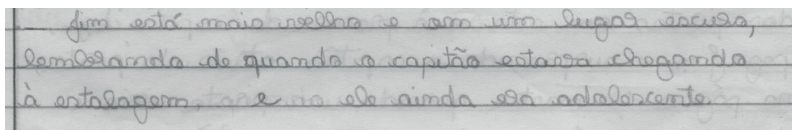
Jim está lembrando de quando o capitão chegou na estalagem (onde ele morava) nesse momento, ele já é adulto.

Fonte: Sujeito 20.

6 Transcrição: Por ser protagonista, toda história é a partir da visão dele.

7 Transcrição: Aproxima o leitor adolescente da leitura e mostra como Jim vê todos os acontecimentos.

8 Transcrição: Jim está lembrando de quando o capitão chegou à estalagem onde ele morava. Nesse momento, ele já é adulto.

FIGURA 11. Apreensão da Dupla Temporalidade⁹

Fonte: Sujeito 23.

A perspectiva subjetiva, a partir da qual o leitor conhece os fatos, fica evidente também em momentos posteriores do desenrolar da ação, explorados nas atividades. A partir do recorte de uma sequência narrativa, reproduzida a seguir, foi possível abordar vários elementos: a configuração da personagem Billy Bones, sua importância para o conflito e o impacto de sua figura sobre o espírito de Jim; a progressão narrativa; a representação imagética dos pesadelos do adolescente com a misteriosa figura do pirata. Esses aspectos foram percebidos pelos leitores, porém, sem aprofundamento na leitura das imagens, que reforçam o isolamento de Billy Bones, sempre apartado dos demais (requadros 1 e 2), e o medo de Jim em relação ao tal Pirata de uma perna só que poderia chegar à estalagem a qualquer momento. A imagem retrata tanto Billy Bones (requadro 3) quanto o Pirata de uma perna só (requadro 4) sempre maiores do que Jim, destacando a fragilidade do garoto, mais evidente no último requadro em que o Pirata agarra quase todo o braço de Jim com apenas uma mão, representada em grandes dimensões. O vilão é extraordinariamente maior que Jim e espantosamente medonho. A escala utilizada por Boyette mostra essa diferença de tamanho, criando uma atmosfera de medo, ameaça e perigo.

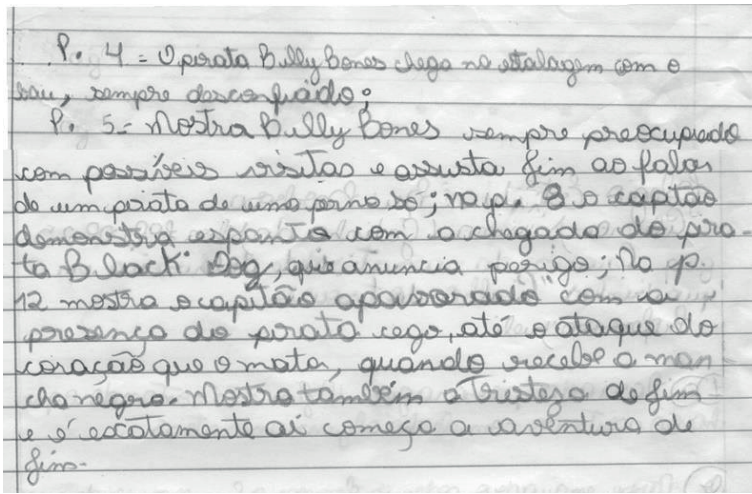
⁹ Transcrição: Jim está mais velho e em um lugar escuro, lembrando de quando o capitão estava chegando à estalagem e ele ainda era adolescente.

FIGURA 12. Sequência Narrativa e Configuração de Personagem



Fonte: Boyette (1991, p. 5).

A atividade proposta no material explorou momentos distintos, mas sequenciais: a chegada de Billy Bones à estalagem e sua preocupação com a visita do Pirata de uma perna só, a inevitável chegada de Black Dog, o pirata temido por ser portador da “mancha negra”, e a conseqüente morte de Billy Bones. Aqui, não reproduzimos toda a seqüência, mas destacamos um índice de progressão narrativa presente no requadro 3: “**Um dia** me chamou de lado [...]” (BOYETTE, 1991, p. 5 [grifo nosso]), indicando a passagem do tempo. Os alunos compreenderam perfeitamente a progressão narrativa, com destaque para a resposta do Sujeito 24, que descreveu todo o percurso de Billy Bones:

FIGURA 13. Compreensão de Progressão Narrativa¹⁰

Fonte: Sujeito 24.

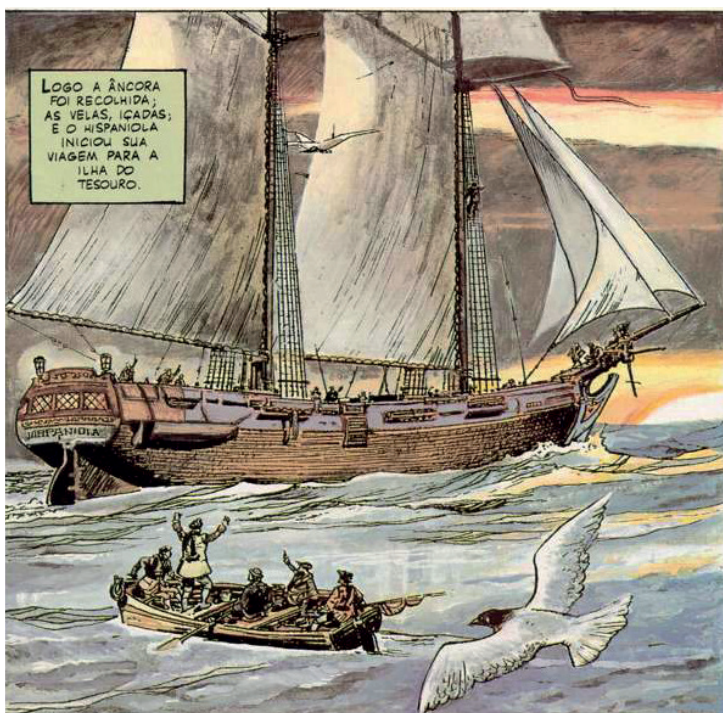
Aparentemente, a resposta é apenas uma paráfrase da sequência narrativa, porém, é preciso atentar para as habilidades demonstradas pelo aluno ao perceber a caracterização das personagens (Billy Bones é desconfiado, Black Dog é perigoso, Jim está assustado), a percepção da relação entre a entrega da “mancha negra” e o ataque que leva Bones à morte, e a conexão entre a aventura a ser vivida e esses fatos iniciais.

Em resposta à questão “Quais são as características psicológicas mais marcantes na personagem Capitão Billy Bones e qual a importância delas para o desenrolar do enredo?”, os alunos caracterizaram Bones como “misterioso, desbocado, desconfiado e assustador” (Sujeito 21) e “violento, [...], agressivo e misterioso” (Sujeito 22), assim como destacaram sua presença como fundamental para dar o tom de aventura à narrativa, gerando expectativa no leitor.

¹⁰ Transcrição: P. 4 – O pirata Billy Bones chega na estalagem com o baú, sempre desconfiado; P. 5 – Mostra Billy Bones sempre preocupado com possíveis visitas e assusta Jim ao falar de um pirata de uma perna só; na p. 8 o capitão demonstra espanto com a chegada do pirata Black Dog, que anuncia perigo; na p. 12 mostra o capitão apavorado com a presença do pirata cego, até o ataque do coração que o mata, quando recebe a mancha negra. Mostra também a tristeza de Jim e é exatamente aí que começa a aventura de Jim.

A espacialidade, nas histórias em quadrinhos, é obviamente um elemento visual; mesmo que também seja mencionado em letreiros, o apelo primeiro no ato da leitura é a apreensão visual. Um momento importante, mesmo não tendo sido explorado no material didático, é o início da aventura, construído imageticamente pela combinação de dimensão (figuras com diferentes tamanhos) e perspectiva (figuras mais próximas e outras mais distantes do olhar do receptor).

FIGURA 14. Configuração Espacial a partir de Dimensão e Perspectiva



Fonte: Boyette (1991, p. 23).

Na imagem acima, notam-se três níveis de profundidade a partir de uma construção panorâmica do espaço: a gaivota na parte inferior da imagem é bem maior do que a que está próxima do mastro do navio para apontar a distância entre o local de partida da embarcação e o horizonte que se abre para o navio e seus tripulantes; o pequeno barco que retorna à praia traz passageiros em escala maior do que os ocupantes do navio, cuja silhueta é quase imperceptível, modo de

também valorizar a imponência do Hispaniola; por fim, o nível mais profundo da imagem é o que representa o mar aberto, a amplidão do céu e o sol despontando no horizonte, cenário que remete à aventura, ao desconhecido e também a algo auspicioso devido às cores suaves que criam uma ambientação otimista.

Para explorar a construção espacial da narrativa em quadrinhos, também é necessária a percepção de que diferentes planos e ângulos contribuem para sua composição, pois “possibilitam a percepção de uma série de elementos, como distância, proporção, volume.” (RAMOS, 2009, p. 136). Essa percepção, que é visual, mostra a proximidade ou o distanciamento da personagem e dos objetos que estão inseridos no espaço, em diferentes planos e ângulos, como se fosse uma filmadora ou uma máquina fotográfica, permitindo diferentes perspectivas. O uso do *close-up*, por exemplo, é recorrente em *A ilha do tesouro* em momentos em que a expressão facial da personagem é fundamental para destacar seus sentimentos e suas reações diante do desenrolar dos fatos. Todos os tipos de planos foram explorados em diferentes cenas narrativas, mas aqui destacamos apenas dois exemplos.

No requadro seguinte, a expectativa é de os alunos perceberem que a utilização do plano médio ou aproximado coloca duas personagens em destaque em relação às demais que ocupam o mesmo espaço. Jim precisa ser discreto para dizer ao Doutor que tem notícias terríveis (Jim acaba de perceber que os marujos preparam um motim), por isso mantém o olhar dirigido ao mar e coloca a mão esquerda próxima ao rosto, para não ser ouvido pelos demais.

FIGURA 15. Cochicho



Fonte: Boyette (1991, p. 27).

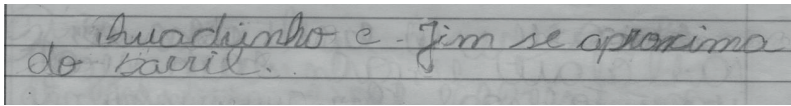
O motim não pode ser evitado, mas Jim e seus amigos conseguem derrotar os revoltosos. Para essa cena, o ângulo escolhido foi de visão superior (*plongê* ou picado), isto é, a perspectiva de cima para baixo a fim de demonstrar a superioridade da personagem que está armada e em pé em relação às demais que estão mortas no chão, portanto, definitivamente derrotadas, como mostra a figura a seguir:

FIGURA 16. Piratas Derrotados

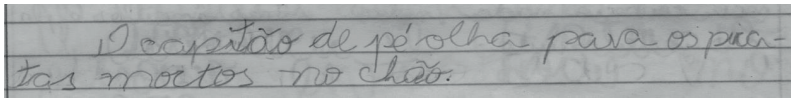


Fonte: Boyette (1991, p. 37).

Para a análise de planos e ângulos nos quadrinhos e seus respectivos efeitos de sentido, é necessário um domínio técnico de termos e conceitos que não foi possível desenvolver com os alunos no curto período – pouco mais de dois meses – de aplicação das atividades, assim, apesar de não terem tido maiores problemas em classificar os ângulos e os planos nos quadrinhos selecionados, tiveram dificuldade em explicar, por escrito, a finalidade do uso de cada um. Aqui, mais uma vez, a expressão oral se sobrepôs sobre a completude da expressão escrita, bem mais sintética e lacunar, como no exemplo abaixo em que o aluno ou limita-se a descrever a cena, ou até percebe a importância do ângulo de visão, mas não consegue expressar adequadamente essa informação.

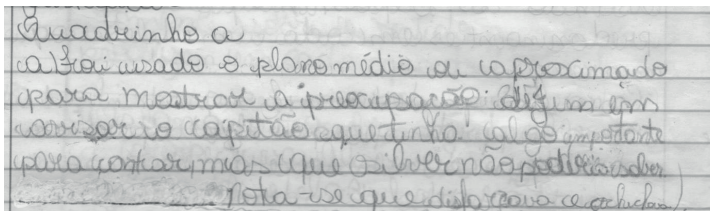
Figura 17: Descrição de Cena em Lugar de Percepção de Ângulo¹¹

Fonte: Sujeito 19.

FIGURA 18. Percepção do Ângulo, mas sem Domínio de Termos Técnicos¹²

Fonte: Sujeito 19.

Importante registrar que o objetivo da proposta interventiva jamais foi o de capacitar tecnicamente os alunos na leitura de quadrinhos; pelo contrário, a intenção foi aproximá-los dessa linguagem multimodal e chamar a atenção para suas estratégias de composição com o objetivo de levá-los a compreender que a narratividade dos quadrinhos é construída pela integração de palavra e imagem, portanto, não foi avaliada como negativa a dificuldade de dominar termos técnicos. Estimular um debate oral sobre a perspectiva a partir da qual alguns momentos narrativos foram construídos foi fundamental para que alguns alunos chegassem a apropriar-se da terminologia técnica, como exemplifica a resposta do Sujeito 21 acerca da Figura 15 (Cochicho):

FIGURA 19. Análise de Planos¹³

Fonte: Sujeito 21.

11 Transcrição: Quadrinho c – Jim se aproxima do barril.

12 Transcrição: O capitão de pé olha para os piratas mortos no chão.

13 Transcrição: Quadrinho a. a) Foi usado o plano médio ou aproximado para mostrar a preocupação de Jim em avisar o capitão que tinha algo importante para contar, mas que Silver não poderia saber. Nota-se que disfarçava e cochichava.

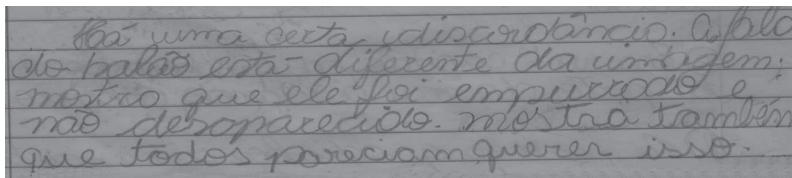
Como a leitura de histórias em quadrinhos implica a apreensão simultânea de imagem e palavra e suas inter-relações, o material didático explorou um momento narrativo em que a imagem propõe um acréscimo em relação à voz do narrador. Trata-se do episódio em que o imediato Arrow desaparece em uma noite de tempestade.

FIGURA 20. O Desaparecimento do Imediato



Fonte: Boyette (1991, p. 24).

O narrador informa o sumiço da personagem e a reação dos demais tripulantes, que revelam até alívio pela ausência do bebedor e encenqueiro Arrow, mas não menciona a possibilidade de ele ter sido empurrado da embarcação. Essa possibilidade é sugerida apenas pela imagem. Durante o debate e a correção das atividades, os alunos compreenderam que o que estava escrito no recordatório não correspondia à imagem, portanto, eles fizeram uma importante inferência ao perceberem que as mãos no canto esquerdo indicavam que não havia sido um acidente. Os Sujeitos 1 e 7 comentaram, durante o debate, sobre o fato de não só os demais quererem o desaparecimento do imediato, como também, de certa forma, terem sido cúmplices em relação ao sumiço dele, e a resposta do Sujeito 19, por escrito, confirma a percepção geral:

FIGURA 21. Inferência¹⁴

Fonte: Sujeito 19.

Como todas as atividades propostas no material didático trazem uma sugestão de resposta, apenas um indicativo do aspecto relevante a ser explorado na atividade, aproveitamos para reproduzir a orientação ao professor referente a essa atividade:

QUADRO 3. Indicação de Resposta

Sugestão de resposta:

Nota-se que o narrador comenta sobre o desaparecimento do sr. Arrow, “em uma noite escura, com o mar turbulento”. A imagem vem acrescentar sentido à narrativa quando mostra mãos empurrando-o. Além disso, na própria narrativa mostra-se o desejo de todos que ele sumisse. Sendo assim, qualquer um poderia tê-lo empurrado para o mar.

Fonte: Santos (2019).

Embora seja um relato breve, é possível captar as diretrizes do material didático, a interação dos alunos com as atividades e parte da reflexão acerca dos resultados da atividade interventiva.

Considerações Finais: autoavaliação do processo

Assumir a dupla função de professora e pesquisadora, especialmente durante a intervenção didática, exige constante exercício de

¹⁴ Transcrição: Há uma certa discordância. A fala do balão está diferente da imagem: mostra que ele foi empurrado e não desaparecido. Mostra também que todos pareciam querer isso.

distanciamento em relação ao próprio trabalho. É preciso questionar-se sobre cada passo da pesquisa interventiva, assumindo um espírito analítico que, muitas vezes, não é possível no cotidiano do professor em razão da excessiva carga de trabalho e da própria dinâmica da sala de aula. A intervenção didática em contexto de pesquisa de mestrado aguça o senso crítico do docente, obrigando-o a revisões constantes de metodologias e do material elaborado após a interação com os alunos. Por isso, depois da apresentação de algumas atividades do material e seus propósitos, assim como resultados parciais obtidos, faz-se necessária uma reflexão sobre o processo de pesquisa interventiva.

O primeiro passo da pesquisa é a revisão bibliográfica acerca do tema escolhido. No caso desta pesquisa, é necessário reconhecer que a leitura de imagens da professora regente, Sueli Fajardo dos Santos, era bastante intuitiva, e por vezes incompleta. Por estarmos mergulhados em um cotidiano sobrecarregado de imagens, acreditamos que sejamos todos proficientes em sua leitura, porém, nem sempre a escola está atenta para a necessidade de preparar os alunos para a leitura de dimensões complexas da imagem, especialmente as ideológicas e históricas.

Quanto ao universo dos quadrinhos, a pesquisa foi a oportunidade para sistematizar conhecimentos sobre as especificidades da linguagem quadrinística, indo além dos tipos de balões e onomatopeias, aspectos contemplados por livros didáticos, refletindo, por exemplo, sobre as aproximações entre quadrinhos, fotografia e cinema. Ponderando que professores também foram considerados potenciais interlocutores do material didático elaborado, esses conhecimentos teóricos foram fundamentais para a composição das orientações trazidas pelo material e também uma forma de encorajar professores a incluir os quadrinhos dentre os gêneros textuais e linguagens artísticas trabalhados em Língua Portuguesa.

O objetivo do material foi apresentar uma proposta que não se limitasse aos códigos do livro didático, que pecam especialmente por fragmentar os objetos artísticos, tirá-los de seu contexto sem recontextualizá-los para o receptor e submetê-los a objetivos pragmáticos do ensino de Língua Portuguesa, como a exploração de aspectos gramaticais em tiras, charges e fragmentos de histórias em quadrinhos sem considerar suas especificidades artísticas. Trata-se de árduo exercício de distanciamento em relação à prática docente, majoritariamente

ancorada no uso do livro didático e, portanto, contaminada por suas estratégias e configurações.

Um aspecto importante da intervenção é a motivação dos alunos para a recepção das atividades, despertando sua curiosidade para o novo assunto, o que foi feito com certa antecedência em relação à aplicação do material, aguçando a curiosidade da turma acerca dos quadrinhos. Essa motivação é fundamental para a boa recepção da turma e envolvimento nas atividades propostas (pesquisa, leitura integral da história em quadrinhos, debates orais, atividades escritas).

Apesar do esforço para manter um olhar crítico acerca das atividades elaboradas, a aplicação apontou a necessidade de revisão de certos enunciados a fim de obter melhores resultados. Nas respostas discursivas, os alunos tendem a ser muito objetivos, portanto, os enunciados devem apresentar comandos claros, mas que exijam uma análise global da narrativa em quadrinhos, e não apenas pontual. Na questão que pretendia a percepção da caracterização do protagonista, Jim Hawkins, pedia-se: “Jim é um adolescente vivendo uma grande aventura. Que qualidades você destaca nessa personagem?”, chegando a respostas como a do Sujeito 4: “Aventureiro, educado e corajoso”.

Considerando o objetivo de levar o leitor a perceber que a personagem passa por transformações durante a narrativa, a partir dos desafios interpostos pela aventura, o enunciado poderia ser mais diretivo, como por exemplo: “Jim é um adolescente vivendo uma grande aventura. Que qualidades você destaca nessa personagem? Comente o que observou durante a narrativa para chegar a essas qualidades.”.

Para o êxito de qualquer proposta pedagógica, é preciso considerar a funcionalidade de bibliotecas, laboratórios, salas de leitura, etc. Nessa experiência, foi decepcionante constatar a existência de apenas três histórias em quadrinhos no acervo da biblioteca, dado que vai na contramão dos interesses de leitura dos alunos, pois, como já registramos, foi necessário ampliar o tempo destinado à leitura de quadrinhos em sala de aula para atender a esse interesse.

Durante todo o processo, os alunos manifestaram envolvimento com a dinâmica do trabalho e espírito observador acerca de vários aspectos, com destaque para as semelhanças entre a linguagem dos quadrinhos e a de outras artes, especialmente fotografia, cinema e desenho animado. Reconheceram que a leitura de quadrinhos transformou-se, após o exercício de reflexão sobre a linguagem quadrinística,

passando a estar mais atentos a suas especificidades e efeitos de sentido da interação entre imagem e palavra no desenvolvimento narrativo.

Ao concluir a pesquisa, acreditamos que o objetivo de colocar os alunos em contato com os quadrinhos e despertá-los para os efeitos de sentido produzidos por imagens foi alcançado, atendendo à recomendação de Barbosa (1998, p. 17) de que “a educação deveria prestar atenção ao discurso visual”, tão presente na sociedade contemporânea, e fazer os alunos conscientes em relação às mensagens expressas pelas imagens, tornando-os capazes de “compreender e avaliar todo o tipo de imagem”.

Referências

ACEVEDO, J.

Como fazer histórias em quadrinhos. São Paulo: Global, 1990.

BARBIERI, D.

Los lenguajes del cómic. Barcelona: Paidós, 1998.

BARBOSA, A. M.

Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARROSO, F. A.

Quadrinizar a literatura ou literaturizar o quadrinho? In: BORGES, R. F. (org.). *Clássicos em HQ*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BOYETTE, P.

A ilha do tesouro. São Paulo: Abril Jovem, 1991.

CAGNIN, A. L.

Os quadrinhos. São Paulo: Ática, 2014.

CÂMARA

Municipal de Jandaia do Sul. Portal da Transparência. *Histórico da cidade*. Disponível em: <<http://www.camarajandaia.pr.gov.br/site/historia-da-cidade/>>. Acesso em: 9 maio 2019.

CIRNE, M.

A explosão criativa dos quadrinhos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

DONDIS, D. A.

Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EISNER, W.

Narrativas gráficas. São Paulo: Devir, 2005.

Quadrinhos e arte sequencial. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARINA, M. et al.

Psicodinâmica das cores em comunicação. São Paulo: Blücher, 2006.

LDB

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

McCLOUD, S.

Desenhando quadrinhos. São Paulo: M. Books, 2008.

PCN

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RAMOS, P.

Leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R.

Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L.

Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, S. A. R. F.

Leitura de quadrinhos na escola: prática necessária. Londrina, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2019. (Dissertação de Mestrado).

VERGUEIRO, W.

O uso das HQ's no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.

Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2015.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Regina Lemes Sene (UENP)

Possui graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2007) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). Atualmente é professora no Colégio Estadual Sagrada Família. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio.

Alysson Costa Feijó da Silva (UFPB)

Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Profletras. Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua e Literatura pela Cintep. Professor de escolas públicas (Itambé-PE /PB).

Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), Mestrado (2003) e Doutorado (2010) em Educação Escolar, também pela Unesp. cursou Pedagogia (2009) e participa dos grupos de estudos e pesquisas GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Professor Contemporâneo – Unesp),

Felip (Formação e Ensino em Língua Portuguesa-UEL) e Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1-UFSCAR). Em 2013, concluiu o Pós-Doc, na UFSCAR, com apoio da Fapesp. Atualmente é professora adjunta na UEL, participando do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, respondendo pela coordenação deste.

Elenice Maria Andersen (UFSC)

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2001) e Licenciada em Letras, pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1997). Tem experiência nos temas leitura, texto, discurso, enunciação, mídias e tecnologias na educação. Foi tutora PET (2010-2015) pela Universidade Federal do Pampa, com orientação de projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino da leitura e produção de textos. Organizadora do livro *Multimídia digital na escola*. Atualmente é professora associada em exercício na Universidade Federal de Santa Catarina.

Flávio Luís Freire Rodrigues (UEL)

Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, análise linguística, escrita criativa, gênero discursivo e produção de textos.

Janicleide Silva Gomes (UFPB)

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2000); Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Especialização em Educação: Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Língua Portuguesa, com área de concentração em Linguagem e Letramentos, pelo Profletras – UFPB. É professora efetiva da rede estadual (Ensino Médio e Curso Magistério) e da rede municipal (Ensino Fundamental).

Desenvolve estudos nos seguintes temas: produção textual – gêneros textuais – formação e prática do ensino de Língua Portuguesa.

Jaqueline Roberta Venera (UFSC)

Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade da Região de Joinville (2005) e Mestrado pelo Profletras da UFSC. É professora das redes municipal e estadual de ensino no Estado de Santa Catarina.

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Master en Promoción de la Salud Sexual pela Universidad Nacional de Educación a Distancia – Uned. Especialização em Psicopedagogia Aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Supervisão Escolar e também em Educação Sexual. Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal da Paraíba. Atua também no Profletras/UFPB, na unidade Mamanguape. Áreas de atuação: Didática, Formação de Professores, Avaliação das aprendizagens, Organização do Trabalho Pedagógico, Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Educação e diversidade Sexual.

Juliana Freitas Aguiar (UFC)

Atualmente cursa, na Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Letras – Profletras (2018). É professora efetiva de Língua Portuguesa do Governo do Estado do Ceará desde 2014. É revisora e corretora de textos. Cursou Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (2009).

Júlio César Vitorino (UFMG)

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestrado em Estudos Linguísticos – Università Pontificia Salesiana (1998) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atualmente é professor adjunto da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Filologia Clássica, atuando principalmente nos seguintes temas: língua e literatura latina, tradição clássica na literatura brasileira, literatura brasileira colonial.

Laurênia Souto Sales (UEPB)

Possui Mestrado em Letras (2004) e Doutorado em Linguística (2009), ambos pela Universidade Federal da Paraíba. É professora Adjunta II da Universidade Federal da Paraíba e atua no Profletras. É também professora, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/UEPB Virtual. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando, principalmente, com os seguintes temas: ensino (leitura e escrita), autoria, discurso, prática de ensino e formação do professor. Tem atuado em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino.

Marilucia Santos Domingos Striquer (UENP)

Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1991), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina (2013). É professora adjunta da UENP, campus Cornélio Procópio. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente inicial e continuada; ensino dos gêneros discursivos/textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Professora permanente do Mestrado Profissional em Letras. Bolsista produtividade em pesquisa – Fundação Araucária do Paraná.

Nilza Pereira Crepaldi (UEM)

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1983) e complementação na Fafiman/Mandaguari/PR. Especialista em Literatura e Administração Pública pela UEM/PR e em EaD e as Tecnologias Educacionais pela Unicesumar/Pr. É professora estadual – QPM aposentada (LF1) e com outro padrão ativo (LF3). Tem experiência como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio e tutoria *online* pela SEED/PR. cursou o Mestrado Profissional em Língua Portuguesa pela UEM/PR (2017/2018).

Patrícia Santos de Souza (UEM)

Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e em Pedagogia pelo Centro Universitário

Internacional Uninter (2017). É especialista em Educação Especial pelo Centro de Ensino Superior do Paraná – Faculdade Maringá (2007). Atualmente é professora no Ensino Fundamental e Médio em Flórida-PR. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Língua Portuguesa pela UEM/PR.

Paulo Roberto Almeida (UEL)

Possui graduação em Letras (Português-Grego) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Araraquara-SP), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL). Tem experiência na área de Linguística e ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, língua materna/variedades linguísticas, hibridismo, minorias linguísticas, identidade, práticas discursivas orais e escritas.

Rosângela Fernandes Oliveira (UEM)

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Fafijan – Faculdade de Jandaia do Sul (1996). Especialista em Literatura Brasileira pela Fecilcam (1999). Formação no Programa de Desenvolvimento da Educação do Estado do Paraná – PDE 2013/104. Professora de Ensino Fundamental e Médio em Campo Mourão-PR. Tem experiência no ensino de línguas, com ênfase em Língua Portuguesa e Espanhola. Pós-graduanda no Mestrado Profissional – Profletras/UEM – 2017/2019.

Sheila Oliveira Lima (UEL)

Graduada e licenciada em Letras Português-Russo (1994), mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (2001) e doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (2006), possui experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Formação do Leitor, Alfabetização, Letramento, Oralidade, Literatura e Infância, Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Coordena o Pibid-Letras e estágios em Letras na UEL. É membro permanente do Profletras-UEL e do PPGEL-UEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem).

Simone Albino Santos (UFMG)

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004), especialização em Leitura e produção de texto pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Atualmente é professora do Colégio Tiradentes da Polícia Militar -MG.

Sonia Pascolati (UEL)

Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Letras (colaboradora) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEL. Graduada em Letras (1994) e Pedagogia (1997), Mestre em Letras (1999) e Doutora em Estudos Literários (2005) pela Unesp – Campus Araraquara. Realizou estágio pós-doutoral na Paris-Sorbonne (Paris IV) em 2012 e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB em 2017-2018. É pesquisadora em dramaturgia e teatro, com produções também nos campos de literatura comparada e literatura infantojuvenil.

Sueli Aparecida Ros Fajardo dos Santos (UEL)

Professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná desde 1996 até 2019, quando aposentou-se. Formou-se em Letras Anglo-Portuguesas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Paraná. Fez Especialização em Língua Portuguesa/ Descrição e Ensino, participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), pela Universidade Estadual de Londrina (2009/2010), e concluiu o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em abril de 2019.



“

Os textos aqui reunidos são resultados de pesquisas realizadas no âmbito do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – e são todos pautados pela preocupação em articular conhecimentos teóricos e práticos a fim de contribuir com a qualidade da educação pública no Ensino Fundamental. As reflexões teóricas e as proposições práticas são fruto de pesquisas realizadas em diferentes unidades do Programa e revelam o compromisso e o desejo dos autores em construir uma escola pública que seja espaço potencial de transformação e aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores.

Neste volume, apresentamos reflexões sobre os desafios do ensino da leitura e da escrita, abordando aspectos teóricos e metodológicos, com destaque para os multiletramentos (literário, digital, multimeios) e para o trabalho com alguns gêneros textuais (conto maravilhoso, canção, escrita autobiográfica, texto argumentativo, histórias em quadrinhos) em sala de aula.