



Ensino de Língua e Literatura: multimodalidade e hipertextos

CARLOS MAGNO GOMES

BETO VIANNA

(Organizadores)



Criação Editora

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Alves dos Santos

Luiz Carlos da Silveira Fontes

José Eduardo Franco

Luiz Eduardo Oliveira

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

**CARLOS MAGNO GOMES
BETO VIANNA
ORGANIZADORES**

**ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA:
multimodalidade e hipertextos**



Editora Criação A&C
Aracaju, SE | 2016

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome da autora, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica
Adilma Menezes

Catálogo Claudia Stocker – CRB5-1202

Ensino de Língua e Literatura: multimodalidade e hipertextos
Carlos Magno Gomes; Beto Vianna (org.). – Aracaju: Criação,
2016.

250p. 21 cm.

ISBN 978-85-8413-113-6

1. Língua Portuguesa 2. Literatura 3. Ensino-Educação. 4.
Multimodalidade e hipertextos

I. Título II. Carlos Magno Gomes (org) III. Assunto

CDU 371.214:821

PREFÁCIO

Esta coletânea apresenta propostas de ensino de produção e leitura de textos multimodais e literários. Com reflexões teóricas sustentadas pelos estudos linguísticos e literários, esses trabalhos têm o objetivo de propor práticas pedagógicas contextualizadas com as diferentes realidades sociais dos estados de Sergipe e Bahia.

Didaticamente, dividimos esta coletânea em dois volumes conforme as abordagens para a disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O primeiro abre o debate para o ensino de língua portuguesa a partir do uso de textos multimodais nas experiências práticas. O segundo ressalta a leitura do texto literário, destacando as especificidades da diversidade cultural brasileiras.

Os dois volumes foram escritos com colaboração e troca de experiências entre os professores da rede pública e os orientadores do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana (PROFLETRAS-ITA). Essa convivência contribuiu para a lapidação e ajustes das versões finais defendidas no segundo semestre de 2015, pelos ingressantes da primeira turma, em agosto de 2013. Em comum, as propostas reunidas nesta edição têm como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica, e, por isso, trazem abordagens inovadoras que exploram a multimodalidade como uma estratégia primordial para a melhoria das aulas de língua e literatura.

O PROFLETRAS é um curso de mestrado profissional que tem por objetivo propor reflexões sobre ensino de língua e literatura e produzir material didático com propostas de intervenção para a educação básica. Para tanto, o curso está estruturado com disciplinas que repensam as estratégias de ensino. No total, os mestrandos cursam dez disciplinas, entre obrigatórias, de fundamentação e optativas. De cada disciplina, destacamos uma perspectiva teórica ou prática relevantes para a construção das propostas de trabalhos apresentas neste livro.

As duas disciplinas de fundamentação abrem o debate para os caminhos que cada mestrando seguirá: em “Alfabetização e Letramento”, destacamos a questão dos multiletramentos e das políticas de inclusão como desafio de todo pesquisador da área de letras; em “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, reforçamos a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) como uma interface indispensável para a renovação de nossas práticas de ensino de língua e de literatura.

Das obrigatórias, “Fonologia, Variação e Ensino”, “Gramática, Variação e Ensino”, “Texto e Ensino”, “Leitura do Texto Literário” e “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita”, ressaltamos a importância de cada uma para repensarmos as práticas de ensino com o intuito de adequá-las às novas realidades sociais em tempos de redes sociais e da multimodalidade. Além disso, o programa dessas disciplinas nos convida a repensarmos nossas práticas de ensino a partir do respeito ao conhecimento do educando em diferentes contextos sociais.

Quantos às optativas, a Unidade de Itabaiana privilegiou a diversidade de abordagens que levassem os mestrandos a repensarem seus lugares de mediadores do conhecimento, por isso selecionamos as disciplinas: “Linguagem, Práticas Sociais e Ensino”, repensando o lugar da análise do discurso no preparo das aulas de produção de texto e de leitura; “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”, motivando os docentes a buscarem novas estratégias de ensino; e “Literatura e Ensino”, propondo uma reflexão acerca da formação do leitor e da leitura subjetiva do texto literário. Com esse leque de oferta diversificado, os mestrandos tiveram contato com diferentes teóricos e propostas pedagógicas críticas sobre o ensino de língua e literatura.

Nesse percurso, as práticas sociais de letramento valorizaram as modalidades digitais, usadas pelos grupos sociais como os hipertextos. Esses textos têm a particularidade de atrair crianças e jovens, por sua interface tecnológica, permitindo o desenvolvimento de novas competências indispensáveis para a interação social. Nesse contexto digital, devemos ampliar as modalidades textuais para nos adequarmos às necessidades de crianças e jovens. No caso da educação, as modalidades digitais nos convidam a pensarmos o letramento digital como um de-

safo para os professores que, mesmo não sendo nativos nas novas tecnologias, pretendem incluir o texto digital como parte de sua opção da prática pedagógica.

Com a ampliação dos gêneros textuais, poderemos usar o multiletramento para fortalecer a interatividade e as atividades colaborativas entre os alunos quando usam textos híbridos, compostos de imagens e textos, em diferentes suportes tecnológicos. Essa ampliação nos convida pensarmos para além do letramento, isto é, valorizarmos os para os multiletramentos, no qual há necessidade de um construtor-colaborador dos novos textos multimodais. O uso das TDIC passa pelo reconhecimento de algumas competências próprias do letramento digital: avaliação crítica do conteúdo; a não-linearidade ou hipertextualidade; a associação de informações de diferentes fontes; e, a exploração da biblioteca virtual.

Tais peculiaridades são indispensáveis para atualizarmos nossas práticas de ensino. Essa mudança de atitude é propícia para a formação de leitores capazes de integrarem os avanços tecnológicos ao cotidiano escolar, explorando a multimodalidade presentes na rede como jogos interativos, *livroclips*, *podcasts*, *audiobooks*, entre outros, disponíveis gratuitamente em sites preocupados em divulgar objetos de aprendizagem (OA).

Nestes dois volumes, reunimos trabalhos que privilegiaram prática de escrita e de leitura. Com diferentes abordagens teóricas, os capítulos aqui reunidos trazem reflexões acerca de ensino de gramática, de produção de texto, de leitura, de interpretação dos textos literários, entre outros. Cada proposta está dividida em abordagens teóricas/metodológicas e atividades de intervenção, que descrevem como a parte prática foi aplicada no contexto escolar de cada pesquisador.

Itabaiana, julho de 2016.

Organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
APRESENTAÇÃO DO VOLUME I	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MULTIMODALIDADES	12
Beto Vianna	
REFERENCIAÇÃO: O USO DA ANÁFORA NO TEXTO DISSERTATIVO	17
Gilvan da Costa Santana	
Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros	
LINGUÍSTICA DE TEXTO: A COESÃO REFERENCIAL	39
Silvana Faria Doria	
José Ricardo Carvalho	
PRÁTICAS DE LEITURA COM TEXTOS MULTIMODAIS	59
Sandra Virginia Correia de Andrade Santos	
Derli Machado de Oliveira	
RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	91
Maria Edriana dos Santos Rocha	
Márcia Regina Curado Pereira Mariano	
APRESENTAÇÃO DO VOLUME II	
ENSINO DE LITERATURA E DIVERSIDADE CULTURAL	125
Carlos Magno Gomes	
A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO	131
Alexsandra Dantas Oliveira Andrade	
Christina Bielinski Ramalho	
A LEITURA LITERÁRIA PELO HORIZONTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO	163
Meiryelle Paixão Menezes	
Carlos Magno Gomes	
A POESIA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DE HIPERTEXTOS	187
José Alexandre dos Santos	
Jeane de Cássia Nascimento Santos	

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS	217
Ana Cláudia Silva Fontes Mariléia Silva dos Reis	
RESUMOS	241
SOBRE OS AUTORES	245



Volume I

APRESENTAÇÃO DO VOLUME I

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MULTIMODALIDADES

Este volume reúne quatro textos na área do ensino de língua portuguesa, redigidos colaborativamente por recém-mestres e seus orientadores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – o Profletras - da UFS de Itabaiana. Há razões de sobra para parabenizar os autores e seus trabalhos. Vou comentar apenas duas que, para mim, são as mais importantes ou urgentes. A primeira razão, de caráter mais geral, mas de consequências palpáveis no dia a dia de qualquer escola brasileira, tem a ver com as relações entre ensino e linguagem. A segunda resolvi deixar para o final. Acho que ela irá se tornar mais clara depois de uma apresentação, ainda que apressada (defeito congênito dos textos introdutórios), dos textos aqui reunidos.

Uma contradição inescapável da aplicação dos estudos linguísticos ao ensino (de que as aulas de língua portuguesa em nossas redes municipais e estaduais são um exemplo particular) é o descompasso entre o conhecimento e o uso da língua exercidos e exigidos na escola (sempre normativos, ao fim e ao cabo) e o consenso, bastante antigo e sedimentado entre os teóricos da linguagem, em torno da legitimidade de todo e qualquer sistema linguístico. Por isso, a tarefa do professor que ocupa o verdadeiro *front* da batalha educacional – as séries fundamentais e médias – nunca foi fácil, e não tem se tornado mais fácil com o receituário teórico sempre renovado das ciências linguísticas. Posso parecer pessimista, mas não vejo, nos últimos anos, indícios de calmaria com a multiplicação de abordagens teóricas que abraçam a noção de língua como um sistema inerentemente dinâmico e variável. Em nosso contexto educacional, ainda se vê com desconfiança a ideia de que “preparar” o aluno (seja para o mercado ou para a cidadania e a vida) não significa, necessariamente, vaciná-lo contra os modos de dizer de sua comunidade de origem.

Em suma, linguistas e educadores ainda não foram capazes (apesar dos constantes e louváveis esforços, muitos dos quais iremos encontrar nas referências bibliográficas dos capítulos a seguir) de equacionar a valorização do saber e do dizer locais dos alunos (e professores) de nossas escolas Brasil afora – o que é preconizado inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais – com a posição privilegiada ainda dada ao saber e ao dizer universais e oficiais em sala de aula, desde o contato do aluno com as primeiras letras até a exigência do bem falar e do bem escrever nas redações, provas escritas e apresentações orais. Admitindo ou não, a escola toma partido de uma Língua, com L maiúsculo.

As quatro propostas de intervenção pedagógica aqui reunidas têm o mérito comum de desenvolver soluções para o dilema sugerido acima, por meio de duas receitas tão criativas quanto eficazes: a multimodalidade como, a uma só vez, objeto de estudo e ferramenta pedagógica; e a crença radical no uso do uso cotidiano da língua. A língua (já) em uso como a referência mais confiável (por familiar, para além de materna) para a diversificação (e, não, substituição) das habilidades linguísticas dos alunos no ambiente escolar.

O volume abre com o capítulo REFERENCIAÇÃO: O USO DA ANÁFORA NO TEXTO DISSERTATIVO, de Gilvan da Costa Santana e Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros. Em um recorte da dissertação de mestrado de Gilvan, os autores propõem uma sequência didática envolvendo a elaboração de textos dissertativo-argumentativos (e sua avaliação) a partir de um tema escolhido pelos alunos. O objetivo é aliviar o peso da costumeira abordagem metalinguística (a língua analisando a língua) em sala de aula, aproveitando, em seu lugar, a língua em uso, ou “abordagem epilinguística”, como definem os próprios autores. Tendo como objetivo a reflexão do aluno sobre o uso das remissões anafóricas, concebe-se aqui a linguagem como uma atividade constitutiva, realizada na interação verbal. E a escrita, o resultado de um processo coletivo: o texto emerge do envolvimento entre interlocutores reais (que é, afinal de contas, como tecemos a língua em nosso dia a dia, formal ou informalmente), despertando a consciência dos alunos para os processos referenciais ali feitos presentes.

No segundo capítulo, uma referência narrativa para tantos de nós – a história de João e Maria (ou Joãozinho e Maria, como aprendi a escutar

na infância) – serve de tema de fundo e massa de modelar para a intervenção pedagógica proposta por Silvana Faria Doria e José Ricardo Carvalho: LINGUÍSTICA DE TEXTO: A COESÃO REFERENCIAL. Se no capítulo anterior um tema da vivência dos alunos (o transporte urbano) serve de guia para a compreensão e o uso dos processos de referenciação, aqui a coesão referencial é trabalhada com a ajuda providencial e familiar da literatura infantil que, no criativo retrabalho dos autores, se desdobra em diferentes gêneros à disposição dos alunos. Os autores demonstram, no relato de sua proposta pedagógica, como a anáfora e outros recursos de coesão textual – referenciais e sequenciais – não se limitam à codificação gramatical, mas permeiam a percepção e a produção discursivas, conferindo legibilidade tanto à tessitura linguística quanto à trama narrativa. Entre outros modos de conversar, um bilhete da madrastra, um revelador diário da bruxa e mensagens de celular trocadas entre João e Maria compõe a floresta multimodal em que José Ricardo e Silvana vão espalhando suas pedrinhas coesivas.

Em PRÁTICA DA LEITURA COM TEXTOS MULTIMODAIS, o nosso terceiro capítulo, Sandra Virginia Correia de Andrade Santos e Derli Machado de Oliveira adentram de vez na feira moderna da multimodalidade: a presença de múltiplas linguagens na composição textual contemporânea, o repertório multimodal e multimidiático das inovações tecnológicas das últimas décadas, onde as expressões verbal e audiovisual servem de legenda entre si e para o leitor-espectador ou, ainda, para os compositores multimodais que temos nos tornado nos últimos tempos. Convém lembrar (os autores frisam o mesmo ponto) que, ao invés de assustar, essa multirrealidade semiótica é parte integrante do modo de conversar de muitos alunos – os assim ditos nativos digitais – e de ao menos alguns de nós, professores (confesso, e tenho a idade como desculpa, meu próprio assombro com certos meandros da vida digital). Assim, são sempre bem vindas propostas pedagógicas – tanto mais no contexto de um mestrado profissional – não apenas voltadas para uma competência leitora multimodal, mas que efetivamente se servem dos multimeios para a prática educacional. Utilizando o gênero “capa de revista” (que admite os mais variados suportes de mídia), os autores Sandra e Derli trabalharam, em um estudo de caso, a contribuição da linguagem visual para um *upgrade* na vivência leitora de alunos da rede municipal.

O quarto e último capítulo do volume retoma, em alguns aspectos, os caminhos percorridos e as preocupações levantadas pelas propostas pedagógicas anteriores. *RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA*, de Maria Edriana dos Santos Rocha e Márcia Regina Curado Pereira Mariano, conjuga o ensino da leitura e da escrita de textos argumentativos com o familiar, ou prazeroso, uso das redes sociais. As autoras mostram, desde o início, seu compromisso com a prática e com a realidade pedagógicas. Mesmo em sua discussão inicial dedicada a desemaranhar o cipoal teórico da argumentação e da retórica, as autoras propõem “apresentar um material que garanta ao professor, geralmente sobrecarregado com muitas horas-aulas semanais, maior facilidade de compreensão e de uso dessas teorias” (ROCHA; MARIANO, p. 92). Novamente, a dupla multimodalidade e língua-em-uso é convocada na tarefa de ampliar o universo letrado do aluno e os recursos à disposição do professor. A proposta (uma pesquisa de campo que envolveu a busca de textos utilizáveis e a criação de grupos de conversa, sempre na rede) vai além da intervenção pedagógica, e se apresenta como um *work in progress* didático: elaborar materiais e abrir caminhos para professores que ousem se aventurar nas redes para ensinar argumentação e retórica. Ao mesmo tempo, Edriana e Márcia não deixam de alertar sobre as dificuldades da prática, postura tão útil (e educativa) quanto os aspectos positivos relatados.

Deixei então para o final, uma segunda razão pra nos alegrarmos com os textos que compõem este volume. Se é possível uma comparação assim, os trabalhos elaborados pelos novos mestres e seus orientadores me fazem pensar na linguística missionária da América colonial. Prefaciando um livro sobre o assunto, Bartolomeu Melià (estudioso do guarani e dos encontros linguísticos do Novo Mundo) sugere que a linguística praticada pelos jesuítas, qual seja, o aprendizado e a gramaticização das línguas nativas, era “talvez, o menos colonial dos recursos coloniais”. Isso porque, apesar das consequências perversas da conversão dos ameríndios, aprender a língua do outro era também uma forma de diálogo: “quem aprende outra língua vê a sua própria transformada”, diz Melià. Ao traduzirmos, nos vemos também traduzidos para outras realidades. Sigo Bartolomeu Melià em pensar que uma prática assim é mais produtiva (mais reprodutiva,

aliás) que as estreitezas da globalização, a mesmice da cultura oficial e a sanha padronizadora de que a escola (e infelizmente, certas abordagens da língua) ainda sofre. Os textos aqui reunidos são esse convite ao diálogo, e os mestres que os redigiram podem correr mundo e catequizar.

Aracaju, julho de 2016.

Beto Vianna

REFERENCIAÇÃO: O USO DA ANÁFORA NO TEXTO DISSERTATIVO

.....

GILVAN DA COSTA SANTANA
MARIA EMÍLIA DE RODAT DE AGUIAR BARRETO BARROS

Considerações Iniciais

O presente capítulo consiste em um recorte do trabalho de conclusão do PROFLETRAS. Durante tal pesquisa, partimos do pressuposto de que o ensino da escrita em língua portuguesa (doravante LP) deve pressupor a análise de recursos expressivos presentes no cotidiano dos sujeitos falantes de LP. Tal perspectiva consiste em uma necessidade de abordagem da escrita como processo, como resultado de um trabalho de reflexão sobre a linguagem; conhecimento sobre a constituição e funcionamento da língua. Evidenciamos aqui a consecução dos objetivos dessa empreitada. Para tanto, destacamos aspectos teórico-metodológicos que envolvem gênero de discurso, tipo de texto, no ensino de LP, à luz de uma abordagem da linguística textual, cuja ênfase se encontra na construção da referenciação, em situações de produção de texto escrito. Trata-se de uma proposta didática para oportunizar o contato dos alunos e professores com o processo discursivo de construção de textos, lançando mão de atividades que os levam a operar a construção de textos.

Afora estas considerações iniciais e as finais, este trabalho apresenta três itens: 1. Processos de referenciação: categorização desses objetos de discurso – muito além da dicotomia coesão/coerência, em que discutimos os aspectos teóricos relacionados aos processos de referenciação; 2. Procedimentos Metodológicos, em que expomos a metodologia de coleta e análise do *corpus*; 3. Análise dos resultados (3.1 Proposta de intervenção: videoaula de anáfora direta 1; 3.2 Videoaula interativa sobre anáfora direta), em que trazemos à baila tanto a análise do *corpus* como duas propostas didáticas de intervenção na produção textual dos estudantes.

A seguir, apresentamos os estudos acerca dos processos de referenciação.

1 Processos de referenciação: categorização desses objetos de discurso – muito além da dicotomia coesão/coerência

Percebemos que a produção, a compreensão de um texto são faces de uma mesma moeda, pois a escrita implica em compreensão e em produção. Com efeito, entendemos que, ao produzir o texto, o estudante precisa coordenar uma série de aspectos estruturais que o norteiam quanto ao que tem a dizer, possibilitando ao seu leitor construções de sentido. Daí a importância de pensarmos atividades para desenvolver habilidades e competências propiciadoras do domínio da modalidade escrita dissertativa (nono ano). E, diante dos múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, propusemos atividades diversas para facilitar o seu processo de construção.

Para a efetivação de tal proposta, desenvolvemos exercícios propiciadores do uso de elementos anafóricos diretos (mais adiante explicados), para que o estudante fosse capaz de utilizar tais recursos de referenciação nas produções de seus textos dissertativo-argumentativos, articulando o que se diz e como se diz. Em consequência dessa prática, utilizou tais processos eficazmente.

Resumindo, eis os pilares de nossa proposta didático-pedagógica: produção de texto dissertativo-argumentativo; atividades para apropriação de processos de referenciação (em nível de anáfora direta); análise e refeitura do texto produzido para reelaboração dos usos dos objetos de discurso e, quando necessário, reestruturação do texto. À luz desse procedimento metodológico, possibilitamos a estruturação do “como dizer”, através do uso desses recursos linguísticos, em busca de produções textuais, a partir da finalidade específica proposta.

Para tal proposta, ancoramo-nos nos processos de referenciação, estudados por Cavalcante (2003), Koch (2004) e Marcuschi (2005). Inicialmente, esclarecemos que o termo referenciação está pautado em uma perspectiva sociocognitiva que comumente associa tal fenômeno a estratégias de anáfora, catáfora e dêixis com efeito de (re)categorização e (re)ativação de referentes diretos ou indiretos.

Koch (2004), pautada ainda nos *mecanismos de coesão textual*, afirma que a coesão apresenta-se sob duas modalidades: a remissão e a sequenciação. A primeira desempenha tanto a função de (re)ativação

de referentes quanto a de sinalização textual. Como reativação de referentes, compreende as referências anafórica (retomada) e catafórica (antecipação), por meio das quais se formam cadeias coesivas, entretanto aquelas que retomam referenciais principais ou temáticos percorrem, em geral, o texto inteiro. A remissão por referências pode ocorrer por meio de recursos de ordem gramatical¹ e lexical². Muitas vezes, a reativação de referentes é promovida por “indícios” ou “pistas” deixados no texto. A sinalização textual tem função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor apoio para o processamento textual.

Marcuschi (2005), por sua vez, discute acerca das anáforas diretas (mais adiante AD) e das indiretas (doravante AI), observando o fato de que já se cristalizou a tese de que as AD estabelecem a referência (re) ativando referentes previamente encontrados no texto (relação de coreferência por substituição). Ele, entretanto, acredita que nem sempre há equivalência total no aspecto morfológico e sintático entre a anáfora e seu antecedente. Ainda para ele, na AI não há retomada de referente, mas uma ativação de novos referentes. Então, para se estabelecer a AI, o que não veio explicitado é possível de ser percebido pelos interlocutores. Conforme Marcuschi (2005, p. 54): “A AI é um caso de *referência textual*, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento lexical”.

Levando-se em consideração os postulados teóricos de Marcuschi (2005) observamos que os referentes textuais são construídos de forma “ancorada” e “não ancorada”. Para que haja esse processo, existem as estratégias referenciais, tais como a pronominalização anafórica e a catafórica³. Nesse sentido, expressões nominais remissivas funcionam

1 Uso de pronomes, uso dos diversos tipos de numerais, uso dos advérbios pronominais (como aqui, aí, lá e ali); uso de artigos definidos.

2 Uso de sinônimos, de hiperônimos, de hipônimos, de nomes genéricos, de descrições definidas, da reiteração completa ou parcial de um grupo nominal, da elipse.

3 O uso de expressões nominais definidas (determinante definido seguido de nome); de expressões nominais indefinidas, de expressões nominais anafóricas (recategorização do objeto de discurso).

com base cognitivo-discursiva⁴. Há ainda a anáfora nominal cuja função é apreender o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no cotexto. Tal anáfora, por sua vez, consiste em informações inéditas a respeito dos objetos de discurso. Afora esses aspectos abordados, há o uso do hiperônimo com função anafórica. Podemos ainda observar certas construções com paráfrases definidoras, realizadas com expressões nominais, cuja função é a de elaborar definições, produzindo efeitos tanto definicionais quanto didáticos, como um auxiliar importante dos gêneros didáticos e científicos. Também há, na referenciação, uma associação ou inferenciação a elementos do cotexto ou do contexto sociocognitivo.

A função das expressões referenciais, então, não é apenas a de referir, elas são multifuncionais: contribuem para elaborar o sentido, indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória etc. Em suma, a referenciação é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais. Por conseguinte, a ativação e a reativação na memória ativa do interlocutor ocorrem na medida em que há uma recategorização ou refocalização do referente.

Nesse sentido, as formas remissivas nominais têm função também de organização macrotextual, na medida em que sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de argumentação. Há, nesse caso, uma importante relação entre o tópico e o subtópico, sendo responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão, além de efetuarem a marcação do parágrafo. Atentamos também para o fato de um mesmo objeto de discurso apresentar-se sob formas diferentes de configuração no processo de recategorização lexical. Assim, um mesmo dado referente recebe diferentes formas referenciais, que o modificam (recategorizam), o que garante a progressão referencial, a depender, inclusive, do emprego de determinantes (artigo definido, artigo indefinido ou pronome demonstrativo) nas expressões referenciais.

4 Ativação / Reativação na memória, encapsulamento (sumarização) e rotulações, organização macrotextual, organização argumentativa etc.

Em síntese, são estratégias basilares de referenciação em textos: introdução dos referentes/ativação⁵, retomada dos referentes/reativação⁶, desfocalização dos referentes/ de-ativação⁷, dêixis⁸. Abaixo expomos um quadro sinóptico dos processos de referenciação já tratados:

PROCESSOS REFERENCIAIS			
Processos referenciais	→	Introdução referencial (apresentação de novo referente sem contexto prévio)	
	→	Anáfora (retomada de um referente)	Direta (manutenção do referente)
	→		Indireta (referente novo ancorado no contexto)
	→		Encapsuladora (resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais)

Fonte: Baseado em Cavalcante (2012, p. 127).

À luz de tais conceitos, como afirmado, nosso estudo ateve-se a uma prática e proposta didáticas cujo cerne se encontra na anáfora direta⁹, por ela assumir papel preponderante na “costura” do texto e

5 Quando o objeto de discurso que ainda não fora mencionado é introduzido por meio de uma expressão.

6 Quando um elemento já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, gerando progressão referencial – comumente através de pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, expressões nominais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, entre outros.

7 Quando um referente já mencionado é retirado de foco, surgindo um novo elemento de referência.

8 Quando se deve saber quem enuncia, o local, o tempo da enunciação através dos dêiticos (pronomes, advérbios de lugar, tempo etc).

9 Embora tenha sido essa a nossa delimitação, não desconsideramos o fato de, após estudos anteriormente referenciados, como os de Marcuschi (2005), Cavalcante (2003), já se tratar como questão resolvida a tese de que a anáfora, como recurso de referenciação, pode se realizar sem necessariamente um sintagma nominal ser foco de todo o processo. Cai por terra, então, a visão tradicionalista de considerar unicamente a perspectiva da anáfora direta, na qual se mantém o mesmo referente retomado pelo sintagma-núcleo na superfície do texto. No caso da anáfora indireta, surge um novo referente, como se este já fosse conhecido, como mencionado. Reafirmamos que tal possibilidade se estabelece pelo fato de o contexto estabelecido permitir referentes ativáveis pelo entendimento e/ou subentendimento.

por ser mais frequente na construção de textos dissertativos, no nono ano. Entendemos tal mecanismo de referenciação como propiciador de retomadas (correferencialidade recategorizadora) ou repetições (correferencialidade co-significativa – reiteração) de antecedentes; a correferencialidade consiste na preservação do objeto de discurso previamente introduzido e recuperado pelo elemento anafórico substitutivo ou repetitivo (“âncora” no cotexto). Tal abordagem considera, inclusive, a etimologia do termo traduzido do grego *anapherein*: “repetir”, “lembrar” ou “trazer de volta”. Em outras palavras, interessou-nos trabalhar com mecanismos de referenciação classificados como anáforas com retomada de antecedentes textuais (anáforas diretas), traduzidos em correferência.

Tal processo e seus resultados são explicitados no item seguinte.

2 Procedimentos Metodológicos

Quanto ao aspecto metodológico, esta pesquisa foi de abordagem qualitativa, a partir de análise de textos produzidos, em busca de detecção da presença ou ausência de anáfora direta. De acordo com Gatti (1998), o método é constituído no exercício do fazer a pesquisa. Dessa forma, o estudo ora definido foi documental, de caráter exploratório e descritivo, com os aportes teórico-metodológicos da pesquisa aplicada. Os estudos exploratórios foram utilizados para estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. Tais estudos permitiram a criação de meios que forneceram subsídios para a aplicação dos estudos descritivos e aplicados.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Governador Albano Franco, situado na Travessa 21, conjunto Padre Pedro, bairro Santa Maria, na cidade de Aracaju. Esse colégio foi fundado em 13 de março de 2002, sob o decreto 20518/2002. O logradouro onde se situa a escola em foco apresenta problemas de ordem diversa, sem infraestrutura e com índices alarmantes de violência. Em decorrência desses problemas, a localidade se tornou o maior bolsão de pobreza e favelização do Estado de Sergipe. Esse colégio atualmente funciona nos três turnos, atendendo a uma clientela de 1090 alunos, desenvolvendo suas atividades nas moda-

lidades de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme dados fornecidos pela secretaria do Colégio.

Quanto aos sujeitos envolvidos, foram 16 alunos do 9º ano EJA (4ª etapa EJAEF) do turno noturno, clientela adulta, com dificuldades no que tange aos aspectos sociocognitivos. Chamamos atenção para o fato de haver 45 alunos matriculados e, por se tratar de final de ano letivo, constatamos uma extremada evasão por motivos diversos. Enfatizamos que o *corpus* trabalhado em nosso estudo consistiu em 16 redações dissertativo-argumentativas produzidas pelos sujeitos envolvidos para verificação do emprego de anáfora direta. Optamos por esse gênero/tipo textual e por esse recurso de referenciação, por acreditarmos haver recorrência de tais processos referenciais nesse tipo de produção, tão costumeiramente tratado em turmas de nono ano do ensino fundamental.


A escolha de *locus*, sujeito e *corpus* se justifica por meio dos diagnósticos detectando os mais variados problemas de produção escrita dos alunos inseridos no perfil ora definido. É preciso salientar que, embora haja várias questões envolvidas no processo de produção escrita, nossa pretensão se limitou ao aspecto específico: o emprego de anáfora direta como recurso de referenciação no *corpus* trabalhado. Tal atitude definiu nosso problema: *até que ponto os alunos do nono ano empregam anáfora direta e, em caso de dificuldades, como intervir didaticamente?*

No entanto, entendemos que muitos são os estudos publicados que denunciam as dificuldades do alunato em termos de prática da escrita. Após contextualizar e demarcar *locus*, *corpus*, sujeitos e problema de nosso trabalho, no próximo item, explicitamos nosso percurso no que tange ao tratamento de interface teoria/prática, a partir dos dados e do perfil metodológico preestabelecido.

3 Análise dos resultados

Para viabilização de nosso projeto, optamos como suporte o recurso didático-metodológico denominado sequência didática. Para isso, tomamos como base Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que nos explicam e descrevem procedimentos de “sequência didática” no âmbito de gêneros textuais. O modelo de sequência didática empregado, mesmo

com ajustes e adaptação ao contexto e realidade de nosso trabalho, seguiu basicamente o quadro abaixo:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
	PRODUÇÃO INICIAL
	Módulo 1
	Módulo 2
	Módulo 3
	PRODUÇÃO FINAL

Fonte: Baseado em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

À luz desse modelo, partimos dos pontos primeiros de uma sequência didática: a “apresentação da situação”, a “produção inicial”. Para a realização de um trabalho com a “sequência didática”, é necessário considerarmos o objetivo a ser alcançado: preparar o aluno para o uso efetivo da anáfora direta como mecanismo de referenciação na produção de texto dissertativo-argumentativo, por meio de instrumentos que desenvolvam a capacidade de avaliar seu próprio desempenho inicial na etapa final. Para consecução de tal intento, eis os procedimentos fundamentais viabilizados ao longo do processo: *a apresentação da situação*: descrevemos detalhadamente como e por que os alunos realizariam a tarefa de produção inicial; *produção inicial*: a essência da avaliação formativa, parâmetro para a montagem dos módulos de atividades da “sequência didática”.

Assim, ainda no primeiro momento, fora pedido que os alunos sugerissem um tema que fizesse parte da ordem do dia em termos de relevância e premência. Ante tal proposta, a turma foi consensual em querer escrever/dissertar acerca de transporte urbano. Foi-lhes dito que participariam de uma atividade de produção textual na qual poderiam opinar sobre o assunto proposto. Feito isso, procedemos à escrita inicial do texto dissertativo. Tal atividade não foi opcional, todos os alunos presentes deveriam escrever sobre o tema proposto, durante noventa minutos. No total, contabilizamos dezesseis produções escritas.

Realizadas essas etapas iniciais da “sequência didática”, geramos nosso banco de dados para a análise, cuja meta era o diagnóstico do grupo

para o posterior desenvolvimento dos demais passos da sequência didática: os módulos de atividades e a produção final. Por conseguinte, a partir da leitura e de releituras dos textos que compuseram nosso *corpus*, fizemos o levantamento e a catalogação das ocorrências devidas e indevidas de anáfora direta, assim como da falta dessas ocorrências quando necessárias. Em síntese, os alunos em questão fizeram uso do processo de referenciação - anáfora direta - na produção de textos; observaram as consequências desse uso para compreensão textual.

A etapa subsequente consistiu em *módulos didáticos*¹⁰. As atividades propostas nesses módulos, conforme anunciado, partiram do diagnóstico detectado a partir do desempenho dos alunos na produção inicial. A partir dessa avaliação, o segundo momento contou com uma explicação sobre recursos de referenciação anafóricos diretos¹¹. Para tanto, foram feitas atividades práticas diversas contemplando o uso de anáfora direta em textos diversos. Nosso intento nesse momento da “sequência” era que os alunos se sentissem capazes de utilizar convenientemente os recursos de referenciação em foco e, como os 5 (cinco) textos escolhidos como motivadores trataram do mesmo tema da produção inicial, a relação anáfora direta/dissertação se deu de forma plena. Visamos, portanto, a trabalhar as dificuldades encontradas através da proposta de série de situações, propiciando aos envolvidos os instrumentos necessários para a superação de suas dificuldades. Abaixo expomos uma sistematização dos módulos didáticos:

- atividade 1 - breve explicação de anáfora direta;
- atividade 2 - reconhecimento das anáforas diretas nos textos¹²;
- atividade 3 - os alunos foram motivados a justificar o fato de terem destacado certos elementos como anafóricos e qual função pragmática no contexto;

10 Variadas atividades com propósitos específicos, trabalhadas sistemática e gradualmente com a pretensão de habilitar o aluno a utilizar anáfora direta nos múltiplos gêneros textuais.

11 Evitamos nomenclaturas que não considerassem o contexto sociocognitivo dos sujeitos da pesquisa.

12 Para esta atividade os alunos formaram equipes de 2 ou três pessoas. Em seguida, distribuimos os textos dissertativos motivadores colhidos na internet sobre o mesmo tema da produção feita em sala de aula, para que eles destacassem os elementos de retomada de referentes.

- atividade 4 - para cada elemento anafórico destacado pelos alunos, foi pedido que dessem sugestões de outras possibilidades de substituição que não afetassem a coerência do texto
- atividade 5 - foi pedido que os discentes tentassem montar alguma forma de esquema mostrando o referente (antecedente) e seus respectivos anafóricos diretos de recategorização e co-significação.

No texto intitulado *Transporte público urbano*¹³, observou-se a presença de anáforas diretas: repetição das expressões *transporte público* e *cidade*; substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como urbano/cidade/municipal e transporte público/sistema/ônibus/meio de locomoção; substituição do antecedente por pronomes, como cidade/dessa; ponto/outro; ônibus/o.

Já no texto intitulado *Transporte público no Brasil*¹⁴, observou-se a presença de anáforas diretas: repetição das expressões *transporte público*, *transporte coletivo* e *ônibus*, *trens*, *metrô*s; substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como transporte público urbano/ônibus, trens, metrô e vans/ transporte coletivo/transporte entre as capitais e Brasil/país; substituição do antecedente por pronomes, como ele/seu planejamento; cidades/elas; necessidade do serviço/ supri-la; Têm visado expandir a utilização.../ tais obras

O terceiro texto trabalhado foi *Problemas e desafios do transporte público urbano*¹⁵, em que constatamos a presença de anáforas diretas: substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como as classes de menor poder aquisitivo/com menores condições; periferias/distante dos locais/lá; substituição do antecedente por pronomes, como disso/ essa classe/este.

Além desses três textos, propusemos análise de um outro, intitulado *Transporte público: perspectivas*¹⁶, em que encontramos a presença

13 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte_p%C3%BAblico>. Acesso em: 9 mar. 2015.

14 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte_p%C3%BAblico_no_Brasil>. Acesso em: 9 mar. 2015.

15 Disponível em: <<http://www.brtbrasil.org.br/index.php/sala-de-imprensa/artigos/35-art-4>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

16 Disponível em: <http://www.mundotexto.com.br/redacao_dissertativa/redacao_dissertativa_841.html>. Acesso em: 9 mar. 2015.

de anáforas diretas eminentemente pronominal: que/o/ele/outro/isso/tudo. O quinto texto tinha como título *Transporte público no Brasil: está na hora de resolver esse problema*¹⁷. Nele, observamos a presença de anáforas diretas: repetição da expressão *ônibus*; substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como transporte público/*ônibus*/veículo e valor/dinheiro/tarifa; substituição do antecedente por pronomes, como esse valor/esse dinheiro/isso/seus usuários

Observamos que, pela natureza de nossa proposta exposta e pela contextualização do perfil do *locus*, do *corpus*, dos sujeitos anteriormente definidos, não exigimos os alunos classificassem os elementos de retomada de antecedentes. Interessou-nos exclusivamente o fenômeno de repetição ou substituição de certo antecedente (referente) por correferencialidade. Decerto, sem emprego de tais nomenclaturas.

Após essas análises, propusemos uma outra etapa, qual seja: a produção final, cujo objetivo foi verificar os efeitos das atividades dos módulos didáticos na reescrita de textos. Nesse último momento, foi pedido que os alunos reescrevessem seus textos considerando o que fora aprendido em termos de anáfora direta¹⁸. Por último, cotejamos a produção inicial (previamente digitalizada e analisada por nós) com a produção final.

Observamos, na comparação das produções iniciais e finais, que a maioria dos alunos conseguiu perceber, após a série de atividades desenvolvidas, a sequência argumentativa necessária durante a produção do texto escrito. Esse fato ocorreu, provavelmente, devido a o aluno perceber a importância no emprego de recursos de anáfora direta produzindo sentido em seu texto. Enfatizamos que isso só foi possível por meio das atividades modulares que caracterizaram a sequência didática. Entretanto, estamos cientes de que só um trabalho gradativo e sistemático pode ser eficiente na correlação teoria-prática. Para ilustrar os resultados, mesmo que limitados, conforme justificamos, destacaremos

.....
17 Disponível em: <<http://treinandoredacoesdoenem.blogspot.com.br/2013/06/transporte-publico-no-brasil.html>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

18 Ressaltamos que o texto inicial disponibilizado ao discente não estava com marcas de “correção” nem com observações referentes ao uso devido, indevido ou não uso de anáfora direta.

a seguir aspectos relevantes notados na produção textual dos alunos-sujeitos da amostra analisada.

Fragmento da redação do aluno DAS

18 Também existem muitos funcionários mal rela-
 19 cionados e eles desprezita os pessoas os motoristas
 20 não são para no certo equitadamente e também
 21 eles não respeit os cadeirantes e pessoas com mais-
 22 nes necessidades.

Atentemos ao trecho: "Os motoristas ... eles não respeita os cadeirantes..."

Fragmento da redação do aluno OTO

4 Uma serie de problemas no área de inses-
 5 tamentos em muita cidades eles é considerado
 6 precário ou em numero insuficiente para
 7 atender a população isso se refere.

Atentemos para o trecho: "[...] eles é considerado precário..."

Constatamos, nesses exemplos acima, dentre tantos outros similares, que nas produções de nossos alunos há ocorrência constante do processo de anáfora direta que se dá porque as palavras e expressões estão constantemente fazendo referências ao que já fora apresentado no cotexto de forma remissiva. Nesse caso, nota-se que a anáfora pronominal como processo de remissão anafórica está entre os processos de referenciação mais recorrentes na nossa amostragem, mesmo que apresentando certas impropriedades concernentes ao que determina a gramática normativa.

Fragmento da redação de ISS

17 O Denúcio ter Mais Segurança, Não Amilun
 18 Cria Linhas que Puxam Para Outros Pontos que
 19 Não deve Ninguém Criar Não Completa a hora
 20 de ir trabalhar. Comprim Outros Melhorar.
 21
 22 fo que aumentou como Colocar amilun Pontos

Atentemos para trecho: “[...] Mas onibus nas linhas que Precisam. Mas onibus novos que não deixe ninguem na mão [...] vamos valorizar onibus novos (sic)”

Fragmento da redação de WAR

1 | Com todo o lugar do Brasil existe o transporte
2 | publico tais, onibus, trams e metros em muitas
3 | regiões eles sofrem problemas apesar de ser consi-
4 | derado uma das solucoes para a melhoria do
5 | trânsito, e se encontra em mal estado, causando
6 | transtorno a população local, tipo sempre super-
7 | lotado e a impossibilidade de locomoção, o transporte
8 | coletivo no Brasil sofre muitos problemas com
9 | investimento, e tambem população sofre com o mal

Atentemos para o trecho: “O transporte publico em muitos países são de ótima qualidade [...] infraestrutura necessária para um bom transporte publico [...] já no Brasil, o transporte publico deixa a desejar [...]”

Com base nos excertos acima e em outros similares, constatamos mais uma ocorrência recorrente: a presença da repetição, mecanismo pelo qual a referenciação é realizada por meio da reiteração de uma expressão ou parte dela. Embora se trate de processo de correferencialidade por cossignificação, tal fenômeno ocorreu na produção de nossos alunos de forma excessiva e não aconselhável, quando se trata de texto dissertativo-argumentativo.

Fragmento da redação de CSOM

1 | O transporte publico em muitos países são de ótima qualidade,
2 | com veículos modernos e toda infraestrutura necessaria para um
3 | bom transporte publico.
4 | Já no Brasil, o transporte publico deixa a desejar com veículos em
5 |

Atentemos para a relação transporte público – veículos modernos, veículos.

Fragmento da redação de ANS

1 no Brasil o transporte público acontece
2 na maior parte das vezes por meio
3 de ônibus, trem e metrô.

Atentemos para a relação transporte público = ônibus, trem e metrô.

Reiteramos que empregamos o conceito de anáfora como recategorização explícita de retomada do referente, por meio da introdução de um elemento lexical identificado, o que caracteriza tal fenômeno. Por conseguinte, detectamos, em nossa amostragem, a presença de sinônimos ou quase sinônimos, hiperônimos, descrições nominais etc, cuja função anafórica é determinada lexicalmente ao substituir o objeto de discurso previamente introduzido, retomando-o. Destacamos acima, destarte, alguns dos diversos casos dessa natureza ocorridos em nosso *corpus*. Ratificamos ainda que o objetivo primeiro dessa análise foi comparar o texto produzido antes com o texto final, no que tange exclusivamente ao emprego ou não emprego de anáfora direta, após atividades geradoras de conhecimento desenvolvidas em sala de aula.

A revisão e a feitura do texto na produção final de nossa sequência didática redimensionou o papel de correção do professor. É importante ainda reconhecermos que a construção de textos requer várias etapas graduais num processo de releituras, treinamentos constantes e reescritas. Nesse sentido, muito além de nos ater a aspectos eminentemente gramaticais, cabe-nos valorizar o encadeamento de ideias, para o alu-nado poder refazer o texto inicial dirimindo os problemas comprometedores da textualidade. Entretanto, estamos conscientes de que nossa prática ora descrita não foi tão eficaz devido aos limites habituais de um cronograma para atividades de pesquisa e ação (conforme o quadro sinóptico metodológico, mais adiante especificado).

De igual forma, enfatizamos que a sequência didática que propusemos neste trabalho foi ajustada e especificamente montada para nos-sa clientela (de 9º ano noturno, na modalidade de educação de jovens e adultos), que nunca havia tido contato com o texto argumentativo e recursos de referenciação sistematicamente. Acreditamos que assim de-

vam ser as sequências didáticas, específicas e ajustadas a cada realidade sociocognitiva. Somente assim podem funcionar e produzir os conhecimentos necessários ao alunato. Em síntese, nossa proposta foi realizada em 12 aulas, conforme quadro abaixo:

QUADRO SINÓPTICO METODOLÓGICO	
ATIVIDADE	TOTAL DE AULAS
Escolha do tema por parte dos alunos para produção inicial e discussão	2 aulas
Produção do texto inicial	2 aulas
Atividades 1, 2 e 3 envolvendo anáfora direta	2 aulas
Atividades 4 e 5 envolvendo anáfora direta	2 aulas
Reescritura do texto inicial	2 aulas
Cotejamento do texto inicial com a produção final –avaliação	2 aulas

Consoante o quadro acima, resultou o nosso interesse de produção de material didático-pedagógico como proposta de intervenção, na catálise do processo de ensino-aprendizagem do assunto em foco, cujos resultados foram sobremaneira significativos pelo emprego de dois videoaulas e um livrete-cartilha, modernos, de linguagem facilitadora e acesso amplo e gratuito, conforme relato e transcrição a seguir.

3.1 Proposta de intervenção: videoaula de anáfora direta 1

Na 1ª videoaula interativa sobre anáfora direta, buscamos explicar o tema selecionado. Para isso, utilizamos diversos recursos sonoros e visuais, cujo intuito era facilitar o aprendizado do assunto, ao aproximar o interlocutor e buscar interatividade. Para consecução desse objetivo, foram utilizados recursos, equipamentos na criação de um vídeo com qualidade audiovisual, para visualização adequada do aluno. O projeto desse vídeo se dividiu nas seguintes ações: preparação de um roteiro para uma noção geral do trabalho, gravação das imagens (sem a narração), gravação do áudio (música e narração), edição dos materiais obtidos, revisão geral do trabalho. Um roteiro, então, foi criado, informando o assunto tratado, a apresentação para o interlocutor, materiais

e recursos necessários, o tempo previsto para o término do trabalho. Apresentamos também a sequenciação lógica dos conteúdos, do assunto, das imagens desenhadas em cada parte do vídeo, a narração que as acompanhava.

Com o roteiro finalizado e revisado, a próxima etapa consistiu em montar um ambiente para a gravação do vídeo. Para isso, foi necessário um local com uma iluminação manuseável, além de equipamentos de luz, como pedestais e lâmpadas posicionadas, para tratar das sombras geradas pelas mãos. Nesse sentido, a iluminação é crucial para uma melhor visibilidade do vídeo e um tratamento mais amplo das imagens no processo de edição.

Em seguida, preparamos o ambiente para o desenho das imagens. Uma mesa em que se pudesse manusear a angulação ou inclinação, com a ajuda de algum objeto, para a facilitação da criação dos desenhos, dos ajustes necessários (iluminação, câmera). Uma etapa fundamental do processo diz respeito à fixação do papel na mesa, para a estabilização da imagem sendo desenhada no vídeo, evitando problemas de variação de iluminação. Para fixar o papel, utilizamos fita na mesa escolhida (de desenho técnico). Ainda no que concerne ao processo de gravação do material, uma das etapas mais importantes foi a gravação em si do vídeo, realizada por uma câmera com qualidade de imagem, com recursos necessários para tratar de contraste, brilho, balanceamento de cores. Além disso, houve a necessidade de posicionamento da câmera, com o auxílio de um tripé, para evitar movimento, tremulação ou desfoque da lente. Isso garantiu uma visibilidade estável do vídeo e facilitou a configuração da câmera.

Depois de finalizado o processo da captura das imagens, gravamos o áudio a ser utilizado no trabalho. A partir do roteiro, pudemos ter noção dos efeitos sonoros (aplausos, alertas e outros), da música de fundo e da locução necessários para a eficácia do vídeo. Foram preparados, então, os equipamentos para a gravação da locução. Com o ambiente e os equipamentos preparados, a próxima etapa foi a gravação da locução. O locutor precisava interpretar bem o papel que faria no vídeo (locutor informal), especialmente em se tratando do tempo, do timbre e da intensidade da voz. Para uma melhor nitidez sonora, o locutor manteve um

ritmo fixo e adequado a vídeo, não sendo nem muito veloz tampouco muito lento; numa posição fixa, sem variar a posição da cabeça, mantendo assim um volume uniforme.

Com a locução pronta, o próximo passo foi escolher a música de fundo. Ela apresenta características semelhantes às da locução. Utilizamos, assim, uma música liberada ao público, sem necessidade de pagar direitos autorais. Por fim, em última etapa do processo de criação do vídeo, foi feita a edição dos materiais obtidos, aprimorando e sincronizando áudio, efeitos visuais e sonoros, brilho, contraste, sobreposição de imagens, cortes, aumento e diminuição de volume, o que resultou na versão final.

A principal ferramenta utilizada nesse vídeo foi a de aceleração, na qual as imagens capturadas dos desenhos criados foram aceleradas em várias vezes, criando o efeito dinâmico do desenho como sendo feito rapidamente. Após todos os ajustes e efeitos serem aplicados, o vídeo foi renderizado para um formato padrão de arquivo de vídeo, como o “MP4”. Tal formato apresenta compatibilidade com dispositivos eletrônicos, como smartphone ou computador.

3.2 Videoaula interativa sobre anáfora direta 2

Esse recurso didático foi produzido para facilitar o aprendizado do processo de referenciação por meios digitais como motivadores no sistema educacional. Buscamos, portanto, um viés diferente da práxis comum. Tal proposta pensou o ensino como algo que pode ser prazeroso e atrativo, ao reter a atenção de alunos através de uma relação teoria-prática simples, fácil, objetiva e, até, divertida. Salientamos o fato de ter sido constatada em nossa pesquisa escassez desse tipo de material didático-pedagógico cuja disponibilidade gratuita estará na rede mundial de computadores, a internet.

Metodologicamente, montamos um sistema de aula audiovisual, no qual o professor não aparece na frente do quadro-branco ou da câmara filmadora para falar-explanar teorias de determinado assunto, como ocorre quase nos chamados teleaulas e videoaulas. Muito pelo contrário, a teoria é concisa e se dá por meio de ênfase nos pon-

tos verdadeiramente importantes. Para tanto, empregamos desenhos, animações e textos interativos, evitando-se linguagem distante da realidade infanto-juvenil. Acrescentemos a essas características do produto ora apresentado o fato de, estando o material disponível gratuitamente na web, poder ser acessado inúmeras vezes, repetindo, pausando, compartilhando, copiando etc.

Em termos processuais, a produção do videoaula se deu utilizando-se o quadro-branco de 70 cm x 50 cm, posto sobre uma mesa plana, sob uma boa iluminação; uma cadeira foi colocada ao lado da mesa como apoio para o artista que iria escrever e fazer as ilustrações; com um pedestal, pudemos usar câmera que grava em alta definição; ela foi suavemente colocada acima e paralela ao quadro de modo que não cobrisse a iluminação e conseguisse manter o foco somente na lousa; foram usados pincéis para escrita e gravura de diversas cores para que o vídeo se tornasse atraente, baseado no princípio das cores quentes e frias e no contraste entre elas, contudo, sem perder foco e visibilidade. Só após essa etapa de preparação do ambiente e montagem dos recursos, foi gravado o áudio com a explicação de todo o assunto baseado no tempo de cada cena (conforme roteiro abaixo) e o que foi escrito e/ou desenhado nela. O áudio foi gravado e mixado diretamente no computador, usando um microfone apropriado para computadores, com o programa AUDACITY 2.0.3.

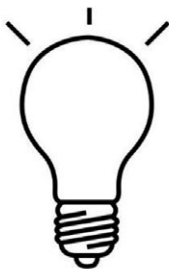
O vídeo foi, por fim, editado e mixado usando o programa de edição de áudio e vídeo da Sony, o SONY VEGAS 13.0. Nele foi importado o vídeo gravado e o áudio para o mesmo projeto. Então, foram feitos os cortes necessários e deixado somente o que realmente seria usado; em seguida, o vídeo foi acelerado livremente, de modo que não ficasse nem muito lento nem muito rápido e que se sincronizasse perfeitamente com o áudio adicionado ao vídeo, logo após ser revisado e renderizado no formato MP4 (também pode ser renderizado em outros formatos para vídeos).

Para produzir o vídeo, antes foi feito o roteiro do que seria escrito e desenhado em cada cena, gravado sem cortes. Eis o roteiro seguido:

cena 1 - anáfora direta;

cena 2 - cabeça pensando em anáfora direta sem entender (?) (anáfora), daí vem a conexão com outro balão contendo a palavra coesão;

Cena 3 - coesão - explicar usando lâmpadas conectadas entre si.



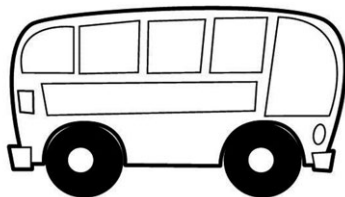
cena 4 - anáfora direta:

Mantém o mesmo referente
(antecedente)

[símbolos] repetição / substituição

cena 5 - estrutura de frase.

Exemplo: O transporte público é essencial para uma cidade, e os principais são: ônibus e metrô.



Explicar: [grifar transporte público e meio de locomoção], “transporte público = antecedente”, “transporte público -> meio de locomoção”, “meio de locomoção se liga com SUBSTITUIÇÃO DA EXPRESSÃO (transporte público), SINÔNIMO”.

cena 6

O sistema coletivo é de grande ajuda para a população. Graças ao sistema coletivo, milhões de pessoas se deslocam todos os dias de um lugar a outro.

cena 7 – anáfora direta por pronomes
(NÃO LEMBRA?).

cena 8

Desenhar balões com “eu, você, ele, nós, eles, me, mim, o, a” e encher de balõezinhos “mim, comigo, seu, meu, dele te, ti, contigo, se, si, consigo, lhe, nos, conosco, vós, vos, convosco, consigo” e colocar embaixo, chaveado: Pessoais, demonstrativos, possessivos, [...].

cena 9 - Exemplo: O ônibus é importante para a população. Ele é essencial para que todos possam chegar ao trabalho.

EXPLICAÇÃO: grafar ônibus e ele;

Ônibus = antecedente

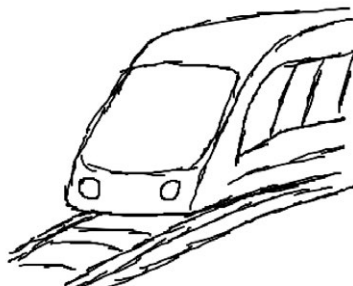
Ônibus -> ele – sentido próximo / substituição por pronome pessoal.

cena 10 - VAMOS EXERCITAR?

O metrô é muito utilizado em cidades grandes. As pessoas o utilizam para se locomover.

ANÁFORA POR PRONOME? [RELÓGIO E METRÔ]

Depois grafar “metrô” e “o”



Cena 11 - O QUE APRENDEMOS?

Anáfora direta- que mantém o mesmo referente.

Transporte público / ônibus / metrô / transporte coletivo / sistema / meio de locomoção / etc.

Anáfora por pronome -> substituir o termo antecedente por um pronome.

Transporte público / ele / o / dele / etc.

4 Livrete – Cartilha

Considerando diversas possibilidades de uso de recursos didáticos, simples, atraentes e acessíveis, também lançamos mão da versão impressa de nossa proposta de intervenção, como reforço complementar do material em forma de vídeos ou, em situações de impossibilidade de uso de elementos multimidiáticos, por parte de docentes e/ou instituições, como alternativa de substituição dos outros recursos por nós produzidos. Trata-se de nosso livrete-cartilha.

5 Considerações finais

Em linhas gerais, a proposta considerou a necessidade de ensino da língua materna através de seu uso efetivo, em que se combate a excessiva abordagem metalinguística em detrimento de uma abordagem epilinguística: a análise da língua ao invés de a língua em seu uso. Concebemos, em nossa perspectiva, a linguagem como uma atividade constitutiva que se realiza na interação verbal; a língua escrita foi entendida em nossa abordagem como o resultado de um processo coletivo que se realiza nas interações verbais. Diante disso, o efetivo processo de produção escrita implica a interação entre os interlocutores reais. Em linhas específicas, no presente estudo, tratamos dos processos de referenciação, com ênfase na anáfora direta, em texto dissertativo-argumentativo produzido por alunos de nono ano de uma escola pública estadual em Aracaju/SE, cujos alunos são socioeconomicamente desprestigiados.

À guisa de conclusão, nosso estudo mostrou que os textos em análise apresentaram uma grande recorrência ao processo remissivo anafórico. Observamos ainda que as anáforas detectadas nos textos dos alunos realizaram-se geralmente por meio de relações proporcionadas por pronomes pessoais, repetições de expressões de forma recorrente e, até, excessiva, além de substituição de antecedentes por termos próximos de sentido. Constatamos que grande parte desses educandos apresenta muitas dificuldades para desenvolver raciocínio acerca de assunto proposto por eles mesmos. Muitos dos envolvidos demonstraram também não conhecer as particularidades de um discurso argumentativo.

Apesar do contexto descrito, acreditamos que estudos científicos devem se traduzir em retorno e contrapartida social, pois se estabelecem a partir de problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem. Isso porque entendemos que os estudos de educação e língua portuguesa devam apontar para desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita.

Enfim, nossa contribuição consiste em apresentar discussões sobre o processo de anáfora direta, a partir da análise dos textos dos alunos, sem pretender apresentar soluções imediatas para os problemas detectados, mas contribuir para a compreensão dos processos em questão, o que poderá servir para trabalhos posteriores sobre tal tema. Assim, tencionamos fornecer subsídios para os professores refletirem sobre o uso de processos de remissão anafórica, em textos de alunos, em uma determinada situação de ensino e aprendizagem, pautados nas intervenções descritas no decorrer deste texto.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação: educação e pesquisa**. São Paulo: Editada Plano, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras**. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

LINGUÍSTICA DE TEXTO: A COESÃO REFERENCIAL

SILVANA FARIA DORIA
JOSÉ RICARDO CARVALHO

1 Considerações iniciais

Um dos grandes problemas nas atividades de leitura e escrita dos alunos nos anos finais do ensino fundamental encontra-se no âmbito da coesão, sendo assim, a proposta de análise linguística, bastante difundida nos documentos oficiais de ensino de língua materna, provoca reflexões sobre a organização do texto, concebendo-o como fruto de escolhas enunciativas realizadas pelo produtor em direção a um leitor. Por meio de estudos linguísticos, é possível perceber a presença de recursos discursivos que promovem efeitos de sentidos com ênfase argumentativa ou estilística. Desse modo, apostamos na utilização do clássico da literatura infantil “João e Maria”, trazendo pequenos textos que dialogam com a versão original. Tal opção é válida também por convidar os alunos a realizarem a leitura dos clássicos. Nesse artigo, portanto, traremos uma sequência de exemplos que contemplam o diálogo com os recursos da linguagem com suporte nos estudos da Linguística de Texto. Utilizaremos um conjunto de textos que atualizam o conto de fadas clássico João e Maria, apresentando processos de referência em variados gêneros textuais tendo como base esta narrativa.

2 O clássico “João e Maria” e sua atualização com objetivo didático

Originalmente, a história dos irmãos João e Maria vem da tradição oral, sendo recolhida e difundida por Jacob e Wilhelm Grimm no famoso livro de contos de fadas *Kindermarchen*, cuja junção de histórias infantis

rendeu dois volumes, um publicado em 1812 e o outro, três anos depois (BRAZ, 2003). Em síntese, a narrativa conta a história de duas crianças, João e sua irmã Maria, que viviam com o pai e a madrasta numa região próxima a uma enorme floresta. Devido à escassez de alimentos, o casal de lenhadores decide abandoná-los. Uma vez perdidos, eles são capturados por uma velha bruxa, a qual os aprisiona, cometendo inúmeros maus tratos. Entretanto, a esperta Maria elabora um plano e consegue empurrar a megera dentro de uma fornalha. Ambos os irmãos fogem levando consigo o tesouro da bruxa. Por fim, encontram o caminho de volta e chegam em casa para salvar também o pai, que tinha perdido a esposa, e ficou muito feliz pelo retorno dos filhos.

Optamos, neste trabalho, por explorar, em alguns exemplos de gêneros textuais, os recursos de coesão referencial, tais como: os processos de referenciação, as anáforas diretas, indiretas, associativas e encapsuladoras, as cadeias referenciais, entre outros. A partir do conto João e Maria aproveitamos a ambientação da narrativa e os personagens, além de uma brincadeira com seu próprio enredo, para apresentarmos situações como: um suposto *bilhete* trocado entre a madrasta e Maria; uma *notícia* divulgada na cidade acerca do desaparecimento das crianças; um *diário* da bruxa com seu desabafo; uma *entrevista* dada pela madrasta sobre o abandono dos enteados; *mensagens de celular* trocadas pelos irmãos e um *abaixo-assinado* pedindo sinalização da floresta, entre outras situações.

Os textos dos quais nos utilizamos como suporte didático não pretendem ser utilizados como meros pretextos para o ensino de conteúdos linguísticos, mas procedimentos dialógicos que conversam e atualizam a narrativa tradicional. Por outro lado, configuramos textos que explicitam a importância da referenciação para a progressão textual.

3 Um panorama da Linguística de Texto e suas contribuições para a análise linguística

Por nos inserirmos na linha de pesquisa da Linguística de Texto, faz-se importante apresentarmos um breve panorama sobre esse ramo da ciência que veio enriquecer os estudos da linguagem. Sem a grande pretensão de minuciar sua história, contentamo-nos em mostrar as

principais fases por que passou esse ramo da linguística, como também evidenciar as contribuições que oferecem novos contornos ao ensino de Língua Portuguesa e sua abordagem com o texto.

Os estudos de que nos servimos vem principalmente das orientações de Fávero e Koch (2012), Bentes (2005) e Marcuschi (1998). Destacamos, a princípio, o surgimento da linguística de texto na década de 60, Alemanha, em razão da necessidade de não mais se isolar os estudos linguísticos em recortes de palavras ou frases e adotando, como unidade básica e legítima, o texto.

Nessa proposta de acompanharmos o histórico da linguística de texto, cabe a ressalva de que seu desenvolvimento não ocorreu de forma homogênea, isto é, admitimos, junto a Marcuschi (1998), quão diversas e independentes foram suas propostas teóricas. Aceita-se, assim, a noção de que esse ramo teve seu objeto bastante ampliado, e, ainda que sem obedecer a uma cronologia regular, passou por três fases distintas. A saber: *análises transfrásticas, gramáticas textuais e teorias de texto* (FÁVERO e KOCH, 2012).

Em se tratando do primeiro momento, o da *análise transfrástica*, o interesse dos estudos estava voltado para superar os limites da frase, ou seja, buscava-se chegar aos tipos de relações estabelecidas entre os diversos enunciados. Essa postura deve-se ao fato de que as teorias vigentes, sintáticas e semânticas, não conseguiam explicar alguns fenômenos, como a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos definidos e indefinidos, os tempos verbais, entre outros (BENTES, 2005). Tais fenômenos, assim, para serem compreendidos precisavam sair dos limites das frases, pois perpassam toda a cadeia do texto. Como verificamos:

Exemplo 01

João e Maria foram à floresta, eles ficaram perdidos.

Observar o uso do pronome da 3ª pessoa do plural retomando “João e Maria”, aqui, não se trata apenas de substituir um termo por outro, mas de ligar a predicação que se diz, isto é, o fato de terem se perdido, aos sintagmas nominais “João e Maria”. Assim, a primeira fase da linguística buscava evidenciar que a análise do texto, quanto aos aspectos como

o do exemplo 01, não deveria se limitar à observação da obediência do pronome “eles” quanto aos aspectos de gênero e número, mas, sobretudo, deveria ser observada a congruência de predicções, as quais, juntas, nos farão perceber quando os referentes em questão forem retomados por outros pronomes.

Tendo por base a escrita do “aluno A” abaixo, observemos o trecho:

Exemplo 02

[...] **A menina tratava a coleção de livros dela como se fossem gente mesmo e eles se transformaram em crianças de verdade, aí foram morar na livraria [...].**

(Aluno A, 7º ano)

No trecho em questão, o produtor optou pela substituição do referente já apresentado “a coleção de livros” pelo pronome “eles” para continuar sua narrativa. Vê-se nesse processo que só a relação pronome-referente não é o bastante para explicar a opção do produtor pela substituição feita, uma vez que, do ponto de vista sintático e/ou semântico, o pronome “eles” não realiza a devida concordância de gênero e número com o elemento expresso anteriormente que pretende retomar (A coleção de livros/eles). Observamos que, independente da escolha linguística que o produtor fez, a sua intenção era realizar a conexão entre a predicção dita “transformação de um objeto inanimado em um ser animado” ocorreu com o referente “livros”. Essa reflexão foi alvo da análise transfrástica, pois estava evidente que só na cadeia do texto seria possível perceber esse movimento de construção das imagens nele presentes.

Assim, o estudo do texto, por meio da análise transfrástica, motivou o avanço para outras linhas de estudo que considerassem, por exemplo, fenômenos como o papel do conhecimento intuitivo do leitor, que consegue estabelecer o sentido do texto mesmo com a ausência de conectores, a ausência de correferenciação em alguns textos etc. Desse modo, concluiu-se o fato de que um texto não é uma soma de significados das frases que o compõem (BENTES, 2005).

Já a *gramática textual*, que corresponde à segunda fase apresentada, surge para levantar um estudo do texto visto além de uma mera sequência de enunciados. Nessa tendência já se leva em consideração a existên-

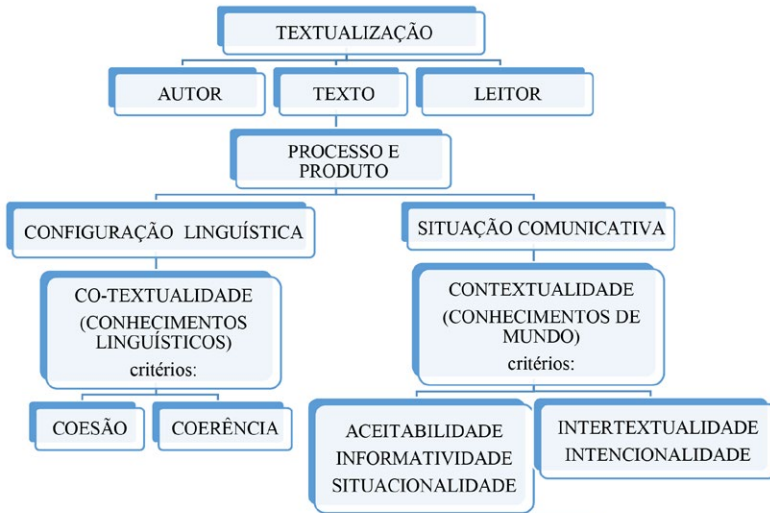
cia de uma competência textual do falante, que não é frasal, e que todos os falantes de uma língua possuem, sobretudo porque distinguem os aglomerados de enunciados incoerentes e os textos, ou seja, podem parafraseá-los, resumi-los, completá-los, enfim, habilidades inerentes a qualquer usuário de uma língua. Assim, acerca dessa segunda fase, destaca-se que a elaboração de gramáticas textuais de autores “[...] tais como Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1973), Dijk (1972, 1973), e Petöfi (1972, 1973, 1976), surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (BENTES, 2005, p. 263).

É interessante ressaltar aqui que o projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, **se uma sequência linguística é, ou não um texto bem formado**. Esse conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual. (BENTES, 2005, p. 265, grifos nossos).

Diante de tais intentos tão amplos, a gramática de texto também incorreu em limitações. Em primeiro plano devido à ambição de propor uma teoria de regras que explicassem todos os textos possíveis numa língua, e, por outro lado, por não conseguir tratar de forma homogênea a todos os fenômenos estudados. Assim, houve uma considerável mudança de questão, saindo da preocupação de descrever a competência textual de usuários idealizados da língua, adotou-se a elaboração de uma *teoria do texto*, cujo estudo privilegiava a construção, o funcionamento e a compreensão quando estivesse em uso (BENTES, 2005).

A preocupação em identificar os fenômenos que promovem o processo de textualização fez com que Beaugrande e Dressler (1981, apud Marcuschi 2008), esclarecessem o funcionamento do texto por meio de sete critérios: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade*, os quais referem-se ao trabalho com o texto para além dos fenômenos estritamente linguísti-

cos, então considerado como uma realização linguística, como evento comunicativo de proposta de sentido feita pela interação entre ele e seu leitor/ouvinte. Como se observa na esquematização a seguir:



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 96

Há de se advertir ainda, que esses critérios não constituem princípios de formação textual, mas sim de produção de sentido, sobretudo porque a ausência de um ou outro não impossibilita a existência de um texto (MARCUSCHI, 2008). Estes estudos abrem portas para a fase da *análise de textos na Linguística de Texto*. De acordo com Fávero e Koch (2012, p. 20) “[...] adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Assim, chegamos, diante do que fora apresentado no percurso da Linguística de Texto, a uma concepção que muito nos interessa na postura que pretendemos adotar para a proposta de ensino apresentada.

Nessa fase, a Linguística de texto assume um enfoque sociocognitivo interacional. Desse modo, é importante investir no conhecimento en-

ciclopédico, conhecimento de mundo e conhecimento compartilhado do leitor a fim de preencher as lacunas, que, porventura o texto possa ter. Com o princípio da economia textual, ou seja, que exclui aquilo que possa parecer redundante, torna-se válido que o produtor consiga equilibrar os conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e o que deve, de fato, aparecer na superfície do texto. Como visto, a atividade de leitura e produção está intimamente ligada com o fator contextual, que é social e cognitivo.

A partir do aspecto interacional, Marcuschi (2008) relata que a coesão ultrapassa os princípios sintáticos, pois ela é um fator responsável por transmitir conhecimentos e sentidos. Não se trata, conforme adverte o autor, de ver a coesão como uma espécie de gramática de texto, como acontecia na gramática de frases, uma vez que é possível a existência de enunciados bem construídos que não formem um todo lógico se reunidos. Afinal, o comportamento linguístico de um texto dependerá, entre vários outros fatores, também do gênero que ele representa.

Para fundamentarmos nossa análise quanto à coesão, vejamos abaixo o texto presente no gênero folheto de propaganda e no gênero notícia abaixo:

Exemplo 03



TEATRO FLORESTA
Apresenta:
“JOÃO e MARIA”

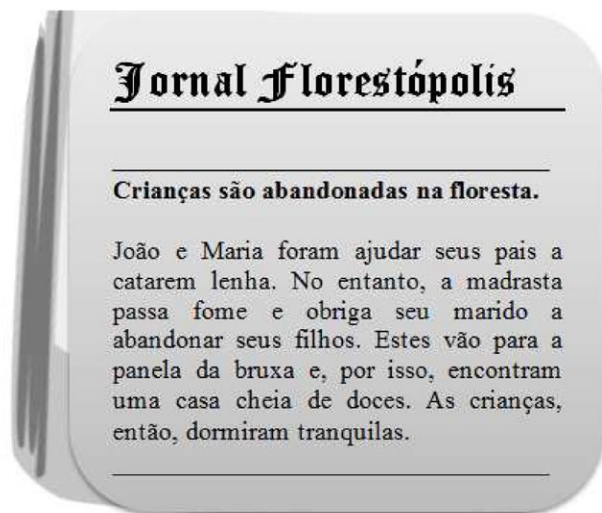
Uma família muito pobre.
Fome. Uma floresta. Noite.
Duas Crianças. Um pai, uma
madrasta e uma tentativa
desesperada pela sobrevivência.

Hoje, às 18h, venha assistir a esse clássico da literatura!
Rua Luiz Machado, n.º 123, Centro.

Observamos no exemplo 03 a ausência de conectores que possibilitem a manifestação da coesão por meio de marcas linguísticas. No entanto, o

sentido do enunciado pode ser veiculado graças à sequência de fatos envolvidos na divulgação da peça teatral e, por isso, podendo ser recuperado por meio do nível semântico ou cognitivo. Assim, a ligação entre os termos se faz com sucesso. Aliás, esse tipo de narrativa sem coesão aparente no cotexto é própria da linguagem que busca chamar a atenção, descrevendo a cena do acontecimento em recortes isolados, mas coerentes.

Exemplo 04



Já no exemplo 04, embora haja recursos coesivos na superfície do cotexto, com diversos conectores, o sentido da notícia é extremamente prejudicado, por isso não é possível identificar a textualidade da sequência, o que inviabiliza a coerência do fato descrito. Por essa evidência, entendemos que a coesão é um fator que deve estar em função do efeito de sentido que se deseja dar à continuidade do texto.

Exemplo 05



Notamos no texto da bruxa alguns elementos próprios da coesão, como a *referência pronominal*, de forma *endofórica* nas cores lilás e verde, pois “essas coisas” que a bruxa se refere são os tipos de doces já mencionados, numa relação *anafórica*, por estar retomando um trecho já apresentado; e numa relação *catafórica* quando ela insere uma unidade projetiva, ou seja, anuncia que tem um probleminha e só posteriormente explica do que se trata. Há ainda uma ocorrência *exofórica*, a qual se utiliza de elementos externos ao texto, no caso dentro da cor amarela, o próprio diário para quem a bruxa se dirige, retomado pelo “você”.

Ainda que tenhamos como fito um estudo da coesão do texto, reiteramos que ela representa um dos aspectos da textualidade, não o único e não obrigatório para o efeito de sentido, visto que “[...] o cálculo de sentido de um texto, estabelecendo sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas esta não é uma condição necessária” (KOCH e TRAVAGLIA, 1996, p.15). Diante disso, para se estabelecer a coerência, portanto, a coesão é um dos elementos, e não o único e fundamental necessário para construí-la (conforme visto no exemplo 04).

Em razão da função que a coesão ocupa diante da textualidade, reconhecemos junto a Koch (2013) e Marcuschi (2008) a existência de duas possibilidades de se estabelecer a coesão, uma por recursos de referência e outra por recursos de sequenciação. Quanto à primeira, referencial, trata-se da remissão que um componente da superfície textual faz de outro componente, garantindo um elo para o texto; já em se tratando

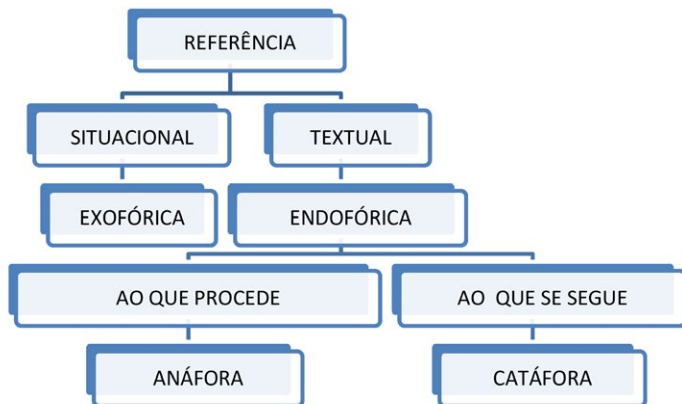
da segunda forma de coesão, a sequencial, refere-se aos procedimentos linguísticos que realizam no texto uma sucessão contínua. Detemo-nos na análise desses recursos a seguir.

4 A coesão referencial

Para que um texto seja interpretado semanticamente, é preciso que se façam algumas retomadas, isto é, o sentido de um dado elemento pode não estar isolado nele mesmo e sim centrar-se na ligação que faz com outro termo. Esse processo, então, trata-se de usar um componente da superfície textual com o papel de referente de outro elemento também contido, ou inferido, no/pelo universo textual (KOCH, 2013). Em outros termos, a coesão referencial cuida das “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes [...]” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 122).

Conforme já anunciamos, quando a referência se faz com remissão a algum elemento de fora do texto é dita *exofórica/situacional*, já quando o elemento faz referência aos componentes de dentro do texto, é chamada *endofórica/textual*. Quando o referente aparece antes do item coesivo ocorre a *anáfora*, quando aparece depois, ocorre a *catáfora*, como demonstrou o exemplo 04 já analisado.

Quanto a tais questões, Koch (2013) explana a seguinte esquematização:



No que se refere à tipologia, há de se pontuar que a noção de referência está a ser substituída pela de referenciação, devido ao processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso no texto. À medida que fazemos referência, inserimos, inevitavelmente, a nossa percepção de mundo, social, de crença, de valores, no interior do texto por meio dos “referentes”. Aliás, reintroduzir um elemento por meio de um referente, não se trata apenas de inserir esse novo elemento, mas de introduzir um jogo de sentido, de um trabalho cognitivo, construído ao longo do próprio texto.

Acerca disso Cavalcante (2013, p. 98) esclarece:

[...] o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. [...] Então, podemos dizer que referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais.

Como visto, o *referente* é o objeto do discurso, cuja menção pode ser necessária inúmeras vezes no texto e, para tanto, o produtor pode fazer uso das *expressões referenciais* que são recursos linguísticos que representam os referentes no cotexto. Essa é cadeia de referenciação comentada por Cavalcante. Para uma melhor explanação desse processo de referenciação e retomadas, visualizemos o gênero entrevista abaixo:

49

Exemplo 06

JOÃO E MARIA PERDIDOS NA FLORESTA

REPÓRTER- A senhora é acusada de abandonar **dois menores incapazes** na floresta, como explica esse fato?

MADRASTA- Eu não queria deixa-**los**. Eu sempre amei **meus enteados!** **Os pequenos** sempre foram **nosso maior tesouro!**

REPÓRTER- E como era seu relacionamento com **as crianças?**

MADRASTA- **A menina** sempre foi mais quietinha, enquanto **o irmão** mais impulsivo, **ambos**, porém muito espertos. Acontece que **eles** comiam demais!! Uma vez fiz dez cestas de pães para vender e **os dois** devoraram tudo! Mas aí vieram tempos ruins e quando ficamos sem dinheiro **os pobrezinhos** passavam fome! [...]

No trecho da entrevista, observa-se o referente “João e Maria”, dos quais já sabemos serem os personagens do conto utilizado nesta análise. Há, na entrevista, pelo menos doze expressões referenciais diferentes para se **referir** aos enteados (“dois menores incapazes”, “deixá-los”, “meus enteados”, “os pequenos”, “nosso maior tesouro”, “as crianças”, “a menina - o irmão”, “ambos”, “eles”, “os dois”, “os pobrezinhos”), entretanto, tais usos não constam no texto com mera função de evitar repetição, muito mais que isso, os referentes alimentam a argumentação da madrastra ao se defender por meio do universo textual, e só nesse universo os termos “pobrezinhos” e “tesouro”, por exemplo, serviriam para designar os mesmos elementos. A referenciação constitui, portanto, uma cadeia de saber, alimentada pelo próprio texto, e dependente, por isso, de inferências feitas dentro da história.

Cavalcante (2013), fala acerca da importância do professor de língua evidenciar esse processo em sala de aula, algo tão importante para o ensino-aprendizagem. Quanto aos referentes, a autora completa:

Os referentes “jogam” em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto [...]. Conhecer as estratégias de referenciação implica, portanto, compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência. (CAVALCANTE, 2013, p. 102).

Havemos de considerar ainda que não cabe à referenciação uma expressão fiel da realidade, inclusive porque consideramos a possibilidade de diferentes referentes reportando-se aos mesmos objetos. O que a referenciação faz, portanto, é cumprir o papel iminente da linguagem de construir uma versão acerca de um dado objeto, para tanto basta reportarmos-nos ao exemplo da ilustração anterior. Verificamos que a madrastra usa inúmeras expressões referenciais para seus enteados, algumas nem sempre tão fieis à realidade, mas usadas em função de sua defesa na entrevista.

Quanto a esse aspecto, há uma ressalva proposta por Cavalcante (2013, p.105): “Na verdade, o processo de construção de referentes implica que, no fundo, o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma rea-

lidade pronta e acabada, mas sim o de construir, por meio da linguagem, uma versão [...]”. No que diz respeito às estratégias de referenciação no exemplo da entrevista, vimos como o referente “enteados” são retomadas com diversas expressões referenciais, com maior ou menor grau na atribuição de valor. Assim, há no texto expressões referenciais aparentemente mais neutras (“eles”, “os dois”, “ambos”, etc.) e outras escolhidas de acordo com a intenção da madrastra em demonstrar seus sentimentos para com as crianças (“meus enteados”, “nosso maior tesouro”, “os pobrezinhos”, etc.). Fica exposto, então, como é comum que os referentes passem por mudanças ao longo do texto, o que depende das intenções do produtor, sejam elas argumentativas, poéticas, emotivas, etc.

Portanto, consideramos junto aos autores pesquisados que a referenciação está em função das propostas de interpretação de uma realidade, sem representá-la objetivamente. Esta noção de realidade, inclusive, é muito discutível, uma vez que a mesma não existe de forma estável, não é lógica, nem racional, como o senso comum quer defender (CAVALCANTE, 2013). Assim, por mais didáticos que busquemos ser, é importante não ignorar que há uma complexidade que envolve a referenciação, embora isso não nos impeça de abordar em sala de aula alguns processos que são visíveis na linguagem, como apresentamos a seguir, o exemplo das anáforas.

5 As anáforas

Entre os processos de referenciação, é muito importante evidenciarmos o caso da anáfora, do grego *anaphorein* significa *lembrar, repetir*. Para que um leitor encontre a coerência de um texto terá que realizar a ligação entre as várias novas informações semânticas lançadas pelo produtor. Este, por sua vez, realiza um equilíbrio entre a informação nova e a dada, ligando-as por meio de sinalizações linguísticas, isto é, realizando anáforas.

As *anáforas diretas*, ou correferenciais, ocorrem quando há expressões retomando referentes que já apareceram no cotexto (CAVALCANTE, 2013), conforme o exemplo abaixo (retirado do exemplo 06) em que o numeral “ambos” retoma os referentes já apresentados “João e Maria”:

Exemplo 07

MADRASTA- A menina sempre foi mais quietinha, enquanto o irmão mais impulsivo, ambos, porém muito espertos.

A anáfora correferencial pode ocorrer por repetição, em que o mesmo referente aparece na progressão do texto; por elipse, quando esse referente fica subentendido, ou por substituição, em que se utilizam outros recursos léxico-gramaticais para retomar o mesmo referente (MARQUES, 2009).

Já quanto às anáforas indiretas e associativas, por representarem casos mais sofisticados de remissão, estão mais ligadas à experiência ou astúcia do leitor para interpretá-las, daí alguns autores classificarem as anáforas também como um fenômeno de *memória*. Como o público a que se volta este trabalho é do ensino fundamental, reiteramos a importância de o professor investir, quando necessário, em algumas discussões prévias com os alunos, elevando o conhecimento acerca de dado tema antes de fazê-los identificar os processos anafóricos no texto.

Quanto à *anáfora indireta*, conforme Koch e Elias (2008), trata-se da ausência de um termo do cotexto que seja o antecedente, de forma que o elemento que realiza a relação funciona como âncora, necessário à interpretação. Segundo Cavalcante (2004) as anáforas indiretas são consideradas continuidades referenciais sem retomada, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto.

Exemplo 08



Conforme observamos no diálogo de mensagens entre Maria e João, notamos que há alusão ao ato de “trancar a porta do quarto”, cuja retomada se faz no elemento “chave”, ou seja, a anáfora indireta realiza-se da inserção de um elemento novo que é tratado como se já fosse conhecido, de forma que o processo de referência é, portanto, implícito.

Já na *anáfora associativa* tem-se a introdução de um elemento novo, o qual pertence a outros elementos do texto como se fossem seus ingredientes (KOCH e ELIAS, 2008). Visualizemos em outro exemplo:

Exemplo 09

ABAIXO-ASSINADO
PELA SINALIZAÇÃO DA FLORESTA

Exmo. Sr. Prefeito de Florestópolis
Marcelo Madeira

Nós, abaixo-assinados(as), vimos publicamente solidarizar-nos com as inúmeras pessoas que já se perderam na floresta em razão da falta de sinalização. Por isso, solicitamos que palmeiras, seringueiras, coqueiros, jequitibás, quaresmeiras, jacarandás, figueiras, ipês, jatobás, entre outras diversas árvores sejam catalogadas e sinalizadas, em nome da segurança e contra a ausência de logística da floresta.

Assim, diante desse problema, lutamos para que o governo sinalize Florestópolis.

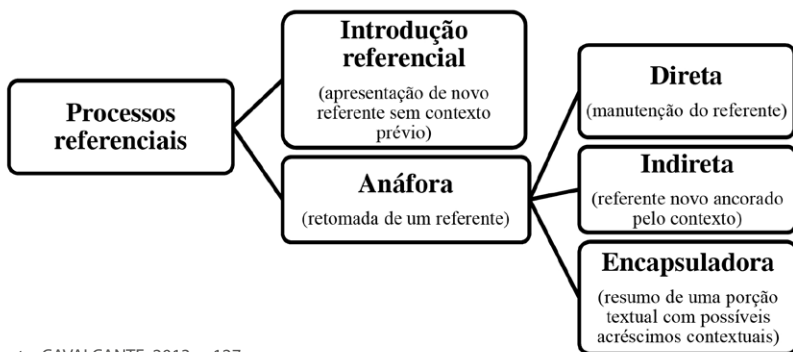
NOME	ASSINATURA	IDENTIFICAÇÃO

Nota-se que a associação entre o termo “floresta” e a sequência “palmeiras, seringueiras, coqueiros, jequitibás, quaresmeiras, jacarandás, figueiras, ipês, jatobás, entre outras diversas árvores” é de ordem semântico-discursiva, ou seja, o primeiro elemento não é exatamente um antecedente, mas sim funciona como âncora textual do conjunto de árvores disposto em seguida.

As *anáforas encapsuladoras*, ocorrem quando não há a retomada de uma expressão anterior explícita que se possa localizar facilmente no contexto (CAVALCANTE, 2013). Tais anáforas ocorrem por meio de nominalizações, para que o texto possa sumarizar alguns segmentos já apresentados, transformando-os em objetos do discurso, que serão reiterados

nos enunciados subsequentes. Ocorre que os segmentos retomados pelos encapsulamentos são de ordem abstrata, pois não nomeiam referentes próprios e sim elementos inespecíficos, o que vai exigir do leitor uma capacidade de interpretação mais avançada com estratégias cognitivas mais finas. No exemplo 09, a expressão em sublinhado verde “desse problema” retoma toda a discussão do parágrafo anterior do abaixo-assinado, onde se discutiu a falta de sinalização da cidade.

Para sintetizar o dito até então, expomos o quadro das estratégias de referenciação nos estudos de Cavalcante (2013):



Fonte: CAVALCANTE, 2013, p.127

Assim, pontuamos que as anáforas representam recursos complexos e ricos, sobretudo por estarem no plano do “não dito”, além disso, carregam um efeito de sentido que se desprende da âncora do cotexto para aproximar-se mais do conhecimento cognitivo do leitor. Em se tratando da proposta de material didático digital que dispomos, faz-se crucial o trabalho prévio em sala de aula da íntegra do texto do clássico “João e Maria”, uma vez que os alunos já estarão mais informados acerca dos trâmites da história e perceberão, com maior familiaridade, os recursos da coesão que fazemos análise.

Segundo o que já ressaltamos, a referenciação vai além dos tópicos aqui explanados e embora não tenhamos ignorado sua complexidade, também não deixamos seu estudo por completo inacessível ao aluno.

6 Considerações finais

Orientados pela concepção de que o uso de recursos coesivos confere ao texto uma maior legibilidade, este artigo discorreu acerca dos principais meios de coesão textual. Desse modo, contemplamos uma análise da linguística textual como importante norte para a compreensão do texto como um todo. Apresentamos o texto clássico “João e Maria”, tecendo informações necessárias acerca do conto a ser trabalhado em sala de aula. Desse modo, expomos a coesão textual e seus principais conceitos, seguido da análise de alguns gêneros textuais nos quais visualizamos os elementos coesivos que fazem referência, isto é, retomam ou anunciam as palavras ou frases da cadeia textual.

Reiteramos a discussão desenvolvida quando da importância em considerar as condições em que o texto é produzido, visto que sua unidade de sentido global atrela-se a fatores contextuais, cognitivos e interacionais etc., como também não podemos deixar de evidenciar o cuidado com a construção interna do cotexto. Para a produção textual do aluno, o conhecimento dos recursos de coesão viabiliza a sua intenção discursiva, unindo suas ideias, tornando-as mais claras e coerentes, assim como auxilia a habilidade de leitura do aprendiz, o qual passa a reconhecer com mais astúcia a direção discursivo argumentativa que a construção textual realiza.

Dedicamos, num segundo momento, o foco à coesão, a qual foi vista sob a percepção de alguns autores. Para apresentá-la, nos valem da distinção entre dois tipos, a coesão referencial e sequencial, estudadas a partir dos efeitos de sentido que atrelam ao texto. Quanto à primeira, foco deste trabalho, pontuamos as ligações exofóricas e endofóricas, ou seja, demonstramos os elos textuais que se voltam a elementos situacionais, bem como os elos textuais que permanecem no cotexto, unindo elementos antecessores e posteriores.

Acerca do processo de referenciação, apresentamos algumas anáforas evidentes pela construção e alimentação de informações de que a cadeia textual é estruturada. Observamos a anáfora direta, indireta, associativa e encapsuladora como cruciais ao entendimento da coesão

textual e da compreensão dos sentidos do texto. As ligações por elas estabelecidas não foram estudadas sob o fim gramatical, mas principalmente para a evidência de que elas dependem da argúcia do leitor, que é levado a depreender o texto por meio de seus conhecimentos cognitivos. O presente estudo buscou, portanto, mostrar que a coesão não deve estar refém de normas gramaticais, mas sim vinculada a recursos que são de ordem discursiva. Fica, assim, o desejo de que ele sirva de contribuição para mostrar que há muito percurso ainda a ser seguido nos estudos da língua portuguesa, há muita lacuna a ser preenchida no estudo da produção de texto.

REFERÊNCIAS

BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 101-142.

BRAZ, Julio Emílio. **João e Maria**. Recontado. Ilustrações Salmo Dansa. Coleção bruxas de Grimm. São Paulo: FTD, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Processos de referência- uma revisão classificatória**. Anais da Anpoll, Maceió, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2004.

_____. **Os sentidos do texto**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual/Introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRIMM, G.; GRIMM, W. **João e Maria. Coleção Grandes Clássicos**. Barueri, SP: Girassol, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

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

MARQUES, Isilda Gaspar. **Anáfora Associativa –propostas de abordagem em contexto escolar**. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009. (Dissertação de mestrado em Linguística e Ensino, área de especialização em Linguística Aplicada). Disponível em: <<http://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/isildagaspar-marques>>. Acesso em: 02 de junho, 2015.

_____. Rumos atuais da Linguística Textual. In: **Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)**, 66., São José do Rio Preto, Unesp, jun. 1998.

PRÁTICAS DE LEITURA COM TEXTOS MULTIMODAIS

SANDRA VIRGINIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS
DERLI MACHADO DE OLIVEIRA

1 Apresentação

Na composição textual contemporânea, a presença de múltiplas linguagens é algo marcante, destacando-se, em especial, as utilizadas a partir das inovações tecnológicas, as quais impulsionam cada vez mais a utilização de um repertório multimodal e, inclusive, multimidiático. Nos textos com os quais o leitor se depara atualmente, por exemplo, encontra-se facilmente, além da linguagem verbal, uma linguagem visual que tem influenciado e modificado tanto os modos de leitura quanto os de escrita, o que tem constituído novos desafios à prática docente.

Assim, diante dessa realidade linguística, surge, no ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de novas práticas de letramento com o propósito de refletir sobre as diferentes modalidades de representação da linguagem utilizada pela geração atual. Assim, o estudo desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, buscou discutir sobre a representação da linguagem visual e sua contribuição no despertar da competência leitora diante da composição textual multimodal. Essa escolha justificou-se pela pouca presença em sala de aula de práticas que promovam a leitura e a compreensão das múltiplas linguagens que permeiam a construção textual, as quais se constituem enquanto eventos híbridos e semióticos que podem ser explorados no universo educacional.

Para colocar em prática essa proposta, a pesquisa fora desenvolvida com os alunos do 8º ano da EMEF Iraildes Padilha Carvalho, no turno vespertino. Nesse contexto, foram elaboradas estratégias e recursos com base em um planejamento de ações aplicáveis em sala de aula sobre

o gênero textual capa de revista, tendo em vista sua composição multimodal, já que se encontra repleto de semioses que se misturam e se conectam para um todo coerente.

Buscando o alcance dos objetivos desse trabalho, fora construído através do Visual Class, software de autoria, um objeto digital de aprendizagem, constituído enquanto um recurso interativo capaz de não só dinamizar a aula, mas trazer significação para o conteúdo trabalhado com os alunos e intensificar o seu envolvimento.

Como embasamento teórico, portanto, buscou-se aprofundar a respeito da linguagem visual a partir da Gramática do Design Visual, a GDV, de Kress e van Leeuwen (1996), a qual apresenta as representações de sentido imbuídas nos elementos visuais. Além disso, também foram abordados os estudos a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade, das tecnologias digitais e dos Objetos Digitais de Aprendizagem, centrando-se, portanto, numa perspectiva reflexiva.

2 Proposta metodológica

Por se tratar de uma investigação científica que envolve práticas pedagógicas, foi escolhido como objeto de pesquisa o estudo de caso, tendo em vista que, de acordo com Gil (1999), configura-se como um método que permite investigar um grupo, organização ou fenômeno. O que o torna ainda mais pertinente é que o estudo de caso se configura enquanto “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 33). Assim, tendo como meta o alcance da competência leitora dos alunos do 8º ano diante dos textos multimodais, o estudo de caso tornou-se apropriado uma vez que tem como foco uma investigação situada na experiência e na observação.

Corroborando também com esse pensamento, Telles (2002) aponta que os estudos de caso são frequentemente descritivos e utilizados quando professor-pesquisador deseja enfocar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.

Diante disso, como fora pensada enquanto olhar pedagógico, caracteriza-se enquanto pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como apresenta um caráter exploratório e descritivo. Gil (1999) considera que a pesquisa ex-

ploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Ou seja, a partir dos resultados obtidos, pode-se chegar a novas possibilidades de investigação, permitindo, inclusive, novas descobertas e possíveis caminhos.

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (1999) discorre que têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Mattar (2001) alerta também que para o pesquisador saber exatamente o que pretende alcançar, é necessário saber quem, quando, como e por que a escolheu. Sendo assim, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e detalhados posteriormente permitiram responder a tais questionamentos, possibilitando, portanto, estabelecer não só o contato com os sujeitos, mas perceber seu nível de conhecimento no início da pesquisa e após a conclusão da mesma.

Nesse contexto, em sua fase inicial, a presente pesquisa utilizou-se de um levantamento bibliográfico cuja fundamentação teórica tornou-se imprescindível para nortear os caminhos a serem seguidos. Aqui, buscou-se aprofundar a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade, da linguagem visual e dos objetos digitais de aprendizagem com o intuito de embasar tanto a proposta pedagógica quanto ao material didático digital a ser produzido consoante os encaminhamentos do Mestrado Profissional em Letras.

Com base nesse aprofundamento teórico, partiu-se para a delimitação do *corpus*, o gênero capa de revista, a partir do qual seriam levados em conta os aspectos estéticos, formais e multifuncionais. Destarte, chegou-se às escolhas distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Capas selecionadas para a pesquisa

Utilização	Nome da Revista	Edição da Revista (Nº)
Análise visual	Mundo Estranho	154
Proposta pedagógica	Mundo Estranho	123, 125, 128
Material digital	Mundo Estranho Placar Veja Superinteressante	119, 128, 131, 138, 139, 147, 150, 153, 156 1387, 1390, 1395 2323 307, 327

Fonte: os autores

Delimitado o *corpus*, foi feita a análise visual da revista Mundo Estranho, edição nº 154, identificando os elementos verbais e não verbais, suas relações de sentido e as possibilidades pedagógicas a serem aplicadas. Nessa abordagem, tratou-se de identificar de forma concisa as três metafunções – *representacional, interativa e composicional*, apresentadas por Kress e van Leeuwen.

Produzida especialmente para o público infanto-juvenil, a revista Mundo Estranho consegue estimular a curiosidade, seja pela composição da capa seja pelo próprio nome que a nomeia, o que favorece sua utilização em sala de aula com o perfil dos sujeitos em questão. Portanto, compreendendo que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (SOLÉ, 1998, p. 43), o *corpus* possibilita uma leitura visual envolvente e dinâmica. Para os PCNs:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (BRASIL, 1997, p. 79).

Enfim, com o *corpus* analisado e discutido, partiu-se para a construção sistemática das estratégias e recursos a serem utilizados na aplicação da proposta. Surge então o guia pedagógico para nortear as ações a serem desenvolvidas durante as oito aulas de Língua Portuguesa, cuja proposta tem como foco possibilitar que os alunos desenvolvam um olhar crítico-analítico e reflitam sobre o uso conjugado dos elementos linguísticos verbais e não verbais e sobre os efeitos de sentido que esse uso pode produzir, observando, inclusive, a intencionalidade do enunciador.

De posse desse reconhecimento, os alunos poderão ser capazes de compreender o gênero trabalhado e de reconhecê-lo enquanto gênero textual a partir de sua estrutura composicional e pragmática. Assim, o guia pedagógico surgiu nortear o processo de contato com o gênero tendo em vista fornecer “uma maneira de trazer a prática social para o contexto

instrucional” e abre espaço para a aplicação do objeto digital de aprendizagem, o qual fora produzido especificamente para esta pesquisa.

Compreendido enquanto um recurso planejado e organizado para auxiliar o professor em sua prática docente, seja para introduzir o conteúdo, seja para aprofundá-lo ou exercitá-lo, o objeto digital de aprendizagem dialoga com o guia pedagógico que sequencializa as ações de acordo com as metas a serem alcançadas.

Franchi (1998), de posse de uma concepção social da língua, aponta atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula com o objetivo de estimular (ou ampliar) o conhecimento. Para essa autora, é fundamental trabalhar a Língua Portuguesa a partir do uso da língua no contexto social, da exploração dos recursos linguísticos no âmbito escolar e da aplicabilidade dinâmica dos conceitos como parte comunicativa. Ou seja, o ensino deve partir de uma abordagem pragmática. Assim, utilizar as capas de revista, cujo público-alvo é o jovem curioso, o mesmo jovem que faz parte do universo escolar, pode ser uma forma de não só diversificar as aulas, mas promover a inserção do aluno em uma nova situação comunicativa daquilo que dialoga com os seus interesses. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, espera-se que:

O aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 32).

Trabalhar com a multimodalidade, compreendendo seu processo estrutural, linguístico e funcional foi a essência dessa proposta pedagógica. De sorte, esperava-se que os trabalhos transcorresse com tranquilidade e conseguissem despertar nos alunos novas leituras e aprendizagens. Tal expectativa fora alcançada, possibilitando, enfim, refletir sobre a importância do estudo da língua de maneira pragmática e organizada.

3 Objetivos e metas

3.1 Objetivo Geral:

Desenvolver a competência leitora das múltiplas linguagens, a partir do gênero capa de revista.

3.2 Objetivos Específicos

- Reconhecer as características do gênero textual capa de revista;
- Reconhecer os elementos que compõem a capa de revista;
- Reconhecer os recursos visuais e linguísticos usados na construção do gênero trabalhado;
- Interagir com os elementos multimodais presentes;
- Relacionar informações textuais e os recursos visuais;
- Inferir os efeitos de sentido produzidos pelos recursos visuais;
- Identificar a intencionalidade da imagem principal;
- Reconhecer a função social da capa;
- Identificar o público-alvo da revista a partir de sua capa;
- Identificar as informações implícitas através dos recursos visuais;
- Produzir uma capa de revista.

3.3 Metas

- Levantamento bibliográfico;
- Revisão da literatura;
- Seleção do corpus;
- Análise do corpus;
- Organização das etapas;
- Preparação do material;
- Produção do Objeto Digita de Aprendizagem;
- Aplicação da proposta sobre o gênero textual capa de revista;
- Observação e análise da participação discente;
- Registro dos pontos relevantes;
- Produção de capas de revista;
- Produção do relatório;
- Construção do TCF;
- Apresentação do TCF.

4 Conceitos básicos para o desenvolvimento da prática

Trabalhar com a linguagem em sala de aula requer um preparo que vai além da apropriação das regras gramaticais. Partindo desse princípio, ao aplicar a prática pedagógica sobre o gênero capa de revista, foi preciso refletir especialmente sobre as ocorrências linguísticas que esse gênero apresenta no alcance dos objetivos comunicativos, compreendendo sua dinamicidade e funcionalidade.

Nessa perspectiva, acredita-se que os gêneros textuais, materializados através da escrita ou da oralidade, potencializam as práticas sociais e, conseqüentemente, apresentam ações sócio-históricas e culturais que desempenham propriedades não só linguísticas, mas também estruturais e funcionais. Os gêneros são compostos por estruturas e propósitos bem definidos e construídos conforme as esferas em que circulam e seus agentes, contribuindo para novas reflexões, reafirmando cada vez mais sua importância para o estudo e o ensino da linguagem.

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo” (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006, p.29).

Por essa razão, os gêneros, percebidos enquanto formas sociais, interativas e organizadas, precisam ocupar um espaço importante no campo educacional, especialmente no que diz respeito à linguagem, uma vez que “referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante” (MARCUSCHI, 2011, p.21), trazendo, dessa forma, contribuições significativas para o ensino da língua. Esse olhar também se entrelaça com a percepção de gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (2011), uma vez que afirma que estes são relativamente estáveis e que a atividade

humana, ao utilizá-los, vai adaptando-os ou promovendo o surgimento de novos que possam atender às necessidades emergentes.

Assim, dada a diversidade de práticas sociais numa sociedade, é possível encontrarmos diversos gêneros textuais que apresentam dinamicidade tanto na forma quanto na função. Corroborando com essa visão, Marcuschi (2011) reflete dizendo que hoje a tendência é observá-los pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais. Para o autor:

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Partindo dessa dinamicidade, chega-se a mais um elemento presente em sua composição: a multimodalidade. Para Descardesi (2002), qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal. Tal conceito pode ser ainda ampliado, uma vez que a multimodalidade não está presente apenas nos gêneros escritos, mas também nos orais.

Entendida como a composição que apresenta mais de um modo de representação, a multimodalidade, embora tenha se destacado na contemporaneidade tendo em vista a presença ativa das novas tecnologias, é algo que há muito já existe, uma vez que em qualquer situação comunicativa utiliza-se mais de um elemento semiótico, seja ele verbal ou não verbal. Para Dionísio (2011):

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavra e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONISIO, 2011, p. 139).

Com as novas formas de interação, influenciadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico, cada vez mais se vê nitidamente a

união entre o escrito e o visual, lembrando que a multimodalidade não está apenas na presença de palavras e imagens, nem tão pouco da tecnologia. Dionísio (2011) nos diz que conceber os gêneros textuais como multimodais não é associá-los apenas à fotografia, pinturas, desenhos, mas, inclusive, aos elementos gráficos. Portanto, são múltiplas as fontes de linguagem com as quais o leitor se depara e que constituem a multimodalidade. Além disso, a situação comunicativa e o gênero utilizado serão responsáveis pelo nível de multimodalidade, já que para cada situação haverá uma linguagem própria e particular.

Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado, de acordo com as instâncias a que o texto se destina, como, por exemplo, uma palestra em relação a outros gêneros orais da interação face a face (DIONÍSIO, 2011, p. 143).

Outrossim, a percepção da multimodalidade textual converge com a presença de fatores linguísticos, sociais e culturais. Desse modo, levar para a sala de aula os gêneros textuais e sua multimodalidade é contribuir significativamente para a apropriação de novas aprendizagens. Para Marcuschi (2011):

Os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais várias maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Desse modo, ser multimodal é a capacidade que os textos possuem de diversificar a sua produção. E isso não se aplica apenas à escrita. O próprio discurso oral apresenta a multimodalidade, pois há momentos em que o falante se serve intencionalmente de, por exemplo, pausas, exaltação da voz, expressão visual, enfim, recursos semióticos que repre-

sentam e constituem o sentido do enunciado. Destarte, além das ações linguísticas, as extralinguísticas compõem os textos. Assim, “A multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazendo parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som” (AZZARI; LOPES, 2013, p.195).

Nessa perspectiva, encontram-se os chamados objetos digitais de aprendizagem (ODA) também conhecidos como objetos educacionais digitais (OED) ou ainda os objetos virtuais de aprendizagem (OVA). Apontados enquanto recursos midiáticos, são capazes de potencializar as práticas pedagógicas não só por fazerem parte da tecnologia atual mas por garantirem um envolvimento mais ativo dos alunos e, portanto, proporcionarem uma aprendizagem mais significativa, uma vez que com o surgimento dos computadores mais modernos e de ferramentas cada vez mais sofisticadas, a criação de objetos de aprendizagem permeados de imagens, áudios, sons, e, inclusive animações, tornou-se cada vez mais presente na realidade educacional brasileira. Wiley (2000) define:

Os objetos de aprendizagem são elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador apoiada no paradigma da orientação a objetos da informática. A orientação a objetos valoriza a criação de componentes (chamados “objetos”) que podem ser reutilizados em múltiplos contextos (WILEY, 2000, p. 3).

Em seu contexto de produção e circulação, os objetos digitais de aprendizagem apresentam conteúdos didáticos reutilizáveis e combinados, além de disponíveis na internet para o acesso de todos, o que torna seu manuseio universal. Para Machado e Sá Filho (2006), os ODAs devem ser criados com propósitos educacionais e compartilhados para esse fim. Tarouco(2003) também define os objetos digitais como maximizadores da aprendizagem e, assim como Machado e Sá Filho, também reutilizáveis:

Os objetos educacionais digitais são qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser

reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. [...] A ideia básica é a de que os objetos sejam blocos com os quais será construído o contexto de aprendizagem (TAROUCO, 2003, p.2).

Com o passar do tempo, esses objetos educacionais foram sendo construídos e disponibilizados gratuitamente e hoje contam com os repositórios, espaços virtuais em que se disponibilizam os materiais já produzidos e que podem ser utilizados por professores e quem deles necessitar, como é o caso do repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais, espaço virtual onde se disponibilizam recursos digitais do mundo inteiro e em várias áreas de conhecimento, chegando atualmente a mais de 19 mil objetos publicados.

Uma questão que também merece ser ressaltada é que a interação com o ODA parte desde o primeiro contato entre o usuário e o próprio objeto. Com um design atrativo, utiliza-se sempre da linguagem multimodal e/ou de recursos multimidiáticos, os quais favorecem um envolvimento ativo capaz de desenvolver o raciocínio e aguçar a curiosidade dos alunos. Nesse sentido, Leal (2009) reforça que é na interação do sujeito com outras pessoas, com objetos e com o meio que ocorre a aprendizagem, pois, à medida que interagem, os sujeitos constroem hipóteses, avançam nos conceitos e, conseqüentemente, alcançam excelentes resultados.

Por outro lado, é evidente que o desenvolvimento de recursos digitais voltados para fins especificamente pedagógicos ainda é mínimo no Brasil. A realidade brasileira ainda se esbarra num quantitativo pequeno de pessoas especializadas nessas áreas, tanto para produzir quanto para utilizar (nesse caso se referindo especificamente aos professores). No entanto, não podemos ficar apenas na afirmação de que a tecnologia ainda não é realidade em muitas escolas brasileiras, lembrando que essa ideia surge principalmente quando se associa à presença ou ausência de laboratórios de informática. É importante refletir que mesmo sem computadores presentes em algumas escolas, o professor pode oportunizar

o uso das tecnologias digitais em suas aulas, seja possuindo o seu próprio equipamento, seja utilizando-se dos poucos recursos que a escola disponibiliza.

Assim, analisar a pertinência do uso tecnológico é um pré-requisito para que as tecnologias façam parte da realidade educacional brasileira de forma eficiente. Há vários recursos disponibilizados na net, muitos deles permitem até que sejam baixados no próprio computador dos professores para que posteriormente os utilize em sala de aula sem que para isso dependam da internet, a qual tem sido também um dos problemas enfrentados (a ausência ou a insuficiência técnica). “A escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem, transitem em diversas situações e contextos” (CASTELLS, 2009), afinal:

A internet vem, avassaladora, num comboio carregado de novidades e desafios que estão bem longe do alcance de muitos professores de ensino fundamental e médio. Em decorrência disso, a escola não pode ficar à margem da história, ou, melhor dizendo, precisa construir sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e valendo-se deles para promover um ensino-aprendizagem contextualizado (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 79).

Tudo isso nos conduz a refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em nossas práticas pedagógicas. As TDIC's são um conjunto de recursos utilizados para a comunicação e obtenção das informações sócio-histórica e culturais. Diante disso, “a modalidade digital pode oferecer materiais potencialmente mais didáticos e os canais de comunicação abertos na internet viabilizam novas formas de socialização e construção do conhecimento” (BRAGA, 2009, p.189). Daí sua importância em adentrar o universo educacional uma vez que “os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo” (BRAGA, 2009, p. 184). Para Silva (2010):

A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias na educação. O professor deve ser capaz de utilizar os aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos (SILVA, 2010, p.6).

Diante disso, o professor moderno não pode ser simplesmente aquele que domina todo o conteúdo de sua área de formação. Ele precisa também se apropriar das habilidades digitais que aí se encontram para avançar nas práticas em sala de aula para a promoção de novas aprendizagem, em especial, na perspectiva de múltiplas linguagens. Ou seja, se a aprendizagem se dá a partir das interações sociais, com a tecnologia torna-se possível construir práticas que fomentam a pesquisa e mediam conhecimento.

Assim, com a nova realidade digital, cada vez mais são formulados e construídos textos multimodais que dialogam entre si. Na busca de se comunicar mais rapidamente, as palavras vão cedendo espaço ao visual, permitindo a presença de um entrelaçamento entre o que é lido e visto. Partindo desse princípio, reconhecer que as imagens não só possuem estrutura mas, principalmente, apresentam sentido, possibilita a criação de leitores mais críticos diante das manifestações discursivas e das novas identidades sociais que o universo tecnológico tem despertado.

A visão multifuncional das escolhas linguísticas verbais e visuais permite-nos compreender os modos como a linguagem é utilizada para o atendimento dos diferentes propósitos e para a funcionalidade em diferentes contextos. Assim, fazer crianças e jovens tomarem consciência do ato de ver e de sua riqueza, da complexidade de uma atividade aparentemente banal como olhar o mundo é um dos papéis a serem desempenhados pela escola, chegando ao que se chama de letramento visual. Bamford (2009) diz que, para alcançarmos o letramento visual é preciso:

- desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;

- integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;
- encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens (BAMFORD, 2009).

Da mesma forma, Kress e van Leeuwen (1996), em sua Gramática do Design Visual, apontam para essa necessidade de promover o letramento visual partindo de práticas pedagógicas mais efetivas quanto ao desenvolvimento do aprendiz nas capacidades de questionar, interpretar e criticar. Para isso, o reconhecimento das estruturas visuais deve fazer parte desse novo olhar, pois a combinação entre o verbal e o não verbal é responsável pela construção de sentido global do texto. Ou melhor, a leitura integrada dos códigos semióticos que viabilizam a construção de enunciados contemporâneos e multimodais focaliza os modos, meios e práticas comunicativas e discursivas, preparando a sociedade para novas habilidades.

Apresentando três metafunções, a GDV está baseada e fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), a qual apresenta uma sintaxe própria e, inclusive, dotada de significado e tem como base a própria gramática da língua escrita, a qual é projetada para uma língua repleta de semioses e mídias. Partindo dessa concepção, a composição imagética dos textos apresenta elementos icnográficos que se interligam em estruturas próprias para a construção de sentido. Ou seja, são partes que se organizam e se conectam para composição de um todo coerente e significativo, já que são utilizados para completar, explicar, possibilitar interpretações, acrescentar informação e não tão-somente ilustrar.

Para compreender as relações de sentido dos elementos visuais, a Gramática do Design Visual apresenta três metafunções: a *representacional*, a *interativa* e a *composicional*, as quais serão detalhadas a seguir:

4.1 A dimensão representacional na linguagem visual

A primeira metafunção apresentada pela Gramática do Design Visual é chamada de *representacional*. Sua significação está em o leitor, ao entrar em contato com o texto visual, observar que na composição imagética há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 13). Nela, constrói-se a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias, ou seja, “ênfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social” (OTTONI; LIMA, 2014, p. 31). Essa metafunção relaciona-se com o conteúdo das imagens e, diante disso, pode apresentar duas possíveis estruturas – a narrativa e a conceitual, as quais se diferenciam pela presença ou ausência de ações, como podemos observar nas seguintes descrições:

- a. **Estrutura narrativa** – ocorre quando os elementos presentes indicam ações sendo realizadas, pois mesmo as imagens permanecendo estáticas, sua disposição traduz uma narratividade, a qual é percebida pela disposição dos elementos.
- b. **Estrutura conceitual** – ocorre quando os participantes não desempenham uma ação. Nesse caso, o que ocorre é pela posição dos elementos de forma a externar a ideia de subordinação, ou seja, transmite uma hierarquia entre eles, ou melhor, uma taxionomia em que se apresentam suas particularidades (classe, estrutura ou significado).

4.2 Dimensão interativa: produzindo elos entre texto e leitor

A metafunção interativa estabelece estratégias de aproximação ou afastamento entre o produtor do texto e o seu interlocutor, pois através dela se percebe o nível de envolvimento presente em sua construção e, portanto, o papel do olhar do observador, o qual se engaja em uma relação de ligação ou não entre os participantes do processo. Nessa metafunção, a qual “fundamenta a relação entre as imagens e o público-alvo” (OUVERNEY, 2008, p. 50) são apontados os seguintes recursos:

- a. Contato** - é determinado pelo vetor que se forma quando o participante representado olha diretamente para o leitor, convidando-o à interação. Esse olhar direcionado é o responsável pelo envolvimento ou não, ou seja, é ele que medirá o nível de envolvimento entre o observador e o participante representado.
- b. Distância social** - é a disposição perto ou longe do participante representado. A imagem cria uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre estes e os observadores, tornando viva a mensagem, dando-lhe cor e feição e acionando a afetividade, a emoção e o direcionamento da leitura de seus interlocutores. Nesse processo, entende-se que quanto mais distante do observador, menos intimidade representa o objeto enquanto que, sua aproximação corrobora para um envolvimento íntimo e, conseqüentemente, a percepção de suas emoções.
- c. Perspectiva** - é o ângulo ou ponto de vista em que os participantes são representados, seja de maneira objetiva ou subjetiva. É também entendida como a capacidade de expressar atitudes subjetivas ou objetivas. Nesse caso são três formas de perspectiva: frontais, oblíquas e verticais. O ângulo frontal, por exemplo, sugere o envolvimento entre o observador e o participante representado, lembrando que quanto mais nivelado o olhar, mais relação de poder se apresenta igualitária. O ângulo oblíquo apresenta um deslocamento do olhar, colocando-o em uma posição lateral e “mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 21), fazendo-nos inferir que o que está sendo visto não faz parte daquele mundo. Já o ângulo vertical acontece quando o objeto é visto de cima para baixo ou vice-versa. Esse posicionamento também contribui para novas leituras uma vez que quando há um nivelamento, compreende-se uma relação de igualdade.
- d. Modalidade** - são os diversos mecanismos que permitem modular as imagens quanto à representação do real, da objetividade ou até mesmo do irreal. Para a compreensão desses mecanismos, Kress e van Leeuwen apresentam quatro elementos: utilização da cor (saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena),

contextualização (sugestão de profundidade, técnicas de perspectiva – da ausência do cenário ao cenário mais detalhado), iluminação (grande luminosidade até quase ausência desta) e brilho (luminosidade em um ponto específico). Para Ouverney (2008) Quanto mais perto e mais contextualizada à realidade estiver a imagem, maior será a sua modalidade e mais natural será a sua percepção aos olhos do observador.

4.3 A dimensão composicional na organização e integração dos recursos imagéticos

Não é à toa que a metafunção composicional é a responsável pela organização e combinação entre as metafunções representacionais e interativas. Ao analisarmos as duas primeiras, identificamos o que está presente na composição imagética, sua representação e efeito diante do leitor. Na última metafunção, passa-se a compreender a construção de sentido de tais elementos, observando suas escolhas e estruturação. Nesse caso, são necessários três sistemas inter-relacionados:

- a. Valor de informação** - a posição ocupada tanto pelo participante quanto pelo espectador dentro da composição visual determina certos valores informacionais. Ou seja, seu posicionamento está intimamente relacionado à sua intencionalidade.
- b. Saliência** - são os elementos que se apresentam em disposição organizada para chamar a atenção do espectador. Nesses elementos, encontra-se a formatação escolhida para apresentar os elementos, seja através de plano de fundo, tamanhos, contrastes, etc. Quando certos elementos transmitem uma ênfase maior, há uma intencionalidade construída a partir das escolhas, muitas vezes apresentando uma importância hierárquica.
- c. Estruturação** - é a presença ou não de elementos interligados e como estes se encontram na disposição das imagens. Ao criar linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, mostra-se o ponto de vista através da qual ela foi criada, percebendo como os elementos se conectam à imagem apresentada. Assim, para Costa (2013):

A leitura da imagem não é um mergulho no desconhecido, pois o autor organizou sua obra de maneira a que ela seja lida pelo observador: ele criou um recorte; hierarquizou as figuras; com a luz colocou certos aspectos em evidência, encobrendo outros; aproximou certos elementos do público, deixando outros ao fundo. Ele orienta o observador por meio de gestos emprestados às figuras e de linhas e movimentos pelos quais nosso olhar se esgueira (COSTA, 2013, p. 63).

Diante de toda a análise abordada até aqui, fica evidente que a linguagem visual apresenta claramente normas e estruturas que contribuem para sua construção de sentido. Assim como todas as outras, a linguagem visual estrutura-se para a construção de sentido, corroborando para a presença de um novo texto. No entanto, para a compreensão significativa do texto visual, é necessário identificar os elementos construtores de seu sentido, bem como compreender suas normas e estruturas semióticas, capacitando cada vez mais o seu observador para novas leituras visuais e habilitando o indivíduo quanto aos aspectos linguísticos de um texto, seja ele verbal ou visual. Assim, por meio do aprofundamento da Gramática do Design Visual é possível tornar real o novo letramento em questão na atualidade: o letramento visual, pois com a GDV o leitor não vai olhar para a imagem sem se debruçar com os elementos que ali estão, os quais são responsáveis pela situação comunicativa ali passada e detentores de vários significados. Considerando-se que as práticas de leitura contemporâneas são marcadas pela abundância da oferta de textos e pela diversidade de suas formas de reprodução, suportes e organização textual, gráfica e visual, cabe à educação a responsabilidade direta de incentivar seus alunos a novas leituras, mostrando-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos para que alcancem o domínio da diversidade linguística que circulam na sociedade.

5 Etapas da prática

A aplicação da proposta pedagógica teve a duração de oito aulas de 50 minutos. Cada aula apresentou as ações a serem desenvolvidas e os

objetivos específicos a serem alcançados, tendo como ponto de partida a sondagem a respeito do conhecimento prévio dos alunos diante do gênero capas de revista. A seguir, serão descritas as aulas aplicadas:

Aula 01

Primeiro momento: Questionamentos para dar início à aula:

- Vocês costumam ler revistas?
- Qual o nome das revistas que vocês já leram?
- Quais os principais assuntos encontrados nessas revistas?
- A quem se destinam?
- Vocês leem toda a revista ou selecionam alguns textos?
- Ao entrar em uma banca de revista, o que chamam a atenção de vocês para escolher uma revista ao invés da outra?
- O que uma revista precisa ter para que vocês a peguem para ler?

Segundo Momento: Em seguida, projetou-se na lousa a capa da revista Mundo Estranho (disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-0125>>). Num primeiro momento, solicitou-se que a turma observasse e explorasse todos os elementos presentes na capa. Em seguida, questionou-se:

- Qual o nome da revista?
- Qual o nome da editora, mês e ano de publicação?
- Qual a imagem principal?
- Qual a manchete (chamada principal) e seu subtítulo (linha-fina)?
- Há outras imagens além da principal? Se sim, quais?
- Quais os textos verbais em destaque?

Terceiro Momento: Identificados os elementos, o professor voltou a fazer novos questionamentos:

- O que a imagem principal representa?
- Qual a relação entre a imagem e a manchete (chamada principal)?
- Embora a imagem esteja parada, parece que está desempenhando uma ação. Que ação é essa?
- Qual a relação de sentido entre o gesto e o subtítulo (linha-fina)?
- Qual a relação de sentido entre a imagem escolhida e o nome da revista?

- Uma capa de revista tem o objetivo de atrair a atenção do leitor, convidando-o para a leitura. Vocês acham que os elementos que compõem a capa que vocês estão vendo, conseguem alcançar esse objetivo? Por quê? A que público vocês acreditam que essa capa de destina?

Aula 02

Primeiro Momento: O professor iniciou a aula retomando o que fora passado na aula anterior. Em seguida, pediu que eles se reunissem em dupla. Após essa organização, o professor entregou uma folha contendo três capas da revista Mundo Estranho, as de nº 128, 123 e 125, disponíveis respectivamente em:

- <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-128>>
- <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-123>>
- <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-125>>.
- A missão dos alunos consistia em observar as capas e realizar as seguintes ações:
- Localizar os elementos estudados na aula anterior.
- Optar por uma das revistas, escolhendo a que mais os atraiu e dizendo por quê?

Segundo Momento: Para essa atividade foram dados 15 minutos e, após esse prazo, cada dupla expôs a revista que escolhera, apresentando a localização dos elementos e a escolha feita, bem como sua justificativa.

Aula 03

Primeiro Momento: A turma foi dividida em grupos, os quais receberam revistas diversificadas e que atendiam a públicos diferentes como, por exemplo, a Nova Escola, Época, Superinteressante, Mundo Estranho, Capricho, Placar, Todateen, Caras, etc. A equipe teve como tarefa optar por uma revista observando apenas a capa. Eles iriam escolher aquela que mais chamou a atenção e que despertasse o interesse de ler o conteúdo interno da revista. Após a seleção feita pelas equipes, o professor distribuiu o seguinte questionário:

1. Qual o nome da revista que vocês escolheram e suas informações técnicas? (nome, data de publicação, edição e editora)
2. O que chamou a atenção de vocês para escolher essa revista? (palavras, imagens, cores, assunto..)
3. O que aparece em mais destaque na capa? Descreva esse elemento:
4. Observando esses elementos, vocês acham que essa revista é para qual público? (crianças, adultos, mulheres, homens, arquiteto, idosos, médicos, etc..)
5. Qual a predominância da cor (cores) da capa? Há alguma relação entre a cor e o assunto abordado?
6. A imagem principal e a manchete se combinam de que maneira?
7. A imagem principal se localiza em que parte da capa? Vocês saberiam dizer por quê?
8. Vocês leriam essa revista? Por quê? A imagem contribuiu para isso? De que forma?

Segundo Momento: Após os 20 minutos, um dos componentes apresentou a capa escolhida e as respostas produzidas por eles. Ao final, após algumas considerações, o professor propôs um “amigo secreto de revista”. Nesse momento, fora colocado em pedaços de papel o nome de cada aluno e, em seguida, houve o sorteio. O nome que eles sortearam foi o nome do “amigo secreto”, o qual na última aula sobre capas de revista receberia como presente uma revista. A atividade consistia em cada aluno trazer uma revista para presentear a pessoa que ele sorteou. Na escolha, os alunos levaram em conta o perfil do leitor, ou seja, do seu amigo secreto, buscando, a partir da capa, escolher aquela cuja temática e elementos visuais fossem do interesse de seu colega.

Aula 04

Primeiro momento: O professor levou os alunos para o laboratório de informática. Lá foram organizados em trios para ficar em cada computador e utilizar o ODA sobre o gênero capas de revista. Antes de iniciar, o professor explicou o passo a passo da aula, lembrando que se tivessem alguma dificuldade, era só chamar. Enquanto os alunos manu-

sejam a aula, o professor acompanhou todo o processo, observando o desempenho dos alunos e auxiliando para possíveis dúvidas.

Aula 05

Primeiro momento: Nesta aula, o professor aplicou a atividade de verificação de aprendizagem, a qual fora elaborada sobre as capas da revista Mundo Estranho nº 139 e 154, disponíveis em: <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-154> e <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos sobre o gênero estudado, descrita a seguir:

ATIVIDADE SOBRE O GÊNERO CAPAS DE REVISTA

* Em uma capa de revista aparecem textos verbais e não-verbais. Observe a capa da revista Mundo Estranho, nº 139, da Editora Abril e, em seguida, responda ao que se pede:



Disponível em: < <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>>

1. Que elementos verbais aparecem em destaque?

2. Que imagem principal foi utilizada nesta capa e o que ela representa?

3. Qual a chamada principal da revista? Qual sua relação com a imagem principal?

4. A imagem, embora paralisada, transparece ação. Que ações é possível perceber na imagem? Compare-as com a chamada principal e informe a relação entre elas.

5. Há outras informações textuais/imagéticas na capa no lado esquerdo da revista. Quais são essas informações? Elas tratam de quê?

6. Faça uma nova leitura da capa, considere o assunto, a linguagem verbal e a não-verbal e conclua: o público-alvo dessa revista é formado por:

- adolescentes curiosos
- mulheres que gostam de mentir
- crianças que assistem a Toy Story
- homens que vendem filmes e brinquedos infantis
- adultos que querem se manter informados

7. O que justifica a escolha da imagem para representar o assunto tratado?

8. Você identifica na capa:

- um apelo uma proibição
- uma ordem um segredo

9. Que elemento da imagem comprova a sua resposta anterior?

10. Nessa capa, os textos verbais e não verbais se complementam ou se opõem?

* Observe a segunda capa da revista Mundo Estranho e compare com a primeira:



Disponível em: < <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-154> >

11. O que há em comum na manchete das duas capas e o que as diferenciam?

12. A imagem principal nas duas capas representa personagens conhecidos. Identifiquem quem são eles?

13. É possível perceber que as duas capas se utilizaram de:

- () Linguagem verbal apenas
- () Linguagem não-verbal apenas
- () Linguagem verbal e não-verbal.

14. A sensação de que a imagem está olhando direto para o leitor está presente:

- () na primeira capa apenas
- () na segunda capa apenas
- () nas duas capas

15. Ao observar as capas de revista, o que mais lhe chamou a atenção? Registre a ordem de como isso acontece, numerando de 1 a 3:

() as palavras/frases

() as imagens

() as palavras em destaque (cores, tamanhos diferentes, tipo de letras)

16. As duas capas apresentam em sua manchete a palavra “segredo”. No dicionário, *segredo* significa “o que não se revela ou não se pode revelar”. Compare as duas capas e responda:

a. Em qual das capas o segredo não deve ser revelado pelo leitor:

b. Qual a diferença entre o segredo da primeira e o da segunda?

Aula 06 e 07

Primeiro Momento: No penúltimo encontro sobre o gênero capa de revista, os alunos produziram uma capa em dupla. Para isso fora solicitado antecipadamente que os alunos levassem o celular para a aula e, se possível, baixassem o aplicativo PicsArt, o qual permite editar imagens criativas. Caso isso não fosse possível em casa, fariam na escola através do compartilhamento de internet. Com o aplicativo instalado, os alunos foram orientados quanto à composição da capa que produziriam retomando para isso o conteúdo estudado nas aulas anteriores: imagem, texto, cores, posições, ou seja, as escolhas verbais e visuais. De posse dessa retomada, os alunos produziram a capa e, ao final, enviaram para o professor através do aplicativo Whatsapp. O professor, ao receber as produções projetou a capa de cada dupla e fez suas considerações finais. Ao final, as capas puderam ser impressas e expostas no mural da escola, parabenizando o trabalho de todos.

Aula 08

Primeiro Momento: Nesta última aula sobre as capas de revista foi o momento de descontração. Os alunos levaram as revistas para apresentar o amigo secreto. O professor participou sendo o primeiro a dizer

o nome que sorteou. Nesse momento, apresentou a revista que trouxe para presentear, explicando os elementos que compunham a capa e dizendo porque escolheu esta e não outra para o “amigo secreto”. Em seguida, declarou o amigo e o presenteou. Da mesma forma, os alunos procederam. Esse momento promoveu mais uma vez a interação entre os participantes e a fixação/compreensão do que fora trabalhado.

6 Adequações e sugestões aos diferentes contextos

Ao iniciar a formulação da proposta a ser aplicada durante esta pesquisa, foi necessário observar tanto as potencialidades quanto os desafios em relação à escola e aos alunos. Essa observação e, consequentemente, a análise do *locus* e dos agentes foram fundamentais para que não só as ações acontecessem mas para que, inclusive, os objetivos fossem alcançados. Diante disso, fora preciso fazer algumas adaptações, o que é natural diante dos contextos educativos distintos.

Como exemplo tem-se a aplicação do objeto digital de aprendizagem, para a qual fora necessário marcar em turno oposto dividindo os alunos em dois grupos, cada um em horário diferente. Tal decisão fora tomada para que as orientações acontecessem de forma mais tranquila, tendo em vista a quantidade de alunos e o pequeno quantitativo de computadores. Essa prática facilitou tanto a observação quanto o acompanhamento dos alunos no manuseio do recurso e no alcance dos objetivos.

A preparação dos demais materiais como revistas e impressão necessitaram também de adequação ao contexto da turma, buscando evitar imprevistos que interferissem negativamente no processo, atitude que comprova a importância de um planejamento adequado à realidade escolar.

Diante disso, compreende-se que a proposta seguiu tranquilamente o seu percurso podendo ser utilizado por quaisquer professores que desejam trabalhar com a leitura visual através do gênero capas de revista. Porém, reflete-se que se faz necessário compreender toda a proposta, relacionando à realidade do aluno e do espaço. Essa reflexão não significa desistir de aplicar ao se deparar com situações adversas, pelo contrário, indica que é preciso adaptá-la à sua realidade na busca de despertar o olhar crítico de seus alunos diante das múltiplas linguagens.

7 Considerações finais

O presente trabalho buscou desenvolver junto aos alunos a competência leitora diante dos elementos multimodais, utilizando-se, para isso, da tecnologia digital, especificamente dos objetos digitais de aprendizagem, os quais foram concebidos enquanto recurso pedagógico que potencializa as práticas em sala de aula.

Partindo de um Estudo de Caso, numa perspectiva quantitativa-qualitativa, essa pesquisa investigou a respeito dos gêneros textuais, da multimodalidade, da linguagem visual e dos objetos digitais de aprendizagem com o objetivo de fundamentar tanto os aspectos teóricos quanto os práticos a serem elaborados e analisados.

Durante o aprofundamento teórico, notou-se que as pesquisas sobre a linguagem apontam a leitura visual como um processo significativo dentro da sala de aula, uma vez que a cultura digital vigente coloca à disposição do indivíduo diversos recursos semióticos, os quais dinamizam a composição textual contemporânea e constituem os sentidos. Por outro lado, mesmo diante da presença ativa da imagem nas relações sociocomunicativas, constatou-se que há pouca habilidade dos alunos diante desses sentidos. Para os estudantes, a imagem apenas ilustra o que está escrito não havendo, portanto, um diálogo que interage e se completa. Além disso, para estes mesmos alunos, a linguagem visual está associada a apenas a imagem principal, sem se dar conta de que a multimodalidade linguística compõe o sentido do texto também através de outros elementos presentes, como por exemplo: posição, cores, formatos, personagens escolhidos.

Considerando essa lacuna, portanto, foi construído um objeto digital de aprendizagem, o qual fora aplicado com os alunos do 8º ano, mediante uma sequência de práticas planejadas para o alcance do objetivo proposto. Como uma das propostas do TCF é a produção de material didático, criou-se um recurso diferenciado que atraísse a atenção do aluno e que, inclusive, apresentasse fácil manuseio e estimulasse o aluno a refletir, compreendendo, portanto, o conteúdo apresentado.

Diante dos resultados obtidos em relação ao nível de aprendizagem, é possível destacar, dentre outras ocorrências, a influência positiva da

tecnologia, neste caso do ODA, mostrando-se enquanto um recurso que possibilita a presença do aluno ativo e que tem à sua mão o caminho a ser seguido por ele mesmo. Dessa forma, à medida que se faz uso do recurso, o nível de compreensão vai se ampliando, favorecendo, portanto, a competência leitora proposta por esta pesquisa. Além disso, com a intencionalidade de provocar no leitor o olhar para os elementos visuais, notou-se que, com a presença da tecnologia digital, há um envolvimento maior dos alunos.

Além da produção do ODA, a pesquisa se preocupou também em apresentar o processo de aplicação da proposta, o que permite que outros professores possam se utilizar das estratégias e recursos em suas salas de aula, fornecendo, portanto, subsídios teóricos e práticos para o uso do material que será disponibilizado na rede mundial de computadores (internet).

Em relação à seleção do material para a construção do ODA, a coleta e utilização foram feitas com base no aporte teórico e no objetivo principal da própria pesquisa. Assim, ao propor a competência leitora da multimodalidade textual, encontrou-se no gênero capa de revista um *corpus* composto de multimodalidade diversificada e que estimula o olhar do público-aluno com o qual a pesquisa se desenvolveu, possibilitando, portanto, a exploração e ampliação da leitura visual de forma envolvente.

Por fim, como se trata de um processo educacional, é importante ressaltar os desafios suscitados durante a realização da pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se que é preciso mudar paradigmas não só por parte do professor, mas também do aluno. Notou-se que a tecnologia no espaço escolar parece perder um pouco o encanto diante de alguns discentes. Embora o ODA tenha despertado a participação dos alunos envolvidos, surgem alguns que ainda vêm na tecnologia digital um meio apenas para a diversão e comunicação com seus amigos e não acabam se envolvendo satisfatoriamente com a proposta apresentada, ocorrência que não deve gerar a descrença no uso da tecnologia em sala de aula, mas o surgir de um comportamento a ser investigado e de novas estratégias a serem pensadas.

Assim, entende-se que essa pesquisa, ao refletir sobre a leitura da multimodalidade, contribuiu para que o aluno desenvolvesse um olhar

crítico perante os elementos visuais, capacitando-o para novos olhares diante das linguagens que constituem a composição textual. Além disso, possibilitou um trabalho diferenciado nas aulas de Língua Portuguesa, as quais se utilizaram da tecnologia como recurso didático-pedagógico capaz de produzir os resultados esperados. Destarte, conclui-se que tanto as ações aplicadas quanto os resultados obtidos trouxeram grandes benefícios para os alunos e professor.

Glossário teórico

BIOE – O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)

GDV – A Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen, surge como um instrumento para a análise de textos visuais e “tem como base a linguística sistêmico-funcional de Halliday, sinalizando para um repensar a composição do texto visual associado à construção de significados e suas implicações sociais” (ALMEIDA, 2008, p.7).

Multimídia – É “formada pela justaposição de textos, sons e imagens” (LIMA; GRANDE, 2013, p.41)

Multiletramento – O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Multimodalidade – É a presença de linguagens distintas na comunicação, seja de forma oral ou escrita

Mundo Estranho – Periódico da editora Abril

ODA – Os objetos digitais de aprendizagem são “qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. (Tarouco, 2003, p. 2)

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: A composição do gênero. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e Tecnologia. In: ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Disponível em: <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 02 abr 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- DESCARDESI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD – Educação Temática Digital, v. 3, n. 2, p.19-26, Campinas: UNICAMP, jun. 2002.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Barbosa Lins de Almeida. Revisando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis: A Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Baracat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: **Gêneros Textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, Elian de Castro; SÁ FILHO, Clóvis Soares. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Disponível em <<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.js-p?id=5939>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília. **Discursos, identidades e letramentos**. São Paulo: Cortez, 2014.

OUVERNEY, Janylle Rebouças. A mulher retrata em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebida? In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

REVISTA MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Abril, **n.123**, 2012. Disponível em, <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-123>> Acesso em 05 jan 2015.

_____. São Paulo: Abril, **n.125**, 2012. Disponível em <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-125>> Acesso em 05 jan 2015.

_____. São Paulo: Abril, **n.128**, 2012. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-128>> Acesso em 05 jan 2015.

_____. São Paulo: Abril, **n.139**, 2013. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>> Acesso em 05 jan 2015.

_____. São Paulo: Abril, **n.154**, 2014. Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-139>> Acesso em 05 jan 2014.

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

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Eli Lopes da. *Webquest* como prática pedagógica: pesquisa-ação em um curso de graduação no Senai Florianópolis. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul** – ANPED SUL, 2010, 8, 2010, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.

TAROUCO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine J. M.; TAMUSIUNAS, Fabrício.R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

TELLES, J. A. **É pesquisa é?** Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WILEY, David A. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy**, In D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects* (2000), Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc> > Acesso em: 15 mar. 2015

RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

.....
MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA
MÁRCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO

1 Apresentação

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, tomando por base os preceitos da retórica e da argumentação. A proposta foi resultado da nossa pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Capes), da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana, Sergipe, entre os anos de 2013 e 2015.

No intuito de disponibilizar para os professores de Língua Portuguesa um material que trouxesse tanto elementos de base para o exercício da leitura quanto para o da escrita de textos argumentativos, uma vez que os níveis de desempenho alcançados na Prova Brasil demonstram carência dos alunos nesse aspecto, propomos desenvolver um método de ensino que envolva a rede social Facebook como recurso para estimular o uso de estratégias e técnicas de retórica e de argumentação em postagens autorais e comentários, configurando o início de um exercício para a argumentatividade, a ser aprofundado com outros textos mais extensos e mais complexos.

Desse modo, este artigo visa a, por meio da criação de um grupo no Facebook: 1) promover a integração dos alunos e a interação entre eles na rede social e fora dela; 2) estimular o debate sobre temas de caráter controverso levantados pelos próprios membros, que despertem a discordância e diversidade de pontos de vista; 3) desenvolver atividades de leitura e análise dos recursos, técnicas e estratégias retóricas e argumentativas; 4) aplicar os conhecimentos apreendidos, durante as leituras, em

exercícios de produção de textos argumentativos, tendo em vista sua funcionalidade discursiva.

Ao levar em conta o grau de complexidade das bases teóricas do nosso trabalho e a necessidade de apresentar um material que garanta ao professor, geralmente sobrecarregado com muitas horas-aulas semanais, maior facilidade de compreensão e de uso dessas teorias para o ensino da leitura e da produção de textos da ordem do argumentar, optamos por adequar ao nosso público – os profissionais de ensino de Língua Portuguesa – a exposição dos conceitos retóricos abordados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), em *O Tratado da Argumentação*, com apoio das técnicas de argumentação, tomando o parágrafo como unidade de reflexão, tratadas por Meyer (2008) em *A arte de argumentar*.

Para tanto, este artigo está organizado em: apresentação dos conceitos e da metodologia utilizada; breve descrição da pesquisa de campo e da proposta de intervenção; análise dos resultados e sugestões de atividades de leitura e de escrita com enfoque na retórica e na argumentação.

Esperamos, enfim, contribuir, de alguma forma, para práticas de ensino de leitura e de escrita mais dinâmicas e significativas, com foco no ensino dos recursos da língua que possam ser usados em situações e contextos próprios, para tornar os textos dos alunos mais persuasivos, disponibilizando, assim, uma nova abordagem do estudo da argumentação e de elaboração do discurso.

2 Elucidando conceitos

Consideramos pertinente apresentar os conceitos com os quais o professor deverá ter contato para desenvolver o método de ensino proposto. Enfatizamos, nesse sentido, que não temos a pretensão de aprofundar a discussão exaustivamente, mesmo porque tornaria o material enfadonho e pouco produtivo para o efeito a que se presta: ser um material de apoio que dê ao professor subsídios para aplicar estratégias e técnicas retóricas e argumentativas, através de grupos do Facebook, como recurso de estímulo ao debate e início de práticas discursivas, envolvendo a argumentação. Apresentamos, então, uma abordagem das

técnicas e estratégias de retórica e de argumentação que sirvam de fonte de consulta para o professor, quando estiver planejando atividades de leitura e de escrita de textos argumentativos, tendo como centro a organização discursiva.

2.1 O parágrafo como unidade de reflexão

Organizar um discurso, de modo a torná-lo convincente, termo utilizado por Meyer (2008), ou reconhecer, em determinado discurso, sua organização e os elementos que o tornam persuasivo, requer do leitor/escritor e / ou falante/ouvinte a observação da estrutura do texto que concretiza esse mesmo discurso. Na concepção de Meyer (2008), todo ato de argumentar é, na verdade, uma tentativa de influenciar o outro, convencer o outro, fazer (ou pelo menos tentar fazer) o outro mudar.

Ainda segundo o autor, para convencer, é preciso levar o interlocutor a refletir e, para isso, o orador precisa “dominar dois atos intelectuais: apresentar a ideia e justificá-la” (MEYER, 2008, p. 141). O parágrafo deve conter essa apresentação e essa justificação. Neste último caso, o autor considera que a justificação pode ocorrer por meio de um raciocínio lógico e pela apresentação de exemplos. Além disso, o autor apresenta técnicas de escrita no nível da frase, explorando elementos de integração da ideia na frase e da frase no texto, vistas como algo que pode ser aprendido por um enunciador que deseja ser convincente.

Por entender que a competência de organização de um discurso inicia-se mesmo pela organização da frase e pelas relações estabelecidas entre elas, tendo em vista a exposição e a defesa de pontos de vista, apresentamos quatro formas de encadeamento da frase segundo Meyer (2008): 1) o tema da frase seguinte retoma o tema da frase inicial; 2) o tema da frase seguinte retoma o subtema da frase inicial; 3) o tema da frase seguinte retoma um dos temas da frase inicial; 4) o tema da frase anterior não retoma nada da frase inicial.

O tema geralmente refere-se ao sujeito, e aquilo que se fala do sujeito (ou seja, o predicado) é o que se denomina de rema ou comentário (ou subtema).

Exemplo: **Antigamente, o símbolo # (também chamado por nós de “jogo-da-velha”) era usado apenas em algumas situações especiais, como nas artes gráficas.** Mas então veio o Twitter e transformou este símbolo mundano em uma sensação online. Hoje, se você está no Twitter, Instagram, Pinterest, Google+, YouTube ou Facebook, você simplesmente não tem como evitar a presença das #hashtags. (Fonte: <http://pt.wix.com/blog/2013/11/o-que-sao-hashtags>)


Tema: o símbolo #

Rema 1: era usado


Rema 2: antigamente

Rema 3: situações especiais


1) Tema da frase seguinte retoma o tema da frase inicial: é a forma mais simples de encadeamento que, se utilizada com frequência, torna um tanto monótona a discussão.

- 
- (“O símbolo #”) *O hashtag passou então a incorporar a linguagem das redes sociais.*

2) Tema da frase seguinte retoma o subtema da frase inicial: o objetivo, nesse caso, é detalhar e aprofundar alguns aspectos envolvidos, enfim, desenvolver o tema.

- 
- (“redes sociais”) *Mas então veio o Twitter e transformou este símbolo mundano em uma sensação online.*

3) Tema da frase seguinte retoma um dos temas da frase inicial: esse recurso demonstra excelente domínio da nominalização, resumindo noções já expostas, mas acrescentando novas informações.

- 
- (Era usado) *O uso do hashtag permite que o conteúdo do seu post seja acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes.*

- (Conteúdo acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes) *A aproximação de interesses de conteúdos postados revelam que os hashtags se tornam hoje uma ferramenta poderosa de (interesses semelhantes) envolvimento do público-alvo e consequente aumento de reconhecimento de sua marca.*

4) Tema da frase anterior não retoma nada da frase inicial: nem sempre é possível encadear todas as ideias. Às vezes é preciso iniciar um parágrafo ou mesmo capítulos com tema novo. Nesse caso, deve-se cuidar para, mesmo que implicitamente, manter a lógica da argumentação ou explanação.

- Professores têm descoberto, aceito e utilizado as redes sociais como ferramenta pedagógica.
- As mídias sociais muito lentamente estão sendo inclusas no currículo escolar.

Veja, a seguir, o texto construído com as técnicas acima após o encadear das frases.

“Antigamente, o símbolo # (também chamado por nós de “jogo-da-velha”) era usado apenas em algumas situações especiais, como nas artes gráficas”. O hashtag passou então a incorporar a linguagem das redes sociais. E então “veio o Twitter e transformou este símbolo mundano em uma sensação online”. O uso do hashtag permite que o conteúdo do seu post seja acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes. A aproximação de interesses de conteúdos postados revelam que os hashtags se tornam hoje uma ferramenta poderosa de envolvimento do público-alvo e consequente aumento de reconhecimento de sua marca. Professores têm descoberto, aceito e utilizado as redes sociais como ferramenta pedagógica. As mídias sociais, muito lentamente, estão sendo inclusas no currículo escolar.”

Texto adaptado para esta atividade

Meyer (2008), em *A arte de argumentar*, além de trazer as contribuições acima, disponibiliza alguns elementos estruturantes de nexos nas frases que contribuem para uma melhor organização do discurso, os quais citamos a seguir. Salientamos, porém, que tais elementos devem

ser tomados por seu valor argumentativo e persuasivo dentro do contexto discursivo e não meramente estrutural.

Vejam alguns deles, didaticamente organizados por Meyer (2008):

a) Expressão da adição / justaposição

Em determinado contexto discursivo, as formas que expressam adição/justificação podem ser utilizadas para acrescentar um argumento de peso, não esperado pelo leitor/ouvinte.

Desempenham esse papel na frase:

- advérbios e locuções adverbiais: *além disso, antes de tudo, acima de tudo, do mesmo modo, primeiramente, em primeiro lugar, além do mais, ademais, aliás, também* etc.;
- conjunções: *assim como, e sem contar que, nem;*
- preposições: *além de, ademais;*
- verbos: *acresce que.*

Exemplo:

A falta de água decorre, dentre outros fatores, da mudança no ciclo das chuvas. Além disso, o manejo inadequado dos recursos hídricos contribui a médio e longo prazo para a escassez de água potável no planeta.

b) Expressão de causa-explicação

O recurso à causa/explicação de um fenômeno garante peso argumentativo, pois demonstra capacidade de reflexão e o conhecimento aprofundado do enunciador sobre o assunto acerca do qual se posiciona.

- advérbios: *de fato, com efeito, realmente;*
- conjunções: *porque, uma vez que, pois, visto que, porquanto, por isso, como, mesmo porque;*
- preposições e locuções prepositivas: *por causa de, em razão de, devido a, em virtude de, em consequência de, sob o efeito de, por força de graças a, por falta de;*
- verbos: *resultar de, ser devido a, depender de, decorrer de, provir de, proceder de, redundar em;*
- sinônimos aproximados de causa: *explicação, motivo, razão, origem, fonte.*

Exemplo:

I) *Devido* ao manejo inadequado dos recursos hídricos, que têm sido explorados com velocidade maior do que o que o próprio ciclo da chuva pode repor, muitos lugares sofrem hoje com a falta de água potável.

II) Hoje a falta de água potável em muitas comunidades *resulta* do manejo inadequado dos recursos hídricos, que têm sido explorados com velocidade maior do que o que o próprio ciclo da chuva pode repor.

c) Expressão de consequência-conclusão

Semelhante às formas expressivas de causa-explicação, funcionam as formas de expressão de consequência-conclusão, pois demonstram a capacidade reflexiva e crítica do enunciador para sustentar seu ponto de vista sobre um dado tema.

Desempenham esse papel na frase:

- advérbios e locuções adverbiais: *por conseguinte, conseqüentemente, por isso, assim;*
- conjunções: *de (tal) modo que, de (tal) maneira que, de sorte que, a ponte de, tão que, por isso, portanto, por conseguinte, assim;*
- locução prepositiva: *a ponto de;*
- verbos: *implicar, ensejar, provocar, causar, produzir, suscitar, redundar, incitar a, levar a;*
- sinônimos aproximados de consequência: *efeito, impacto, incidência, repercussão, resultado, sequelas.*

Exemplo:

Preservar e conservar os recursos hídricos ainda existentes *implica* na tomada de um conjunto de medidas que envolvam o setor agrícola, industrial e domiciliar.

d) Expressão de finalidade

As formas de expressão de finalidade demonstram a organização coerente de ideias, uma vez que apontam para o objetivo da argumentação, possibilitando ao leitor/ouvinte a compreensão da reflexão em pauta.

Desempenham esse papel na frase:

- conjunções: *para (que), a fim de (que);*
- locuções prepositivas: *em vista de, no intuito de, com a intenção de;*
- verbos: *visar a, tender a, objetivar ;*

- sinônimos aproximados de finalidade: *fim, intenção, intuito, objetivo, projeto, desígnio*.

Exemplo:

No *intuito* de preservar e conservar o patrimônio hídrico brasileiro, várias medidas devem ser tomadas, desde a economia no uso doméstico a investimentos em tratamento de esgoto e em saneamento básico.

e) Expressão de oposição-concessão

As noções de oposição-concessão estão presentes em qualquer argumentação, por isso, é preciso que o enunciador leve em conta os pontos de vista opostos, para melhor poder se posicionar, mesmo que tenha que integrá-los parcialmente a suas concepções.

Desempenham esse papel na frase:

- conjunções adversativas: *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, não obstante, no entanto*;
- conjunções subordinativas: *embora, ainda que, se bem que, mesmo que, a menos que*;
- advérbios/locuções adverbiais: *em compensação, em contrapartida, inversamente, ao contrário*;
- locuções prepositivas: *apesar de, a despeito de, em vez de, ao invés de*;
- verbos: *não impedir que, opor-se a, contradizer*;
- sinônimos aproximados de oposição: *antagonismo, antinomia, conflito, contradição, contraste, desacordo, diferença, discordância, incompatibilidade*.

Exemplo:

I) *Embora* o impacto seja pouco significativo, as pessoas continuam economizando água nas suas atividades diárias (concessão).

II) As pessoas continuam economizando água nas suas atividades diárias, *mas* o impacto é pouco significativo (oposição).

f) Expressão de hipótese-condição.

As formas expressivas de hipótese-condição têm a função de adentrar o campo virtual do provável, do possível, do plausível, conduzindo o interlocutor da enunciação a considerar uma possibilidade decorrente de determinada ideia ou situação.

Desempenham esse papel as formas:

- advérbios e locuções adverbiais: *acaso, por acaso, porventura;*
- conjunções e verbos: *se* (seguido de indicativo ou subjuntivo), *caso, desde que, contanto que, supondo-se que, admitindo-se que* (seguidos de subjuntivo);
- preposições e locuções prepositivas: *em caso de, com a condição de, sem.*

Exemplo:

Se houver uma ação coletiva e sustentável com urgência, teremos água potável por mais tempo.

Como já afirmado por Meyer (2008, p. 141), para convencer, é preciso levar o interlocutor a refletir e, para isso, o orador precisa *apresentar a ideia e justificá-la*. “Para o autor, há dois meios pelos quais se pode justificar uma ideia: pelo raciocínio lógico e pela apresentação de exemplos.”

Apresentamos, abaixo, os meios de raciocínio aos quais o professor pode recorrer para elaborar atividades com seus alunos, no intuito de aprimorar a capacidade argumentativa e de organização do discurso. Esses raciocínios podem ser construídos e concretizados textualmente através dos elementos estruturantes de nexos tratados anteriormente. São eles:

- dedução:** consiste na extração de uma ideia particular a partir de uma ideia mais geral, como similarmente ocorre com o silogismo aristotélico, dando destaque a uma relação de consequência: A está para B, B está para C, logo A está para C. Essa relação, em retórica, é denominada de silogismo (entimema);
- indução:** corresponde à realização de uma síntese, percorrendo um caminho inverso ao raciocínio dedutivo, pois parte de uma regra geral para se chegar a uma particular, o que geralmente incorre em erros, já que não considera variáveis envolvidas no processo;
- busca de causas:** incide em analisar a natureza e as causas de um problema;
- finalidade:** equivale à noção de que, na organização coerente de ideias, aponta-se para o objetivo da argumentação, possibilitando ao leitor/ouvinte a compreensão da reflexão em pauta;

- e) **oposição, contradição:** configura noções que permeiam qualquer conceito, qualquer argumentação, já que se situa no âmbito do plausível, do possível, do provável. Desse modo, ao manifestar uma posição sobre um tema, o enunciador deve considerar as teses opostas e, pelo menos, de forma parcial, procurar integrá-las a sua própria compreensão acerca do assunto (MEYER, 2008);
- f) **hipótese:** consiste em adentrar o campo virtual conduzindo o outro a considerar uma possibilidade decorrente de determinada ideia ou situação;
- g) **raciocínio por eliminação:** significa, conforme Meyer (2008), uma técnica um tanto manipulatória, uma vez que se eliminam determinados raciocínios (sendo que há possibilidade de existirem muitos outros), assim como numa investigação de polícia se faz com as pistas; e
- h) **alternativa:** resume-se em expor dois elementos de reflexão para escolha, como duas causas, duas soluções, dois objetivos, de modo que se aparente um raciocínio sólido e firme.

A justificação de uma ideia também implica a apresentação de exemplos, que, no desenvolvimento dos argumentos, mostram-se econômicos, uma vez que são selecionados dentre um conjunto possível; tornam-se eloquentes, de fácil compreensão, em virtude de seu caráter concreto e figurativo; veiculam facilmente conteúdos passionais, emocionais e afetivos por representarem um lado real e vivenciado, o que aproxima o interlocutor, já que estimulam a memória e trazem à tona lembranças ou situações compartilhadas e conhecidas.

A vivacidade, a concretude e o poder de prova do exemplo tornam-no um recurso argumentativo bastante oportuno e recorrente, mas deve ser utilizado levando-se em conta o universo referencial e cultural do interlocutor (leitor/ouvinte). Um exemplo pode não provocar efeito nenhum se o auditório o desconhece, ou apresentar grande fragilidade e se tornar um recurso facilmente contestável.

2.2 Familiarizando-se com a Retórica: análise de postagem autoral do Facebook

Tratadas algumas noções sobre a organização do parágrafo, apresentamos alguns conceitos da retórica (sistema retórico, figuras de retórica e de argumentação, lugares retóricos), que podem ser investidos em um trabalho com a argumentação no ensino fundamental, por meio da análise de uma postagem autoral do Facebook, para mostrar a aplicabilidade desses conceitos em publicações dessa rede social. Afirmamos, entretanto, que análises retóricas podem e devem ser utilizadas em outros gêneros discursivos com os quais os estudantes tenham contato ou possam vir a ter. Acreditamos que, assim, revelamos um outro olhar para o ensino e aprendizagem de textos da ordem do argumentar. Para manter resguardada a identidade do autor do texto, utilizaremos a designação Usuário 1.

Postagem autoral 1

Extremamente (sic) indignada com o serviço de coleta de sangue da Clínica X (Ita/SE). Não sei se posso chamá-las de profissionais (sic), pois ao levar meu pequeno hoje para fazer o exame, tentaram encontrar a veia no bracinho dele e não encontraram, mas permaneceram com a agulha dentro do mesmo movendo-a até que identificaram-na no lado extremo. Meu pequeno saiu de lá com o braço todo roxo. Ao final, reclamei do fato ocorrido, pois foi um procedimento muito invasivo e doloroso devido à falta de profissionalismo ou experiência. Mas, ao reclamar, elas revidaram, o que me deixou ainda mais indignada. Só porque estão vestidas em um jaleco branco acham que podem fazer qualquer coisa com o paciente? Parece até que somos objetos ou ratos de laboratórios servindo de experiência para pessoas mal treinadas, tanto no método quanto nas relações interpessoais. Onde está a humanização???? Esses profissionais precisam enxergar seus pacientes como seres biopsicossociais que tem necessidades diferentes e que encontram-se em um local estranho, sendo cuidado por pessoas estranhas, tendo seu corpo invadido por objetos também estranhos, principalmente crianças que são tão sensíveis e não entendem por qual razão estão ali. É preciso muito mais cuidado com as pessoas, pelo menos do ponto de vista técnico, ou que essa ação do cuidar seja, no mínimo, moralmente ética, envolvendo respeito e consideração.

Curtir: 145

Comentar: 4

Compartilhar: 0

(Usuário 1)

Fonte: FACEBOOK. Perfil do Usuário 1.

Dada a sua importância na elaboração de um discurso persuasivo, consideramos imprescindível apresentar uma estratégia retórica funda-

mental: o recurso às figuras de retórica e de argumentação. Em seguida, apresentamos a análise da postagem autoral 1, selecionada de perfis de nossa rede de amigos virtuais, cujo critério pautou-se no tratamento de um tema que suscitasse pontos de vista controversos.

Para que determinado uso discursivo da língua funcione como uma figura, é preciso que provoque estranhamento, surpresa, paixões no auditório (público ao qual o orador se dirige), uma vez que tal uso não é esperado naquele determinado contexto, naquele determinado gênero, naquela determinada exposição ou construção discursiva do orador. Por exemplo, o uso de *emoticons*, palavras reduzidas, *hashtags* em publicações do Facebook são escolhas esperadas no gênero postagem, por isso não funcionam como figuras de escolha. Podem provocar, entretanto, efeito de sentido de comunhão, já que o universo virtual faz parte das referências dos usuários dessa rede social. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) apontam três tipos de figuras de retórica e de argumentação com as quais trabalhamos com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e as quais apresentamos para o professor da educação básica, a fim de dar-lhe conhecimento de mais um recurso, cujo uso torna o discurso mais persuasivo.

- **Figuras de escolha (ou de caracterização)** – têm como efeito “impor ou sugerir uma caracterização” (GUIMARÃES, 2001, p. 153), com vistas a levar o leitor/ouvinte a uma conclusão a respeito do dado caracterizado. Com valor de argumento, tal figura imprime ao texto características não esperadas, que podem ser alcançadas pela escolha vocabular, sintática, de registro, de gênero, de tipo textual. Mas é o contexto em que essas escolhas são utilizadas que vai caracterizá-las como figura de escolha. Através dessas figuras, o orador procura dar seu ponto de vista sobre um determinado fato ou assunto, encontrando maneiras de qualificá-lo, caracterizá-lo, de acordo com seu interesse argumentativo.
- **Figuras de presença** – produzem o efeito de garantir a presença do tema e da posição do orador a respeito do assunto tanto na mente de quem fala ou escreve quanto de quem ouve ou lê (GUIMARÃES, 2001, p. 154). O recurso básico da figura de presença é a *repetição*, que pode se revelar também pelo uso da anáfora,

do polissíndeto, do paralelismo, entre outros. Assim, as figuras de presença têm a função de não deixar o leitor/ouvinte se esquecer de que trata o discurso ou de qual é o ponto de vista do orador. Reafirmamos que, como toda figura de argumentação e retórica, tais estratégias só serão consideradas figuras quando causarem a sensação de inesperado. A repetição na fala dirigida à criança, por exemplo, é totalmente normal e, muitas vezes, necessária, o que não causará espanto.

- **Figuras de comunhão** – têm como efeito realizar a comunhão com o auditório. Podem funcionar como figura de comunhão a *alusão*, a *citação*, a *apóstrofe* (convertida em um pedido de atenção por parte de quem fala), a *enálage* (troca de um tempo ou pessoa por outra, com vistas a aproximação do interlocutor da mensagem) (GUIMARÃES, 2001, p. 156) e a *pressuposição*, dentre outras estratégias.

2.2.1 Passos para uma leitura e análise retóricas

O sistema retórico é composto basicamente de quatro elementos: invenção (relaciona-se à busca dos argumentos), disposição (refere-se à organização do discurso e desenvolve-se em quatro partes: *exórdio*, *narração*, *confirmação*, *peroração/epílogo*), elocução (constitui-se na etapa de redação do discurso) e ação (relaciona-se, no discurso oral, à altura da voz, timbre, gestualidade, etc., e, na escrita, à disposição do texto, tamanho e cor da fonte, presença de gráficos e imagens, etc.).

Para bem analisar (ou organizar) um discurso, é preciso encontrar o problema retórico, antes mesmo de iniciar a análise. É o que Ferreira (2010) chama de contexto retórico, para o qual se deve direcionar um olhar inicial, buscando aquilo que há de persuasivo. Nessa busca questiona-se o orador (*quem fala, a quem fala, o que fala, por que fala, como fala, contra o que fala*) e o texto (*de que trata, o que afirma, como afirma, contra quem afirma*). Além disso, a questão retórica ou problema retórico também deve ser investigado e identificado, bem como o tema do texto. Nesse último caso, pode-se recorrer às perguntas: *qual é de fato o interesse do orador e o que ele pretende modificar?*

É importante destacar a importância do auditório e da finalidade do discurso para recorrer a estratégias e técnicas de argumentação e persuasão mais eficientes. É, também, nesse olhar para o auditório e para a finalidade do discurso que o orador parte para a tarefa de encontrar os meios de persuasão. Na perspectiva da retórica aristotélica, eles são três: o *ethos*, termo que muitos estudiosos substituem por *imagem de si*, refere-se ao caráter assumido pelo orador para inspirar confiança no auditório; o *pathos*, que se refere ao conjunto de paixões, emoções e sentimentos do auditório; e o *logos*, lado racional do discurso, que diz respeito à argumentação propriamente dita.

É partindo dessas considerações e da consciência desses elementos que o orador inicia seu projeto retórico. Assim, organizamos a análise da postagem autoral 1 em dois passos, tomando por referência os procedimentos de análise retórica de Ferreira (2010): no primeiro passo, debruçamos sobre o texto um olhar inicial para o contexto retórico; e, no segundo, adentramos as partes do sistema retórico.

1º PASSO - O olhar inicial: investigando o contexto retórico - o orador, o texto e problema retórico

1) O orador é uma mãe (*quem fala?*) que fala negativamente e com extrema indignação a seus amigos da rede social (*para quem fala?*) sobre o atendimento de coleta de sangue de uma Clínica X feita em seu filho (*o que fala?*), provavelmente, muito pequeno, como se constata pelo uso do diminutivo “bracinho”. Optou por falar sobre o assunto porque (*por quê?*) observou não só enquanto cidadã, mas principalmente por ser mãe, o despreparo das técnicas de enfermagem (*contra o quê?*) - *Não sei se posso chamá-las de profissionais* - ao realizar o procedimento. Encontrou nas redes sociais um meio de externar sua indignação perante o descuido e descaso no atendimento da referida clínica, utilizando-se de uma linguagem carregada de emoção (*como fala?*), através da exposição da contradição entre a criança que precisa de proteção e as técnicas de enfermagem que deveriam ser preparadas para exercer bem sua profissão protegendo o direito dessa criança, mas agem como algozes de um pequeno garoto indefeso (*Meu pequeno*).

II) O texto trata portanto do atendimento laboratorial desqualificado (*de que trata?*), afirmando que os profissionais de saúde são pessoas mal treinadas no método e nas relações interpessoais (*o que afirma e contra quem?*).

O problema retórico gira em torno da insatisfação e de um tom altamente crítico da U1 (a mãe) em relação ao procedimento de coleta de sangue da clínica: *os profissionais da Clínica X não têm preparo algum nem no método nem nas relações interpessoais para o atendimento laboratorial.*

III) O tema recorrente nessa postagem autoral pode ser encontrado a partir de dois questionamentos: a) Qual é de fato o interesse do orador? b) O que ele pretende modificar? Logo, depreende-se da leitura do texto que a U1 tem por objetivo mostrar sua indignação e ao mesmo tempo fazer uma denúncia pública dos maus serviços prestados pela clínica, desqualificando-a. O *descaso* nos serviços de saúde e o *despreparo* dos profissionais da área que atuam na referida clínica tematizam o texto. A rede social, embora não seja o melhor meio de fazer reivindicações ou denúncias, foi utilizada para externar uma crítica à falta de humanização (*Onde está a humanização?*) dos profissionais de saúde, bem como a pouca evidência de ética profissional e de garantia do direito e da dignidade humana dos pacientes.

IV) Construção discursiva do problema retórico - para investigar como o orador constrói seu discurso acerca do problema retórico com vistas a alcançar afetivamente seu auditório, basta buscar no texto:

- Elementos que afirmam a evidência do problema
(...) **tentaram encontrar a veia no bracinho dele; não encontraram, mas permaneceram com a agulha dentro; meu pequeno saiu com o braço todo roxo; procedimento muito invasivo e doloroso.**
- Elementos que buscam sustentar o ponto de vista do orador em relação ao problema
Meu pequeno saiu de lá com o braço roxo; (...) foi um procedimento invasivo e doloroso(...) Onde está a humanização????
- Elementos que buscam justificar as ligações estabelecidas no seio do discurso e que encaminham para a solução do problema

A U1 aponta um elemento que acredita ser a causa do problema vivenciado: falta de profissionalismo ou experiência. E ainda, associa um elemento simbólico dentro da área de saúde a um poder arbitrário: o uso do jaleco que representa profissionais de saúde dotados da autoridade irrefutável da ciência em oposição à submissão do senso comum (Só porque estão vestidas em um jaleco branco acham que podem fazer qualquer coisa com o paciente?)

2º PASSO - Investigando o Sistema Retórico

1) Invenção

A invenção é o momento em que o orador busca os argumentos. Para isso, é preciso que tenha acesso a informações e posições diversas sobre determinado tema. Para a análise retórica, o leitor poderá identificar os seguintes elementos: a) os acordos que o orador estabelece para se identificar com o auditório; b) as marcas que ele deixa transparecer no texto que demonstrem o estabelecimento de tais acordos; c) as marcas que possibilitam inferir se o orador é parcial ou imparcial; d) a natureza e o número de motivos tematizados; e) os recursos utilizados para sustentar sua tese (raciocínio, exemplo ou outras estratégias).

A U1 seleciona o fato, faz escolhas lexicais (*meu pequeno, bracinho, onde está a humanização, procedimento muito invasivo e doloroso*) para descrever e relatar o problema, recorre a uma pergunta retórica – *Onde está a humanização????* – configurando um caso de pressuposição, pois a pergunta, ao ser enunciada, já leva o auditório à resposta pretendida pelo orador (Não há humanização!), tudo isso visando a sensibilizar o auditório, movê-lo pela paixão, pelo sentimento, pela emoção. A força argumentativa do seu discurso está naquilo que move o *pathos*.

Além disso, a U1 recorre a um meio de raciocínio conhecido por silogismo para demonstrar a atitude arbitrária dos profissionais da clínica no atendimento a seu filho. Tomamos a estruturação da dedução por silogismo de Charaudeau (2014, p. 214) que o organiza em três tempos e em três asserções. Para isso, apresenta a seguinte estrutura: se..., e se..., então..., a qual recuperamos aqui por entender que, didaticamente, essa

forma de estruturar a dedução por silogismo torna-se muito mais inteligível para estudantes da faixa etária do 9º ano.

(Se) o jaleco simboliza o poder da ciência

(e se) as profissionais de saúde da clínica usam jaleco;

(então) agem como se tivesse o poder que o jaleco representa.

II) Disposição

Na disposição, a U1 foca na estrutura do texto, organiza o discurso, distribuindo os argumentos de maneira racional, propondo uma solução por meio do aconselhamento. Algumas características do auditório são consideradas pelo orador, especialmente as de ordem sociocultural. Fatos como o relatado, sensações como a experienciada pela U1 são uma constante nos serviços de saúde, independente de serem públicos ou não, o que permite estabelecer acordos com o auditório, que certamente já vivenciou ou testemunhou situações semelhantes.

A disposição é organizada em quatro partes:

a) **Exórdio**: momento da introdução do discurso e em que há identificação com o auditório.

A U1 recorre a um exórdio que não ultrapassa uma linha escrita (*Extremamente* (sic) *indignada com o serviço de coleta de sangue da Clínica X...*), construído para obter a adesão dos usuários da rede, chamando sua atenção para o problema a ser abordado, tornando-os complacentes com sua indignação, provavelmente compartilhada por muitos. A frase expressa pela U1 configura uma assertiva retórica que encaminha seu auditório para a constatação dos fatos e para a proposição de solução. O exórdio movimenta o *ethos* e *pathos*, pois mexe com a relação entre orador e auditório.

b) **Narração**: em que ocorre a exposição dos fatos e são colocadas as provas.

A U1 prossegue com a narração dos fatos que causaram sua indignação (*Ao levar meu pequeno hoje para fazer o exame, tentaram encontrar a veia no bracinho dele e não encontraram, mas [...] servindo de experiência para pessoas mal treinadas, tanto no método quanto nas relações interpessoais. Onde está a humanização????*). Nessa etapa, o orador aponta o ponto de vista que vai defender, apresenta provas expondo os fatos,

assinalando causas, expressando sua crítica (crítica ao descaso e despreparo dos profissionais de saúde); o *logos* é evidenciado na narração.

- c) **Confirmação:** em que se concentram as provas e se defendem ou refutam pontos de vista e é o ponto forte de sedimentação do *logos*. É nesse momento que ocorre a ordenação dos argumentos fortes e fracos. A U1 recorre a um argumento forte que visa tirar da zona de conforto os usuários da rede ao expressar indignidade quanto aos serviços laboratoriais prestados pela clínica, ampliado de forma generalizada para os profissionais. Em seguida, faz o relato do fato vivenciado, elabora uma crítica ferrenha ao despreparo profissional e, por fim, aponta o que considera necessário acontecer para melhorar o atendimento e a relação dos profissionais com o paciente. Para fixar sua posição na mente do leitor/usuário da rede, recorre às figuras retóricas, que nesse contexto adquirem importante valor argumentativo.

A U1 visa manter presente na mente do auditório (figura de presença) seu ponto de vista pelo recurso à repetição de ideias que retomam o sentimento de indignidade perante o despreparo profissional da clínica: *permaneceram com a agulha dentro, o braço todo roxo, procedimento invasivo e doloroso, falta de profissionalismo ou experiência, pessoas mal treinadas*; recorre ainda à ênfase pela repetição do verbo precisar – *precisam enxergar, é preciso*.

A figura de comunhão ocorre com a mudança de uso da primeira pessoa do singular (*meu pequeno, reclamei*) para a primeira do plural (*Parece até que **somos** objetos ou ratos de laboratórios...*). Esse recurso contribui para situar orador e auditório no mesmo lugar, na mesma situação de descuido e descaso com a pessoa humana.

A *pressuposição*, como recurso retórico, consiste em apresentar um fato como já sendo conhecido do público ou sendo saber partilhado entre aquele que fala e o que ouve. Por exemplo, na afirmação: *Se os pais participassem das atividades escolares e acompanhassem o desempenho do filho na escola, a escola não teria graves problemas de repetência*, o orador coloca essa asserção como verdade conhecida de todos, ou seja, pressupõe que os pais não participam das atividades escolares e

nem acompanham o desempenho do filho na escola. A U1 recorreu à pressuposição ao afirmar *Esses profissionais precisam enxergar seus pacientes como seres biopsicossociais...* e ao questionar *Onde está a humanização???*. No primeiro caso, o pressuposto é que os profissionais daquela clínica não enxergam seus pacientes como seres biopsicossociais, e no segundo, é que, no atendimento da clínica, não há humanização, pois os pacientes são tratados como se não fossem gente.

d) **Peroração (ou epílogo):** é o final do discurso, que pode ocorrer por meio da recapitulação, do apelo ao ético ou ao patético e da amplificação da ideia defendida, por meio das figuras, momento em que afetividade e argumentação se unem e conclamam à ação. Na postagem autoral, a peroração ocorre por meio da paixão, uma vez que visa despertar sentimentos de piedade ou indignação no auditório. Esse despertar é feito pelo recurso à repetição do adjetivo “estranho” (*encontram-se em um local **estranho**; sendo cuidado por pessoas **estranhas**; tendo seu corpo invadido por objetos também **estranhos***) em um contexto em que se insere uma criança.

Esse recurso, além de enfático e de conduzir a um ritmo que chama a atenção, também se configura uma figura de escolha ou de caracterização, pois a U1 seleciona do léxico o adjetivo *estranho*, bem como sua posição morfosintática e em uma figura de presença, já que tem como objetivo marcar a presença desse estranhamento na mente do leitor. Nesse caso, o orador une a afetividade com a argumentação, constituindo a alma da retórica, visando levar o auditório a crer naquilo que expõe e argumenta.

III) Elocução

É a parte em que o orador redige seu discurso, e envolve tanto uma questão de estilo, quanto o plano da expressão e a relação forma e conteúdo, tendo como base a imagem que constrói de seu auditório. É fundamental nessa etapa uma exposição que contenha “correção, clareza, concisão, adequação, elegância” (MOSCA, 2001, p. 29), vivacidade e que recorra a um bom uso das figuras com valor de argumento, como já identificamos na disposição.

Pelo menos dois recursos presentes no texto adentram o campo das figuras de presença e imprimem estilo e elegância na forma de expor o problema: a repetição, já explorada anteriormente, e a interrogação (*Só porque estão vestidas em um jaleco branco acham que podem fazer qualquer coisa com o paciente? Onde está a humanização????*) que configura uma pergunta retórica e contrapõe relações de poder – cientificidade X senso comum – em que aquele que detém (supostamente) o conhecimento científico está imbuído (naturalmente e com superioridade) do poder de invadir agressivamente ou não o corpo de outrem. A sequência rítmica expressa no período em que há a repetição do adjetivo *estranho* também projeta a vivacidade do discurso.

Para efeito de comunhão com o auditório, sua rede de amigos virtuais, sutilmente, a U1 alude a eventos semelhantes ao vivenciado, os quais ocorrem constantemente nos serviços de saúde do país, como se constatam não só empiricamente nas instituições que oferecem tais serviços como também em matérias jornalísticas da mídia impressa e audiovisual. Consideramos, enfim, que ocorre alusão, no sentido de criar ou confirmar a comunhão com o auditório por força de referências que ambos (orador e auditório) possuem sobre a situação da saúde no país.

IV) Ação

A ação ocorre com a verbalização do discurso e envolve componentes emotivos como a gestualidade e a interação com o espaço, no discurso oral; já na escrita outros componentes são acionados, como a disposição do texto, o tamanho e a cor da fonte, destaque gráfico de ideias, presença de outras linguagens (imagens, desenhos, vídeos), recurso a *hiperlinks*, no caso de textos de *internet*.

A U1 produziu um texto persuasivo, elencou argumentos favoráveis a seu ponto de vista, demonstrou capacidade de ordenação do discurso, recorrendo a figuras retóricas e explorando as paixões que movem o auditório e a natureza estética da linguagem. E foi através dessa movimentação discursiva que aumentou seu poder de persuasão e afetou o leitor/usuário da rede, levando-o a identificar-se com a oradora, como percebemos pelo número de curtidas (145) e comentários (4) em sua postagem, na data de acesso ao texto.

Comprovamos, com essa análise, que é possível trazer os conceitos de retórica para os textos produzidos e publicados no Facebook, bem como constatamos que, embora possam parecer complexos, tais conceitos podem ser aplicados em atividades de leitura e escrita com alunos do ensino fundamental, tendo em vista tornar seus textos mais persuasivos.

Estamos cientes, enfim, de que esta é uma abordagem nova para o ensino da argumentação no ensino fundamental. Por isso, trouxemos conteúdos relacionados à estruturação do parágrafo e conceitos da Retórica ilustrados com a postagem autoral analisada, no intuito de favorecer o contato e a familiarização com tais noções. Estamos cientes ainda de que este outro olhar para o texto argumentativo apenas aponta para possibilidades de exploração dos recursos e estratégias de retórica e de argumentação, sendo da alçada do professor selecioná-los, com vista a desenvolver um trabalho de leitura específico com seus alunos, o qual favoreça aprimorar seu olhar para os discursos aos quais tem acesso, assim como aprimorar seu próprio discurso.

3 Breve descrição da pesquisa de campo e da metodologia

Nosso trabalho de campo iniciou-se, em primeira instância, analisando as postagens autorais do Facebook, com o intuito de conferir se tais textos se prestavam à análise retórica e de argumentação. Assim foi selecionada aleatoriamente, dentre as publicações autorais de amigos virtuais do Facebook, uma postagem que versasse sobre um tema controverso. Constatada a aplicabilidade dos conceitos de retórica e argumentação a esse tipo de postagem, optamos por criar um grupo no Facebook em fase de teste para verificar o grau de adesão dos estudantes de uma turma do 9º ano de uma Escola X da rede estadual de ensino de Sergipe no município de Itabaiana, no final do ano letivo 2014. Essa estratégia visou principalmente identificar as vantagens e desvantagens do uso da rede social como instrumento de estímulo ao debate como exercício inicial para a argumentatividade. Levantados os aspectos favoráveis e desfavoráveis, em 2015, foi criado o grupo Minha Voz, Minha Vez com nova turma do 9º ano da mesma escola para aplicação da proposta de intervenção com vistas a estimular o exercício da argumentação e

persuasão, através da rede social Facebook, mas estendendo-se para atividades de leitura e escrita em sala de aula.

A aplicação do método de ensino de leitura e escrita de textos argumentativos ocorreu entre 27 de abril e 20 de junho de 2015 e envolveu alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola já citada. Dessa experiência, foi possível verificar a aplicabilidade dos conceitos de retórica e argumentação em postagens autorais e comentários do Facebook e elaborar e aprimorar atividades de leitura e escrita do ponto de vista do discurso.

4 Etapas da proposta de intervenção

Na primeira etapa, utilizamos a dinâmica conhecida entre nós por *Tempestade de Ideias* ou *Tempestade Cerebral*, tradução do termo de origem inglesa *Brainstorming*. Segundo Meyer (2008), essa é uma técnica empresarial de discussão de grupos visando à proposição de ações inovadoras, comumente adaptada a outras situações como as escolares, por exemplo. Consiste em convidar cada integrante de um grupo a expressar suas ideias a respeito de um dado tema, sejam quais forem essas ideias. Em nosso caso específico de uso da *Tempestade de Ideias* para o ensino, o objetivo é tanto reconhecer o que o estudante já sabe sobre o tema em pauta quanto estimulá-lo a pensar sobre o assunto e a fazer associações, interpretações e relações. Assim, cada indivíduo, ao expressar-se, colabora ativamente para a construção de conceitos até então não dominados. Por meio dessa dinâmica, apresentamos o conceito de retórica e de argumentação com o objetivo de sondar o nível de conhecimento dos alunos em relação ao tema. Em seguida, tratamos de conceitos retóricos a partir de uma postagem do Facebook, previamente analisada conforme os passos de análise retórica de Ferreira (2010), selecionada pelos seguintes critérios: ser de autoria do próprio usuário da rede; ter tido um número de curtidas e de comentários significativos, tratar de um tema de teor controverso, gerador de pontos de vista divergentes e diversos, e em voga naquele momento: as manifestações de 15 de março contra o governo da Presidenta da República reeleita no pleito de 2014. A escolha desse tema decorreu, principalmente, por

ser um assunto de interesse geral, que mexeu bastante com as paixões políticas das pessoas, inclusive daqueles que ainda não votavam e que se envolveram emotivamente na discussão, posicionando-se a favor ou contra a presidenta reeleita.

Na segunda etapa, criamos um grupo no Facebook, no dia 5/5/2015, agregando 29 membros, com o objetivo de utilizá-lo como suporte para o estímulo à leitura e à produção de textos. Não houve dificuldades na criação do grupo, nem na adesão dos membros, exceto por um número bastante reduzido de alunos (04) que não tinham conta no Facebook. Entretanto, uma dificuldade sobre a qual não se teve controle e que afetou o desenvolvimento das atividades foi a greve dos professores da rede estadual. Decorrente disso, o contato entre professor e aluno ficou prejudicado. Mesmo assim, os estudantes continuaram postando livremente textos sobre assuntos que consideraram importantes levar para discussão no grupo, constando a última postagem em 9/06/2015, período em que a rede estadual ainda estava em greve.

Desse modo, foram postados textos tanto por nós, professora-pesquisadora e administradora do grupo, quanto pelos próprios membros, demonstrando o campo de interesse temático dos alunos. Dentre esses temas, interessaram mais aos membros: *a proibição do uso do celular como medida a ser adotada pela escola para o ano letivo 2015; o problema da água; redução da maioria penal; preconceito racial; drogas na adolescência, síndrome de Boderline*, pois tiveram maior número de curtidas e de comentários. Já outros temas foram visualizados pela maioria dos membros, mas obtiveram um grau bem menor de adesão: *aborto; homossexualidade e intolerância; violência; dengue; enchentes*.

Para análise e desenvolvimento de atividades pontuais de leitura, reflexão e produção de texto, considerando principalmente duas partes do sistema retórico (invenção e disposição) e o parágrafo como unidade de reflexão, escolhemos duas postagens autorais do grupo que versaram sobre as questões: o problema da água e a redução da maioria penal. A escolha baseou-se nos seguintes parâmetros: ser de autoria dos alunos, apresentar maior número de comentários, que, a nosso ver, demonstra o grau maior ou menor de adesão do auditório, versar sobre uma questão controversa, que gerasse opiniões diversas e discordantes,

e revelar algum tipo de dificuldade de organização discursiva. As atividades referidas, desenvolvidas em sala de aula sob a orientação e acompanhamento da professora-pesquisadora, centraram-se no encadeamento de frases e culminaram na produção de um parágrafo argumentativo. Os conhecimentos tratados tiveram como objetivos levar o aluno à reflexão tanto no ato de ler quanto no de escrever seus textos, aplicando conceitos da retórica e da argumentação; e estimular o debate no grupo do Facebook, como um exercício inicial para a argumentatividade.

5 Análise dos resultados

A experiência com o grupo do Facebook para se trabalharem noções de retórica e argumentação apresentou algumas vantagens e desvantagens que consideramos relevantes. No primeiro caso, o uso da rede social permitiu maior interação do grupo, devido a seu caráter atrativo e dinâmico; os estudantes sentiram-se livres para expor suas ideias a respeito do assunto, pois, diferente do que poderia acontecer em sala de aula, em debates orais, mesmo os alunos mais reservados demonstraram interesse em dar suas contribuições; as postagens e os comentários dos estudantes puderam ser acompanhados e, no decorrer das atividades, constituíram um portfólio com a história de escrita deles, o que permitiu que eles próprios percebessem se houve evolução e quais estratégias discursivas foram utilizadas para conseguir a adesão do auditório; o grupo apresentou-se como um recurso frutífero para iniciar o exercício de argumentação e organização discursiva. No segundo caso, observamos que a rede social limita o aprofundamento do estudo da argumentação, já que tipicamente se publicam textos curtos, de forma que não garante a exploração e uso de estratégias e técnicas de retórica e argumentação em toda sua expressividade e significação.

Imaginando que esta nossa proposta sirva de inspiração para o trabalho de outros professores em sala de aula, alertamos para alguns obstáculos que poderão dificultar o desenvolvimento das atividades, dentre os quais destacamos:

- os alunos, em sua maioria, podem não ter acesso à internet nem à rede social, o que pode ser corrigido com aulas no laboratório de in-

- formática com acesso à internet, onde os estudantes poderão fazer o seu perfil. Caso o acesso à internet não seja possível, a proposta de ensino da argumentação e retórica poderá ser redirecionada, pois o recurso ao Facebook configura uma estratégia pedagógica que inclui o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática de ensino de Língua Portuguesa, o que não implica dizer que o conteúdo linguístico/discursivo trabalhado não possa ser desenvolvido por outros meios, convencionais ou não, a exemplo de cartas do leitor, publicadas em um jornal escolar, criado para estimular e valorizar a produção dos estudantes;
- a postagem de conteúdos por meio de textos longos e *links* de busca das informações não garante que o aluno faça a leitura desses textos, já que o universo cibernético e multimodal dá ao usuário a autonomia de percorrer seu próprio caminho de leitura, conforme seus interesses. Para evitar que isso aconteça, é importante o professor fazer um levantamento prévio do que poderia interessar aos alunos e ele próprio postar textos curtos de sua autoria que os provoquem e os estimulem para o debate;
 - a ansiedade do professor de tornar o grupo uma extensão da sala de aula, no sentido disciplinar e autoritário do termo, pode minuar o interesse dos estudantes em participar das discussões, pois poderão se sentir avaliados e julgados. Por isso, é importante o professor realizar duas ações: esclarecer aos alunos que o objetivo do grupo é estimular o debate sobre temas de interesse deles e outros que possam lhes interessar; promover a interação entre os membros; aplicar técnicas e estratégias retóricas e argumentativas nos textos (postagens autorais e comentários) que publicam na rede social; e mais, o próprio professor deve monitorar a própria participação no grupo, colocando-se em nível de igualdade com os membros. Somente assim conquistará a confiança de todos e poderá intervir positivamente para a manutenção do grupo e de seus objetivos.

Para subsidiar a proposição metodológica descrita, foi imprescindível destacar alguns pontos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de um discurso persuasivo, dentre eles, o estudo

e uso do parágrafo como unidade de reflexão e organização discursiva; e garantir instrumentos para o desenvolvimento da etapa da invenção. Acreditamos que, a partir de construção consistente do parágrafo, certamente, o estudante terá condições de aprimorar suas habilidades de leitura e de escrita, de modo a tornar seus textos mais persuasivos e seu olhar, para outros textos/discursos, mais reflexivo e crítico. Porém, não basta dominar a estrutura linguística do parágrafo; é preciso que o estudante tenha um repertório de conhecimento de mundo que lhe garanta buscar seus argumentos, que, na retórica, denomina-se a etapa da invenção. Por isso, antes de qualquer situação comunicativa que exija o uso da argumentação, é preciso fornecer aos estudantes informações sobre o assunto em pauta, diversidade de pontos de vista sobre esse assunto, vários gêneros textuais que tratam do mesmo assunto. É preciso o estudante ter contato com textos para que perceba sua organização com vistas a conseguir a adesão do auditório (leitor/ouvinte).

Após essa breve descrição de nossa experiência, apresentamos a seguir, como orientações metodológicas, sugestões de atividades de leitura e de escrita decorrentes de nossa proposta de uso de grupos no Facebook para estimular o exercício inicial e contínuo da argumentação recorrendo a técnicas e estratégias retóricas.

6 Sugestões de atividades

6.1 A hora e a vez da leitura

As atividades de leitura devem acontecer para estimular o debate de temas de interesse dos alunos. Em nossa experiência, dois assuntos foram levados para discussão no grupo do Facebook: o problema da água e a redução da maioria penal. Apresentamos a seguir apenas as atividades sobre o primeiro assunto, sendo que o mesmo procedimento pode ser feito com outros temas.

Tema: O problema da água: de quem é a responsabilidade?

Sugerimos, então, que o professor introduza a reflexão sobre o problema da água com a leitura do texto “A carta do ano 2070¹”. Depois leve dois vídeos curtos que tratam a respeito do problema da água, trazendo maiores informações:

- “O problema da falta de água²”, vídeo de 6:42 minutos, com voz acompanhada de imagem e legenda em português;
- “Falta de água – Nerdologia³”, documentário, com imagem e animação acompanhadas de voz, com 6:12 minutos de duração. Esse documentário traz um breve histórico sobre a água, mostra de onde ela vem e o que fazemos com ela, bem como aponta proposta de solução para a questão. Além das informações contidas, o texto do vídeo traz uma estrutura semelhante à de um texto escrito (introdução do tema, desenvolvimento das ideias e conclusão), característica para a qual chamamos a atenção dos estudantes.

Durante a apresentação dos vídeos, é necessário estimular o registro de informações que chamarem a atenção dos estudantes e as que não conhecerem. O conteúdo dos documentários visa a preparar os alunos para a fase da invenção de seu discurso para um momento posterior, em que deverão produzir textos sobre a temática. Para enriquecer um pouco mais a etapa da invenção e possibilitar ao aluno o contato com textos escritos, poderão ser usadas, também, informações extraídas da leitura do texto “A água no mundo e sua escassez no Brasil⁴”. Após a leitura, o professor deverá: fazer questionamentos que levem os alunos a identificar quem fala, o que fala, por que fala, contra o que fala, para quem fala e como fala; levar os alunos a buscarem o tema do texto, interrogando qual é o interesse específico do enunciador e o que pretende modifi-

1 Fonte: <http://franciellepajola.blogspot.com.br/2013/04/carta-escrita-no-ano-2070.html>. Acesso em: 16/6/2015. Encontra-se disponível também o vídeo-texto na página do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=jUpVH-hjcdo>.

2 Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uo6dl4kbTK0>. Acesso em 08/05/2015.

3 Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RsUD8CTDdAw>. Acesso em 08/05/2015.

4 Fonte: Blog de Leonardo Boff. Disponível em <https://leonardoboff.wordpress.com/2015/02/02/a-agua-no-mundo-e-sua-escassez-no-brasil/>. Acesso em 29/06/2015.

car; identificar os elementos que afirmam a evidência do problema, que buscam sustentar o ponto de vista do enunciador, que buscam justificar as ligações estabelecidas no seio do discurso e que levem à solução do problema; investigar se o enunciador deixa marcas no texto que visam estabelecer acordo com o público leitor; se recorreu a alguma escolha lexical, sintática, semântica, com o intuito de manter presente na mente do leitor o tema ou manter a comunhão com o leitor; solicitar que os estudantes identifiquem formas expressivas que indiquem nexos, apresentados no tópico *Elementos estruturantes de nexos nas frases*, tratados no item 1 deste artigo, e qual a força argumentativa desse recurso.

6.2 A hora e a vez da escrita

A produção de textos pressupõe o exercício de leitura. Não se escreve sobre o que não se conhece e a leitura é a porta para o conhecimento. Por isso, nossa proposta inclui as atividades de leitura e de escrita como interdependentes e necessárias à prática de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, numa tentativa de nivelá-las e de garantir ao estudante o contato com estratégias e técnicas discursivas que viabilizem o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades leitora e produtora de textos. Para elaborar os exercícios de produção de texto, utilizamos uma postagem autoral de um dos membros do grupo do Facebook em que aplicamos esta proposta.

Postagem autoral 2

Parei e pensei:

Um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam.

Já pararam pra pensar o que seria de todos nós sem água? Sobreviveríamos?

Um assunto que pra muitos não tem importância, mas tenho medo mesmo de ficar sem água kkk e por isso resolvi publicar aqui no nosso grupo.

Vocês economizam água? Vocês tem medo de ficar sem água? ##DizAi

Curtir 3 · Comentar: 7 Visualizado por 8

(FACEBOOK. Grupo Minha Voz, Minha Vez. Usuário 2)

1) As atividades abaixo têm por objetivo a reelaboração do conteúdo da postagem autoral acima, tendo em vista que o texto final deverá ser publicado no jornal da escola, no grupo ou nos perfis dos próprios alunos no Facebook.

Levando em consideração quem será o leitor do texto e como seu aluno imagina que ele é, oriente-os a decidirem qual o tipo de linguagem e quais argumentos devem escolher. Em seguida, apresente os exercícios seguintes. Mas antes os alunos devem tomar conhecimento dos conteúdos sobre encadeamento de frases.

Atenção!!!

Professor, definir o público (auditório) para o qual o estudante deverá escrever garante a preocupação com a adequação da linguagem (escolha de registro, de figuras, de argumentos, etc.), enfim, valoriza a *Elocução*.

Na Postagem 2, o usuário da rede levantou uma questão bastante preocupante. A tarefa dos alunos é enriquecer o texto com informações novas a partir da primeira frase, indicada abaixo.

Frase 1: “Parei e pensei: um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam.”

- a) Qual é esse assunto muito importante? Ele está expresso nessa primeira frase? Se não está, reescreva a frase e acrescente essa informação.
- b) Crie outras frases, a partir da primeira, que demonstrem a sua própria reflexão sobre o tema. Use, para isso, a retomada dos termos de frases anteriores, conforme as quatro formas apresentadas sobre encadeamento de frases.

Nesse momento da atividade cabe sugerir algumas dicas aos alunos para que aprimorem a capacidade de abstração através do processo de nominalização, por exemplo, conforme se segue:

1ª) *Você pode iniciar a frase seguinte com um verbo ou substantivo que retome o sentido das palavras “pensei e parei”. Que palavras podem ser sinônimas de pensar (ou parar e pensar) nesse contexto?*

2ª) A retomada pode ser também da palavra “preocupam” que você pode transformar em um substantivo (processo de nominalização) do mesmo modo que é possível transformar permitem em permissão; educam em educação, desenvolvem em desenvolvimento, etc.

Atenção!

Para melhor falar sobre um assunto é importante que o orador o conheça bem. Por isso, oriente os alunos a retomarem os conteúdos abordados nos vídeos e textos indicados em A hora e a vez da leitura, p. 30. Esse é o exercício de Invenção, uma das partes do sistema retórico, pois os estudantes precisam ter onde buscar os argumentos.

2) Considere a frase abaixo, retirada do mesmo texto.

Frase 2: *Já pararam pra pensar o que seria de todos nós sem água? Sobreviveríamos?*

a) Dê continuidade à frase acima, de modo que você apresente respostas prováveis e até mesmo não pensadas pelas pessoas. Para apresentar suas ideias, recorra às informações extraídas das leituras e debates proporcionados pelas atividades de *A hora da leitura*. Não esqueça de continuar exercitando o encadeamento de frases, bem como o processo de nominalização sempre que possível.

Atenção!

Professor, mostre para os alunos que, quando o orador provoca o auditório (o público, o leitor) com interrogações, tem-se duas intenções: chamar e prender a atenção de seu auditório, levando-o à reflexão a respeito de um determinado assunto e trazendo a resposta pressuposta nas perguntas; e expor seu próprio ponto de vista sobre o assunto. É o que chamamos de pergunta retórica. O orador (autor) da Postagem 2 faz uma pergunta para a qual já tem uma resposta pressupostamente compartilhada com seu auditório. Mas é preciso levar o auditório a conhecer sua resposta. Então, sugira que os alunos utilizem uma das quatro formas de encadeamento de frases estudadas e enriqueça o texto apresentando respostas convidativas e reflexivas às perguntas retóricas.

Aqui também cabem algumas dicas e sugestões para os alunos, como descrito a seguir, favorecendo a retomada da justificação de ideias por meio do exemplo ou do raciocínio. Para tanto, professor, oriente-os a recorrerem aos textos lidos e assistidos, conforme indicado no item **A hora e a vez da leitura**.

1ª) Utilize argumentos, por meio de exemplos de países ou povos que sofrem com a falta de água potável ou outra situação que ilustre como seria difícil sobreviver sem água; ou por meio do raciocínio de causa / consequência.

Atenção!

Professor, esses exercícios favorecem a construção discursiva, dispondo (Disposição, mais uma das partes do sistema retórico) os argumentos que sustentam a tese defendida pelos estudantes.

3) A frase de conclusão da postagem autoral 2 é bastante significativa, pois apresenta como o usuário se sente diante do problema da falta de água. Mas ele não apresenta solução possível, apenas aponta para a economia através das perguntas “Vocês economizam água? Vocês tem medo de ficar sem água? #DizAi”.

Frase 3: Um assunto que pra muitos não tem importância, mas tenho medo mesmo de ficar sem água kkk e por isso resolvi publicar aqui no nosso grupo.

Professor, oriente seus alunos a desenvolverem outras frases, posicionando-se a respeito do assunto. Sugira que apresentem possíveis soluções para o problema e agravamento da falta de água. Se preciso, retome o debate sobre os textos e vídeos indicados em “A hora e a vez da escrita”.

4) Solicite aos alunos que juntem todas as frases construídas desde a questão 1 para visualizarem o texto produzido em seu conjunto. Como a atividade proposta será executada em partes, pode ser que eles não tenham percebido o uso de repetições desnecessárias. Por isso, oriente-os a revisarem o texto, retirando excessos, incluindo formas expressivas

de nexos, acrescentando informações, excluindo contradições. Seria interessante o professor enfatizar aqui as partes da **Disposição** (exórdio, narração, confirmação, peroração/epílogo), apenas em nível de esclarecimento e estimulando os alunos a verificarem a presença desses elementos em seu texto.

É indispensável lembrar, ainda, aos alunos, que eles devem se preocupar com o leitor que eles definiram para o seu texto, dentre as opções dadas na questão 1, e sempre levar em conta o suporte em que o esse mesmo texto será publicado, uma vez que isso implica, dentre outras coisas na adequação da linguagem e escolha de registro.

Atenção!

Professor, a conclusão da tarefa só se dará com a publicação do texto no suporte definido previamente (valorizando a Ação, dentro do sistema retórico), que pode ser um jornal mural sobre o tema, um fanzine, um jornal escolar, um blog, o site da escola, a página do Facebook da escola, etc. Na proposta da questão 1, os alunos poderiam escolher um dos veículos: jornal, grupo e perfil do Facebook. É evidente que o debate deverá fazer parte do grupo criado para tal fim.

7 Considerações finais

Com a abordagem sobre texto e discurso que trouxemos aqui, e com as sugestões de leitura e de escrita, demonstramos ser possível despertar, nos alunos do 9º ano, o interesse pelas técnicas e estratégias retóricas e de argumentação. Além disso, em uma atividade simples de encaideamento de frases para construir um parágrafo, podemos garantir aos alunos um rico arcabouço de leitura e de reflexões acerca de um tema em diversos textos, de onde certamente tirarão seus argumentos em defesa de uma tese e com vistas a conseguir a adesão do auditório.

Consideramos que o grupo do Facebook presta-se a essa função: estimular o debate, promover a reflexão, a defesa e refutação de teses e fortalecer a relação dialógica, característica dessa rede social, no contexto das interações comunicativas. Ressaltamos que, em nenhum momento, tivemos a pretensão de sobrepor o uso das tecnolo-

gias digitais de informação e comunicação ao uso de outros recursos mais convencionais no ensino da linguagem. Salientamos, contudo, que, dadas as circunstâncias históricas e sociais de nosso tempo, é salutar incluir tais recursos na prática de ensino da língua, pois os gêneros textuais se modificam para atender às demandas da sociedade, e os gêneros textuais digitais estão neste contexto que não podemos nem devemos ignorar. No caso específico deste trabalho, utilizamos a rede social Facebook como instrumento de apoio ao ensino de estratégias e técnicas de retórica e de argumentação, destacando sua importância para a motivação inicial para o exercício para argumentatividade.

Finalizamos nossa explanação conscientes de que, no universo do estudo e do ensino de Língua Portuguesa, a discussão que aqui engendramos é apenas a “ponta do novelo” na seara das possibilidades que temos de abordagem da língua e que nossa proposta valoriza as práticas de ensino na perspectiva do discurso. E é com o desejo e a esperança de ver o ensino de Língua Portuguesa voltado para seu uso efetivo, contribuindo para os jovens estudantes melhorarem sua capacidade de ação e reflexão, que convidamos o professor a enveredar conosco pelo universo retórico e a desbravar o conjunto de técnicas e estratégias possíveis para tornar o discurso de seus alunos mais persuasivo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **A água no mundo e sua escassez no Brasil**. Leonardo Boff blog. 02/02/2015. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2015/02/02/a-agua-no-mundo-e-sua-escassez-no-brasil/>. Acesso em 29/062015.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FACEBOOK. **Grupo Minha Voz Minha Vez**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/832948860086237/>. Acesso em 08/05/2015.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, Elisa. Figuras de Retórica e Argumentação. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo, Humanitas, 2001, 145-160.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**: com exercícios corrigidos. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MOSCA L. do L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo, Humanitas, 2001, 17- 54.

PAJOLA, Francielle. **A carta do ano 2070**. Da revista biográfica *Crônicas de los Tiempos*, de abril de 2002. Franciele Pajola blog. Disponível em: <http://franciellepajola.blogspot.com.br/2013/04/carta-escrita-no-ano-2070.html>. Acesso em 16/6/2015.

PERELMAN, Chaim; e OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1996.

YouTube. Falta da água / Nerdologia 59, vídeo, 6:12. Publicado em 27/11/2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RsUD8CT-DdAw>. Acesso em 08/05/2015.

YouTube. O problema da falta de água, vídeo, 6:42. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u06dl4kbTK0>. Acesso em 08/05/2015.



Volume II

Ensino de literatura e diversidade cultural

Este volume reúne quatro propostas de ensino de literatura para o ensino fundamental. Cada proposta apresenta o desafio da formação do leitor em tempos de redes sociais. Nesse momento, o espaço do texto literário tem sido diminuído pelos novos gêneros multimodais e pela valorização da narrativa audiovisual. O texto escrito pode até estar perdendo visibilidade, todavia não perde sua importância para a formação do leitor no espaço da escola.

Com o propósito de pesquisar sobre as diferentes formas de divulgação do texto escrito, as propostas aqui reunidas também resgatam reflexões sobre a valorização do debate sobre as questões étnico-raciais, a igualdade de gênero e os direitos humanos a partir da valorização da interface multimodal. Esse duplo desafio é um convite para a divulgação do texto literário atrelado às fronteiras estética e social de cada obra. Com isso, a formação do leitor em pauta vai além do desenvolvimento das habilidades de interpretação do texto literário, pois pensamos na formação do cidadão capaz de debater sobre as desigualdades e os preconceitos ainda presentes em nossa sociedade.

Como estratégias metodológicas, estas propostas giram em torno de sequências didáticas e oficinas literárias. Nos dois casos, o ensino de literatura se dá por uma seleção de textos, marcada pelos diferentes tipos de intertextualidades, seja a proposital, quando um autor se remete a outra obra de forma explícita, em seu texto; seja a indireta, aquela em que o leitor propõe uma aproximação temática ou metafórica. Esses estudos são respaldados pelos conceitos desenvolvidos por Umberto Eco, que ressalta a importância da formação de leitor estético, capaz de identificar as referências explícitas e implícitas entre textos literários.

A formação do leitor também nos remete ao conceito de ampliação do horizonte de expectativa, proposto por Jauss e retomado por Aguiar e Bordini. Essa obra sobre a formação crítica do leitor é um clássico teórico que foi lido pelo olhar do pesquisador atual, preocupado em ampliar a capacidade de interpretação do leitor a partir de questões sociais como a formação da identidade afro-brasileira na literatura e as especificidades dos textos de autoria feminina. Essas preocupações perpassam as propostas aqui reunidas.

No caso da formação do leitor, cabe também destacar a “leitura subjetiva”, proposta com Anne Rouxel, que valoriza o processo de recepção e a criatividade do leitor ao interpretar uma obra. A partir dessa intersecção entre conceitos já consolidados e novas abordagens para a formação do leitor, os capítulos aqui reunidos fortalecem o ensino de literatura como uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da alteridade. Acreditamos que ler o texto é um processo para ouvirmos o outro. Esse encontro com diferentes alteridades deve ser retomado por vias particulares de cada um, mas não pode ser esquecido no processo de ensino-aprendizagem.

Além desses conceitos, cada pesquisador trabalhou com aspectos estéticos e culturais dos textos literários como descreveremos a seguir.

No primeiro capítulo, em *A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO*, Alexsandra Dantas Oliveira Andrade e Christina Bielinski Ramalho apresentam uma proposta metodológica de letramento lírico a partir da leitura de letras poéticas de canções da Música Popular Brasileira para as séries finais do ensino fundamental. Esse estudo parte dos conceitos de Rildo Cosson sobre o “letramento literário” e das abordagens teóricas de Christina Ramalho sobre a poesia épica. Com base do duplo lugar do ensino de literatura, esta proposta de ensino de poesia traz uma perspectiva inovadora, pois convida o leitor a brincar com os aspectos lúdicos do texto escrito, levando em conta o prazer estético das canções selecionadas.

As pesquisadoras partem da fruição do texto lírico, passando pelo debate sobre a aquisição da competência leitora para concentra-se nas especificidades do “letramento lírico”. Didaticamente, a proposta é composta por uma introdução teórica e metodológica sobre a valorização da

canção nas aulas de Língua Portuguesa e por oficinas que exploram as letras de canções da MPB por meio de aplicativos muito acessados contemporaneamente, como o *Facebook* e o *You Tube*. Com o uso de textos multimodais, as aulas de poesia se tornam um espaço de ludicidade e de aprendizagem.

No capítulo seguinte, em *A LEITURA LITERÁRIA PELO HORIZONTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO*, Meiryelle Paixão Menezes e Carlos Magno Gomes trazem ao público uma proposta de leitura literária que explora as questões de gênero para a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos do ensino fundamental. Especificamente, esta prática está voltada para a interpretação de contos infantojuvenis de Marina Colasanti, que questionam os papéis tradicionais de gênero.

Particularmente, esta prática traz uma reflexão acerca da representação de gênero dos príncipes e princesas dos contos de fada tradicionais em oposição às propostas que questionam a normatização de gênero. Os autores propõem um horizonte cultural para além do preconceito de gênero que ainda faz parte das relações entre garotos e garotas, os quais repetem padrões sexistas e machistas próprios da dominação masculina. Com base em estudos de gênero, a proposta explora o imaginário infantojuvenil com contraste com a realidade vivida pelas crianças e jovens de hoje no processo de formação de suas identidades de gênero.

O corpus deste capítulo foi selecionado com o intuito de explorar as questões de gênero, por isso os autores destacam as especificidades de tais representações nos contos: “Entre a espada e a rosa”, “A moça teclã” e “Como um colar”, de Marina Colasanti. Metodologicamente, os autores partem das perspectivas teóricas sobre a formação do/a leitor/a para valorizarem a abordagem de gênero pela abordagem feminista de G. Louro e E. Xavier. Depois dessa apresentação teórica e metodológica, os autores passam a descrever a estrutura de oficinas que podem ser aplicadas para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, objetivando formar cidadãos capazes de debater sobre a importância de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na sequência, abrindo o debate sobre questões afro-brasileiras, em *A POESIA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DE HIPERTEXTOS*, José Alexandre dos Santos e Jeane de Cássia Nascimento Santos apresentam uma pro-

posta de leitura de poesia afro-brasileira a partir do uso do hipertexto como uma possibilidade didática prática e acessível a todos. Os autores valorizam o uso da multimodalidade e a força dos hipertextos para despertar a curiosidade dos alunos acerca da história das representações do negro na literatura brasileira.

Especificamente, a relevância deste capítulo está, sobretudo, na contribuição da divulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção nos currículos escolares do ensino básico de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Com base em uma abordagem pós-colonial de revisão do lugar do afro-brasileiro no espaço literário, o capítulo debate as relações sociais, culturais, étnicas, raciais para romper com a visão educacional eurocêntrica.

Com tal propósito, esta prática questiona a visão racista que ainda reproduz o preconceito e discrimina aspectos culturais e estéticos da produção dos negros e seus descendentes no Brasil. Apoiando-se em estudos literários, com pesquisa historiográfica construída por Eduardo Duarte, os autores apresentam uma prática de leitura dos textos que valoriza o conceito de Literatura Afro-brasileira, isto é, aquela feita por um autor ou autora negro/a preocupado/a com questões étnico-raciais a exclusão social e o racismo. Dessa forma, o *corpus* prioriza poemas sobre a representação afro-brasileira: *Sou, negro*, de Solano Trindade; *A outra negra fulô*, de Oliveira Silveira; *Banzo*, de Eduardo de Oliveira, e *Sou negro*, de Cuti. E, para fazer um contraste, incluíram o clássico *Essa negra fulô*, do poeta Jorge de Lima, que traz a visão regionalista sem questionamento da violência contra a mulher negra. Com essa seleção de textos, os autores convidam os alunos a navegarem pelos hipertextos disponíveis na internet e criar seu próprio roteiro de leitura a partir de diferentes gêneros artísticos como blogs, livros, clips, pinturas, filmes, entre outros, disponíveis na rede.

Logo depois, na última proposta deste volume, temos uma pesquisa sobre a importância o uso do texto literário local nas aulas de literatura. Em *A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS*, Ana Cláudia Silva Fontes e Mariléia Silva dos Reis apresentam uma prática de leitura e de escrita a partir da exploração da leitura do texto literário e dos multiletramentos. As autoras propõem a articulação do ensino de leitura com as tecnologias digitais para valorizar as peculiaridades do letramento social.

As autoras destacam a perspectiva dos (multi)letramentos para aproximar os alunos dos autores sergipanos Wladimir Marques e Antonio Carlos Viana, explorando aspectos culturais e geográficos presentes em suas narrativas. Para isso, elas propõem a criação de hipertextos que traduzam suas interpretações por meio de uma escrita multimodal. Assim, essa abordagem pretende ir além da competência leitora para enfatizar a formação crítica do leitor, visto que valorizam os multiletramentos com ênfase na identidade linguística e sociocultural da região. Com esta proposta, temos uma sugestão de leituras dinâmicas e críticas, proporcionando uma aprendizagem significativa a partir do contexto social do leitor.

Ao entrarmos em contato com essas primeiras propostas de inserção social do ensino de literatura, reforçamos a necessidade de incluirmos a leitura do texto literário mais vezes em nossas práticas para o ensino fundamental. Infelizmente, as seleções dos livros didáticos, para essa fase da educação básica, negligenciam a abordagem do ensino de literatura, restringindo-se muitas vezes ao uso do texto literário como pretexto para o estudo da gramática normativa.

Sabemos que ainda há um longo percurso para que essa visão limitadora do ensino de literatura seja superada. Para isso, acreditamos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito deste programa de pós-graduação estejam no caminho certo: em busca de novos caminhos, novas práticas que explorem o texto literário por sua força artística e sua capacidade criativa de nos convidar a repensarmos problemas históricos de nosso processo de formação cultural.

Agradecemos aos mestres, formados pelo Profletras, pelo empenho e crença na importância do uso do texto literário em nossas práticas de leitura. Deixamos registrados também, nossa gratidão pelos colegas professores que dividiram a tarefa de orientar esses primeiros trabalhos, realizados com o afincamento de quem acredita de uma educação pública de qualidade para todos.

Itabaiana, julho de 2016.

Carlos Magno Gomes

A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO

.....

ALEXSANDRA DANTAS OLIVEIRA ANDRADE
CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO

Este capítulo apresenta uma proposta metodológica de letramento lírico, que tem como objetivo valorizar a presença da poesia na rotina escolar do Ensino Fundamental, abrindo espaço para se refletir sobre as letras poéticas de canções da Música Popular Brasileira. Tomando de empréstimo de Rildo Cosson (2014) o termo “letramento literário”, tal como fez Ramalho (2014), em estudos de natureza semelhante desta abordagem, desenvolveu-se uma proposta que buscou dar conta das especificidades do trabalho com o poema em sala de aula, de modo a desenvolver nos alunos envolvidos uma condição fundamental para a adequada fruição do texto lírico: a competência leitora. Em vista dessas especificidades, adotou-se o termo “letramento lírico”, que sugere a reflexão sobre determinadas demandas de complexidade leitora exigida mais diretamente e, em alguns casos, até exclusivamente pelo gênero lírico.

Com a meta de desenvolvimento da competência leitora do gênero lírico, esta proposta explora o uso de recursos tecnológicos para o envolvimento dos alunos nas propostas de leitura e interpretação dos textos líricos. Nessa direção, levou-se, para a sala de aula, a arte poética através de letras de canções da MPB e de aplicativos muito acessados contemporaneamente, como o *Facebook* e o *You Tube*. A exploração das TDIC é indispensável para a ampliação do ensino de literatura a partir dos textos multimodais disponíveis na rede. Além disso, o uso desses recursos tecnológicos proporciona o envolvimento dos leitores nas atividades propostas.

A seguir, passamos a descrever as etapas e os principais pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento desse trabalho com a MPB.

No primeiro momentos, abordaremos as questões teóricas, no segundo, descreveremos as etapas desta proposta e, por último, teceremos alguns comentários sobre os resultados alcançados, com destaque para a formação crítica do leitor literário.

1 Canção e poema: aliança sacra

Partindo da concepção de que há uma íntima relação entre poema e canção, pretende-se enfatizar o retorno às origens do gênero lírico, cujas composições poéticas eram acompanhadas pelo instrumento musical lira. Como já é de conhecimento amplo, a literatura precede a escrita, e os versos eram a forma mais fácil de transmitir oralmente essa arte, e também, a cultura dos povos. Era dessa maneira que as gerações garantiam a permanência de sua cultura e de sua história garantida de pais para filhos.

Mesmo com o advento da escrita, por muito tempo, o texto do gênero lírico permaneceu sendo recitado acompanhado por instrumentos musicais, como por exemplo, no século XII, os trovadores.

Assim como sempre há uma íntima relação de ruptura e de retomada em nossa literatura, na lírica brasileira não foi diferente. Os versos em redondilhas favorecem o ritmo e também a memorização, assim, esse modo de composição será privilegiado em nas canções populares, inclusive nos poemas que levam em seu título o nome de canção, por seus versos serem construídos com cinco ou sete sílabas poéticas.

Se é possível perceber essa nítida relação entre o poema e canção ao longo da história da lírica, também é muito coerente considerar - não só nos dias de hoje, mas precisamente a partir da década de 1960 - um novo modelo lírico de composição através da nossa Música Popular Brasileira (MPB). De acordo com os estudos de Anazildo Vasconcelos da Silva, em *A lírica brasileira no século XX*,

.../... a única alternativa para os poetas de 60, que não comungavam com as ideias formalistas das vanguardas, era buscar outro canal de comunicação. Foi assim que a poesia invadiu o setor música popular e ganhou o rádio e a televisão, e o palco dos festivais da

canção virou plataforma de lançamento dos manifestos poéticos da geração de 60 (SILVA, 1998, p. 89).

Dessa forma, pode-se confirmar que, sem dúvida alguma, a MPB passa a integrar à lírica brasileira na segunda metade do século XX. Os jovens artistas, de forma ousada, criativa e literária, não só compunham letras para suas canções, como também montavam os arranjos musicais e passaram, também, a cantá-las. Através da divulgação pelos meios de comunicação de massa, a nova modalidade lírica chega ao conhecimento do público e passa a envolvê-lo seja pelo som, seja pelo texto poético. Assim,

A poesia invade o setor música popular com a proposta de atualizar a mentação lírica sobre a face da realidade que fora atrofiada na produção vanguardista. Desse modo, a música popular integra o projeto poético brasileiro como uma etapa de manifestação do modernismo. [...] A marginalidade desses grupos decorre também do fechamento da série literária, que excluía de seu âmbito, a partir de 50, qualquer proposta poética descomprometida com o experimentalismo formal das vanguardas. Com isso, a única saída para a poesia comprometida com a integração da realidade existencial era invadir o setor música popular, ou fazer da marginalidade mesma, a condição de sua permanência, exibindo-se a um público desintelectualizado (SILVA, 1998, pp. 89-90).

Mas essa relação entre poesia e MPB não foi teorizada apenas por Anazildo Vasconcelos da Silva. Outros teóricos e estudiosos do assunto já chegaram à mesma conclusão. Em *O Som nosso de cada dia*, Tárík de Souza, faz uma colocação com as quais, anos depois, as ideias Silva vão corroborar. Ao fazer uma abordagem sobre o estilo e a poética de Chico Buarque, Souza mostra que

Coerente com sua tese de que a poesia nacional transplantara-se para o campo da música popular, o teórico e poeta Affonso Romano de Sant'Anna definiu esta nova fase do compositor: 'Percebendo que a poesia é excluída da República e a prosa

impõe seu silêncio sobre o cotidiano, o excluído passa ele mesmo a excluir-se voluntariamente, para melhor assimilar essa exclusão' (SOUZA, 1983, p. 15).

Se foi por que o momento impôs um novo modo de composição poética que surgiu a MPB, pode-se dizer que, na verdade, houve uma retomada ao nascimento do gênero lírico que combinava a melodia das notas musicais ao ritmo do texto poemático. Todavia, a retomada da canção nasce da necessidade de o artista expressar seu pensamento que estava sendo, de certa forma, coibido no início da década de 1960. Não só o pensamento artístico, mas também a maneira como ele desejava expressar. Isso não significa que essa foi a única forma de expressão poética, mas uma das mais apreciadas. As vanguardas continuaram com suas composições seguindo o mesmo estilo da década de 20, enquanto a MPB surge com uma ruptura singular com essa poética vigente. Assim,

A música popular e a poesia marginal realizaram uma etapa de transformação, com a mentação lírica da realidade, equivalente à de mentação lírica da linguagem, realizada pelas vanguardas. Música popular e poesia marginal de um lado, e as vanguardas do outro, sustentaram, nos extremos, a desagregação do suporte básico de evolução do projeto poético. A desagregação dos polos linguagem/realidade, obrigando a poesia brasileira a desmembrar-se, atuando, ao mesmo, na série literária com as vanguardas e seus desdobramentos, e na série de massa, com a música popular e a poesia marginal, responde pela fragmentação do projeto poético e a consequente perda da visão crítica do movimento modernista (SILVA, 1998, pp.90-91).

E, apesar de tantos tolhimentos, foi com muita ousadia que a MPB conseguiu com maestria alcançar o público e levar poesia através de seus acordes musicais e textos poéticos.

2 Sobre os aspectos teóricos que embasam a análise do texto lírico

É imprescindível refletir sobre o que diferenciaria uma música poética, considerada aqui como poesia da MPB, e o que não é. Por isso, deve-se pensar sobre os elementos que conferem literariedade e qualidade estética ao texto poético. Assim, como há textos que não são poéticos, mesmo escritos obedecendo aos princípios de versificação, também existem músicas que não podem ser consideradas como partes da série literária da MPB.

De acordo com Márcia Abreu, em *Cultura letrada: literatura e leitura*, (2006), existem alguns aspectos que devem ser considerados para classificar um texto dentro, ou não, da série literária. No entanto, antes dessa classificação, é importante pensar sobre o que são “texto literário”, “literariedade” e “qualidade estética”, já que são termos usados para fazer referência à literatura. Essas questões devem ser levantadas, refletidas e respondidas a fim de se estabelecer mais criteriosamente o que faz parte, ou não, da chamada *Grande Literatura*. Além disso, Márcia considera a necessidade de que o texto seja declarado literário

.../... pelas ‘instâncias de legitimação’. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. uma obra fará parte do seletor grupo Literatura quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escolha no conjunto de bens simbólicos (ABREU, 2006, p.40).

Segundo a autora, essa instância de legitimação separa os textos com características literárias para fazerem parte, ou não, do cânone literário, ou seja, da alta literatura. Percebe-se, assim, que a seleção não é feita de forma arbitrária, mas também leva em consideração o que se deseja valorizar. Sendo assim, é possível que determinado texto per-

tença a um gênero (lírico, dramático, narrativo etc.), seja construído pelos princípios de versificação (no caso do lírico ou do épico), ou utilizem figuras de linguagem, mas mesmo assim, não seja recebido pela crítica como resultado do investimento numa estética literária.

Não se pode desconsiderar que essas peculiaridades também conferem a literariedade de um texto; no entanto, elas sozinhas não são suficientes para fazê-lo pertencer à chamada *Grande Literatura*. Conforme Abreu, “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido” (2006, p.29). Desse modo, o olhar atento do leitor também pode levá-lo a sentidos diferentes se o texto for lido como literário ou como comum. No entanto,

Estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios em vigor (ABREU, 2006, p.41).

Talvez seja por isso que se torne difícil definir o que é, ou não, literatura. Entretanto, considerar aspectos (como o pertencimento a um gênero, o bom emprego das figuras de linguagem, e, principalmente, o estranhamento que o todo provoca no leitor) que conferem qualidade estética a um texto é um caminho seguro se desejamos destacar o trabalho com a linguagem e o decorrente efeito figurado, simbólico ou metafórico que esse texto passa a possuir em decorrência desse trabalho estético.

Se há critérios para seleção na literatura, o mesmo acontece com a música. Uma se diferencia de outra por vários aspectos, como por exemplo, o gênero. Todavia, para ser considerada poesia da MPB no plano literário, é necessário observar se há a presença da literariedade encontrada no trabalho peculiar da linguagem. Ignorar esse aspecto é correr o risco de fazer julgamento errôneo. Ainda que precise passar pela instância de

legitimação, não se pode afirmar que ela seja, de fato, leviana. Por isso, é precipitado reduzir a MPB ao mercado de consumo ou restringi-la a um determinado período da história, como o faz Carlos Sandroni ao afirmar que

.../... a MPB passa a ter uma segunda vida, designando agora uma parcela do mercado de consumo, uma prateleira entre as prateleiras das lojas de discos: aquela onde repousam os CDs de Chico Buarque, Djavan, Gal Costa e outros compositores e intérpretes surgidos para a fama nos anos 1960 e 1970 (SANDRONI, 2011, s/p).

Como já vimos anteriormente, a música popular brasileira abrange muito mais que um período de uma ou duas décadas. Na verdade, ela se constrói ao longo da história do povo brasileiro. Por isso, é preciso conceber a MPB dentro da série literária. E, para estudá-la em sua composição poética, urge seguir os passos de análise do gênero lírico. Assim, ao analisar os elementos constitutivos do poema presentes na música, pode-se perceber por que ela pode ser vista como parte integrante da literatura. Em *Forma e sentido do texto literário* (2007), Salvatore D'Onofrio mostra com há uma profunda relação entre a música e o texto poético, ao destacar que

O gênero lírico, portanto, em suas origens, está profundamente ligado à música e ao canto. Mesmo mais tarde, quando a poesia lírica deixa de ser composta para ser cantada e passa a ser escrita para ser lida, ainda conserva traços de sonoridade por meio dos elementos fônicos do poema: metros, acentos, rimas, aliterações, onomatopeias (D'ONOFRIO, 2007, p.180).

A literariedade, a musicalidade, a plurissignificação, o estranhamento, tudo isso deve construir o texto lírico sem esquecer a capacidade de emocionar e de suscitar sentimentos e sensações no leitor. Isso porque a lírica é inerente ao ser humano, ela está no íntimo de nossa natureza humana. No entanto, muitas vezes, ela não é despertada, porque o ser humano deixa-se levar apenas pelas questões imediatas e utilitárias da vida.

A lírica precisa ser desvendada, carece de tempo para produzir no ser humano um bem inalienável capaz de transformar a estrutura humana. Para isso, é necessário deixar que a poesia lírica suscite sentimentos profundos que levem a atitudes transformadoras no ser. Isso porque “a lírica encontra relações surpreendentes entre o sentimento do presente, as recordações do passado e o pressentimento do futuro” (D’ONOFRIO, 2007, p.181).

Essa capacidade de envolver o ser humano, provocando-lhe uma verdadeira explosão de sentimentos e emoções através do trabalho com a palavra, é característica da literatura em geral e, principalmente, da lírica. Um dos maiores critérios, para se observar se um texto é literário, é a presença da literariedade. Segundo o linguista russo Roman Jakobson o objeto do estudo literário é a literariedade, já que é o aspecto que torna determinado texto uma obra literária. Assim, a literariedade é obtida com um trabalho singular da linguagem que, através da combinação de palavras, tornando o sentido plural leva o texto à plurissignificação.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a literariedade de texto, já que esse elemento é imprescindível ao texto literário. Para Souza (2011), a literariedade seria

.../... a propriedade específica das obras integrantes da literatura *stricto sensu*, o elemento que, uma vez presente num dado texto, permite distingui-lo de outras composições que não integram a literatura em sentido estrito, apesar de também constituírem mensagens verbais. [...] muitas tendências e autores no âmbito da teoria da literatura veem como marca distintiva da literatura a operação de certo “desvio” organizado na linguagem, desvio perceptível em relação a outras ocorrências da linguagem consideradas mais conformadas aos usos tidos como normais (SOUZA, 2011, p.50).

Por ser tão densa e complexa uma definição de literatura, a mesma complexidade existe para se chegar ao que seja literariedade, pois, sendo um fato tão plural, exige uma abordagem teórica também pluralista. Assim, é interessante notar que, de acordo com Antoine Compagnon, em *O Demônio da teoria: literatura e senso comum* (2006), os

formalistas usavam o estranhamento como critério de literariedade. Destarte, a literatura seria responsável pela renovação da “sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção” (COMPAGNON, 2006, p.41). Porém, não se pode reduzir a literariedade ao estranhamento, nem ao uso de determinados tropos ou figuras de linguagem. Sem dúvidas, eles são muito significativos para a composição literária, sobretudo, a lírica. No entanto, não é apenas a utilização de determinado recurso estilístico que torna um texto literário. Por isso, Compagnon ressalta que

A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais linguísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções linguísticas. As formas literárias não são diferentes das formas linguísticas, mas sua organização as torna (pelo menos algumas delas) mais visíveis. Enfim, a literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor (COMPAGNON, 2006, pp.42-3).

Assim, pode-se pensar que apesar de não ser, exatamente, a presença ou a ausência de determinados elementos o que confere literariedade ao texto poético, esses elementos são também responsáveis pela construção lírica. Dessa forma, a literariedade estaria presente, no que Neusa Machado chamou de “fenômenos estilísticos”, em seu material didático de *Teoria da Literatura III* (2007). A autora aponta seis fenômenos inerentes à literariedade lírica: musicalidade e ritmo, repetição, desvio da norma gramatical, antidiscursividade, alogicidade e da construção paratática. No caso do gênero lírico, portanto, a literariedade vai se construindo através da aliança entre esses fenômenos e o caráter emotivo e subjetivo. Portanto, tudo isso é responsável pela construção estética do texto lírico.

A musicalidade e o ritmo estão ligados ao texto lírico desde a sua origem. Como já vimos, mesmo com a ausência dos instrumentos musicais, esse fenômeno estilístico continua presente no poema através da escolha das palavras que se aproximam pela sonoridade. Além das figuras fônicas, também a repetição é responsável tanto pela construção sonora do poema quanto pela valorização e ênfase de determinada ideia no texto.

O desvio da norma gramatical diz respeito à intenção poética de tornar o texto mais obscuro e ambíguo. Dessa forma, fere a norma gramatical que pede maior clareza na construção do texto. A antidiscursividade também está ligada à questão de ir de encontro à clareza do texto. Então, a linearidade do texto é intencionalmente esquecida, e a construção textual acontece através das simbologias. Assim como o desvio da norma gramatical e a antidiscursividade, a alogicidade acontece com o rompimento dos estatutos da realidade controlada pela razão. Percebe-se que a lógica e a coerência não são as melhores aliadas na construção do texto lírico. A preferência das coordenadas em detrimento das subordinadas é responsável pelo fenômeno da construção paratática.

Salvatore D'Onofrio (2007) aborda esses fenômenos através da observação do poema em cinco níveis: o gráfico, o fônico, o lexical, o sintático e o semântico. O primeiro trata do aspecto visual em que se observa a disposição gráfica do poema no papel. Assim, devem ser observados: o título, a estrofação, a pontuação e a disposição dos versos e das palavras no papel. Tudo isso é responsável pelo efeito iconográfico. O segundo diz respeito à construção sonora do poema. O terceiro analisa a escolha dos vocábulos. O quarto observa a relação entre as palavras para se construir determinado efeito e sentido no texto. E, o último aborda o sentido do texto através de todos os outros níveis que contribuem para construção mais ampla e significativa do poema.

Entendemos que, principalmente ao que se refere à preparação do docente como mediador para o contato dos alunos com o poema, a proposta de D'Onofrio é um ponto de partida interessante, por dar base ao reconhecimento dessas estruturas estéticas que envolvem um texto literário. Assim, aprofundamos um pouco os esclarecimentos sobre os níveis explorados pelo teórico.

O nível fônico compreende a análise do verso e a observação das equivalências posicional e sonora. A posicional diz respeito à construção métrica do verso e ao ritmo proveniente da alternância das sílabas tônicas e átonas. Já a sonora é marcada pelo trabalho com rima, aliteração, assonância, paronomásia, onomatopeia etc.

A análise do nível lexical revela muito de uma possível significação do poema, já que as escolhas dos vocábulos não acontecem de forma aleatória. O texto lírico é feito de palavras, e a literariedade advém das escolhas lexicais do poeta. Carlos Drummond de Andrade, no conhecido poema “Procura da poesia”, mostra a importância da escolha das palavras para a construção do poema. Elas são responsáveis pela unidade poética. Por isso, é tão importante penetrar profundamente em cada uma delas a fim de desvendar a riqueza de sentido. No fragmento do poema abaixo transcrito, estão destacados os versos em que o poeta mais chama a atenção para o poder da palavra na construção do texto lírico.

Penetra surdamente no reino das palavras.
 Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
 Estão paralisados, mas não há desespero,
 há calma e frescura na superfície intata.
 Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
 Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
 Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
 Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
 Não forces o poema a desprender-se do limbo.
 Não colhas no chão o poema que se perdeu.
 Não adules o poema. Aceita-o
 como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
 no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:

ermas de melodia e conceito

elas se refugiaram na noite, as palavras.

Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.
(ANDRADE, 2009, pp. 248-9)

A palavra tem poder, assim é de extrema relevância se debruçar sobre ela, a fim de desvendar os mistérios que ela é capaz de ocultar atrás de sua aparente simplicidade. Dessa forma, o estudo do nível lexical abre os olhos do leitor para se alcançar uma significação plausível do poema. Por isso, René Wellek e Austin Warren (2003) mostram que

O significado da poesia é contextual: uma palavra carrega consigo não apenas o seu significado de dicionário mas uma aura de sinônimos e homônimos. As palavras não apenas têm um significado mas evocam os significados de palavras relacionadas em som, sentido ou derivação – ou mesmo palavras que são contrastadas ou excluídas (WELLEK et WARREN, 2003, p.228).

É importante fazer um estudo linguístico da palavra, como por exemplo, saber a variedade linguística e as classes gramaticais predominantes no texto. Porém, apenas a identificação desses aspectos da linguagem não é suficiente para o estudo literário. Eles seriam um ponto de partida para se chegar a uma significação possível. No entanto, não se atinge o sentido do texto poético apenas com esses dois pontos. É preciso analisar como eles se relacionam e a carga semântica que cada palavra e cada categoria gramatical trazem em si. Assim,

O predomínio de verbos de ação [...] pode indicar dinamismo; o de verbos de estado, também dependendo do sentido do poema, sugeriria estaticidade. Os substantivos abstratos indicariam

generalização; os concretos, particularização. Procede-se a um levantamento dos adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas, ou seja, dos caracterizadores em geral. Deve-se sempre relacionar o substantivo ao adjetivo que o acompanha. Além do levantamento das categorias gramaticais, deve-se sempre relacionar o substantivo ao adjetivo que o acompanha. Além do levantamento das categorias gramaticais, deve-se verificar como o autor as utiliza: é o emprego usual? é um emprego novo? o que sugere cada termo isoladamente? e em conjunto? Quantos aos verbos, pesquisa-se tempo e modo verbal. Conforme a significação dos versos, o tempo verbal pode apontar proximidade (presente) ou distanciamento (passado/futuro); o modo representaria a realidade (indicativo) ou a possibilidade, o desejo (subjuntivo) (GOLDSTEIN, 1999, p. 60).

A observação de cada um desses aspectos apontados por Norma Goldstein ajuda a começar o desvendar do texto poético. Isso porque a construção poética é realizada através dos vocábulos. Então é preciso penetrar em cada um deles para se construir significação possível. D'Onofrio (2007), nesse sentido, observa que

A palavra é a unidade de base da construção artística verbal. Todas as camadas estruturais inferiores à palavra (organização das partes da palavra: fonemas, morfemas, e monemas) e superiores à palavra (organização das microcadeias de palavras: paralexema, sintagmas e frases) só recebem significação em relação ao plano formado pelas palavras da língua natural. Para o estudo do léxico literário, duas operações são possíveis: a análise dos metaplasmos e a análise da escolha lexical realizada pelo poeta (D'ONOFRIO, 2007, p. 196).

Na análise da escolha lexical do poeta, leva-se em consideração não só o uso de neologismos ou de arcaísmos, mas também a preferência de uma classe gramatical em detrimento de outra, como já foi anteriormente abordado. De acordo com D'Onofrio (2007), o predomínio de uma categoria gramatical (seja através da abundância ou da ausência) pode

indicar ocorrência (se forem verbos), existência (se forem substantivos), modo de existência (se forem adjetivos), modos de ocorrência (se forem advérbios). Como se pode notar, cada palavra é preta de sentido e, tanto a presença constante, quanto a ausência são significativas. Por isso, Dufrenne assegura que ao privilegiar o léxico sobre a sintaxe, as palavras ganham liberdade quando compõem o texto lírico:

A palavra (poética) nega a probabilidade estatística, frustra a expectativa que essa probabilidade estatística suscita em nós, e atesta ao mesmo tempo a escolha que cada poeta faz das palavras-chave, que determinam seu mundo. É, pois, verdadeiramente, o léxico que traz a informação, e a sintaxe está subordinada a ele por princípio (DUFRENNE, 1969, p.55).

Nesse sentido, o mais importante nos estudos da lírica é observar o emprego não comum da palavra dentro do poema, o que os teóricos apontam como desvio de uso.

Portanto, pode-se perceber como é relevante o conselho do poeta: “Penetra surdamente no reino das palavras”. Se não mergulhar no universo da palavra, possivelmente, não se chegue ao entendimento do poema. Por isso, Drummond convida: “Chega mais perto e contempla as palavras./ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra”. Sem uma contemplação demorada sobre a escolha lexical, a compreensão do texto lírico fica comprometida, porque “ermas de melodia e conceito/ elas se refugiaram na noite, as palavras./ Ainda úmidas e impregnadas de sono,/ rolam num rio difícil e se transformam em desprezo” (ANDRADE, 2006, pp. 248-9). Assim, é fundamental debruçar-se sobre a palavra para contemplar possíveis significações. Essa contemplação do léxico permite que o leitor penetre desvende seus sentidos. Quando maior a contemplação, maior também vai ser a descoberta de significados escondidos na superfície da palavra, do léxico.

O nível sintático mostra que sozinhas, as palavras já são ricas em significação, mas, quando se relacionam com outras dentro de um poema, tornam o texto lírico ainda mais plurissignificativo. Isso porque o texto poético tem o poder de devolver à palavra a liberdade. Através do estudo do ní-

vel sintático e da descoberta das metataxes (desvios sintáticos), é possível a uma melhor compreensão da literariedade do poema. As metataxes são responsáveis por gerar ambiguidades sintáticas intencionais e, com isso, promover um enriquecimento no texto poético.

O nível semântico é o responsável pela análise dos demais a fim de reconhecer os possíveis sentidos trazidos pelas pistas apresentadas em cada um deles. Os níveis anteriores contribuem para construir uma imagem e para se chegar a uma significação plausível do texto lírico. Entretanto, através da análise do nível semântico, ocorre de fato a descoberta do poema de forma mais convincente. Sem a análise dos níveis, pode acontecer uma interpretação, porém seria mais intuitiva do que respaldada nos próprios elementos do texto. Por isso, dentre os cinco níveis, o semântico é considerado o de maior relevância para construção do(s) sentido(s). É por meio da semântica que podemos desvendar o poema lírico. Para D'Onofrio,

Sem dúvida, o nível mais importante da análise do poema é o semântico. Se a atividade do estudioso de literatura tem como finalidade última capear a significação (ou, melhor, uma das significações possíveis) de um texto poético, ela deve ter como fulcro o estudo das relações semânticas que as palavras estabelecem entre si. No dizer de Roland Barthes, a significação não é apreensível nem pelas formas nem pelos conteúdos, mas pelo "processo" que vai de umas a outras. Por isso, o estudo dos tropos fônicos, lexicais e sintáticos [...] adquire importância efetiva apenas se completado pelo estudo dos tropos semânticos ou metassememas (D'ONOFRIO, 2007, p. 207-8).

Destarte, estudar os tropos semânticos é mais um passo a ser dado para se chegar a um possível sentido do poema. Isso porque eles proporcionam um enriquecimento significativo ao caráter polissêmico da palavra. Se, nos outros níveis, são estudados os fonemas, os morfemas, os lexemas, a sintaxe, também é preciso analisar os semas, que são as unidades de sentido. No nível semântico, a palavra deve ser analisada a partir das relações que estabelece com outras e dos sentidos gerados

pela essa combinação. É através dessa análise que podemos aguçar mais o olhar sobre os detalhes do poema. Além disso, esse estudo promove uma melhor apreensão do(s) sentido(s) do texto lírico. Antes de apresentarmos a proposta para a apreciação e leitura das canções, iremos destacar algumas reflexões sobre o uso das TDIC nas aulas de formação do leitor.

3 Inovação e tradição: encontro possível?

As tecnologias, as inovações metodológicas, a apropriação das ferramentas digitais, a internet, tudo isso deve estar a favor da aquisição e da construção do conhecimento, porém eles sozinhos não são capazes de transformar o ensino. Na verdade, as Tecnologias Digitais, Informação e Comunicação (TDICs) podem favorecer a formação escolar dos estudantes no ensino básico. No entanto, elas não podem substituir o conhecimento construído e estudado ao longo de tanto tempo. Há uma necessidade maior de que o docente tenha domínio do conteúdo a ser ministrado e de como ele vai ser transmitido, do que efetivamente as tecnologias que ele utilizará para ensinar.

Não se pode negar que há uma significativa presença de instrumentos tecnológicos e digitais nas salas de aula nessa segunda década do novo milênio. Entretanto, na maioria das vezes, eles estão a serviço da mesma prática metodológica desenvolvida há muito tempo. Dessa forma, é significativo que eles estejam no ensino básico, porém que sejam promotores de uma prática pedagógica em que o conhecimento seja levado, pensado, construído a partir de uma reflexão profunda sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo.

Nesse sentido, a prática docente deve ser repensada não apenas no âmbito do recurso a ser utilizado, mas, sobretudo, na necessidade de aprofundar seus saberes através de estudos, pesquisas e metodologias capazes de despertar o interesse dos alunos para aquisição e construção de novos conhecimentos ou de aprofundamento dos já adquiridos.

Os desafios do ensino na era digital são assustadores, pois a tecnologia invadiu a vida do ser humano de forma avassaladora. Diante da democratização do acesso à rede mundial de computadores, grande parte

dos brasileiros se comunica através da internet, que é um importante instrumento para a formação não só social, mas também pedagógica em se tratando de educação. Sem dúvida, “A Internet é a configuração simbólica mais poderosa da hipermodernidade na sua profusão hiperbólica de imagens, sem limites na sua velocidade e visibilidade” (TURCHI, *In*. GOMES, 2009, p. 42).

Assim, é relevante que as novas tecnologias, a multimodalidade e a inovação metodológica se façam presentes nas salas de aula, porém elas exigem, de fato, práticas docentes inovadoras capazes de favorecer efetivamente a aprendizagem. Se a aula não despertar o interesse de seu público, se não envolver a classe na construção dos saberes, a maioria dos alunos vai preferir os aplicativos de redes sociais em seus celulares ao conteúdo que estiver sendo ministrado. Nesse sentido, a concorrência é, no mínimo, desigual; porque tornar a aula mais atraente que os dispositivos celulares é tarefa muito árdua.

Se analisarmos bem quais os dispositivos de que as redes sociais (área da internet mais acessada principalmente pelos estudantes) dispõem, vamos notar que são, basicamente, imagens, áudios, vídeos, textos verbais curtos, jogos, salas de bate-papos. Se elas são capazes de atrair tanto a atenção de seus usuários, cujo acesso chega a ultrapassar mais de quatro horas por dia, a aula também poderia se tornar mais atrativa com a utilização desses mesmos recursos: imagens, áudios, vídeos, textos verbais curtos, jogos e bate-papo na própria sala. Usar aplicativos de aparelhos celulares, como por exemplo, o *Facebook*¹ e o *You Tube*², como instrumento didático é desafiador, no entanto, é importante tentar transformá-los em aliados.

Então, atrair a atenção para o que vai ser ensinado deve ser um dos primeiros passos, mas não, o único. É necessário saber com propriedade o que se vai ensinar, dominar o assunto, enfim, estudar muito a fim de que o conteúdo se transforme em conhecimento adquirido pelos alunos. Logo, cabe ao professor não apenas criar estratégias de ensino atra-

1 *Facebook* é uma rede social muito usada atualmente. Nela, seus usuários podem postar fotos, imagens, vídeos e manifestar seu pensamento de forma livre.

2 *You Tube* é um canal virtual para exposição de vídeos.

tivas, mas, sobretudo, ter domínio do que está lecionando, pois, isso vai favorecer no encontro de possibilidades estratégicas de ensino.

Dentro das metodologias de ensino de literatura, William Roberto Cereja e Rildo Cosson ressaltam que o texto literário não seja apenas pretexto para outros fins. Em *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2014) apresenta duas sequências didáticas: uma simples para o Ensino Fundamental e outra expandida para o Ensino Médio. Já em *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, Cereja (2005) apresenta meios de trabalhar o texto literário a partir da intertextualidade. Além dessas duas propostas para o ensino de Literatura, outras propostas serão exploradas para a construção de uma proposta contemporânea para o ensino de literatura. Com uma abordagem interdisciplinar, ressaltamos a importância de as escolas promoverem um letramento literário a fim de que os estudantes entrem em contato significativo com textos literários em uma perspectiva multimodal que reconheça a contribuição do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A seguir, apresentamos as etapas de nossa proposta letramento lírico.

3.1 Estratégia metodológica para apreciação e leitura das canções

Para o desenvolvimento desta proposta, centrada, como já se viu, no letramento lírico, elaborou-se uma estratégia de leitura das canções: “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha; “Aquarela”, de Vinícius de Moraes de Toquinho; e “Vilarejo”, de Marisa Monte. A sequência foi pensada para uma turma de, aproximadamente, 30 alunos, do 7º ano. A partir dela, devem ser desenvolvidas algumas habilidades e competências para a leitura do texto lírico. Pretende-se desenvolver essa estratégia de leitura em cinco aulas, nas quais deverão acontecer as seguintes ações:

1. Estabelecer diferenças entre textos escritos em prosa e em verso;
2. Apresentar as canções impressas para apreciação crítica da turma;
3. Debater sobre a temática da canção;
4. Apresentar dois *vídeos-clips* de cada canção a fim de perceber formas diferentes de se ler/ver um texto poético;
5. Pontuar semelhanças entre a canção e o poema;

6. Diferenciar denotação e conotação;
7. Identificar alguns recursos presentes em quatro níveis do texto poético: título, versos e estrofe (gráfico), rimas (fônico), antítese e metáfora (semântico). O nível sintático não é incluído devido às dificuldades que a turma sente em relacionar os termos da oração;
8. Organizar grupos que terão que escolher uma canção entre as trazidas por cada membro e apresentar aos outros grupos o valor poético da letra escolhida;
9. Debater coletivamente sobre a significação dos recursos poéticos em cada canção escolhida pelos alunos;
10. Promover “canção da semana”, como um possível fruto de leitura lírica através de MPB. Assim, a cada semana um aluno fica incumbido de trazer uma canção com valor poético. Ela é cantada pela turma e o aluno que a trouxe explica porque a escolheu abordando algum ponto em que o recurso poético contribui para enriquecer a significação da música. Além disso, a canção não deve se repetir durante o semestre, nem o compositor pode aparecer mais de duas vezes por bimestre.
11. Criar uma página no *Facebook* para os alunos postarem as músicas escolhidas semanalmente, a fim de que esses estudantes tenham comentários sobre a letra da canção.

A fim de executar essa estratégia metodológica, o professor vai precisar de alguns recursos didáticos: reproduzidor de CDs (para os alunos ouvirem as canções), *notebook* e *Datashow* (para exposição dos textos líricos que devem ser apresentados em vídeo-clips), xerox da letra das canções. O desenvolvimento pode se basear na descrição das três etapas de execução que serão discriminadas em seguida.

1ª Etapa: “Prosa” X “Verso”

Essa etapa consiste na motivação para que os alunos falem sobre poesia através de perguntas que os levem a partilhar as experiências que eles já tiveram com o texto poético. Cada aluno partilha a sua experiência e, a partir delas, o professor apresenta impresso um poema e uma crônica e pergunta qual dos dois apresenta um texto cuja composição é do gênero

lírico. Essa pergunta prevê que seja percebida a diferença entre um texto escrito em versos e outro, em prosa, apesar de sabermos que “A fronteira entre a poesia e prosa literária é bastante fluida, existindo formas intermediárias, chamadas de poemas em prosa ou prosas poéticas” (D’ONOFRIO, 2007, p.26). Provavelmente eles chegarão à conclusão de que o texto lírico é escrito em versos, enquanto o em prosa é escrito em parágrafos, assim nem é preciso ler o texto para saber se se trata de um texto em versos ou em prosa, apenas pelo modo como aparece escrito já dá para identificar essa diferença básica.

Depois das colaborações da turma acerca do modo de composição, o professor lê a crônica “Escutatória”, Rubem Alves, a fim de chamar atenção para a própria temática do texto (a importância de saber escutar) e, também, para algumas construções poéticas que o cronista usa para compor seu texto literário. O professor pode escolher a recitação do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, para atrair os alunos para o trabalho do texto lírico. Como geralmente a turma fica muito entusiasmada quando o docente recita de ‘cor’ poemas na sala de aula, então essa é uma oportunidade de encantar-se e de encantar mais uma vez a classe.

Sem dúvida, a turma vai se empolgar, e muitos alunos, principalmente, os mais jovens em idade vão querer imitá-lo. Não basta apenas apresentar um bom poema aos estudantes; é necessário envolvê-los na magia do encontro do humano com o poético. Segundo Neusa Sorrenti (2009), em *A poesia vai à escola*, é extremamente importante o entusiasmo do professor ou mediador, pois “Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia” (2009, p.19).

A partir disso, a classe deve ser motivada a também partilhar suas experiências com versos. Assim, depois da sua recitação, o docente convida também seus alunos a também recitarem poesias que eles conhecem. Mesmo que eles venham a recitar algum texto que não seja realmente uma composição literária, certamente eles irão fazer associações de recursos presentes em ambos os textos que lhes são semelhantes como, por exemplo, o emprego de rimas e de versos curtos, como as redondilhas.

Depois de uma participação efetiva da turma, a primeira canção, a de Gonzaguinha, deve ser apresentada em *Datashow* para os alunos acom-

panharem a construção especial dessa modalidade textual. Em seguida à audição acompanhada da visualização da letra, devem ser distribuídas cópias do poema para os alunos a fim de fazerem suas próprias anotações acerca do modo como ele foi escrito, e o que o torna um texto diferenciado, um poema.

Para isso, cada aluno vai acionar esquemas cognitivos de aprendizagem, além de retomar aspectos tanto metacognitivos quanto socio-cognitivos que já foram assimilados e acomodados em sua memória. A partir dessa reflexão, a classe pode registrar suas conclusões, levando em consideração a temática abordada na canção e o seu sentido global. Em seguida, podem ser anotadas na lousa as conclusões a que eles chegaram. Por fim, o professor explica o poema, apontando no próprio texto alguns recursos líricos utilizados pelo poeta a fim de gerar o sentido pretendido.

2ª Etapa: “Aquarela” e “Vilarejo”: Estudo das canções e análise dos recursos da composição lírica

A aula deve ser iniciada retomando alguns aspectos literários estudados anteriormente, como por exemplo, o ‘motivo’ da existência do poeta, que é compor seus versos, expresso, sobretudo, pelo verbo ‘cantar’. Nesse momento, devem ser mencionadas semelhanças nos recursos utilizados tanto no poema quanto na música de Gonzaguinha. Além disso, é importante levar a turma a refletir como a composição lírica, poema ou canção, é capaz tornar as pessoas mais humanas, sensíveis, reflexivas e críticas; enfim, como a literatura cumpre sua função humanizadora através do texto lírico. Depois de algumas colocações mais filosóficas, chega-se ao momento de levar mais uma vez a turma a entrar em contato a literatura.

Em seguida, entregam-se aos alunos as cópias da letra da canção “Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, a fim de sondar se eles podem apontar alguns recursos líricos presentes no poema. Certamente, eles vão identificar as rimas e, possivelmente, podem falar da musicalidade. Depois, deve ser projetado em *Datashow* um vídeo-clip da canção para que os alunos acompanhem tanto a leitura da imagem como a musical

do texto lírico. Em seguida, podem ser feitos questionamentos acerca do modo de composição poética, como, por exemplo, a imagem construída no texto, os elementos sonoros mais valorizados no poema, a forma como esses elementos são responsáveis pela construção de sentido do poema, a temática do poema. Como a turma já está com uma cópia do poema, pede-se para os alunos, em dupla, identificarem os elementos que estão ligados à construção da musicalidade, os ligados à construção da imagem, e os principais responsáveis pela construção do sentido mais amplo do poema. Em seguida, o professor faz um painel na lousa registrando o que a turma identificou como elementos responsáveis pela sonoridade, pela imagem e pelo sentido. Se houver necessidade, o docente acrescenta algum elemento que tenha faltado; mas deve enfatizar a relevância da escolha das palavras certas para gerar o sentido pretendido pelo poeta.

O mesmo processo de leitura deve acontecer com a canção “Vilarejo”, de Marisa Monte, porém o professor deve atuar menos nessa descoberta. Assim, os alunos devem ser agrupados em trios a fim de identificarem alguns recursos sonoros responsáveis pela musicalidade, como por exemplo, as rimas; e recursos semânticos que envolvam a escolha das palavras e a construção da imagem de um lugar aprazível, um verdadeiro paraíso, a partir da seleção lexical. Depois do estudo da canção em grupos, o professor apresenta dois *vídeos-clips* com a interpretação da música de Marisa Monte. Essa etapa é para comparar as leituras dos grupos de alunos com duas formas como a canção foi ‘lida’ pelos autores do vídeo.

Ao final da aula, cada aluno fica responsável por trazer, na aula seguinte, duas canções gravadas em celular: uma de que ele goste muito, e outra que ele acredite que seja poética. Os alunos deverão trazer escrita a letra das canções escolhidas informando os títulos e os compositores.

3ª Etapa: Apresentação de canções

A aula deve ser iniciada a partir do dever de casa, porque o professor também deve levar amostra de canções da série literária, isto é, da MPB, e outras músicas que estão na mídia, para que os alunos sejam capazes de identificar as canções líricas. Outra vez os alunos devem ser agrupa-

dos em trio para ouvir as canções que cada um trouxe e elegerem qual melhor representa MPB naquele grupo. Em seguida, os grupos apresentam para turma a música escolhida e dizem por que ela pode ser considerada uma canção lírica.

Esse pode ter sido o coroamento da atividade que pode se estender ao longo do semestre, pois o professor pode solicitar semanalmente a um aluno que traga uma canção da MPB para ser cantada na primeira aula da semana. Para isso, diz que não se pode repetir nem a canção, nem o artista mais de três vezes. Cria um mural na sala de aula e cada letra deve ficar exposta no “Cantinho da canção”. Ao final do ano, o gosto musical dos alunos pode estar mais apurado e também seu repertório musical vai ser mais enriquecido.

Além disso, seria interessante criar uma página no *Facebook* para que, depois de apresentada na sala de aula, seja postado um vídeo-clip da canção da semana. Semanalmente, um aluno fica responsável por essa postagem e todos da turma devem acessar a página e fazer comentários sobre a canção e a imagem do vídeo.

Espera-se, com o desenvolvimento dessa proposta, que tanto alunos quanto professor percebam como é interessante realizar um trabalho com a participação de todos. Além disso, eles poderão contar com as TDICs como meio de efetuar e de propagar os conhecimentos, envolvendo uma boa música, o estudo do texto lírico, uma melhor seleção musical, e tornando o texto literário lírico objeto de estudo de forma significativa, sedutora e envolvente. Enfim, a música não deve ser apenas mediadora de um estudo literário, mas seja efetivamente a canção um instrumento de letramento lírico.

4 Canção, instrumento na sala de aula: análise de resultados

Pensar em uma estratégia metodológica para uma turma que já se conhece é um começo acertado. No entanto, isso não significa que tudo acontecerá de acordo com o planejado, por isso o professor deve estar preparado para agir dentro dos possíveis imprevistos. Um dos pontos mais variáveis está relacionado ao tempo a ser utilizado para o desenvolvimento dessa metodologia.

A estratégia metodológica proposta nesse trabalho foi aplicada no 7º ano E, cujos 34 alunos possuem uma faixa etária entre 13 e 18 anos, e muitos são moradores de povoados do município. A escola estadual está situada na cidade de Itabaiana, Sergipe, e atende, basicamente, à modalidade de ensino regular do Ensino Fundamental Maior. Essa escolha levou em consideração os desafios de ensinar a uma turma tão heterogênea, em que quase todos os alunos já reprovaram em, pelo menos, um ano letivo. Assim, percebe-se que a escolha diz respeito a uma realidade enfrentada todos os dias nas salas de aula.

Essa proposta foi aplicada no período de quinze aulas. As aulas acontecem em horários seguidos, sendo que às segundas-feiras, são duas aulas; e às quartas-feiras, três.

No primeiro encontro (três aulas), levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, foram apresentadas as diferenças entre o texto em prosa, a crônica “Escutatória”, de Rubem Alves, e o texto em versos, a canção “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha. Para isso, foram apenas mostradas as cópias dos textos, indagando qual a diferença do modo de composição entre os dois textos. Alguns alunos apontaram que um dos textos era escrito em versos, e outro, não. Então, foi explicada essa diferença básica entre o poema e o gênero narrativo: o modo de composição é a principal diferença, visto que o primeiro precisa ser escrito em verso, pois essa unidade rítmica é a principal característica do gênero lírico.

Em seguida, foram distribuídas as cópias da crônica de Rubem Alves para fazer a leitura em voz alta. Antes de começar a leitura, aproximadamente três alunos reclamaram do tamanho do texto, acharam-no grande demais. Entretanto, apesar de saber que poderia haver um impacto pelo tamanho, a escolha desse texto partiu de duas necessidades: a primeira, de apontar a diferença de composição entre os dois tipos de texto; a segunda, a exploração da temática trabalhada na crônica, a necessidade de aprender a escutar. Como o objeto de estudo não era a crônica (que já havia sido estudada anteriormente), mas sim a canção, as questões sobre “Escutatória” foram direcionadas, de forma a levarem os alunos a perceberem a importância de fazer silêncio, e, sobretudo, para construírem sua aprendizagem no estudo delicado e exigente dos recursos do texto lírico.

No terceiro horário, foram entregues as cópias da canção de Gonzaguinha para os alunos fazerem leitura. Logo no início da leitura, alguns alunos perceberam que o texto era uma música. Então, foi colocada a canção “O que é, o que é?” no reproduutor de áudio. Em seguida, foram apresentados alguns recursos desse texto: versos, estrofes e lirismo, (como forma de expressão de sentimento). Ao terminar essa explanação, foi exibido o *vídeo clip*³ da canção, mostrando que, em geral, o vídeo apresenta uma leitura pessoal do texto. Quem o produz usa as imagens de acordo como concebe (lê) o texto, assim não se pode acreditar que exista uma única leitura, ou um só vídeo, da canção. No final da aula, foram explicadas algumas diferenças entre as músicas comuns, ouvidas no cotidiano da maioria dos alunos, e as canções da MPB. Assim, mostrou-se que a principal diferença se encontra na intenção poética que se faz presente nas canções. Dessa forma, como dever de casa, os alunos deveriam levar na próxima aula a letra de uma música de que eles gostassem muito.

No segundo encontro (duas aulas), após recitar o poema “Motivo”, de Cecília Meireles (os alunos se entusiasmaram com a recitação), foram retomados os conceitos apresentados do gênero lírico (na canção e no poema), a representação dos sentimentos, a identificação do ser humano com a poesia, versos, estrofes e acrescentadas: rimas e antítese. Esses conceitos foram explanados a partir de sua presença na canção de Gonzaguinha e no poema de Cecília Meireles, considerando quatro níveis: gráfico, fônico, lexical e semântico. O nível sintático não foi trabalhado porque essas relações ainda são muito abstratas para eles. Em seguida, os alunos passaram a identificar esses recursos literários nos dois textos. No final da aula, foi solicitado que os alunos enviassem um convite de amizade para o perfil do *Facebook* (rede social) da professora, cujo endereço eletrônico foi colocado na lousa, porque eles seriam adicionados ao grupo “Canção no 7º ano” e deveriam postar um vídeo com a letra da canção de uma MPB.

No terceiro encontro (duas aulas), foi apresentado outro recurso literário, a metáfora, explicada a partir de exemplos de canções. Depois, foi entregue a

3 www.youtube.com/watch?v=Wpt43Ki1vqA
tHkDVrNjbVw. Acesso em 20 de maio de 2015.

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

xerox de “Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, e reproduzido o áudio da canção. Os alunos se identificaram imediatamente com a música, acompanhando a letra, a turma fez um só coral. Com a letra da canção em mãos, os alunos identificaram os recursos estudados do gênero lírico e foram levados a inferir sentido da canção. Como se trata de uma canção rica em imagens e sentidos, foram explorados o nível gráfico, o fônico, o lexical e o semântico. O primeiro nível foi analisado a partir da significação de “aquarela”. O segundo, pela busca das rimas. O terceiro, através da utilização de determinadas palavras na canção. E, o último, pela construção de sentido da letra da música. Essa análise foi realizada coletivamente. Ou seja, os alunos foram convidados a participar da construção de sentido. Após a análise, foram apresentados dois vídeos⁴: o primeiro, do ano em que essa canção foi composta, em 1983, e utilizada em uma propaganda de lápis de cor; e o segundo, mais recente, com a apresentação das imagens de acordo com as descritas na canção.

No quarto encontro (três aulas), no primeiro horário, houve o acréscimo de um novo conteúdo: denotação e conotação. Assim, o assunto foi explanado e, depois, realizados exercícios de aprendizagem a partir da exploração de um pequeno poema de Carlos Drummond de Andrade, “Órion”. No segundo horário, após ouvir “Vilarejo”, de Marisa Monte, foram feitos grupos de três alunos para que eles fizessem a análise dessa canção. Nenhum aluno a conhecia, e eles a analisaram a partir da observação do título, das rimas, das palavras e do sentido construído na canção, como estudado na exploração dos níveis gráfico, fônico, lexical e semântico. No terceiro horário, os alunos assistiram a dois *clips*⁵ da canção: o primeiro em que as imagens utilizadas dizem respeito às que são

4 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LP55uXmyN7A> faber castelli 1983. Acesso em 20 de maio de 2015.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hihyZtyXLqA> 1995 Acesso em 20 de maio de 2015.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rtd-DFn1fzk> original. Acesso em 20 de maio de 2015.

5 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rtd-DFn1fzk>. Acesso em 20 de maio de 2015.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA> clip original. Acesso em 20 de maio de 2015.

descritas na letra, e o segundo foi o original da compositora, em que aparecem muitas imagens de situações tristes. A partir da apresentação dessas duas versões, os alunos deram sua opinião a respeito dos vídeos, e afirmaram não entender o motivo de terem sido usadas imagens tristes para uma canção que fala de um lugar tão bonito. Para aula seguinte, os alunos ficaram de levar a letra da canção (que eles postaram no grupo do *Facebook*) impressa ou copiada e o áudio da música no aparelho celular.

No quinto encontro (duas aulas), os alunos foram separados em grupos e, apesar de nem todos levaram a canção por escrito e/ou no áudio, fizeram análise das canções escolhidas em grupo. Para isso, levaram em consideração três pontos: justificaram a preferência individual da música, expondo para o grupo o motivo da escolha; apresentaram a música nas duas formas (áudio e escrita) para o grupo; depois de ouvirem e lerem a canção, o grupo escolheu uma para analisar os recursos estilísticos estudados: rimas, antítese e metáfora. Esses três passos foram registrados em seus cadernos, a fim de que, posteriormente, pudessem fazer a apresentação para turma.

Após o trabalho em grupo, cada aluno falou para classe a justificativa da escolha e comentou o assunto da canção em forma de síntese. Em seguida, um representante de cada grupo expôs na lousa as rimas, as antíteses e as metáforas encontradas na canção; além disso, justificaram a escolha da música pelo grupo, contemplando também a síntese do texto lírico. Após cada exposição do grupo, a professora apresentou para turma a letra e o áudio de cada canção através do aparelho celular. Também fez a correção (quando necessário) de cada um dos recursos encontrados pelo grupo.

No sexto encontro (três aulas), para fixação do conteúdo estudado, foi feito um jogo de pergunta e respostas, *Quiz*, projetado em *Datashow*, em que os alunos, em dupla, responderam às questões propostas. No encerramento dessa atividade, a professora e alguns alunos montaram um mural intitulado “Canção na sala de aula” para exposição das canções escolhidas e estudadas. Esse mural continuou sendo usado ao longo do semestre, e, semanalmente, um aluno levava uma canção para a sala de aula, e a primeira aula da semana era iniciada com a classe cantando a música escolhida.

Muitos obstáculos aconteceram na realização desse projeto. A escola não dispõe de aparelho de som, a professora precisou levar o seu e perdeu-o, pois, um aluno o ligou em uma tomada que possuía uma voltagem maior (220 volt) que a do aparelho (110 volt), então, queimou-o. Outro problema foi em relação ao uso do *Datashow*, porque a escola possui um só aparelho e estava quebrado. Assim, a professora precisou usar o seu, mas precisava de extensão e adaptadores de tomadas (já que a rede elétrica do prédio é antiga), que a escola também não tinha.

Outra dificuldade, que era prevista, foi em relação ao uso do aparelho celular e ao acesso à *internet*. Apesar de a maioria dos alunos possuir celular, grande parte teve dificuldade para postar os vídeos no grupo e reclamava da *internet* que era muito lenta. Alguns alunos não possuíam aparelho celular, outros não o levavam para escola com medo de serem roubados no caminho de casa para escola e/ou vice-versa. Por isso, poucos alunos levaram o áudio da canção escolhida.

Também houve alguns estudantes que queriam que a atividade fosse através do comunicador *Whatsapp*, e não da rede social *Facebook*. Nesse caso, foi explicado por que não daria para desenvolver essa atividade através daquele, já que seria necessária a visualização do vídeo e da letra da canção. Além disso, as postagens no comunicador possuem uma vida curta, já que é preciso excluí-las constantemente para evitar o mau funcionamento do aplicativo. Por isso, foi escolhido o desenvolvimento dessa atividade através da rede social.

Apesar das pedras no caminho para realização desse projeto, fica a certeza de que vale a pena investir naquilo em se acredita. Apresentar canções a essa turma foi um modo de fazê-la não só conhecer um bem cultural, mas também apropriar-se dele. O prazer de realizar um trabalho significativo e envolvente na sala de aula é incomensurável. E, saber que o olhar para a canção passou a ser mais criterioso é muito satisfatório. Principalmente, quando somos surpreendidos com postagens de letras de canções no perfil desses alunos e quando vídeos da MPB são oferecidos à professora, tudo isso nos faz ter a certeza de que nada foi em vão, e que o ensino também acontece de forma aprazível. Formar leitores de textos poéticos não é a tarefa mais fácil de realizar, mas é possível.

5 Considerações finais

A canção como instrumento para o letramento lírico revela a capacidade que a MPB tem para envolver alunos e professor em um significativo processo de descoberta do texto lírico. Além disso, ressalta a importância de, através da canção, promover o letramento lírico como forma de assegurar ao aluno o direito de conhecimento e de reconhecimento das propriedades de um texto poético. Dessa forma, o poema é capaz de despertar a sensibilidade tornando efetivo seu caráter humanizador.

A proposta é ousar e buscar meios para que essa ousadia não seja esmagada pelos inúmeros obstáculos inerentes à carreira do magistério. Dificuldades há em todas as profissões. Desafios existem para serem vencidos com propostas exequíveis e humanizadoras. Ser professor de língua materna é ter a oportunidade de mediar o acesso aos saberes, através do desenvolvimento da leitura de textos e da vida. Isso porque contamos com a literatura a nosso favor.

Saber ler é uma competência a ser desenvolvida em todas as etapas da vida. Encontrar meios para que um bom nível de leitura seja alcançado é um passo importante. Analisar os cinco níveis do texto poético é mergulhar em um processo de leitura, é se apropriar do conhecimento, é desvendar mistérios da linguagem que circunscreve o poema, é, enfim, possibilitar que o letramento lírico seja alcançado por meio de etapas estruturadas de procedimentos de leitura detalhados e capazes, portanto, de influírem na formação de um leitor crítico.

Na sala de aula, o letramento lírico pode ser promovido através de instrumentos eficazes como a canção. Ele também pode ser mediado pelas TDIC ao usar *Datashow*, aparelhos celulares com aplicativos, como o *Facebook* e o *You Tube*. Isso pode atrair a atenção dos alunos para a atividade a ser desenvolvida. O lirismo está mais perto dos nossos alunos do que se possa imaginar, mas infelizmente, muitos deles não são capazes de reconhecê-lo, porque não se apropriaram desse conhecimento.

Estudar a lírica permite um mergulho interior e isso nos torna pessoas melhores. O gênero lírico deveria ser mais que um conteúdo curricular, ele precisa ocupar espaço na sala de aula e na vida. Isso porque o lirismo nos sensibiliza, nos emociona, nos humaniza e mostra que depende de

nós vivermos melhor e queremos ser melhores a cada dia. A cada dia melhores que nós mesmos não que o outro. É a humanização defendida por Candido, é o fazer com que o texto literário assuma o lugar que é seu na escola.

As canções da MPB são ricas fontes de lirismo, além de muitas assumirem um caráter mais crítico e reflexivo. A música é uma das mais completas representações dos anseios humanos. A identificação entre o ser humano e essa arte é muito antiga e, ao mesmo tempo, continua muito atual. Levar essas canções para sala de aula é permitir que nossos alunos possam conhecer um bom repertório musical e se apropriar desse bem cultural.

Além disso, trabalhar com canções é tornar o ensino mais aprazível. Isso porque não seria apenas para o cumprimento de um conteúdo curricular, mas tornaria esse ensino mais significativo na vida dos principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não se ensina literatura, podem-se apresentar textos literários e orientar na descoberta das nuances que constroem a literariedade do texto. Entretanto, seu caráter transformador acontece quando se ensina a amar a literatura. Isso depende da forma como acontece o contato com ela.

O texto lírico é capaz de nos transportar a lugares inimagináveis, também faz desabrochar a sensibilidade, mas é preciso descobrir o que está além das linhas escritas, do que aparece graficamente expresso. A composição poética é de uma riqueza tão ímpar que a descobrir é penetrar no mais íntimo de nossa humanidade.

Permitir que esse tesouro seja bem aproveitado na escola é lapidar um pouco desses seres extraordinários que nos são confiados durante um ano letivo. Nossos alunos, com todos os problemas que enfrentam e que transferem para as salas de aula, devem saber ler o texto lírico e desfrutar de uma boa música. Isso porque são canções que ultrapassam o que eles consideram boas músicas, por compreenderem como *boa* apenas aquilo que fala diretamente sobre suas experiências, como, por exemplo, as lamentações amorosas que caracterizam a atual “sofrência”, ou se limitarem à repetição de uma mesma frase ao som da batida de um instrumento, como se vê em outros estilos que agradam à juventude.

No momento em que esses alunos se dão conta das inúmeras possibilidades que canções com texto poético podem oferecer em termos de reflexão, seu universo se amplia, e a formação de seu gosto musical ganha novos caminhos, o que não os impede de simpatizar com expressões mais ingênuas, óbvias ou melodicamente mais simples. É necessário, contudo, que eles tenham a opção de escolher por terem acesso ao rico acervo da MPB.

Sem dúvidas, a canção é um excelente instrumento de humanização, defendido por Candido e respaldado nesse trabalho, no sentido de sensibilizar o ser humano. Ela é um instrumento para conhecer a estrutura poética, mais que isso, a canção é um instrumento para o letramento lírico, por desenvolver a capacidade de se apropriar das particularidades de um texto poético. O letramento lírico através das canções é prazeroso e envolvente, e auxilia a tirar a literatura do perigo, como teorizou Todorov (2012).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. Coleção paradidáticos. Série Cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. 64 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

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

CYNTRÃO, Sylvia Helena (Org.) et alli. **Poesia: o lugar do contemporâneo**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literatura, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

DUFRENNE, M. **O poético**. Porto Alegre: Globo, 1969.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, Carlos Magno (Org.). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

RAMALHO, Christina. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. In: **Revista da ANPOLL**, n. 36, vol. 1, 2014, p. 330-370.

RAMALHO, Christina. O poema na sala de aula: por novas estratégias para valorizar essa presença. In: **Trilhas da formação docente: revista de divulgação das atividades do PIBID**, n. 1, vol. 1, 2014, p. 82-87.

REIS, Manoel. **Linguagem/Poesia/Música**. Minho: Humanismo crítico, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Lisboa: Estampa, 1981.

SILVA, Anazildo V. da. **A lírica brasileira no século XX**. Coleção Borduna. São Paulo: Vertente, 1998.

_____. **Quem canta comigo – representações do social na poesia de Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2011.

SOUZA, Tárík. **O som nosso de cada dia**. Porto Alegre: L & PM, 1983.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

WELLEK, René et WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A LEITURA LITERÁRIA PELO HORIZONTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO

MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES
CARLOS MAGNO GOMES

Em um país em que a desigualdade de gênero ainda está presente em diversos segmentos sociais, os quais insistem em explorar sexualmente o corpo feminino como um objeto e em pagar salários menores a mulheres, cabe a nós educadores propormos práticas de leituras que revisem esse padrão cultural herdado de uma sociedade machista. Com esse propósito, este capítulo apresenta uma prática de leitura literária que revisa essas tensões culturais a partir das representações literárias. Para isso, exploraremos o universo paródico dos contos infantojuvenis de Marina Colasanti, que trazem a revisão das normas de gênero dos contos clássicos, quando destrói os papéis tradicionais dos príncipes e das princesas.

Como se sabe, o ato de ler se constitui em uma atividade de extrema relevância para a ampliação do conhecimento de mundo do/as estudantes. Por esse motivo, o referido capítulo tem como objetivo propor debates sobre metodologias de trabalho em sala de aula que visem à melhoria dos níveis de leitura dos/as alunos/as da escola pública. Para isso, esta abordagem sugere um trabalho bastante consistente de leitura do texto literário voltado para uma reflexão sobre o respeito pelas diferenças identitárias e culturais presentes no espaço da escola. Soma-se a isso o fato de educadores e educadoras terem a possibilidade de entrar em contato com um debate produtivo para a formação de leitores/as que reconhecem a alteridade desde as séries do ensino fundamental, uma vez que é desde a base que se forma um/a leitor/a crítico/a.

Assim, pautando-se em um ensino inovador para a formação e o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras literárias dos/as estudantes, este capítulo foi elaborado com a finalidade de auxiliar

professores e professoras da educação básica na orientação de seus/as alunos/as para lidar com a leitura do texto literário voltada para a formação de leitores/as mais críticos/as e tolerantes com relação às diferenças no ambiente escolar.

Nesse sentido, o referido capítulo propõe uma metodologia pedagógica que enfoca as questões de gênero na escola no intuito de conscientizar os/as discentes com relação a temas como preconceito e violência simbólica contra a mulher, naturalização das relações de gênero, convivência pacífica entre os gêneros, enfim, tal proposta evidencia a ampliação do horizonte de expectativas de gênero dos/as aluno/as no universo escolar. Dessa forma, é importante que se leve em consideração a relevância desses temas para a realidade social e cultural dos/as discentes.

Este capítulo foi escrito com base em uma pesquisa desenvolvida em sala de aula durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A ideia surgiu a partir da constatação da dificuldade em interpretação do texto literário de alunos do 6º Ano do ensino fundamental, os quais foram o público-alvo da pesquisa. Dessa forma, o citado capítulo mostra uma prática de leitura que foi bem aceita pelos/as alunos/as do 6º Ano, na medida em que eles/as participaram ativamente da aplicação da pesquisa em todas as suas etapas.

Partindo dessa experimentação, este capítulo traz como proposta leituras de gênero dos contos infantojuvenis “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar” de autoria de Marina Colasanti. Os textos desta autora foram selecionados para a referida pesquisa por serem bastante apreciados pelo público adolescente. Colasanti é uma autora reconhecida tanto pela crítica como pelo público-leitor infantil. “Sua obra amplia a temática de gênero e traz novas reflexões sobre a literatura infantojuvenil, pois evita o lugar comum de infantilizar a prática de ensino de literatura para jovens” (GOMES, 2012, p. 18).

Esperamos, portanto, contribuir para a formação de leitores/as críticos, na medida em que traremos uma perspectiva de ensino lúdica e atrativa para o jovem, que pode ajudar o/a professor/a na elaboração de aulas mais dinâmicas e participativas, nas quais o/a aluno/a também passa a adquirir voz. Essa prática educativa pretende abrir os horizontes

de expectativas dos/as alunos/as com relação aos preconceitos de gênero naturalizados pela nossa cultura.

Para isso, as atividades a serem elencadas neste capítulo tem como tema central a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos do 6º Ano através de uma prática democrática de convite à leitura dos contos “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar” de Colasanti, partindo de práticas de leitura voltadas para os contos maravilhosos selecionados, o que não impede que o/a professor/a aplique essa mesma metodologia pedagógica com outros contos de outros/as autores/as, a exemplo de “O menino”, de Lygia Fagundes Telles, “I love my husband”, de Nélide Piñon, “A galinha”, de Clarice Lispector, entre outros.

Esta proposta sugere conceitos teóricos e roteiros de leitura para facilitar o trabalho do/a professor/a em sala de aula. As referidas atividades abordam formas inovadoras de leitura dos contos acima citados no intuito de proporcionar aos/as educandos/as leituras prazerosas e atraentes. Utilizando como recursos de apoio para a melhoria dos níveis de leitura dos/as alunos/as vídeos e imagens, tais atividades de leitura abordam discussões sobre os gêneros a partir de um enfoque voltado para o despertar dos/as leitores/as para o respeito pelas diferenças. Dessa maneira, valorizamos a leitura do texto literário a partir da contribuição dos estudos de gênero como uma forma de ampliação do horizonte cultural do/a leitor/a, que tem como objetivo revisar as normas sociais que mantém a desigualdade de gênero.

1A proposta teórica: da leitura subjetiva à cultural

Objetivando auxiliar a prática educativa de professores/as, este tópico traz um apanhado teórico acerca da relevância da leitura literária e dos estudos de gênero para que o/a professor/a possa entrar em contato com alguns conceitos instigantes para a aplicação das atividades em sala de aula. Vale ressaltar que as teorias aqui apresentadas são apenas um referencial, o qual servirá para que o/a professor/a aprimore seus conhecimentos. De maneira alguma, os conceitos aqui expostos anulam outras fontes de pesquisas das quais se pode lançar mão para ampliar os horizontes.

O ensino de literatura democrático e inclusivo proporciona ao/à educando/a uma visão menos preconceituosa e discriminatória em relação ao outro. Nesse aspecto, Annie Rouxel propõe uma didática da leitura subjetiva, que pode auxiliar alunos/as e professores/as a conviver com as diferenças em sala de aula, respeitando a particularidade de cada um. Essa prática de leitura poderá contribuir para a formação da identidade dos/as leitores/as, pois “coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 26).

Com relação à leitura, Regina Zilberman (2012) aponta a importância do conhecimento de mundo do/a aluno/a no ato de ler. Para tanto, o/a professor/a pode, primeiramente, levar em consideração a realidade social e cultural do/a educando/a ao fazer a abordagem do texto em sala de aula, pois o conhecimento prévio do/a aluno/a pode contribuir de forma significativa para a interpretação textual.

Ao dar ênfase às intenções do leitor, Eco propõe uma postura colaborativa do leitor. Tal predisposição para preencher os espaços vazios do texto fortalece o processo de interpretação a partir do roteiro de leitura que o texto carrega (ECO, 2005, p. 49). Esse processo de leitura a partir do horizonte do leitor faz parte dos estudos de Aguiar e Bordini, que exploram o *método recepcional*, como uma prática de leitura interativa e ampliação do horizonte de expectativa cultural e estética de uma obra.

Esse processo de formação do leitor é detectado a partir dos conhecimentos prévios e da realidade sociocultural dos/as estudantes, suas crenças, atitudes, educação e valores. Para Aguiar e Bordini, tal horizonte “é proveniente das leituras que o/a aluno/a fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83). Ao dinamizarmos a prática de leitura com a contextualização dos problemas vividos pela comunidade, retomamos uma abordagem própria da recepção crítica que visa à “qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 85).

Nesse rumo, trazemos ao público uma proposta de leitura que visa ampliar o horizonte de expectativas de gênero dos alunos do ensino fundamental. Essa ampliação é possível a partir da valorização da igual-

dade de gênero e do questionamento da cultura patriarcal machista. Uma prática de leitura que priorize a formação dos/as leitores/as deve ter uma preocupação dupla: a formação estética e a social. Em diálogo com a teoria da recepção, sugerimos algumas estratégias do método de leitura subjetiva (2014), proposto pela pesquisadora francesa Rouxel, que está voltado para despertar o prazer no ato de ler.

De acordo com esse método, a leitura deve ser trabalhada através de uma metodologia pedagógica lúdica. A esse respeito, a autora sugere como apoio para a leitura a exibição de vídeos, músicas, imagens, entre outros aparatos tecnológicos que podem ajudar os/as aluno/as na compreensão textual. Além disso, por serem multimodais e interativos, tais suportes tecnológicos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Outro aspecto relevante destacado por essa pesquisadora está na valorização da subjetividade emotiva do ato de ler, visto que a “ausência de emoção” das “análises formais” provocam um impasse, o desinteresse do/a leitor/a. Para uma prática interativa, é preciso resgatar, no/a leitor/a “sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo” (ROUXEL, 2014, p. 19).

Com relação à *Prática cultural de leitura*, proposta por Carlos Magno Gomes, trazemos à baila as reflexões acerca das questões de gênero. Não adianta só despertar o gosto pela leitura, é preciso irmos além e valorizarmos as questões culturais em jogo nessa aprendizagem. Gomes destaca a inserção de aspectos culturais de gênero como próprios de uma prática cultural de leitura, quando elege questões como o preconceito e a violência simbólica/física contra a mulher como horizonte cultural a ser debatido. No livro *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica* (2014), esse autor traz diversos roteiros de leitura acerca da violência doméstica presentes em textos literários de autoria feminina. Ele destaca que do “cárcere privado”, presente nas narrativas de Marina Colasanti, passando pela “violência sexual”, destacada na ficção de Lygia Fagundes Telles, até chegar ao “feminicídio”, retomado por Clarice Lispector e Nélide Piñon, temos a representação de diferentes crimes praticados contra a mulher (2014, p. 120). Portanto, sua prática cultural de leitura está relacionada à ampliação do horizonte de expectativa do leitor no que diz respeito à desigualdade de gênero.

A partir dessas duas propostas, a leitura subjetiva e a prática cultural de leitura, exploramos uma prática de leitura que desperte o prazer do/a jovem leitor/a, ao mesmo tempo em que lhe proporcione o debate sobre os valores culturais usados no processo de interpretação do texto literário. Nesse caso, exploramos a hora da leitura como um momento de descoberta, no qual o prazer estético deve ser alinhavado pelos conhecimentos culturais por meio da subjetividade do processo de leitura que é também lúdico e conscientizador (ROUXEL, 2014, p. 31).

2 A metodologia do questionamento da desigualdade de gênero

É relevante mencionar aqui que no ambiente escolar faz-se necessário o respeito pelas diferenças de gênero, bem como pela aceitação e tolerância para uma convivência pacífica. Por esse motivo, a iniciativa desta discussão torna-se relevante para o ensino atualmente, uma vez que vivemos em uma sociedade que não compreende a liberalização da mulher como algo pertencente à modernidade. Mas, como o/a professor/a pode conscientizar os/as discentes com relação a tais questões?

No tocante a esse tema, ao fazer uma abordagem do gênero como escolha, Lúcia Zolin afirma que o gênero é construído e reconstruído a partir de normas definidas culturalmente, isso porque “o sexo é natural e o gênero é socialmente construído” (ZOLIN, 2007, p. 160). Estudiosas da Crítica Feminista, como Elódia Xavier, Constância Lima Duarte, entre outras, utilizam as teorias de gênero no intuito de explicar que a escolha de um gênero, seja ele feminino ou masculino, é feita a partir de normas sociais. Dessa maneira, “desde o nascimento a menina e o menino são definidos a partir da ideia previamente construída acerca das peculiaridades físicas apresentadas por cada um” (ZOLIN, 2007, p. 160). Por isso, os estudos de gênero são relevantes para o entendimento das relações e das diferenças entre os gêneros no espaço escolar.

Levar para a sala de aula uma metodologia pedagógica voltada para as questões de gênero pode contribuir para que os/as estudantes reflitam sobre a opressão sofrida pelas mulheres, que têm de conviver com as normas de gênero estabelecidas socialmente. Nesse contexto,

as instituições sociais, a exemplo da Escola, da Igreja e da Família, são as responsáveis pela disseminação de tais normas, além de, com seus recursos moralizantes e disciplinadores, transmitirem uma educação voltada para a naturalização da submissão feminina. Para Louro, “através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase naturais (ainda que sejam fatos culturais)” (LOURO, 1997, p. 60).

Essa realidade é muitas vezes representada artisticamente por textos literários, os quais podem despertar no/a aluno/a uma reflexão questionadora acerca da situação da mulher. Isso ocorre com as representações femininas presentes nos contos de Colasanti selecionados para este capítulo. Então, ao trabalhar com o gênero textual literário conto maravilhoso em sala de aula, o/a professor/a pode ensinar o/a aluno/a que assumir determinada identidade de gênero significa também seguir regras sociais, além de estimulá-lo/a a questionar tais regras.

Entretanto, no universo escolar, várias são as identidades com as quais temos que conviver. Deve-se levar em consideração também, para uma educação inclusiva, fato que faz parte da nova realidade educacional do país, a liberalização feminina. Afinal, as salas de aula se constituem em espaços heterogêneos com diversas identidades. Nesse contexto, assumir uma identidade de gênero que destoa das identidades preestabelecidas significa assumir uma liberdade pesada para o ser humano. Por esse motivo, em contextos patriarcais e machistas, as mulheres que assumem uma identidade de gênero marcada pela diferença e pela liberdade podem sofrer violência, seja ela simbólica ou física.

No entanto, no intuito de coibir tais violências, em 2006, foi criada a lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha em virtude dos inúmeros casos de violência física, simbólica, psicológica e patrimonial praticadas contra as mulheres. Essa é uma realidade vivida por inúmeras mulheres brasileiras e tal fato pode ser mencionado em sala de aula como informação de extrema relevância para a conscientização dos/as aluno/as com relação a esse problema social tão grave e que assola muitas famílias, inclusive as crianças, que crescem traumatizadas ao ver suas mães, avós ou tias sofrendo violência.

Dessa forma, o/a professor/a pode proporcionar aos/às alunos/as uma formação mais voltada para o entendimento das diferenças e a boa convivência entre os gêneros na escola e na sociedade. Assim, todas as atividades sugeridas neste capítulo se voltam para a formação de um/a leitor/a consciente dos problemas sociais de violência e preconceito pelos quais passam a sociedade, sobretudo as mulheres que, mesmo com toda a modernidade e liberdade, ainda precisam aprender a conviver com a naturalização e a dominação masculina, fato que gera a disseminação, inclusive no espaço escolar, de ideias tradicionais as quais consideram o gênero feminino como inferior.

3 A estrutura temática da oficina de leitura

Ao pôr em prática atividades voltadas para o respeito entre os gêneros, o/a professor/a estará despertando nos/as seus/as estudantes, além do gosto pela leitura do texto literário, a conscientização no tocante ao respeito pelas diferenças na escola e, conseqüentemente, na sociedade, pois esses/as estudantes levarão as suas famílias e círculo de amigos e amigas o que aprendem na escola. Dessa maneira, abordar questões de gênero na escola é parte de nosso compromisso com o ensino e a formação do/a leitor/a literário/a da atualidade, uma vez que almeja uma educação mais crítica e voltada para questionar padrões que reproduzem a desigualdade de gênero e a violência contra a mulher.

Nesse caso, pensamos em ampliação do horizonte cultural, sem nos esquecermos do prazer proporcionado pelo ato de ler. Assim, vale ressaltar que o estímulo à leitura do texto literário em sala de aula contribui de maneira significativa para a melhoria dos níveis de leitura dos/as educandos/as, uma vez que o texto literário, por ser cheio de imagens e possuir uma linguagem mais elaborada, incentiva o/a leitor/a a despertar a sua imaginação, proporcionando-lhe descobertas e questionamentos da sua realidade.

A formação do/a leitor/a através da leitura da literatura, por fim, conforme apontam Rouxel e Gomes, pode ajudar na formação identitária desse/a leitor/a, tornando-o/a mais crítico/a e questionador/a das determinações de gênero, cujo enfoque é a educação voltada para a conscientização

acerca da naturalização dos comportamentos masculinos e femininos na sociedade. Com base nesse enfoque, propomos atividades de leitura que partem de uma interpretação básica do texto para a elaboração de um sentido mais cultural acerca das representações de gênero. Didaticamente, seguimos as etapas de leitura propostas por Leonor Santos (2011), que a divide em três partes: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Antes, cabe destacar a importância da leitura de textos que questionem a normatização da violência de gênero em sociedades machistas. Por exemplo, sugerimos a leitura de *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu, que desenvolve o conceito de violência simbólica, como uma das formas de controle do corpo feminino em sociedades patriarcais. Segundo o autor, a violência simbólica é representada como “o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente espiritual e, indiscutivelmente, sem efeitos reais” (BOURDIEU, 1999, p. 46). A esse respeito, o autor afirma que esse tipo de violência é a responsável pela manutenção das estruturas de dominação masculina, hoje já questionadas pelo ser feminino. Seguindo essa teoria, pode-se afirmar que a violência simbólica só é exercida e causa efeitos devido ao exercício do poder. Na sociedade em que vivemos o poder é exercido pelos sujeitos dominantes, dessa maneira, cabe aos dominados sofrer os efeitos de suas ações.

A primeira etapa se inicia com a aplicação de um questionário de verificação do horizonte de expectativa de gênero dos/as alunos. Posteriormente é feita a leitura de textos informativos ou discursivos sobre questões de gênero. Sugerimos a leitura do texto extraído da internet e intitulado “Meninos e meninas”, de Jussara Barros, que proporciona uma reflexão sobre as identidades de gênero. A exploração de texto não literário é importante para que, no processo de comparação, o leitor possa ampliar seu horizonte de expectativa acerca do tema debatido.

Após essa etapa, parte-se para a etapa de leitura dos textos literários. Nesta proposta, priorizamos os contos de Marina Colasanti, por trazerem paródias das identidades tradicionais dos contos de fadas. Além disso, selecionamos imagens e vídeos sobre papéis tradicionais e transgressores de menino e menina, essas imagens e vídeos são importantes para estabelecerem uma intertextualidade com as narrativas escolhidas.

Nesse momento, o importante é observarmos como os jovens recebem as imagens de meninas e meninos em contextos opostos, isto é, trocando os papéis: menina jogando bola, menino lavando louça, etc. A partir do comportamento desses leitores, poderemos ir comentando sobre a violência simbólica que eles mesmos produzem ao rirem e menosprezarem as imagens contrárias às suas representações de menino e menina. Nesse caso, é fundamental o papel mediador do/a professor/a. A violência simbólica própria do contexto adulto será repetida pelo jovem como algo natural. Esse comportamento deve ser avaliado por meio do diálogo e da reflexão em conjunto com a turma.

Vale ressaltar que, no processo de preparação das aulas, o/a professor/a deve ter consciência que o exercício do poder é um dos fatores responsáveis pela existência da violência contra as mulheres, pois se trata de normas que repedem que as mulheres são frágeis, sensíveis, submissas, entre outros estereótipos. O poder reforça a violência simbólica na medida em que “se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p. 39). Nesse caso, quando há resistência feminina às normas impostas pelo patriarcado é considerada como uma resposta à rede de relações de poder. Nesta proposta, ao tomar como referência as protagonistas transgressoras dos contos selecionados, pode-se afirmar que essas personagens representam a resistência feminina à violência simbólica imposta às mulheres.

Depois desses dois momentos, passamos as atividades lúdicas, como desenhos, confecção de quadrinhos e escrita de textos nos quais podem ser expressas as opiniões dos/as alunos/as sobre as leituras feitas. Nesse momento, a representação das imagens do texto lido nos ajuda a entender o horizonte cultural do leitor em formação. Esse momento deve ser mais livre, evitando-se o questionamento e os comentários acerca dos desenhos produzidos. O debate poderá ser retomado na aula seguinte, valorizando-se, assim, as realidades culturais de cada indivíduo envolvido nas atividades.

Com a aplicação dessas atividades, o/a professor/a pode verificar se os horizontes de expectativas de gênero dos/as alunos/as estão sendo modificados a partir do interesse deles/as pela leitura dos textos, o qual

pode ser despertado pelo/a professor/a ao motivá-los/as para a leitura com comentários positivos sobre como o ato de ler pode ser prazeroso, ou seja, pode ser uma brincadeira e uma viagem pelo mundo da imaginação. A partir daí, o/a professor/a pode ir entremeando ao longo das etapas de leitura a relevância de se fazer uma reflexão sobre como devemos aceitar e respeitar as diferenças existentes na sociedade.

Depois das primeiras oficinas, o/a professor/a deve priorizar o debate sobre como o corpo feminino é representado socialmente. Dessa forma, faz-se necessário também mencionar os estudos de gênero como importantes instrumentos de conscientização dos/as discentes/as no tocante às identidades masculina e feminina. Esse debate deve ser feito a partir de textos acadêmicos para não cairmos no senso comum. Nesse caso, propomos a leitura das obras de Elódia Xavier. De acordo com essa pesquisadora, o estudo dos corpos desvenda os preconceitos relacionados ao ser feminino, por isso, o estudo e o trabalho em sala de aula com a representação dos corpos nos textos literários pode ajudar na formação de um/a leitor/a mais consciente no tocante às relações entre os gêneros.

Tomando como exemplo os *corpos disciplinados*, aqueles que são marcados pelas normatizações de gênero, sofrem o controle minucioso de suas operações e se tornam dóceis (XAVIER, 2007, p. 58-59), o/a professor/a pode proporcionar aos seus/as alunos/as aulas que despertem a consciência da violência simbólica sofrida pelas mulheres. Da mesma forma, o *corpo liberado*, caracterizado pela liberdade de escolha feminina traz para os/as estudantes valores mais democráticos, como a aceitação da liberalização da mulher enquanto “sujeito de sua própria história” (XAVIER, 2007, p. 169). Assim, os corpos *disciplinado* e *liberado* são tipologias fundamentais para a leitura e a compreensão de textos literários que questionam a desigualdade de gênero.

Esses conceitos de corpo feminino são fundamentais para o debate sobre a desigualdade de gênero. É nessa fase da pesquisa que os/as alunos/as vão pensar e/ou questionar acerca dos corpos disciplinados e liberados das personagens, da naturalização das identidades masculina e feminina, da submissão feminina, da virilidade masculina, da ruptura de padrões exercida pelas protagonistas das narrativas, enfim, dos preconceitos de gênero ainda presentes em nossa cultura, apesar da liber-

dade já conquistada pelas mulheres com o surgimento do Movimento Feminista na década de 1960.

Após essas reflexões, na etapa de pós-leitura, o/a professor/a lança as atividades lúdicas, como a confecção dos desenhos, das histórias em quadrinhos, das retextualizações, entre outras atividades das quais o/a professor/a pode lançar mão no intuito de ampliar os horizontes de expectativas dos/as estudantes “com indicações que os auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 87).

Ao seguir essa perspectiva, este capítulo, enfim, tem a intenção de formar leitores/as mais atentos aos problemas sociais, os/as quais podem cultivar a alteridade, sentimentos de solidariedade e respeito pelas diferenças, sem contudo, desrespeitar os valores educativos recebidos pelas suas famílias.

4 Proposta de ampliação do horizonte cultural de gênero

174

Nossa proposta de atividade de leitura tem o objetivo de ampliar o horizonte de expectativa dos/as leitores/as escolares. Didaticamente, propomos as seguintes etapas: a etapa de pré-leitura, a etapa de leitura e a etapa de pós-leitura. Para esta experiência, vamos fazer um recorte da leitura dos contos de Marina Colasanti: “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar”. Essas duas narrativas trazem uma visão paródica dos contos de fada tradicional. Além disso, destacamos que essas atividades são apropriadas para o sexto e sétimo anos do ensino fundamental.

1. Na etapa de pré-leitura, o/a professor/a, deve detectar o horizonte de expectativa dos/as alunos/as. Isso pode ser feito com uma visita da turma à biblioteca ou sala de leitura da escola para, a partir daí, o/a professor/a observar quais tipos e gêneros textuais literários os/as estudantes preferem. Para os alunos do sexto e sétimo anos, nota-se uma preferência por contos maravilhosos.

Ainda no cumprimento dessa etapa da proposta de leitura, é relevante que o/a professor/a realize um debate oral sobre as preferências

dos/as alunos e alie a esse debate a leitura de textos dos mais variados gêneros textuais sobre diferenças entre os gêneros masculino e feminino, educação familiar, educação escolar, convivência e tolerância na escola, entre outros. Juntamente à leitura desses textos, pode-se utilizar como sugestões intertextuais imagens e vídeos os quais tratem de temas ligados à discriminação contra a mulher, cujo objetivo seja fazer com que o/a aluno/a desperte para os problemas associados à violência simbólica praticada contra as mulheres/meninas tanto na escola como na sociedade de uma maneira geral.

2. A etapa de leitura consiste na leitura e interpretação dos contos de Colasanti selecionados. Essa etapa envolve a discussão oral sobre os temas desenvolvidos pelas narrativas e a resolução de questionários referentes aos textos, no intuito de detectar se a turma compreendeu tais textos lidos.

É nessa etapa que se pode iniciar a ruptura com o horizonte de expectativas de gênero dos/as alunos/as, na medida em que eles/as vão percebendo como ocorre a discriminação de gênero. Nesse momento, o/a professor/a age como um/a mediador/a das discussões suscitadas pelos textos, acrescentando sugestões de interpretação e ajudando a turma a expor sua opinião ou opiniões diversas sobre os conteúdos das narrativas.

3. A etapa de pós-leitura, cuja centralidade é a ruptura do horizonte de expectativa dos/as alunos/as, é realizada a partir de um convite para que esses/as alunos/as sejam coautores dos textos de Colasanti. Por ser paródias dos contos tradicionais, esses textos exigem uma visão comparativa do/a leitor/a. Tal convite para as comparações é fundamental para o processo de formação do/a leitor/a crítico/a.

Aqui, o/a professor/a sugere atividades de retextualização a partir da reescrita dos finais das narrativas, da criação de histórias em quadrinhos a respeito do que os/as alunos/as compreenderam do texto e das discussões suscitadas e, por fim, faz uma observação acerca do que os/as alunos/as aprenderam sobre os textos, se ampliaram ou não seus hori-

zontes de expectativas de gênero e, portanto, se as relações de gênero passaram a ser mais pacíficas dentro da escola. Dessa forma, tal prática educativa contribuirá para uma sociedade mais justa e igualitária para ambos os gêneros, pois, proporcionar um entendimento e uma reflexão sobre a aceitação das diferenças é o diferencial para um ensino focado na igualdade.

5 Roteiro de leituras: o olhar crítico de gênero

Este tópico objetiva auxiliar o/a professor/a quanto à leitura dos contos de Marina Colasanti “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar”, que foram selecionados por fazerem uma abordagem de temas relacionados ao universo dos contos de fada e acerca da posição da mulher na sociedade. Tais textos foram cuidadosamente lidos e analisados no intuito de levar para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes um método de leitura voltado para a ampliação de seus horizontes de expectativas quanto à naturalização das relações de gênero.

Com isso, além de apresentarmos uma reflexão teórica e uma proposta de oficinas de leitura, desenvolvemos roteiros de leituras para auxiliar o professor na preparação de suas aulas. Por trabalhar com o processo de recepção crítica, vamos explorar abordagens comparativas entre as representações da princesa nos contos clássicos e nos contos de Colasanti. Nossa proposta é identificar como os padrões fixos dos contos de fadas são representados nas narrativas selecionadas. Assim, buscamos explorar o questionamento de papéis tradicionais próprios dos textos paródicos.

Esclarecemos que “o texto paródico traz uma atualização do tema como uma revisão artística, que questiona os padrões ideológicos em jogo na narrativa” (GOMES, 2014, p. 68). Nos contos de Colasanti, a paródia é explícita do título ao final da narrativa. Tanto em “Entre a espada e a rosa”, como em “Como um colar” as protagonistas “questionam a tradição patriarcal a partir de um olhar paródico dos contos de fadas” (GOMES, 2014, p. 69).

Os contos “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar” trazem protagonistas que desconstroem a submissão da mulher tão presente nos

contos clássicos. As princesas desses contos são mulheres/meninas com uma identidade de gênero voltada para a liberdade e a coragem, características tradicionalmente associadas aos homens/meninos nesses contos. Por isso, tais textos podem contribuir para uma formação de leitores menos preconceituosos e mais tolerantes nas relações de gênero. Segundo Gomes, textos literários que trabalham, em seus temas, questões de gênero fazem uma “crítica ao sistema padronizado das identidades masculinas e femininas” (GOMES, 2014, p. 73).

No primeiro momento, destacamos o enredo transgressor dos dois contos. Em “Entre a espada e a rosa”, o/a professor/a poderá trabalhar com a representação da menina forte e corajosa. Essa narrativa traz uma personagem muito bem construída e que difere das princesas dos contos de fadas tradicionais. O enredo do conto gira em torno de uma Princesa que se vê forçada pelo seu pai a casar com um homem bem mais velho e que não ama. O Rei força a Princesa a casar por interesse, uma vez que tal pretendente tinha muitas terras e soldados, conforme aponta a seguinte passagem do texto:

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha, frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? (COLASANTI, 2005, p. 23).

A partir daí, a Princesa pede ao seu corpo que a salve desse casamento indesejado e uma longa barba nasce em seu rosto. Essa postura transgressora do conto é muito importante para ser trabalhada. Ao romper com o padrão corporal submisso, essa princesa se livra do trágico destino. Ao perder a graça, ela perde também a delicadeza própria das princesas. A barba a salvou do casamento arranjado e a encorajou a lutar pela sobrevivência. Ao romper com o destino imposto, ela pôde lutar por um grande amor de sua própria escolha e não por imposição

paterna. Essa atitude comprova que a Princesa desse conto possui uma identidade marcada pela diferença, uma vez que as princesas de contos maravilhosos tradicionais obedecem à ordem do pai, como mostra a seguinte passagem do conto:

Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido. Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscála. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele, nem qualquer outro escolhido pelo Rei (COLASANTI, 2005, p. 24).

De acordo com os estudos de gênero, essa personagem pode ser considerada como a representação da luta da mulher pela liberdade de escolha do seu próprio destino (XAVIER, 2007, p. 169). Portanto, a Princesa de “Entre a espada e a rosa” foge do destino de mulher imposto pelo patriarcado para ir em busca dos seus próprios desejos. Quanto à representação identitária, a protagonista foge dos padrões de mulher frágil, delicada e cuidadora do lar, valorizados pela instituição familiar. A Princesa, contrariamente a esses valores, constrói uma identidade marcada pela força, pela coragem e pela audácia nas batalhas das guerras nas quais participava. Dessa maneira, ela tinha uma identidade centrada em características sempre atribuídas aos príncipes, pois “a fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia” (COLASANTI, 2005, p. 25).

Esse conto desconstrói o destino de mulher tão recorrente nos contos maravilhosos tradicionais para abrir espaço para a mulher guerreira. A protagonista dessa narrativa apenas opta pelo amor quando acredita ser o momento certo para ela, não seguindo as determinações paternas e assumindo para si uma identidade feminina marcada pela diferença. O citado conto, então, questiona os contos tradicionais quando não considera “a visão do casamento como prêmio” e nem sua necessidade para a mulher (GOMES, 2012, p. 20), pois a personagem o vê como uma escolha feita por si mesma e com amor, sem obrigações, sanções ou tabus. O fragmento do texto destacado a seguir corrobora essa argumentação: “(...) à noite, trancado o quarto, a Princesa encostava seu escudo na pa-

rede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele” (COLASANTI, 2005, p. 26).

Por se tratar de uma leitura para jovens dos sexto e sétimo anos, sugerimos uma abordagem delimitada da paródia do corpo feminino. Esse contraste entre a identidade tradicional da princesa dos contos de fadas e o da paródia de Colasanti é apenas um aquecimento para falarmos sobre a desigualdade de gênero e o quanto as meninas podem assumir outros papéis sociais, sem deixar de perder a feminilidade.

O segundo roteiro de leitura também desconstrói o padrão do corpo feminino submisso. Em “Como um colar”, Colasanti conta a história de uma Princesa que nasceu sem enxergar, não por deficiência visual, mas por não sentir necessidade de ver o mundo. Seus pais, o Rei e a Rainha, se esforçaram ao máximo para que sua filha passasse a enxergar, contrataram os melhores médicos do reino, mandaram fabricar poções, porém a Princesa não enxergava. Dessa maneira, os pais se conformaram com o destino da garota e ela passou a viver na tranquilidade de um mundo só seu. O pai, querendo dar a filha um lindo tesouro, passou a lhe presentear, todos os anos, com uma pérola. No seu décimo quinto aniversário, ele recolheria todas as pérolas para fazer um colar para a filha.

Anos se passaram até que um pombo apareceu no quarto da Princesa. Ela, interpretando que ele estava com fome, deu-lhe todas as pérolas para comer. O pombo engoliu-as e desapareceu. Tempos depois, chegou a hora de a Princesa completar seus quinze anos e as pérolas já não estavam mais com ela. O pai apareceu no quarto com toda a criada para entregar-lhe a última pérola para, enfim, juntá-la às outras para mandar confeccionar o colar. Ao descobrir que a filha tinha dado as pérolas a um pombo, o Rei ficou enfurecido e mandou que um caçador matasse o animal. A princesa ficou extremamente triste e resolveu que era hora de enxergar para ir em busca do pombo. Ela foi para a floresta, encontrou o pombo e, antes de avisá-lo das intenções do pai, o caçador lançou uma flecha que matou os dois em um só golpe. As pérolas, então, saíram do peito do pombo machucado e caíram no pescoço da Princesa “como um colar” (COLASANTI, 2005, p. 60).

O enredo desse conto pode proporcionar aos/às alunos/as uma reflexão acerca das relações entre pais e filhos. Na narrativa, a Princesa vivia constantemente presa em seu quarto. Até em seus aniversários, o Rei, a Rainha e toda a corte iriam visitá-la. Essa situação aponta para uma jovem enclausurada dentro da sua própria casa. A família a mantinha longe do mundo fora do quarto. Isso mostra o quanto a Princesa era submissa às ordens familiares. Além disso, o colar representa a união eterna entre a moça e sua família, enquanto que o pombo representa a liberdade.

De acordo com Elódia Xavier em *A casa na ficção de autoria feminina* (2012), em que a autora cita a *casa jaula* – aquela que prende e enclausura a personagem –, pode-se classificar o quarto em que vive a princesinha como um espaço jaula, uma vez que representa uma clausura, uma prisão para a jovem moça. Seu quarto era o único ambiente em que circulava, apenas a janela representava a saída para o mundo exterior. O quarto é representado no conto como um espaço de dominação do pai em relação à filha. A mãe, nas poucas vezes em que aparece na narrativa, não questiona as ordens estabelecidas pelo marido, cabendo à filha a luta pela liberdade, metaforizada pela saída da princesa do castelo em busca do pombo, conforme mostra a seguinte passagem da narrativa:

Envolveu-se num xale branco de lã, abriu a porta envidraçada que dava para o jardim. Pela primeira vez, era preciso olhar. Lentamente, sem susto ou surpresa, abriu os olhos. À sua frente, tudo era apenas uma longa ondulação de neve. Que ofuscava, mas que em algum lugar, guardava um pombo.

Desceu os poucos degraus, começou a caminhar. (...) Afundando, tropeçando, arrastando saias e xale, afastou-se do palácio. Talvez agora já estivesse no campo. Passou por uma sebe de espinheiros. Adiante, alguns arbustos. Chegou a um pequeno bosque (COLASANTI, 2005, p. 59).

A protagonista de “Como um colar” pode ser considerada como a representação da ruptura com a tradição de que a moça deve viver enclausurada no ambiente do lar até a chegada da hora de, finalmente,

casar. Essa princesa é impulsionada pela força do desejo que a alimenta (RAMALHO, 2014, p. 54) e não pelas convenções sociais impostas pela ordem paterna. Em “Como um colar”, o que predomina não é a “menção a um destino, nem a um ideal de felicidade”, geralmente atribuído ao casamento nos contos clássicos, é o prazer da princesa em viver o seu imaginário além do que os olhos podem ver (RAMALHO, 2014, p. 54).

Ao explorar a cegueira da princesa como uma cegueira social, o conto de Colasanti traz o debate sobre a violência simbólica imposta a mulher: ser dócil, submissa, obediente. Seu texto repudia o padrão ao questionar a cegueira do sistema patriarcal. Portanto, ao parodiar a representação da princesa que via tudo, mas era submissa ao sistema por meio de uma falsa cegueira, mas que busca sua liberdade, Colasanti aprofunda o debate em torno das representações de gênero, ao questionar o corpo feminino dócil e propor o corpo liberado como uma saída, embora este corpo liberado sofra a punição com a morte pela sua luta pela liberdade: “Um estremecimento, um voar de penas e sangue, um rasgar de carnes. Varado o corpo cinzento, nem assim se aplacou a fome da ponta de ferro. Que avançou ainda. Indo cravar-se no coração da princesa” (COLASANTI, 2005, p. 60).

6 Desconstrução de padrões

A partir dessa proposta de descentramento do corpo feminino submisso, passamos a analisar a representação do corpo dessas princesas. Para esse momento da análise, sugere-se uma leitura a partir dos estudos de gênero. Seguindo essa linha teórica, os corpos das protagonistas das citadas narrativas podem ser considerados, inicialmente, como disciplinados, uma vez que as princesas seguem as determinações de gênero. Para a citada autora, o corpo disciplinado é um corpo dócil, isto é, segue as normas sociais impostas sem questioná-las. Tal corpo é previsível e segue procedimentos rigorosos e evidentes (XAVIER, 2007, p. 59). Tudo isso ocorre através da violência simbólica, termo desenvolvido por Bourdieu que significa uma ação manipuladora e dominadora dos corpos de forma imperceptível dentro de estruturas de dominação.

No caso da protagonista de “Entre a espada e a rosa”, no início do conto, ela não questiona a ordem de casamento por interesse advinda do pai e a Princesa de “Como um colar”, obedece às ordens paternas de se manter presa em seu quarto. Tais ações comprovam que essas personagens no início das narrativas são representações de corpos disciplinados. Porém, no decorrer das narrativas, essas personagens vão modificando suas identidades, passando a assumir comportamentos questionadores da dominação masculina. Por isso, vão assumindo as características de corpos liberados. Segundo Xavier, o corpo liberado é caracterizado por

[...] protagonistas mulheres que passam a ser sujeitos da própria história, conduzindo suas vidas conforme valores redescobertos através de um processo de autoconhecimento. Esse processo é exatamente o conteúdo da narrativa, que nos leva da personagem enredada nos laços de família ou nas próprias dúvidas existenciais à personagem, enfim, liberada (XAVIER, 2007, p. 169).

Esse processo ocorre com as protagonistas dos contos selecionados. As duas passam a agir conforme suas vontades e desejos. A Princesa de “Entre a espada e a rosa”, desafiando a ordem paterna e a Princesa de “Como um colar” que vai em busca do pombo, saindo do quarto – o qual pode ser representado como a sua clausura, um espaço jaula – e desbravando a floresta. As representações femininas dessas narrativas podem contribuir para que os/as discentes questionem a dominação masculina familiar e a naturalização dos comportamentos masculinos e femininos na sociedade.

Estes contos abordam em seus enredos temas intimamente ligados à discriminação de gênero. As personagens centrais das duas narrativas são representações de construções identitárias que superam a naturalização de gênero e a violência simbólica contra a mulher. Por isso, esses contos podem trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes, questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos gêneros na sociedade, além de contribuírem para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as.

Essas análises valorizam as questões ideológicas feministas que estão intrinsecamente presentes nos textos literários produzidos por mulheres. Dessa maneira, para um ensino de literatura calcado nas

questões de gênero, o/a professor/a precisa levar em consideração as especificidades dos textos e o momento histórico e cultural em que foram produzidos. Então, “reconhecer as especificidades do texto literário é importante, mas para um ensino atualizado é preciso avançar além dessas características com um projeto de intervenção política nas aulas de literatura” (GOMES, 2013, p. 33).

Na prática de leitura, o professor deve mediar todos esses questionamentos por meio de outras imagens e outras representações que possam confrontar valores. Deve-se ter o cuidado de não impor um sistema crítico fixo. O importante é abrir o debate, deixar que as crianças identifiquem como os papéis masculino e feminino são construções sociais. No segundo momento, deve-se abordar a questão da violência simbólica que impõe determinados padrões de submissão à menina e uma certa liberdade e protagonismo ao menino, comportamentos próprios do pensamento patriarcal conservador e machista.

7 Considerações pedagógicas

Essa proposta torna-se cada dia mais relevante para revertermos os alarmantes índices de crimes contra a mulher. A desigualdade de gênero ainda faz parte dos crimes relatados pelos meios de comunicação e pelas redes sociais nos dias de hoje. Desde a publicação de fotos íntimas da ex-namorada, passando pelo estupro e pelo feminicídio, a violência contra a mulher ainda atinge índices alarmantes. Essas atitudes são normas execráveis que ainda fazem parte das regras de uma sociedade machista.

Diante desse quadro social, cabe a nós, educadores, propormos atividades de formação de leitores críticos que tomem consciência desses conflitos. Para isso, sugerimos a proposta de ampliação do horizonte de expectativa do leitor a partir dos estudos de gênero. Soma-se a isso o fato de esta proposta de leitura trazer para o espaço escolar uma experiência inovadora para aulas de literatura como a exploração de textos multimodais. Pensamos na importância de estimular professores e professoras a melhorar os níveis de leitura dos/as leitores/as desde o ensino fundamental e trazer para os/as alunos/as uma formação voltada para a aceitação das diferenças de gênero.

Os contos “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar” foram selecionados para compor o referido capítulo deste livro por abordarem em seus enredos temas intimamente ligados à discriminação de gênero. As personagens centrais das duas narrativas são representações de construções identitárias que superam a naturalização de gênero e a violência simbólica contra a mulher. Por isso, esses contos podem trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos gêneros na sociedade, além de contribuírem para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as.

Com a adoção dessa proposta inovadora, o/a docente pode proporcionar aos/às leitores/as uma formação crítica, na qual aponta os conflitos sociais gerados pelo questionamento dos valores tradicionais e possa abrir espaço para que os leitores expandam seus horizontes de expectativas em relação ao papel da mulher na atualidade. Foi nesse sentido que o citado capítulo propôs uma leitura crítica dos contos maravilhosos “Entre a espada e a rosa” e “Como um colar” de Colasanti no ambiente escolar. Tal abordagem está voltada, enfim, para a conscientização dos/as estudantes acerca da discriminação de gênero, que se faz tão presente também no espaço da escola. Por isso, tal prática de leitura é tão relevante para o ensino atual, o qual não leva somente em consideração o conhecimento científico, mas também e principalmente a valorização e o respeito pelas diferenças tanto na escola, como na família e na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. Método recepcional. In AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.

BARROS, Jussara. **Meninos e meninas**. In: <http://www.mundoeducacao.com/educacao/meninos-meninas.htm>. Acesso em 23 de mar. de 2015.

BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 13-67.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo: Global, 2006, p. 9-14.

COLASANTI, Marina. Entre a espada e a rosa. In COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 23-28.

COLASANTI, Marina. Como um colar. In COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 55-61.

ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad. M. F. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.

ECO, Humberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: **Sobre a literatura**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 199-218.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. In: **Acta Scientiarum**, n. 1, vol. 34, 2012, p. 17-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAMALHO, Christina. Mulheres, princesas e fadas: a hora da desconstrução. **Revista Gênero**. n. 2, vol. 1, 2001, p. 47-56.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SILVA, Maurício da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos, de Nélida Piñon**. Maringá: Eduem, 2003.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? o corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

A POESIA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DE HIPERTEXTOS

JOSÉ ALEXANDRE DOS SANTOS
JEANE DE CÁSSIA NASCIMENTO SANTOS

Este texto embasa-se nas propostas da lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação do ensino básico, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (BRASIL, 1998). Enfatizamos, assim, as introduções e mudanças necessárias nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas, para atender aos objetivos principais da lei e à demanda dos movimentos sociais pelo respeito à diversidade cultural e étnica, formadora da sociedade brasileira, mas que, no interior da escola, encontra obstáculos em decorrência de, ainda, persistir um modelo educacional pautado numa visão eurocêntrica e etnocêntrica, e os aspectos dos PCNs que norteiam o papel da leitura e do ensino de literatura na consecução do projeto pedagógico das escolas e, em particular, do projeto proposto.

O uso de hipertextos favorece a leitura de textos literários por meio da multimodalidade, pois se trata de um gênero não linear, intertextual e interativo. Tais particularidades são próprias das páginas digitais, onde podemos inserir som e imagem que podem proporcionar ao aluno maior interesse pelas atividades propostas. Entendemos que o professor do século XXI deve pautar sua prática pedagógica no estímulo e na troca de conhecimento entre os discentes, desenvolvendo estratégias pedagógicas que permitam a aprendizagem contínua, de forma autônoma e integrada, e que permita aos alunos utilizarem de maneira crítica as novas ferramentas tecnológicas, como o hipertexto que permite ao leitor as mais diversas formas de leitura, além de infinitas possibilidades de interação pelas características de rede multidimensional em que pontuam nós e links, o que permite a leitura mais significativa por parte do aluno.

Assim, acreditamos que o discente, por meio de seus conhecimentos prévios da realidade que o cerca, ao ler e pesquisar sobre os assuntos propostos pelo professor, pode fazer inferências relacionando intertextualmente autores, obras, manifestações artísticas e fatos históricos.

No debate acerca da diversidade cultural do Brasil, necessitamos de uma educação que, ao invés de excluir, inclua o negro e seus descendentes, e, por isso, torna-se necessário que o projeto pedagógico da escola se volte para a construção das identidades africanas e, nesse sentido, o ensino da cultura e da história afro-brasileira por meio da leitura e do ensino da poesia afro-brasileira, certamente, contribuirá para a conscientização do discente, ao tempo que permitirá ao aluno tomar conhecimento da luta de resistência do povo negro.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da lei nº 10.639/03 no tocante à obrigatoriedade do ensino da literatura africana e da sua cultura para o processo de construção das identidades negras e da afro-brasileira, visto que esta lei estimula a introdução em nossas aulas de “relatos das experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõem que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artístico-culturais juvenis ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 94).

Levando em conta tais peculiaridades, este texto pretende subsidiar a escola na construção de uma prática pedagógica crítica e política que vise, sobretudo, e, principalmente, romper com qualquer possibilidade de manutenção de práticas reprodutoras das ideologias dominantes que vão de encontro à formação de um aluno autônomo e crítico, capaz de perceber as contradições do espaço social onde está inserido.

1 Ensino de literatura afro-brasileira e a lei 10.639

A literatura afro-brasileira constitui uma fonte riquíssima de saber e de conhecimento, tanto é que essa temática tem sido objeto de estudo e de pesquisa por diversos intelectuais, como antropólogos, historiadores, filósofos, professores de literatura e pedagogos, principalmente, depois da obrigatoriedade de inclusão nos currículos escolares das escolas pú-

blicas e particulares referentes a conteúdos de história e culturas africana e afro-brasileira, em consequência da promulgação da lei 10.693/03, por meio da qual se alterou a LDB 9.349/96.

O mito da democracia racial, ainda no século XXI, está contribuindo para camuflar e negar a existência concreta do racismo e da discriminação nas relações sociais brasileiras, se bem que por muitos anos o mito encontrou respaldo em grande parte da intelectualidade local e estrangeira que difundiu a ideia de que em nossa sociedade as relações de raça eram marcadas pela harmonia, isto é, desprovida de conflitos e diferenças raciais. Por conseguinte, estão ausentes o racismo, a discriminação e o preconceito, tese que, estatisticamente, é desmentida pelas fortes diferenças entre brancos e não brancos, comprovadas a partir das análises demográficas, econômicas e sociais.

Destarte, tornam-se necessárias novas práticas pedagógicas, com ênfase prioritariamente nas relações étnico-raciais, com o intuito de fazer face às práticas eurocêntricas, eivadas de preconceitos e discriminação em relação aos negros e afrodescendentes em função de uma educação eurocêntrica. As relações étnico-raciais em nosso país são marcadas, historicamente, por profundas desigualdades socioeconômicas, haja vista a perpetuação do racismo no seio social, realimentado ao longo do tempo por diversas facetas e dissimulações como, por exemplo, o mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Reparar e repassar a nossa história tem sido tarefa primordial da escola na atualidade, principalmente, porque negros e índios têm sido os mais discriminados e essa questão deve ser abordada em nossos currículos sem mistificação, de tal forma, conforme Lopes (2005, p. 187), “[...] que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir”. Devemos repensar o mito da democracia racial, questionando o racismo que sustenta a ideologia da cordialidade, disseminada historicamente pelas classes dominantes, entre as raças branca e negra, conforme Kabengele Munanga (2005).

Desse modo, a partir dessa linha de interpretação, torna-se imperativo que se fomente uma atitude política permanente e incisiva que vise,

sobretudo, corrigir essas distorções ideológicas, fundamentadas numa visão que não ajuda a superar o racismo e o preconceito, ao contrário, inviabiliza o surgimento de um sentimento de vínculo identitário entre negros e mestiços, ou seja, dificulta que mestiços se (auto) identifiquem como negros, visto a forte carga de racismo, preconceito e discriminação a que são submetidos.

Faz-se necessária, portanto, a politização da escola na elaboração de suas práticas pedagógicas que devem ser democratizadas, no tocante ao trabalho das relações raciais, com o intuito de promover a inclusão da população afrodescendente e para que seus membros sejam capazes de se reconhecer como parte do mundo e com ele se identificando e interagindo, o que, decerto, permitir-lhes-á a percepção dos mecanismos de dominação e opressão, condição para romper com as situações desfavoráveis, infligidas a eles e aos seus semelhantes.

Nesses termos, a intervenção do professor e da escola passa a ter uma postura política, ou seja, diante da realidade, o profissional da educação, no dizer de Gadotti, precisa ser desrespeitoso, no sentido de questionar constantemente, repensar e revisitar suas crenças e suas práticas pedagógicas, pois, se a educação não pode mudar isoladamente a estrutura social, também nenhuma mudança será possível sem a sua contribuição. Gadotti (1998, p. 133) reserva um lugar especial para o educador no processo de construção da sociedade ao asseverar que a intervenção do professor, como ser político, “é uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes”.

Gadotti (1988, p. 84) corrobora o intelectual e pedagogo brasileiro, Paulo Freire, ao esclarecer que a educação não pode negar a sociedade em que está inserida e a luta de classe que há em seu interior, porquanto o “avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas”. Todavia, tanto em Gadotti quanto em Freire, o ato pedagógico não é reduzido ao político, entretanto eles comungam da assertiva de que a política não deve ser negligenciada na esfera educacional.

Nessa linha de raciocínio, Kabengele Munanga defende o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra. Essa postura “não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também

aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (2005, p. 16). Nesse mesmo sentido, Nilma Lino Gomes defende pedagogicamente o ensino da diversidade, garantindo-se o direito à educação e ao conhecimento sobre a história e as culturas africana e afro-brasileira: “Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos” (GOMES, 2001, p. 90-91).

2 Critérios para seleção de textos afro-brasileiros

Para esta proposta, seguimos as orientações de Eduardo de Assis Duarte, somado ao caráter subversivo e social da literatura afro-brasileira, caracterizado pela reversão dos valores cristalizados nos espaços sociais e até mesmo na escola, além do combate aos estereótipos, o que, decerto, contribui diante da formação de um horizonte recepcional para a construção da autoestima de seus leitores. Ao valorizar conceito de literatura afro-brasileira, Duarte reafirma o que esboçara anteriormente e que, a nosso ver, deveria se constituir no caminho de todos aqueles empenhados em escrever e ensinar, por meio de um projeto literário, empenhado em “[...] edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí o seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária” (DUARTE, 2010, p. 135).

Nesses termos, o ensino de literatura afro-brasileira não corresponde somente à necessidade de se fazer cumprir a lei 10.639/2003, mas também na efetivação de estratégias que privilegiem a leitura literária na construção de identidades e no conhecimento dos direitos negados à população afro-brasileira, já que, segundo Edmilson de Almeida Pereira (2008, p. 8), “a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes”.

3 Literatura e hipertexto

Reconhecemos a necessidade de o professor promover a leitura literária por meio de hipertextos, nas aulas de língua portuguesa, realizando uma abordagem interdisciplinar e englobando, em âmbito geral, o maior número possível de gêneros textuais, visto que o aluno convive com eles cotidianamente em suas práticas sociais, principalmente aquelas que estão inseridas nas tecnologias digitais e na internet, pois este século é marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, o que de certa forma fez aparecer uma geração de estudantes dependentes de toda a sorte de aparelhos eletrônicos, suscitando conseqüentemente a necessidade de inclusão, não somente do aluno, mas também do professor no universo tecnológico.

Modernamente já falamos de multiletramentos, visto que o aluno é um nativo digital, isto é, aquele que nasceu cercado pelas tecnologias e o professor, um imigrante digital, por causa de sua velha postura de transmissor de conhecimento, quando o educando prefere interagir. Por conseguinte, é imperativo que o professor promova estratégias que privilegiem a integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs), para que se desenvolvam competência e autonomia do estudante e do professor, aquele, enquanto usuário, este, enquanto mediador.

O universo da internet é muito amplo e diversificado e bastante fértil para que o hipertexto seja tomado como elemento pedagógico por suas especificidades, se bem que as suas características tenham suscitado muitas discussões sobre sua eficácia no ensino-aprendizagem da leitura, literatura e produção de texto, em consequência das mudanças ocorridas pelo seu uso e pela quebra dos paradigmas de produção e de recepção, nas atividades do escritor e do leitor, respectivamente. Uma dessas mudanças reside na forma de se navegar no hipertexto em relação ao modo de leitura no texto impresso. Essa questão envolve a caracterização de que um hipertexto

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos.

Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LEVY, 1993, p. 33).

Tecnicamente, podemos aplicar a definição de Levy ao hipertexto impresso, e, nesses termos, se desvincularmos o conceito de hipertexto da WEB, mas aceitando as diversas inter-relações feitas pelo leitor, percebemos a semelhança com o conceito, expresso por Koch (2002), de que “todo texto é um hipertexto”. Essa definição revela que o leitor, ao ler um texto impresso, faz os mesmos percursos da leitura de um hipertexto, ou seja, ao buscar informações e procurar sentido para o que está lendo, executa um constante movimento de idas e vindas, partidas e chegadas. Mas Koch (2002, p. 61) adverte que “perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar”. Já Xavier (2004, p. 171) considera o hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Trata-se do que ele denomina de pluritextualidade, uma forma de hipertexto por absorver diferentes aportes sógnicos.

Quando se compara os textos impressos e digitais, há a tendência de afirmar que no texto impresso a leitura é linear, enquanto que no texto digital desaparece a linearidade, mas essa comparação não se sustenta totalmente se considerar o que afirma Bakhtin (1992, p. 300), ao apontar para o caráter hipertextual do texto e ao afirmar que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, e arremata que “ele não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Evidentemente que a intertextualidade pode ocorrer também na recepção dos textos onde fica evidente a formação de uma rede cultural em que todos participam e, a nosso ver, o professor deve valorizar em suas práticas pedagógicas o diálogo que se estabelece entre os diversos textos. Assim, concebemos uma leitura e um ensino de literatura que valorize as relações intertextuais existentes entre as diversas manifestações artísticas e de gêneros.

Essa noção de intertextualidade corrobora nossa proposta e o fato de que as disciplinas e outros gêneros textuais estão dialogando constantemente acaba se tornando imprescindível para o estudo de literatura no ambiente do hipertexto e, nesse caso, serve, também, como suporte à construção de um conhecimento interdisciplinar, visto que é possível articular algumas áreas de conhecimentos afins ao proporcionar ao aluno o acesso a outros textos.

As explicações anteriores deixam de maneira clara que o acesso aos hiperlinks confirma as relações intertextuais, já que nos leva a temas comuns ou não e a outros hipertextos. Entretanto, é preciso considerar que a noção de intertextualidade e de hipertextualidade proporciona convergências e divergências, mas neste projeto aceitaremos a opinião de autores que consideram a intertextualidade uma característica da hipertextualidade.

Assim, podemos considerar o hipertexto intrinsecamente intertextual, pois sua caracterização ocorre no movimento de um texto a outro(s) pelos hiperlinks, o que reforça a ideia de que a intertextualidade é de forma e de conteúdo por se referir a temas comuns ou diversos. Xavier (2003, p. 285) admite dois tipos de intertextualidade, uma de forma e outra de conteúdo, em que a primeira ocorre com a repetição de expressões e trechos de outros textos e, a segunda, por meio de uma retomada temática no interior da área de conhecimento.

Dessa forma podemos concluir que temos uma intertextualidade explícita que ocorre em casos de citação expressa do intertexto, como acontece nos discursos relatados, citações, resumos, resenhas, referências etc. A implícita ocorre quando não houver citação expressa da fonte, devendo o interlocutor recuperá-la para estabelecer o significado, como, por exemplo, nas alusões, ironia, paráfrase ou paródias.

Outro aspecto importante a salientar quanto ao hipertexto digital diz respeito à navegação, pois o leitor encontra uma série de possibilidades para visualizar e adquirir as informações necessárias à construção de sentido que ele procura, como, por exemplo, clicar nos hiperlinks, arrastar barras de rolagem e colar, além de considerar que cada gênero textual apresenta uma maneira peculiar de navegação, em que o modo de lidar com o texto no hipertexto eletrônico varia de acordo com o objetivo da leitura estabelecida pelo leitor.

Essas particularidades vão ao encontro de uma série de vantagens que o professor pode elencar em suas estratégias para trabalhar com literatura de maneira mais eficaz, atrativa e dinâmica para o aluno. Por exemplo, o hipertexto digital rompe com a forma do texto impresso, ao incorporar outras linguagens como o som e as imagens de quaisquer tipos, e possibilita acesso rápido e direto aos links que levarão o hiperleitor a outros hipertextos, além de permitir a abertura de muitas telas simultaneamente. Quanto à tão propalada autonomia que o hiperleitor terá diante do hipertexto digital, esta dependerá do hipertexto e do uso que o hiperleitor fizer dele.

As considerações expostas anteriormente, por um lado, deixam claro que a literatura encontra no hipertexto um instrumento propício para ser lida e ensinada e, ao mesmo tempo, pela facilidade de acesso, para o aluno desenvolver sua capacidade leitora, precisando apenas que o professor inverta o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, em que normalmente impõe os caminhos para o aluno seguir, para orientar e mediar, o que, permitirá ao aluno-leitor autonomia e atitude crítica quanto às suas escolhas, e, por outro, pelas características intrinsecamente intertextuais do hipertexto digital, a literatura torna-se uma disciplina importantíssima para o professor elaborar suas estratégias de letramento literário e, por conseguinte, favorecer uma abordagem de assuntos transversais, o que, decerto, ampliará seu campo de atuação.

4 Métodos e pesquisa de campo

Metodologicamente, o texto respaldou-se na proposta de Rildo Cosson (2006), que, ao esclarecer o sentido do termo letramento, aplicado à literatura, guarda a ideia de um leitor que não apenas “decifre” a obra, mas também perceba as leituras realizadas como um aspecto essencial à sua formação. Esse autor descreve duas sequências: *a básica e a expandida*. Ambas são baseadas em três perspectivas: a da técnica da oficina, por sua ludicidade e caráter de aprender fazendo; a da técnica do andaime, que seria uma metáfora sobre a ideia da troca de conhecimentos entre docente e aluno; e, por último, a da técnica do *portfólio*, já que essa prática permite o registro e o encadeamento das atividades.

As proposições de Rildo Cosson, partindo do ato de leitura, sugerem sequências metodológicas, que podem, perfeitamente, desde que devidamente adequadas, ser aplicadas ao ensino de literatura no primeiro grau, mas que, em nosso projeto, com algumas modificações adotamos as etapas, a saber: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão*.

Quanto à valorização da leitura do texto afro-brasileiro, este capítulo dialoga com as contribuições teóricas formuladas por Gomes que propõe “um método interdisciplinar de ensino de literatura a partir das contribuições dos estudos culturais” (2009, p. 1). Tal proposta rompe com uma metodologia de ensino assentada na cronologia da história da literatura. Essa metodologia ressalta “uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais e literárias” (2009, p. 1), exigindo, pois, um leitor crítico e politizado, capaz de realizar uma leitura que dê conta não somente dos significados estéticos e sociais das obras, mas também relacione “o texto lido a suas heranças culturais”.

Assim, o método cultural, proposto por Carlos Magno Gomes (2009), concebe o estético e o social como aspectos inseparáveis, enquanto prática social, para a formação e ampliação do horizonte cultural e estético do sujeito-leitor. Além de uma prática de ensino que valorize o “pertencimento identitário” (2014, p. 65), Gomes propõe uma estratégia de leitura intertextual, em que o leitor deve revelar capacidade de contrastar e comparar opções identitárias, fundamento essencial da prática cultural de leitura em que:

O/a leitor/a crítico/a deve ser capaz de acessar informações textuais em tensão com o contexto social de origem da obra e de sua recepção na atualidade. Esse movimento duplo do/a leitor/a para o passado e para o presente renova os significados do texto por meio da revisão histórica da literatura, pois a recepção crítica atualiza tais sentidos. Mas, antes de interagir com a coleção de intertextos que a prática cultural de leitura demanda, o/a leitor/a deve ser capaz de identificar qual a temática que o texto aborda e as especificidades que ela traz quanto às representações identitárias (GOMES, 2014, p. 66).

Nesse caso, o processo de recepção não pode ser desvinculado dos fatos históricos. Conforme Cereja, devemos explorar as particularidades de uma seleção temática de textos, sem deixar de vinculá-lo ao contexto de produção. Esse princípio “[...] busca uma saída que visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia. [...] isto é, que aproximem textos e autores de diferentes épocas, com vistas à observação do tratamento dado a certo tema, gênero, tradição, uso da linguagem etc” (CEREJA, 2005, p. 164).

5 Método de ensino de poesia por meio de hipertextos

Esta proposta pedagógica segue alguns passos da sequência didática descrita anteriormente. Ela está dividida em quatro etapas. Vale lembrar que não é uma estratégia acabada, totalmente pronta, de aula com leitura de poesia afro-brasileira. Pelo contrário, cada professor poderá adequá-la as suas necessidades, acrescentando e/ou retirando textos, dependendo evidentemente do propósito traçado quanto aos objetivos a atingir. Por exemplo, durante a nossa prática pedagógica diária, são muitas as vezes em que são acrescentados e/ou substituídos textos escritos, música, figuras, fotografias, trechos de filmes e de documentários, muitos deles sugeridos pelos alunos em constante processo de pesquisa. Assim, deixamos claro que, por não ser uma proposta engessada, acabada, o professor pode interferir em sua construção, contanto que a linha mestra da proposta seja mantida.

1ª fase – conversando sobre textos e autores

Esta fase desenvolve-se em duas aulas, cada uma delas de 50 min, em que, na primeira, devem ser feitas duas leituras, uma individual e outra em grupo, quando os textos poéticos sejam apresentados impressos e projetados na tela do computador e/ou datashow.

O professor deve escolher alguns alunos para ler os poemas em questão para os demais alunos. No início da primeira aula, os alunos devem receber um roteiro de estudo que deverá ser respondido, em casa, e, na aula seguinte, entregue ao professor para discussão sobre as respostas.

O professor precisa orientar os alunos para, na primeira aula, destacar inicialmente o vocabulário que ofereça dificuldades de compreensão e, principalmente, as figuras de linguagem que estiverem presentes nos textos. É de fundamental importância que o professor instigue os alunos para perceberem a posição da voz enunciativa dos poemas, no sentido que sejam clareados os processos usados na construção dos significados. Discutem-se já os significados mais coerentes com o assunto e tema dos textos. Deve-se propor, por exemplo, aos alunos buscar orientações com os professores de áreas afins, como história, geografia e artes, para que eles possam entender melhor o contexto histórico dos textos e os processos intertextuais, interdiscursivos e interdisciplinares.

Nessas duas aulas, convém salientar os aspectos sonoros responsáveis pela criação do ritmo poético, num procedimento em que os alunos deverão ser os agentes das descobertas dos significados. O professor já deve sugerir nessa primeira aula a inter-relação entre o estético e o significado, como, por exemplo, a questão da linguagem usada, da pontuação, da sintaxe e da tonicidade que provocam efeitos estéticos e, conseqüentemente, no significado dos poemas.

Nas duas primeiras aulas, discutem-se os cinco textos poéticos que compõem o projeto e apresentados seus respectivos autores, seguidos da contextualização e de aspectos intertextuais. Nosso projeto enfatiza, sobretudo, o diálogo entre os textos, sejam eles poemas ou outras manifestações artísticas e de linguagem. Por exemplo, os alunos que se envolveram em nossas pesquisas demonstraram intenso interesse por música.

Fragmentos dos textos escolhidos:

TEXTO I

Sou negro

meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gongôs e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda

como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor de engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu
(...)
(TRINDADE, 2008, p. 48)

TEXTO II

Essa negra fulô

*Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.*

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

(...)

(LIMA, 1974, p. 119)

TEXTO III

A outra negra Fulô

*O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
- ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia
a blusa e se pelou
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
(...)
(OLIVEIRA SILVEIRA, 1988, p. 56-57)*

TEXTO IV

Banzo

Ao meu irmão Patrice Lumumba

*Eu sei, eu sei que sou um pedaço d'África
pendurado na noite do meu povo.
Trago em meu corpo a marca das chibatas
como rubros degraus feitos de carne
pelos quais as carretas do progresso
iam buscar as brenhas do futuro.*

(...)

(Oliveira, 1970)

TEXTO V

Sou negro

In: Poemas da carapinha, 1978.

Sou negro
Negro sou sem mas ou reticências
Negro e pronto!
Negro pronto contra o preconceito branco
O relacionamento manco
Negro no ódio com que retranco
Negro no meu riso branco
Negro no meu pranto
Negro e pronto!

(...)

(Cuti, 1978, p. 9)

É de fundamental importância, nessas duas aulas, que o professor enfatize para os alunos a necessidade de pesquisas sobre os autores, em que devem ser destacadas a biografia, a bibliografia e a atuação deles enquanto intelectuais militantes na difusão da literatura afro-brasileira.

O professor deve orientar os alunos a pesquisar na plataforma do Youtube e nas imagens do Google, respectivamente, vídeos e imagens, como pinturas, fotografias, charges etc., principalmente, as de domínio público. O aplicativo do Windows, Windows Live Make, é apropriado para colar, montar, acrescentar ou retirar cenas de filmes, documentários, fotos e pinturas.

Quanto aos textos, nessas aulas, o professor precisa contribuir para a descoberta de assuntos e temas comuns ou não entre eles, os cinco poetas escolhidos, e outros autores que apareceram nas pesquisas dos alunos, enfatizando, principalmente, o caráter intertextual dos poemas e dos demais textos.

No final das duas primeiras aulas, os alunos deverão ter muitas informações para que seja possível a eles superarem os horizontes de expectativas, pois estiveram em contato com informações desconhecidas e conhecidas de seu universo cultural.

2ª fase – Diálogo entre textos, autores e contextos

Esta fase deve ser desenvolvida em quatro aulas, cada uma delas com duração de 50 min, todas elas reservadas à discussão das relações intertextuais e interdiscursivas, tendo como ponto de partida os cinco textos poéticos que compõem o projeto.

Em duas aulas, discutem-se as diferentes formas de diálogo entre textos, enfatizando os recursos de aproximação e distanciamento entre os textos, por meio dos diálogos explícitos e implícitos, estética e tematicamente. Também é necessário prover os alunos do conhecimento teórico e conceitual dos processos intertextuais e interdiscursivos, inclusive, com exemplos, principalmente, de paráfrase e de paródia, condição para que eles possam perceber os contrastes e semelhanças entre os diversos textos, a permanência e ruptura entre eles.

No decorrer das duas primeiras aulas, os alunos recebem um roteiro de estudo que deverá ser respondido em casa e posteriormente entregue ao professor para discussão sobre as respostas.

Na terceira aula, especificamente sequencia-se a abordagem dos diálogos possíveis entre os textos do projeto com o contexto histórico e

suas condições de produção, com outros textos poéticos e com diversos gêneros textuais, estratégia já iniciada nas duas primeiras aulas. Nesta aula, o professor deve aprofundar o caráter intertextual da linguagem, abordando especificamente como os textos dialogam entre si, de forma que os alunos sejam capazes de verificar as continuidades e rupturas, temáticas e estilísticas, que ocorrem entre os textos poéticos e outros gêneros textuais.

Na quarta aula, é importante expandir a abordagem das relações intertextuais entre os cinco textos poéticos, outros gêneros textuais e outras manifestações artísticas, tais como pintura, fotografia, charges, grafites, tirinhas e música, de modo que fique bem evidente os diálogos entre eles. Esses textos, gêneros e manifestações devem ser sugeridos e insinuados pelo professor durante as aulas para que, por meio de pesquisa, os alunos sejam capazes de traçar o seu próprio caminho de descoberta.

3ª fase – Interpretando os poemas

Serão desenvolvidas, nesta parte, cinco aulas, cada uma enfatizando um dos cinco textos poéticos que compõem o projeto; será feita análise de cada poema sem perder de vista os aspectos intertextuais que norteiam nossa proposta.

Deve ser o momento em que se configura a proposta que o ensino de literatura não será pretexto para abordagens, como gramaticais, por exemplo, mas o professor não deve perder de vista que será inútil sua estratégia se privilegiar apenas os aspectos estruturais e linguísticos dos textos estudados. Faz-se mister que o professor revele, com o devido cuidado por causa do nível intelectual dos alunos quanto ao estudo de literatura, as interseções entre o estético e o conteúdo dos textos poéticos.

Nessas aulas, o professor deve constantemente dialogar com os alunos sobre o processo de construção de cada texto poético, enfatizando principalmente, a inter-relação entre os aspectos estéticos e temáticos, de forma que eles percebam o caráter inseparável de ambos.

Quanto ao estético, devem ser enfatizadas as formas externas, como as rimas e suas construções ou até mesmo a ausência delas; se houve ou

não a metrificação; a sintaxe se é formal ou informal; o vocabulário se é formal ou informal e, principalmente, as construções metafóricas. Estes aspectos estéticos devem ser mostrados pelo professor de maneira que fique bem entendido que eles só terão sentido à medida que contribuam para a construção do significado global do poema.

Em cada aula, os alunos receberão um roteiro de estudo que deverá ser respondido em casa e posteriormente entregue ao professor para discussão sobre as respostas e conclusões.

4ª fase – Verbalizando a aprendizagem

Esta parte corresponde apenas a uma aula quando os alunos devem apresentar, em grupo e individualmente, relatos orais e por escrito a partir de propostas elaboradas pelo professor e relato das experiências de cada um deles com o estudo de textos poéticos afro-brasileiros, manifestações artísticas e gêneros textuais diversos, por meio dos quais ficam explícitas as contribuições que tiveram e que terão doravante nas relações sociais em que estarão envolvidos.

O professor pode também recomendar aos alunos a produção de textos poéticos em hipertextos, dependendo das condições físicas e tecnológicas da escola.

Por fim, sugerimos que os alunos, em grupo, realizem um vídeo, onde fiquem evidentes as respostas dadas às seis questões sugeridas, na aula XII, no roteiro de estudos sobre os poemas e seus autores.

6 Detalhando a proposta

O resultado deste trabalho decorre de um projeto de intervenção planejado entre os anos de 2013 e 2014, e foi desenvolvido em sala de aula, na sala de vídeo e no laboratório de informática, por meio de grupos formados por alunos do nono ano, com a mediação do professor-pesquisador, em uma escola estadual, localizada no bairro Santos Dumont, em Aracaju.

Na primeira etapa, procedemos a uma pesquisa histórico-literária, principalmente, através da internet, com o objetivo de elencar artistas

e escritores afrodescendentes que pudessem ser considerados construtores de uma cultura afro-brasileira, ou seja, comprometida com uma visão que projetasse o negro e seus descendentes como protagonistas de sua história. Esses autores, numa perspectiva interdisciplinar e intertextual, são escritores, artistas plásticos, cineastas, compositores e cantores, principalmente. No tocante à literatura afro-brasileira, o projeto de intervenção interessou-se por poetas canônicos e não canônicos. O critério de escolha dos poemas e de seus autores encontra-se delineado no corpo do projeto.

Na segunda etapa, realizou-se um encontro presencial e local nas dependências da escola estadual, para explicar os objetivos do nosso projeto de intervenção e proceder a entrevistas com os professores de história, geografia e artes e os alunos do nono ano sobre a temática a ser desenvolvida. Em seguida, foram realizadas entrevistas informais. Entregamos aos entrevistados questionários que continham questões da temática abordada e informações sobre o referido projeto. Na terceira etapa, tivemos encontro com o professor de língua portuguesa da turma escolhida, nono ano, e, na oportunidade, ele tomou conhecimento dos detalhes do projeto e foi incitado a se envolver ativamente, dentro das propostas interdisciplinares e eventos transversais, além da elaboração de propostas curriculares quanto ao tema do projeto. Além dessas discussões, fizemos com ele entrevistas informais e ele respondeu a questionários elaborados pelo pesquisador, também, sobre os temas em questão.

Na quarta etapa, reunimos (os 25 alunos do nono ano, nós, o professor pesquisador) nas dependências do colégio estadual para discutir os temas abordados no projeto e sua execução em sala de aula, sobre as leituras preferenciais, sobre manifestações artísticas diversas e que fossem do agrado da turma.

Esse passo de *determinação dos horizontes de expectativa* é importante para a preparação do material de intervenção pedagógica, pois nos permite conhecer a realidade social do aluno, seu horizonte de valores, que poderá ser alterado e/ou ficar inalterado diante dos textos poéticos apresentados.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo

o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não será dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 87).

De sorte que o aluno alvo do método recepcional, na prática, precisa revelar-se familiarizado com alguns conceitos básicos, tais como receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação.

Também entrevistamos informalmente alguns deles e aplicamos questionários. Nesse encontro, os alunos discutiram situações econômicas e sociais, principalmente quanto à questão do uso de computadores e outras tecnologias em suas casas.

Na quinta etapa, em duas aulas, de 50 min cada, procedemos a nossa observação - pesquisador - e do professor de língua portuguesa do estabelecimento convidado para aulas de literatura afro-brasileira por meio de hipertextos, devidamente elaboradas por nós, professor-pesquisador, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, sendo que essas aulas tiveram objetivos de atender ao horizonte de expectativas, em que viabilizamos aos alunos a experiência com os textos literários e não literários, de forma que eles pudessem sentir-se satisfeitos não só com os temas abordados, mas também com as estratégias apresentadas no projeto proposto.

Ainda nessa etapa, também, em duas aulas de 50 min cada, fizemos a ruptura do horizonte de expectativas, por meio de uma abordagem mais complexa dos textos em questão, de maneira que os alunos não se sentissem inseguros e rejeitassem as experiências. Na sequência, procedemos à análise comparativa das experiências de leitura e verificamos que ocorreu a ampliação do horizonte de expectativa, pois os alunos perceberam que a leitura dos textos não correspondia apenas a uma tarefa escolar, mas a uma leitura pessoal do mundo ao seu redor.

Os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90-91).

No final das aulas, o professor de língua portuguesa e os alunos receberam questionários a respeito do desempenho dessas aulas para aprendizagem e para aproveitamento pelos demais professores em suas respectivas disciplinas.

Na sexta etapa procedemos a materialização do projeto de intervenção com textos escolhidos pelos alunos e por nós, professor pesquisador, distribuídos em temas, por meio de hipertextos em *Power Point e conectados à internet*, e depois apresentados por meio de seminários, cujos resultados serão analisados a seguir, por nós, professor-pesquisador, cujos objetivos já foram devidamente explicados anteriormente.

7 Análise dos dados

O produto final decorrente de nosso projeto de intervenção contemplou 12 aulas de 50 min., em *Power Point e conectados à internet*, em que os textos poéticos, geradores do tema afro-brasileiro, a partir de sua disposição em computadores, possam ser lidos e interpretados, por meio de nossa mediação e provocação e por meio do uso e manuseio de links e nós, configurando desse modo o ambiente hipertextual. Isso é consequência, portanto, do que foi feito e observado nas etapas descritas no capítulo anterior. Essas aulas funcionam como mote para a interação dos alunos, visto que, pelas características interativas do hipertexto, os discentes podem traçar seus próprios caminhos de aprendizagem, principalmente, por meio da relação intertextual entre os textos propostos com outras manifestações artísticas e fatos históricos. Assim sendo, o professor pode ampliar o tema estudado inicialmente por meio das relações textuais e semânticas com outros textos, sem perder, contudo, o objeto central, o texto literário, conforme assevera Cereja (2005, p. 201)

que “na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho”.

No século XXI, o número de artistas e escritores afrodescendentes, comprometidos com uma visão que projeta o negro e seus descendentes como protagonistas de sua história, cresceu decisivamente, conforme podemos comprovar na lista de poetas, prosadores, artistas plásticos, compositores, músicos, cineastas e atores negros, conforme disposto, respectivamente, nos anexos I e II, muitos deles sugeridos pelos próprios alunos do nono ano, depois de assistirem a filmes e documentários e terem pesquisado, na internet, músicas, poemas, artes plásticas etc.

O grau de envolvimento com as atividades, na primeira etapa, foi satisfatório, o que contraria o senso comum que afirma serem os alunos alienados e que não leem e não pesquisam. Eles demonstraram grande capacidade de relacionar intertextual e interdiscursivamente poesia, filmes, artes plásticas e música. Foi evidente a capacidade dos discentes de compreender o diálogo entre as diversas manifestações artísticas, tanto do ponto de vista temático quanto textual.

No tocante à literatura, em relação aos alunos questionados sobre o tipo de texto preferido, 87,5% responderam preferir textos curtos e 62%, sobre o gênero literário, admitiram preferir ler poesia, enquanto seis alunos responderam que gostam de ler contos. Se bem que alguns alunos demonstraram dificuldades de fazer leitura não só de poemas, mas também de contos e crônicas, principalmente no tocante ao domínio do vocabulário, todavia com a nossa mediação muitas dessas dificuldades foram amenizadas, por exemplo, fazendo uso de ferramentas de busca na internet, como o Google. Outra dificuldade apresentada por eles relaciona-se com a questão da interpretação. Superadas estas duas dificuldades, as relações intertextuais e interdiscursivas tornaram-se mais acessíveis aos discentes.

Segundo o questionário proposto aos alunos, o tema do texto é o que prende mais a atenção deles, 75%. Talvez, a preferência recaia pelo fato de o tema se relacionar com a existência social e cultura de cada um, sendo que o mesmo percentual relaciona com o tema dos textos literários às letras das músicas, enquanto que cinema, pintura e fotogra-

fia tiveram 12% das relações. Os discentes envolvidos, a grande maioria tem preferência por músicas, já que muitos deles fazem parte de grupos de pagodes. Observamos também que quando são feitas atividades recreativas na escola, música e dança são as manifestações preferidas dos alunos. Por sua vez, a leitura de poesia, intermediada pelo professor, resultou também em dados significativos de aprendizagem, mas bem abaixo a leitura de crônicas.

Devemos acrescentar que a poesia contemporânea, por ter uma linguagem mais acessível, tem a preferência dos alunos, muito mais do que a poesia canônica. Por exemplo, poemas de Castro Alves, Luiz Gama, Tobias Barreto e outros não possuem a mesma recepção entre os alunos do que a de escritores mais populares ou não canônicos, como Solano Trindade, Cuti, Osvaldo Camargo etc.

Questionados sobre quais as disciplinas que melhor auxiliam a compreensão dos textos literários lidos, 62,8% apontaram língua portuguesa, enquanto 25% disseram que era história. Decerto, os professores de língua portuguesa e história são mais aptos a desfazerem as dúvidas, isto porque, a literatura relaciona-se intertextualmente de maneira mais evidente com estas duas disciplinas. Nestes termos, o ambiente virtual, citado em várias oportunidades pelos alunos, facilita a compreensão por meio dos mecanismos de busca, de seus nós e links. Assim, o professor apareceu para 50% dos alunos com a preferência para esclarecer as dúvidas sobre os textos lidos, enquanto que os mecanismos de busca da internet apareceram para 25% dos alunos. Observamos que, para os alunos envolvidos nas pesquisas do projeto que resultou neste texto, o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mas o educador consciente e preparado intelectualmente sabe que ele deve ser um mediador, um provocador, e que a leitura de mundo não se restringe hoje ao texto escrito.

Faz-se mister, por conseguinte, que o docente oportunize os discentes a entrarem em contato com outras possibilidades de leitura, porquanto uma aprendizagem efetiva não pode e não deve prescindir do domínio dessas possibilidades, visto que “a perspectiva do multiletramento demanda atenção maior do professor quanto aos textos midiáticos aos quais, pela TV, pelo rádio e outros meios virtuais, os alunos

têm maior acesso que aos textos oferecidos na escola” (PARANÁ, 2006, p. 32). Todavia, constatamos que a maioria dos alunos ainda não dispõe de maneira mais evidente e efetiva dos benefícios digitais, muitos deles só tendo acesso no ambiente escolar.

Cinquenta por cento dos alunos esperam aprender com os textos literários aspectos sociais e culturais, enquanto que 31,2% admitem que esses textos os ajudam a interpretar melhor, enquanto 12,5% disseram que aprendem português. Podemos comprovar estes dados na aplicação do projeto em aulas, em que a maior parte dos alunos tem melhor desempenho na aprendizagem quando estudam interpretação, tendo como ponto de partida o tema e o assunto e nas relações intertextuais, verificando maior dificuldade na abordagem dos estudos linguísticos. Constatamos, também, que a maioria desses alunos não teve contato, desde as primeiras séries, com o texto literário, além de uma aprendizagem deficiente, em virtude de diversos fatores, no tocante ao estudo de linguagens.

Os dados acima revelam porque o desempenho dos alunos nas atividades extras sala é muito bom e essas atividades precisam ser feitas com maior assiduidade pelo professor. As aulas da grade curricular não despertam maior prazer, maior interesse e a maioria deles culpa o enfado pelo desconforto, principalmente, quando seus estudos são engessados pelo livro didático, guia do professor no dia a dia das atividades pedagógicas. Assinalam que se sentem mais à vontade em atividades que promovam participações interativas e criativas por parte deles. Ou seja, quando essas atividades proporcionam a integração do que está sendo estudado em língua portuguesa com outras áreas artísticas e de conhecimento. Para o processo de ensino-aprendizagem, esse é um aspecto importante, porque incita o professor a rever suas estratégias, sem, contudo, folclorizar a sua prática, por meio de atividades que contemplem datas comemorativas e festivas.

Ainda na primeira etapa do projeto, foram aplicados dois questionários aos alunos com a participação de 16 discentes. Os dados foram significativos, pois 84,2% afirmaram que não estudaram história e cultura da África nas séries anteriores e que, no nono ano, apenas são vistos alguns conteúdos em história. Prova inequívoca da não observância da

aplicação da lei nº 10.639/03 de forma efetiva, pois somente aparecem os conteúdos do que tratam a lei apenas em datas festivas e por meio de ações individuais de alguns professores, sem que nas reuniões pedagógicas sejam cobradas ações mais permanentes no tocante ao ensino dos conteúdos africanos e afro-brasileiros, a não ser a obrigatoriedade de preparar atividades para os eventos relacionados ao dia 20 de novembro, o dia nacional da Consciência Negra, atividade prevista na legislação.

Neste projeto, foram colocados em sala de aula dez textos poéticos para que os alunos escolhessem cinco que deveriam compor nossas propostas de aula em hipertexto. Conforme essa pesquisa: 22 alunos escolheram (86%) os textos 1, *Sou, negro*, de Solano Trindade; 2, *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima; 4, *A outra negra fulô*, de Oliveira Silveira; e com 77,2% de escolha, os textos 5, *Banzo*, de Eduardo de Oliveira, e 8, *Sou negro*, de Cuti. Os cinco textos, temática e estilisticamente, formam o plano piloto de nossa proposta pedagógica, por meio de uma sequência didática que contempla 12 aulas, resumidas neste capítulo de livro. O produto final está à disposição dos professores e demais interessados no site da UFS.

8 Considerações finais

Neste texto, apresentamos reflexões críticas e teóricas sobre a importância do ensino de literatura afro-brasileira para as séries iniciais. Partimos de estratégias metodológicas de letramento literário, explorando a poesia afro-brasileira, no ensino básico, por meio do instrumento digital, denominado hipertexto. Para tanto, encetamos um processo de pesquisa e de experimentação na turma de nono ano de um colégio estadual de Aracaju, Estado de Sergipe, envolvendo 25 alunos e os professores de língua portuguesa, artes, geografia e história.

Os resultados que ora apresentamos são satisfatórios e deixam caminhos abertos para que pesquisadores e professores possam dar continuidade, pois a viabilidade do nosso projeto apresenta-se como um produto em construção, e, portanto, passível de ser melhorado em todos os seus aspectos.

Consideramos a lei federal nº 10.639/03, porquanto como instrumento legal, que tem a capacidade de obrigar as instituições educacionais em inserir em seus currículos conteúdos que privilegiem a história e a cultura africana e afro-brasileira, como realização do cumprimento ao que a referida lei preceitua com objetivo de conscientizar alunos e professores para as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, ainda hoje existentes dentro e fora da escola.

A escola, por si só, não tem força para promover as mudanças que a sociedade reclama, mas, enquanto instituição responsável por assegurar o direito à educação de todos os cidadãos tem o dever de posicionar-se politicamente contra todas as formas de segregação, se bem que não possa assumir exclusivamente o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, embora todas essas formas segregadoras perpassem em seu interior. A família, nestes termos, torna-se importante aliada da escola, à medida que ela participa ativamente da educação de seus membros, envolvendo-se com o projeto pedagógico elaborado pelo corpo técnico e docente com o objetivo de proporcionar o melhor em termos de educação para os discentes.

Os poetas e os poemas escolhidos para o material didático final, propostos para desenvolver em 12 aulas por meio de uma sequência didática, possuem histórico de militância e de engajamento, por meio da literatura, que os credenciam a uma abordagem crítica em relação aos objetivos deste capítulo. Justificamos a presença de Jorge de Lima, Raimundo Corrêa, Castro Alves e outros, no material didático, pela necessidade de contrapor as diversas visões de mundo e ideologias de autores que tratam sobre o negro com os poetas reconhecidamente afro-brasileiros, conforme o conceito de literatura afro-brasileira explicitado anteriormente no corpo deste trabalho dissertativo.

Na aplicação experimental, percebemos o estímulo dos alunos no desenvolvimento de pesquisa e na busca de novos conhecimentos, na interação dos conteúdos da poesia afro-brasileira com outras manifestações artísticas, num processo intertextual que alia as teorias do texto impresso com uma diversidade de recursos semióticos proporcionados pelo ambiente virtual. Evidentemente que os poemas trabalhados não podem ser abordados de maneira uniforme, visto que em cada

texto é possível e necessário se fazer adaptações para que os objetivos sejam atingidos.

Por conseguinte, percebemos que o hipertexto é potencialmente interessante para o ensino de literatura, e, principalmente, para a leitura e o ensino da poesia, pois através de seus links e nós, em que nas figuras anteriores se apresentam em azul, o hipertexto facilita a abordagem, por parte do professor e dos alunos, das relações intertextuais e hipertextuais que todo hipertexto proporciona, permitindo um universo mais abrangente na abordagem dos conteúdos e dos objetivos propostos.

Mas a leitura e o ensino da poesia afro-brasileira, dentro dos objetivos que pretendemos atingir, tais como formar um leitor autônomo, crítico, capaz de tomar e traçar suas decisões e caminhos, consciente das práticas sociais segregadoras que impedem sua inserção numa sociedade desigual e plural, somente serão eficazes, caso os professores tenham a sensibilidade para perceber as ideologias estereotipadas que sutilmente invadem os recursos semióticos estampados na tela do computador. Assim, faz-se mister que o professor, ao elaborar suas aulas sobre poesia afro-brasileira, atente para as relações dialéticas e intertextuais que os textos possam oferecer, no ambiente virtual do hipertexto, para evitar a reprodução de estereótipos sobre a cultura e a história afro-brasileira.

O ensino de literatura implica em desenvolver habilidades de ler e escrever, aliadas à concepção de transformação do aluno em um leitor competente, o que, para tanto, é imperativo o professor considerar o universo e as contribuições de leitura dos alunos. Neste sentido, as concepções teóricas a respeito do ensino de leitura do texto literário, no ensino fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam um ensino de literatura voltado para a leitura do texto literário, configurando uma prática em que o aluno seja considerado como sujeito leitor, o que reserva ao professor o papel de mediador, contribuindo, com a formação do gosto literário dos alunos, e, o mais importante, ter clareza quanto aos seus objetivos e métodos de conceber o ensino de literatura, condição essencial para permitir ao aluno sua formação e seu crescimento enquanto leitor, preparado para ler qualquer tipo de texto e dele tirar as conclusões e proveitos que lhe convier.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERND, Zilé. **Antologia de Poesia Afro-brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, terceiro e quarto círculos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CAMARGO, Oswaldo de. *15 poemas negros*. São Paulo: Associação Cultural do Negro, 1961.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUTI. **Poemas da carapinha**. São Paulo: Ed. Do Autor, 1978.
- DIAS, Marcos. **Rebelamentos** (das absconsas Áfricas da minha diáspora). Belo Horizonte: Mazza, 1990.
- DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p.113-138, 2010.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- PROENÇA FILHO, Domício. **Dionísio esfacelado**: quilombo dos Palmares. Rio de Janeiro: Achamé, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar e estudos culturais. In: Simpósio nacional de letras e lingüística, 12. **2009, Uberlândia**; Simpósio internacional de letras e linguística do Instituto de letras e linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 2. 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_6.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2014.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Nilma Lima. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/educacao-e-diversidade-cultural-refletindo-sobre-as-diferentes-presencas-na-escola>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIMA, Jorge de. 1974. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 185-204.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucrecia, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

SILVEIRA, Oliveira. *Banzo: saudade negra*. Porto Alegre: Ed. do autor, 1970. 54 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Valores culturais afrodescendentes na escola. **Diálogo: Religião e Cultura**, São Paulo, n. 49, p. 8-11, fev. 2008.

SILVEIRA, Oliveira. *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, *Antônio Carlos*. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 283-290, 2003.

XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura na escola**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS

ANA CLÁUDIA SILVA FONTES
MARILÉIA SILVA DOS REIS

1 Introdução

Tem sido muito comum a dissociação das aulas de literatura das de ensino de língua, na Educação Básica, numa prática que se firma em currículos que priorizam a prescrição gramatical, sem a importância dada a práticas de leitura voltadas para o letramento e cidadania. Neste sentido, o presente capítulo trata de uma proposta de ensino que visa romper com as metodologias tradicionais, pouco reflexivas e nada motivadoras por que ainda passa a leitura do texto literário na Educação Básica, afastando a escola brasileira de sua função primordial, que é a de desenvolver a competência de leitura e de escrita dos alunos.

Para Bagno & Rangel (2005, p. 4), o enrijecimento no estudo da literatura já começa na grade dos cursos de Letras, nos moldes por que passa o ensino de língua, com suporte na memorização da nomenclatura gramatical: no que diz respeito à formação do professor de literatura, há muita “teorização e estudo do cânon muito esquemáticos, sem se perceber quase nenhuma preocupação com a tarefa que deveria ser a principal do futuro professor de língua: a formação do leitor literário”. Segundo os “Critérios para avaliação de livros didáticos de português para o ensino médio”, publicado pelo MEC/2003, este ainda costuma ser o viés adotado para o ensino da literatura no Brasil:

Persiste, ainda, a tradicional concepção informativa de literatura, entendida como conjunto de conhecimentos histórico-culturais e estéticos que se supõem poder fazer a mediação entre o leitor e a obra. Nessa concepção, o contato entre essas instâncias fica subordinado a critérios de avaliação e

mecanismos de acesso atrelados a preceitos nem sempre muito adequados à compreensão da obra, por conta de uma origem de caráter normativo ou excessivamente canônico, que acabam perturbando o efetivo trabalho do leitor (BRASIL, 2003 *apud* BAGNO; RANGEL, 2003, p. 4).

Com efeito, uma das tarefas na formação do profissional em Letras deve firmar-se em instrumentalizá-lo para o exercício de uma reflexão também no ensino e no estudo do texto literário voltada para adolescentes, possibilitando-lhes a articulação deste ensino às inovações do novo século: neste trabalho, trata-se da articulação das tecnologias digitais à pedagogia de educação em literatura, numa perspectiva de (multi) letramentos, especialmente a que mais aproxima leitores de escritores e obras de cores locais, da região em que eles próprios estão inseridos.

Para atender aos propósitos acima, este capítulo tem como objetivo abordar a leitura de textos literários sergipanos e promover a criação de hipertexto a partir da compreensão leitora, para o letramento e a cidadania de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Além de objetivar ao desenvolvimento de estratégias para o aprimoramento da competência leitora e escritora a partir da leitura e análise de um conto sergipano, de modo a valer-se dos multiletramentos na formação do leitor e na valorização da identidade linguística e sociocultural da região.

Visa também à análise e à compreensão dos mecanismos envolvidos no processo de leitura e compreensão crítica, na concepção dos multiletramentos, e à mediação da utilização das Tecnologias de Informação e Conhecimento (TIC) na análise dos textos e na produção de hipertextos, valorizando à criatividade do aluno e constatando seu posicionamento crítico/compreensivo, pois salienta Freire (2000) que “a prática educativa será tão ou mais eficaz quando, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam, os desafie a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 92).

Como proposta pedagógica, a presente proposta objetiva lançar uma com o uso das tecnologias de informação e conhecimento a fim de proporcionar a leitura dinâmica e crítica de textos literários a partir da

mediação e da reflexão de estratégias para a compreensão textual, refletida na produção de hipertexto, valendo-se da multimodalidade, para, assim, gerar uma aprendizagem significativa para a vivência escolar e social no exercício da cidadania.

2 O texto literário digital

Nessa era interconectada, as informações estão por toda a parte numa rede de conexões, compartilhada por milhões em milésimos de segundo. Esta é a realidade da maioria de nossos alunos. É inegável o letramento digital que eles possuem e a facilidade com que mexem nos computadores, nos *tablets* e nos celulares cada vez mais modernos.

Diante dessa realidade, por que não, professor, utilizar essa potencialidade digital para a sala de aula em prol de mais conhecimento e troca de saber? Como utilizar as diversas informações que circulam na rede para produzir significação do texto literário? Por que não apresentar a função social da literatura, consolidando-a como arte e agente de transformação social a partir do conto literário?

Neste viés, a literatura sergipana terá seu papel de destaque neste trabalho, sobretudo na leitura de dois contos, um de Vladimir Souza Carvalho e outro de Antônio Carlos Viana, fundamentais na aplicação da proposta apresentada neste capítulo. A escolha foi de extrema relevância, pois ambos utilizam em suas prosas um recorte muito realista de situações cruéis, mas que surpreendem o leitor pela verdade contida ali, mesmo sem compromisso de contê-la, e pela elegância que usam ao escrever sobre fatos tão socialmente negligenciados, talvez pela vergonha de falar sobre eles ou pela marginalidade que suas personagens se encontram. Usam a brutalidade nas cenas de violência contra a mulher, abuso sexual da criança e a degradação do ser humano, sempre utilizando um recurso que dá vida e voz às personagens.

Não podemos privar nossos alunos de discussões dessa natureza, até porque eles precisam entender/falar sobre essa temática para que melhor possam se defender físico e criticamente e agir, caso precise, a respeito do assunto em foco. Caso a escola negligencie informações/discussões sobre assuntos dessa natureza, negligenciará a formação crítica

do aluno, além de perpetuar uma visão preconceituosa e submissa da mulher ou de ocultar um problema social gravíssimo que é o abuso sexual de menores.

Através do texto literário, esses temas podem ser tratados de modo reflexivo e os textos escolhidos proporcionam isso, pois a impressão gerada pela leitura é a de que a personagem, muitos casos, narradora dos fatos, grita, apela para que seja vista, ouvida, ajudada, aconselhada; apela para que o leitor seja ou se torne um cidadão crítico e consciente e transforme aquela realidade, ali desnudada. Todas essas sensações alcançadas com uma linguagem simplória, invasiva, com uma pontuação impecável e de fácil leitura, além de proporcionar os vazios que a literatura proporciona para que o leitor a preencha a seu bel-prazer, em poucas páginas e valendo-se da proeza do poder de síntese e de surpreender que o contista precisa ter.

Para que isso seja visualizado em um texto, cabe ao educador saber se colocar diante da leitura para que possibilite ao aluno também um posicionamento a respeito ou uma reflexão sobre o assunto exposto no texto. Xavier (2007) elenca alguns procedimentos que o professor deve adotar, caso se convença da “obsolescência do ensino instrucional”, no qual apenas ele detém conhecimento a ser partilhado e os alunos meros receptores desse saber, e se converta à chamada aprendizagem (re) construtivista, apontando sua importância na construção do conhecimento pelo aprendiz. São estes:

- a) Refletir sobre as questões mais relevante de um certo conteúdo a ser trabalhado;
- b) Escolher os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes;
- c) Analisar criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizadas pelas TIC;
- d) Imaginar formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma (XAVIER, 2007, não paginado).

A perspectiva apresentada por Xavier parte da teoria da aprendizagem (re)construcionista, que tem como ponto de partida o construtivismo piagetiano e defende a aprendizagem centrada na (re)

construção do conhecimento pelo próprio aluno, levando-o a evitar a aquisição acrítica da informação trazida pelo professor, internet ou qualquer outra fonte. Antes, o aprendiz deve procurar refletir a informação e reorganizá-la como achar conveniente e conforme suas necessidades sociais e cognitivas. Ainda afirma o autor que

O professor que assim procede [que utiliza os procedimentos acima citados] reconhece que as tecnologias digitais e a comunicação interativa na rede ampliam incomensuravelmente a relação do sujeito com o saber e potencializa certas capacidades cognitivas (memória, imaginação, percepção e raciocínio) e as formas de expressão linguísticas (além da verbal, agrega substancialmente a linguagem visual e sonora) nas superfícies de visualização como telas, monitores, visores de celulares e displays diversos (XAVIER, 2007, não paginado) [grifo nosso].

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental trazem a importância de se trabalhar em sala de aula com textos e em sua diversidade e utilizando os recursos tecnológicos possíveis. Deste modo, depreende-se que “a prática de linguagem dos sujeitos se estabelece, basicamente, pelo uso dos diferentes gêneros textuais cristalizados nas formações sociais em que esses sujeitos se inscrevem” (XAVIER, 2013, p. 136). Justamente porque ao falar ou escrever não se usa frases isoladas e sim textos, simples e complexos, em diversos contextos e situações de produções. Somente assim é que o discente entende o funcionamento da língua, pois há o incentivo às estratégias metacognitivas na construção de conhecimento. Além disso, Xavier (2007) alerta:

Com as tecnologias digitais chegando aos diversos ambientes sociais reais, em especial às escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com o mar de informações disponível na grande rede, a fim, de bem utilizadas, aplicarem-nas em sua formação de maneira interativa e multidimensional. Por maior esforço de inovação tecnológica que os gestores da

educação venham efetuar nas instituições de ensino, elas não conseguirão sozinhas suprir a necessidade de informação e conhecimento fomentada pelas demandas contemporâneas. Cabe, portanto, ao aprendiz buscar por si mesmo complementar sua formação continuamente, desenvolver por conta própria estratégias suplementares que lhe possibilitem contemplar os saberes novos de modo mais integral e intervencional aos outros saberes. Aprender mais e além do que a escola oferece é preciso, e, para isso, o aprendiz deve familiarizar-se com os dispositivos digitais que têm se mostrado eficientes para esse propósito, sobretudo, quando devidamente utilizados nos espaços institucionais de aprendizagem (XAVIER, 2007, não paginado).

Nesta ótica, a leitura gera aprendizagem significativa e parte do próprio leitor a construção de seu conhecimento. Há discussões em pauta que a literatura pode ajudar na construção de saberes em diferentes áreas de conhecimento, por sua característica multifuncional e de refletir a sociedade de seu tempo e ao mesmo instante ser atemporal e desvinculada de qualquer função social, mesmo estando engajada nela. Desse modo, torna-se indispensável incentivar leituras de textos literários, dos mais simples aos mais complexos. Agindo assim, certamente, haverá uma melhora significativa na aprendizagem tanto de leitura e compreensão quanto de escrita e produção.

Parte desse pressuposto o trabalho com o hipertexto, ferramenta colaborativa no processo de aprendizagem, cujo percurso de produção depende das estratégias utilizadas pelo aprendiz para mostrar a compreensão decorrente da leitura.

No entanto, caso a escola na qual o professor pretende utilizar esta proposta não possua recursos tecnológicos, não impede que a ideia apresentada nesse trabalho seja posta em prática, pois podemos adaptá-la, partindo da ideia inicial de Hipertexto, proposta por Nelson (1997) em seu projeto Xanadu, na qual, para o idealizador, o hipertexto está ligado "a um sistema de escrita não sequencial, que funcionaria da mesma forma que a mente humana, isto é por associações, em que um item puxa outro item, encadeando-se ao próximo item, formando uma grande rede de conexão" (XAVIER, 2013, p. 145-146).

Portanto, mesmo sem o aparato tecnológico é possível desenvolver a proposta apresentada nesse trabalho, visto que a importância maior é a construção de conhecimento pelo aluno a partir da leitura mediada, compartilhada e inter-relacionada ao cotidiano do discente.

3 Percorso teórico: do multiletramento ao hipertexto

O ato de ler é imprescindível e inerente ao indivíduo, pois a todo instante, as pessoas estão em contato com diversos textos, sejam visuais ou verbais. Por essa razão, a todo o momento, diferentes leituras são realizadas e isso proporciona a inserção em meio social. É preciso pensar leitura não como decodificação de palavras, mas como um tecido de inúmeras representações em contexto.

Sem o domínio da leitura nenhum conhecimento escolar se efetiva, pois é a partir dessa capacidade que o sujeito interage com os textos, com as informações. Conforme o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1998, p. 36).

Eis um desafio a ser superado pelos educadores que desejam formar leitores críticos e reflexivos na escola e na vida, principalmente por a leitura ser essencial para o acesso ao conhecimento. Compete ao educador proporcionar momentos de efetivo ler, em que o texto escrito ou falado possa ser analisado, trazendo à tona sua materialidade linguística, as “pistas” para construir sentidos. Esse é um passo importante, pois “a interpretação de qualquer texto não se esgota em seu sentido literal” (ILARI, 2002, p. 51).

Sobre essa compreensão, quanto mais próximo estiver da realidade do leitor, mais inferências podem ser feitas a partir da leitura. Conforme Zilberman (2012, p. 64), “a leitura não consiste tão-somente em uma

prática adquirida. [...] Constitui primordialmente um modo de relacionamento com o real, indispensável para a compreensão desse e para o estabelecimento de um modo de agir”.

O verbete ler vem do latim *lego* e significa “enovelar”, “escolher”, “espreitar”, “surpreender” (SÃO PAULO, 2006, p. 10). De posse dessa significação, o sentido da leitura volta-se para um entrelaçamento de ideias e para um campo semântico de múltiplas intenções e compreensões. A leitura, nessa ótica, é uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Sobre isso, Mário Quintana (2005) brilhantemente corrobora:

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.

Uma frase? Que digo? Uma palavra!

O cronista escolheria a palavra do dia: “Árvore”, por exemplo, ou “Menina”.

Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto para os devaneios do leitor.

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.

Sem mais nada.

Até sem nome.

Sem cor de vestido nem de olhos.

Sem se saber para onde ia...

Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor [...].

E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a culpa não era do cronista.

Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar seus apontamentos, fazer os seus cálculos ou a sua fezinha... (QUINTANA, 2005, p.74).

Nessa ótica, é preciso explorar o texto, debruçar sobre o universo de significações que ele proporciona, principalmente, o texto literário, que sob a ótica de Aguiar e Bordini (1988), favorece a “descoberta de sentidos” de maneira mais ampla, pois “enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real,

pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 13).

Neste contexto, busca-se, através dessa pesquisa, propor um trabalho de incentivo à leitura, de modo a promover a leitura crítica de textos literários sergipanos, favorecer o contato e o aprendizado da literatura, valendo-se dos recursos digitais, que já permitem e dispõem de uma gama de produções escritas e audiovisuais, além de proporcionar a escrita colaborativa a partir da produção de hipertexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental já trazem a importância de se trabalhar em sala de aula com textos e em sua diversidade e utilizando os recursos tecnológicos possíveis. Deste modo, depreende-se que “a prática de linguagem dos sujeitos se estabelece, basicamente, pelo uso dos diferentes gêneros textuais cristalizados nas formações sociais em que esses sujeitos se inscrevem” (XAVIER, 2013, p. 136). Justamente porque ao falar ou escrever não se usa frases isoladas e sim textos, simples e complexos, em diversos contextos e situações de produções. Somente assim é que o discente entende o funcionamento da língua, pois há o incentivo às estratégias metacognitivas na construção de conhecimento. Além disso, Xavier (2007) alerta:

Com as tecnologias digitais chegando aos diversos ambientes sociais reais, em especial às escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com o mar de informações disponível na grande rede, a fim, de bem utilizadas, aplicarem-nas em sua formação de maneira interativa e multidimensional. Por maior esforço de inovação tecnológica que os gestores da educação venham efetuar nas instituições de ensino, elas não conseguirão sozinhas suprir a necessidade de informação e conhecimento fomentada pelas demandas contemporâneas. Cabe, portanto, ao aprendiz buscar por si mesmo complementar sua formação continuamente, desenvolver por conta própria estratégias suplementares que lhe possibilitem contemplar os saberes novos de modo mais integral e intervencido aos outros saberes. Aprender mais e além do que a escola oferece é preciso, e, para isso, o

aprendiz deve familiarizar-se com os dispositivos digitais que têm se mostrado eficientes para esse propósito, sobretudo, quando devidamente utilizados nos espaços institucionais de aprendizagem (XAVIER, 2007, não paginado).

Partindo desse pressuposto, a leitura gera aprendizagem significativa e parte do próprio leitor a construção de seu conhecimento. Há discussões em pauta que a literatura pode ajudar na construção de saberes em diferentes áreas de conhecimento, por sua característica multifuncional e de refletir a sociedade de seu tempo e ao mesmo instante ser atemporal e desvinculada de qualquer função social, mesmo estando engajada nela. Desse modo, torna-se indispensável incentivar leituras de textos literários, dos mais simples aos mais complexos. Agindo assim, certamente, haverá uma melhora significativa na aprendizagem tanto de leitura e compreensão quanto de escrita e produção.

Para tal, é preciso pensar, primeiramente, que as relações e o trato com o texto, com a linguagem também deve evoluir historicamente. Conforme Santaella (2007), “cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, [...] e nas emoções que nos assomam”.

Sobre essa mobilidade de pensamentos e de atitudes do sujeito, a linguagem a acompanha, inclusive sendo modificada cada vez mais pelo contato constante com diversas pessoas de todo o planeta, através das conexões em rede, através da Internet. Complementa Xavier (2013) que “assim como a Pós-Modernidade, o hipertexto é por natureza fractal e aleatoriamente inclusivo. O caos e a desordem de saberes e de dizeres em ebulição são provocados pela interconexão do tipo rede (todos para todos)” (XAVIER, 2013, p. 62).

Diante disso, por que não pensar numa forma de interagir melhor com o texto, já que as formas de ler também se modificam com essas situações? Por pensar nesse novo leitor, engajado em várias coisas ao mesmo tempo, começa-se a pensar na perspectiva de multiletramentos, cujo trato com o texto ocorre em suas multiplicidades de sentidos, de

percepções, de multissemioses, a chamada multimodalidade, que Rojo e Barbosa (2015) definem como

O texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (músicas e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Marcuschi reforça que o texto “é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 95). E segue afirmando que para analisar um texto entram “tanto as condições gerais dos interlocutores como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que eles são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 103), pois ouvinte/leitor e falante/escritor “devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais [...] Ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutualmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Levando em conta essas situações de produção e recepção da linguagem na sociedade da informação, não se pode conceber mais a ideia de texto como um conjunto de orações encadeadas e sequenciais. Para Xavier (2002), “hoje não é mais possível sustentá-lo [o texto] apenas como tecido linguístico dotado necessariamente de coesão e coerência, apoiados pelos demais fatores de textualidade” (XAVIER, 2002, p. 21). Rojo (2013) compreende também que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 44).

Dessa maneira, é preciso pensar o texto em suas diversas manifestações e semioses. Chartier assegura que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88).

A escola não pode mais ficar estanque aos acontecimentos do mundo, tampouco alheia à realidade de seu alunado, cada vez mais interconectado. É preciso rever seu currículo, pois

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 2001, p.102).

Freire (2001) reafirma a ideia de que o professor também precisa atualizar-se e rever suas práticas, torná-las mais condizentes com a realidade, dando importância a todas as manifestações de linguagem, especialmente, as que fazem parte do convívio do aluno, pois, conforme Xavier (2013), “a tecnologia não se separa, dicotomicamente, da realidade sócio-histórico-cultural de um povo, como se, de um lado, fosse possível colocar as materialidades (dos objetos tecnológicos) e, de outro, a sociedade e a cultura” (XAVIER, 2013, p. 113).

Nóvoa (1991, p. 18) complementa que “hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado”. Não é nada fácil, mas é possível e necessário. A contemporaneidade, refletida nos discentes, impõe aos educadores essa tarefa.

Rojo (2013) também esclarece que a inserção da tecnologia de informação e conhecimento proporciona um novo espaço de autoria, nos quais os sujeitos envolvidos na leitura atuam de modo colaborativo, participativo e aberto a novas perspectivas discursivas. Segundo ela, “a quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas como tam-

bém fazem circular outros discursos, contra hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária” (ROJO, 2013, p. 42).

Nas palavras de Xavier (2013),

Agora, os sobreviventes deste novo contexto filosófico-linguístico-cultural são desafiados a lidar com um aparato tecnológico singular, cheio de botões, janelas, sinalizadores, acionadores, sonorizadores diante de telas coloridas. São obrigados a ler, selecionar dados e interpretá-los rapidamente. Em face ao hipertexto, que viabiliza um modo de enunciação amalgamático, multissensorial, próprio do espírito da Pós-Modernidade, o hiperleitor pós-moderno não vai, necessariamente, encontrar um centro, uma essência na qual possa assegurar ser o fulcro do hipertexto ponto de partida da navegação (XAVIER, 2013, p. 53-54).

Então, nota-se que o perfil do leitor mudou, a escola precisa adequar-se a essa realidade sócio tecnológica, privilegiando a leitura e a construção de sentidos, valendo-se dos multiletramentos, cuja significação articulada pelo Grupo de Nova Londres, apresentada por Rojo (2013), aponta que é preciso envolver dois tipos de “multiplicidade” das práticas de letramento contemporâneas: “por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) também apontam diretrizes para o trato multimodal da linguagem em ambiente escolar:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos

que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. [...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem (BRASIL, 1998, p. 24).

Nestas bases, este capítulo visa tal fim, pois irá valer-se da leitura de textos da literatura sergipana a fim de motivar a compreensão crítica e social apoiada na produção de sentidos a partir de *links*, do hipertexto.

4 Percurso prático e proposta metodológica

Partindo do pressuposto de que o público-alvo desse trabalho participa da cultura participativa, pregada por Jenkins (2009) *apud* Rojo e Barbosa (2015), devido ao fato de que muitos são colaboradores em páginas de “fãs”, nas quais participam ativamente da produção textual colaborativa no ciberespaço, este estudo começou a ser delimitado. Observa-se que a leitura e a produção de texto em ambiente digital tornam-se mais atrativas.

Neste aspecto, a proposta metodológica que propomos neste trabalho consistirá na realização de oficinas de leitura e produção hipertextual, descritas no próximo item. Essas oficinas nortearão as análises dos textos, tanto com relação à sua literariedade e quanto à sua função sociocultural, trazendo-lhes uma ressignificação, amparada na produção de hipertextos (*links*), utilizando o computador e a Internet com seus recursos de mídia (áudio, vídeo, imagens), bem como as ferramentas do *Word* (digitação, gráfico, tabelas) numa reescrita motivada, criativa e hipertextual, na tentativa de provar a compreensão que os discentes fizeram da leitura literária, representada nessa proposta pelo conto sergipano “Barba de arame”, de Antônio Carlos Viana.

Os PCN de Língua Portuguesa reforçam a importância do trabalho com o hipertexto em sala de aula, pois,

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorece a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens, como imagem, som, animação com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (BRASIL, 1998, p. 90-91).

Essa proposta ganha visibilidade, pois segundo Knobel e Lankshear (2002) *apud* Rojo (2013),

O ler e o escrever mediados por novas tecnologias digitais se tornam atividades ainda mais complexas, pois a internet requer que os usuários julguem textos complexos, que combinam gráficos, comentários, afirmações avaliativas, imagens, vídeos, além de aprender a obter mais informações sobre o material, o que é necessário para assistir, ouvir, ler, refletir e se comprometer com a adesão ou não a certos discursos (ROJO, 2013, p. 43).

Porém, antes de procederem ao ato de ler, os educandos deverão ter como pré-requisito o conhecimento do gênero textual conto, a fim de facilitar o entendimento global do texto e perceber as intenções do autor diante das características do referido gênero. *A priori*, precisam entender as pistas que o título sugere, até mesmo para ter uma noção do que se trata o texto ou para perceber o leque de significações que a linguagem proporciona em suas entrelinhas. Além de investigar a vida do autor, a fim de entender o contexto no qual está inserido, o que pode ser bem útil para uma melhor compreensão do texto. Além disso, as oficinas serão de leitura mediada pelo professor, pois pensa Kleiman que

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes

do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 1993, p. 24).

De posse dessas leituras, que não se restringem apenas ao texto em si, mas ao contexto sócio histórico de produção, faz-se uma nova leitura, coletivamente agora, intencionando a análise minuciosa dos elementos linguísticos e extralinguísticos.

Depois de exploradas essas leituras, como trabalho final, deverão, com o auxílio do computador conectado à Internet, acessar *links*, que favoreçam a compreensão do texto, por exemplo, *links* que demonstrem a biografia do autor, que tragam o verbete com a significação de alguma palavra em desuso ou de significado desconhecido, que apresentem relatos de experiências semelhantes à retratada na obra, dentre várias outras possibilidades que o texto literário proporciona e trazê-los ao conto em forma de *hyperlink*. Além disso, a produção dos *links* ativa o conhecimento metacognitivo do aluno, pois serão feitos a partir da compreensão do conto lido. Conforme Leffa (1996),

A metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura. Leitores fluentes têm mais consciência de seus comportamentos de leitura. Podem identificar, analisar e discutir suas atividades metacognitivas. São mais capazes de avaliar sua própria compreensão, selecionar as melhores estratégias de reparo e aplicar as estratégias selecionadas para resolver um problema. Demonstrem certos comportamentos ativos como reler, ler com atenção no significado, ler de modo seletivo e ajustar a velocidade de leitura. São mais capazes de identificar problemas de compreensão e resolvê-los. Possuem mais flexibilidade para ajustar a leitura a objetivos específicos (LEFFA, 1996, p.63,64).

Assim, combinando as estratégias metacognitivas à proposta interacionista, este trabalho ganha mais atratividade, pois um pode colaborar com o outro no momento da releitura e gerar compreensão. Por isso, a análise textual, a pesquisa e a produção de hipertexto poderá ser feito

em pequenos grupos, de modo a motivar a interação entre eles, visto que a aprendizagem só se efetiva na interação com o outro.

Essa é a visão geral da proposta. Abaixo veremos a descrição de cada oficina.

4.1 Descrição das oficinas

Este trabalho propõe reflexão e prática acerca do trato com a leitura, principalmente do texto literário, motivando uma incursão pelo letramento digital, valendo-se dos multiletramentos e da multimodalidade na produção de hipertexto a partir da compreensão leitora do conto sergipano, carregado de literariedade, cultura e crítica social. Toda a proposta está exposta em seis oficinas de leitura, pesquisa, produção e exposição dos trabalhos feitos.

O percurso metodológico das oficinas é composto de atividades que visem a um trabalho dinâmico, de reflexão sobre leitura e de prática escritora nas aulas de Língua Portuguesa, dinamizando-a e tornando-a atrativa ao aluno e, principalmente, promovendo aprendizagem significativa.

A seqüência metodológica está disposta de acordo com as etapas abaixo:

- Oficina 1 – As atividades desenvolvidas nessa oficina proporcionam ao aluno conhecer um pouco o estado onde vive. Como a leitura literária será de um conto sergipano, a motivação à leitura será a apresentação de elementos naturais, culturais e artísticos do estado de Sergipe, buscando interação e percepção do valor que eles dão à cultura do lugar onde vivem;
- Oficina 2 – A oficina promove o contato com a literatura. Inicialmente, explicando o significado desta, como também apresentando os principais autores e obras sergipanos do passado e contemporâneos, visando o conhecimento da arte literária produzida por conterrâneos.
- Oficina 3 – Esta oficina proporciona o momento de leitura do conto sergipano escolhido de forma mediada, dinâmica e interativa, a partir das inferências feitas pelos alunos no ato de ler em voz alta;
-

Ela só sabia dizer que ele tinha barba de arame. Quando a beijou, a barba era tão dura que a machucou. [...] Depois ele a colocou no chão, e foi aí que ela pensou: esse homem é Jesus-Deus, igual ao da folhinha que tem lá em casa [...]

Ela queria uma latrina, a coisa que mais queria na vida, ela e sua mãe, que vivia pelo mundo da maré para arrumar comida pras duas. Já não aguentava mais comer maçunim e caranguejo. Estava ficando uma mocinha e tinha vergonha de cagar no descampado com os pés quase dentro da água podre, de fazer todas as necessidades assim em campo aberto, correndo quando via alguém, como naquela manhã quando ele a viu mijando na beira do mangue. [...]

Ele falou que sim, ia mandar fazer uma latrina bem joia para ela e a mãe cagarem à vontade sem ninguém ver. Só foi ruim a barba e o cheiro de vinho estragado que vinha de sua boca. [...]

Agora, sempre que ia fazer as necessidades, pensava nele. Ficava ali acororada imaginando como seria a sua latrina. Seria melhor que fosse dentro de casa, mas isso era impossível, o barraco mal se sustentava nas estacas. Enquanto ele não vinha, via-o nos sonhos e nem tinha medo. [...] (VIANA, 2004, p. 40-1).

- Oficina 4 – A compreensão da leitura realizada pelos alunos na oficina anterior possibilita a aplicação desta oficina que é a de pesquisa na internet de informações, notícias, charges; podem gravar, com o celular, vídeos e áudios com depoimentos relacionados à interpretação temática do conto lido, salvando as pesquisas sempre em pen drive;
- Oficina 5 – No laboratório de informática, finalmente, irão produzir hipertextos das partes mais relevantes do conto, aquelas que carecem de maiores esclarecimentos, como interpretação temática, verbete desconhecido, um ditado popular regional, uma expressão conotativa, uma expressão usada fora da norma padrão da língua portuguesa.
- Oficina 6 – Esta oficina propõe a exposição dos trabalhos na escola, podendo ter este trabalho extrapolado dos limites da sala de aula e promover uma campanha social na comunidade escolar sobre o

assunto discutido no conto, no caso deste trabalho, a exploração sexual de menores.

4.2 Recursos didáticos e sugestões aos diferentes contextos

Para a realização das oficinas tais como foram descritas, necessitaremos, além do acesso à internet, usar os seguintes materiais: *data show*; computadores conectados à Internet; cópia dos textos utilizados, nesse caso, dos contos sergipanos; dicionário de Língua Portuguesa; celular ou *tablet* para possíveis gravações de áudio ou vídeo.

No entanto, caso não seja possível a utilização de nenhum recurso tecnológico, cartazes para a apresentação das imagens podem ser usados, livros didáticos, revistas e os *links* podem ser feitos através de balões, setas ou outros marcadores na página.

Nota-se que o aluno estando ciente de tudo o que ocorrerá, poderá se sentir como parte integrante do trabalho, colaborador direto, podendo inferir com sugestões, ser atuante nas atividades e favorecer a troca de experiências, especialmente, porque no trato com os aparatos tecnológicos, muitas vezes, mostra que sabe manusear equipamentos, suportes e conteúdos bem mais que o próprio professor. Assim, o discente percebe a relevância de seus estudos para a sua aprendizagem e para a troca de saberes em sala de aula e vê que pode ser muito útil no processo de ensino-aprendizagem e não apenas um mero receptor de tarefas e informações.

5 Considerações finais

As oficinas evidenciaram, de maneira prática, como o texto multimodal reflete diversas leituras de mundo do aluno-autor de cada link, somada à do autor da obra, e a importância de trabalho estruturado a partir de várias semioses que o compõe. Neste sentido, as práticas de leitura ultrapassaram a perspectiva, segundo a qual a escola deve ultrapassar a interpretação de textos que se firme apenas na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto.

Com as novas TIC, é fundamental que os professores elaborem suas aulas numa perspectiva de multiletramentos, para que possam melhor sistematizar o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, contribuir na qualidade da leitura do texto literário, visto que as novas tecnologias permitem que os sentidos dos textos sejam construídos por meio da utilização simultânea de várias modalidades. E o uso de hiperlinks mostrou-se uma estratégia promissora para a formação de docentes que buscam práticas autônomas quanto ao uso de textos e de recursos multimodais, cuja meta maior reside em investir ainda mais na competência comunicativa e na formação libertadora da cidadania do estudante da Educação Básica.

O presente artigo, parte de um trabalho de mestrado, objetivou desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos, valendo-se do conto literário sergipano e da multimodalidade, alcançada graças ao Hipertexto, ferramenta digital que permite ampliação de saberes pela interconexão de ideias e informações, na perspectiva dos multiletramentos.

Para desenvolvê-lo, os referenciais teóricos serviram como aporte fundamental para a produção da proposta, para a aplicação e análise dela. Sabe-se que sempre é um desafio trabalhar com as novas tecnologias e trazê-las para ressignificar a prática pedagógica requer um aparato teórico que consiga embasar o planejamento e reforçar a aplicação. Podemos perceber, com a revisão de literatura, que há muita abertura para o trabalho didático com os multiletramentos e com o texto multimodal. Devido a esse fator crescente, resolvemos trazer essa ideia com uma nova roupagem, trazendo a literatura para o foco do Ensino Fundamental, não como pretexto, mas como análise séria, criativa e social.

Nessa ótica, sabemos que a contemporaneidade requer que nós, professores, sejamos sujeitos ativos e críticos na sociedade, para auxiliar nossos alunos a terem essa criticidade perante as situações e acontecimentos. Diante da necessidade de resolvermos várias coisas ao mesmo tempo com instantaneidade, precisamos nos valer das novas tecnologias de informação e conhecimento para nos conectarmos a esse novo mundo, a essa nova era interconectada, a qual Castells (1999) denomina “sociedade em rede”.

Como esses novos conhecimentos requerem novos saberes interligados, ou seja, precisamos ter conhecimento de várias áreas ao mesmo

tempo para conseguir compreender na totalidade uma informação, o Hipertexto é um gênero digital bastante útil, aliás, muito utilizado pelos alunos em pesquisas, mas que desconhecem a significação.

O Hipertexto, nada mais é que as conexões que dão ou damos ao texto que lemos. É aquilo que numa página na rede, por exemplo, chamamos de *links*, que fica à altura de um clique para nós levar a navegar por outras páginas, por outras informações.

Além disso, a leitura do texto literário regional, bem como qualquer de outro gênero textual, trabalhada, inicialmente, de forma mediada, colaborativa, pausada, promove a compreensão. Observou-se na aplicação deste trabalho esse aspecto, pois os alunos puderam notar o modo como a compreensão textual se efetivava, de fato. Puderam realizar as estratégias metacognitivas para que compreendessem melhor a leitura, inclusive trazendo exemplos da própria vivência, bem como percebendo as próprias estratégias de leitura e de compreensão.

Nesta perspectiva, ter contato com os alunos enquanto professoras e pesquisadoras foi o que houve de mais promissor neste trabalho, justamente, por o trabalho ter buscado sanar a dificuldade de compreensão efetiva do texto que os alunos tinham e ter acabado indo além do que esperávamos, visto que demonstraram o entendimento textual e ainda o relacionaram com as vivências na comunidade.

Depois de compreendidas as etapas de compreensão leitora, entramos nos procedimentos multimodais, no tocante ao trazer vários gêneros para reforçar o sentido do conto trabalhado. O contato com diferentes linguagens e semioses proporciona ampliação no conhecimento da linguagem, efetivada em seus níveis verbais e não verbais. Ter contato com a multimodalidade amplia os horizontes de saberes do discente, resultando numa aprendizagem significativa e crítica.

Por fim, juntando os saberes de mundo do aluno com o conhecimento didático-pedagógico do professor, a prática de sala de aula pode ser ressignificada. Nesse caso, valemo-nos do Hipertexto como ferramenta que abriga a multimodalidade na produção de sentidos para e na vida, proporcionando os multiletramentos na prática da leitura, compreensão e produção, sempre deixando prevalecer o posicionamento ativo, crítico, reflexivo, cidadão e criativo do nosso aluno.

GLOSSÁRIO

Aprendizagem (re)construcionista – A teoria da aprendizagem (re)construcionista, que tem como ponto de partida o construtivismo piagetiano e defende a aprendizagem centrada na (re)construção do conhecimento pelo próprio aluno, levando-o a evitar a aquisição acrítica da informação trazida pelo professor, internet ou qualquer outra fonte. Antes, o aprendiz deve procurar refletir a informação e reorganizá-la como achar conveniente e conforme suas necessidades sociais e cognitivas.

Estratégias metacognitivas - Leffa (1996) apresenta o conceito de metacognição, perfeitamente aplicável ao modelo de leitor que se pretende alcançar com a aplicação desse trabalho: “A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo” (LEFFA, 1996, P. 46). Assim, as estratégias metacognitivas dizem respeito à consciência dos próprios processos de aprendizagem.

Hiperlink – Segundo Santaella (2007) é “um conector especial que aponta para outras informações disponíveis, e é o capacitador essencial do hipertexto” (SANTAELLA, 2007, p. 316). É o aparato necessário à navegação por inúmeras páginas na internet.

Hipertexto - Sobre o hipertexto, Theodore Nelson (1993), cunhador do termo, *apud* XAVIER (2013) define-o de duas formas: a primeira, dizendo que “trata-se de um conceito unificado de ideias e de dados interconectados de modo que podem ser editados no computador”; a segunda, “uma instância com a qual se pode (re) ligar ideias e dados” (XAVIER, 2013, p. 144).

Leitura mediada – É a estratégia de encontrar pistas para a compreensão textual a partir do diálogo, da interação professor-aluno no momento da leitura, pausando-a, discutindo-a.

Letramento digital – É a prática da leitura e da escrita valendo-se de recursos tecnológicos, de meios digitais.

Link – São os “elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia” (XAVIER, 2013, p. 273), sendo assim, “tijolos básicos da construção do hipertexto” (SANTAELLA, 2007, p. 307).

Multiletramentos – São os vários letramentos existentes, cujo trato com o texto ocorre em suas multiplicidades de sentidos, de percepções, de multissemioses.

Multimodalidade – Rojo e Barbosa definem multimodalidade ou o texto multimodal como “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (músicas e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 108).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Critérios para avaliação de livros didáticos de português para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/SEMTEC, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000, pp. 87-102.

ILARI, Rodolfo. Malhas sintáticas da leitura – quatro andamentos. In: **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 51-68.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. São Paulo: Pontes/Unicamp, 1993.

LEFFA, J. Wilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Tania Franco Carvalhal (org). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros do discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2006.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 220f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

_____. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/revista/artigo-xavier.pdf>

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

RESUMOS

REFERENCIAÇÃO: O USO DA ANÁFORA NO TEXTO DISSERTATIVO

Gilvan da Costa Santana

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

O presente capítulo consiste em um recorte da dissertação de mesmo título. Durante tal pesquisa, partimos do pressuposto de que o ensino da escrita em língua portuguesa (doravante LP) deve pressupor a análise de recursos expressivos presentes no cotidiano dos sujeitos falantes de LP. Tal perspectiva consiste em uma necessidade de abordagem da escrita como processo, como resultado de um trabalho de reflexão sobre a linguagem; conhecimento sobre a constituição e funcionamento da língua. Evidenciamos aqui a consecução dos objetivos dessa empreitada. Para tanto, destacamos aspectos teórico-metodológicos que envolvem gênero de discurso, tipo de texto, no ensino de LP, à luz de uma abordagem da linguística textual, cuja ênfase se encontra na construção da referenciação, em situações de produção de texto escrito. Trata-se de uma proposta didática para oportunizar o contato dos alunos e professores com o processo discursivo de construção de textos, lançando mão de atividades que os levam a operar a construção de textos.

LINGUÍSTICA DE TEXTO: A COESÃO REFERENCIAL

Silvana Faria Doria

José Ricardo Carvalho

Este trabalho contempla o estudo do texto e seus usos linguísticos, discutindo questões de coesão referencial em gêneros textuais, numa abordagem voltada para o ensino fundamental. Por meio de textos que fazem releitura do conto de fadas “João e Maria”, partimos do objetivo de investigar como a condução textual está condicionada à maneira pela qual os referentes são introduzidos e retomados no texto e como agem na formulação do fio discursivo. Embasados na perspectiva da Linguística de Texto, elucidamos algumas reflexões que envolvem o campo da coesão à luz de estudiosos como Koch (2013), Koch e Elias (2008), Koch e Travaglia (1996), Fávero e Koch (2012), Marcuschi (2008), Cavalcante (2013). Tal estudo aponta alternativas pedagógicas que explorem em pequenos fragmentos textuais um trabalho de leitura e de análise linguística. Discutimos, desse modo, o papel da linguística de texto em suas diferentes fases, destacando a contribuição desta disciplina para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, bem como apontamos exemplos de recursos linguísticos de referenciação, como os diversos tipos de anáforas. Neste contexto, examinamos o papel de recursos de coesão referencial com exemplos de gêneros textuais acessíveis e didáticos à clientela do 6º ao 9º ano, com vista a uma proposta de aplicação em sala de aula.

PRÁTICAS DE LEITURA COM TEXTOS MULTIMODAIS

Sandra Virginia Correia de Andrade Santos

Derli Machado de Oliveira

Nos textos com os quais o leitor se depara atualmente, nota-se, além da linguagem verbal, uma linguagem visual que tem influenciado e modificado tanto os modos de leitura quanto os de escrita. Diante dessa realidade linguística, o estudo desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, refletiu sobre a representação da linguagem visual e sua contribuição no despertar da competência leitora. Nesse contexto, foram elaboradas estratégias e recursos aplicáveis em sala de aula, a partir do gênero textual capa de revista, tendo em vista sua composição multimodal significativa para a promoção de novas leituras. Como embasamento teórico, buscou-se aprofundar a respeito da linguagem visual a partir da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996), a qual apresenta as representações de sentido imbuídas nos elementos visuais. Partindo desse pressuposto, fora elaborado um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), recurso produzido para potencializar as práticas de leitura visual e, inclusive, estimular os envolvidos à compreensão linguística indispensável para a análise de textos multimodais.

RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Maria Edriana dos Santos Rocha

Márcia Regina Curado Pereira Mariano

Por constatar, por meio de nossa prática docente, o baixo nível de leitura e de escrita dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e por perceber a naturalização do uso das redes sociais por esse grupo de indivíduos, recorreremos às contribuições de Perelman e Tyteca (1996), de Meyer (2008) e de Ferreira (2010) para desenvolver uma proposta de ensino respaldada na teoria da retórica e da argumentação, utilizando para isso o grupo do Facebook como ferramenta de apoio pedagógico. Neste artigo, temos, pois, por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica, tomando por base as referidas teorias, realizada durante o Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Capes), da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana, Sergipe, entre os anos de 2013 e 2015. A proposta aqui apresentada demonstrou ser possível levar as técnicas e estratégias discursivas da Nova Retórica para o ensino da leitura e da escrita no 9º ano do ensino fundamental, recorrendo a postagens autorais do Facebook, mecanismo que serviu de estímulo ao debate e à exposição de pontos de vista sobre os temas suscitados, bem como ao aprimoramento de estratégias de leitura e escrita de textos argumentativos e persuasivos.

A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO

Alexsandra Dantas Oliveira Andrade

Christina Bielinski Ramalho

O presente capítulo traz uma proposta para o ensino do gênero lírico para o ensino fundamental a partir da exploração das peculiaridades das canções populares. Nele apresenta-se o lugar da poesia, isto é, como o texto lírico pode contribuir para a formação de leitores e para o letramento lírico. A proposta contempla o uso de canções da Música Popular Brasileira (MPB) para trabalhar recursos líricos. Trata-se de uma proposta multimodal que traz as canções para ir além da apresentação de teorias, tornando-se uma ferramenta capaz de atingir o desejo de ouvir uma boa música, de buscar o entendimento e a interpretação das letras e de identificar os recursos literários presentes no gênero selecionado. Esta proposta é fundamentada pelas contribuições teóricas voltadas para o ensino de literatura e para as peculiaridades do texto poético, articuladas por Rildo Cosson, Antonio Candido, Anazildo Vasconcelos da Silva e Christina Ramalho, respectivamente. Tais abordagens foram ampliadas pelo uso das novas Tecnologias Digitais da Informação e de Comunicação (TDIC).

A LEITURA LITERÁRIA PELO HORIZONTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Meiryelle Paixão Menezes

Carlos Magno Gomes

Este capítulo traz uma prática de leitura literária voltada para a interpretação de contos infantojuvenis pelo olhar dos estudos de gênero. As aulas de leitura dos textos literários foram voltadas para a exploração das questões de gênero no imaginário dos contos de fadas. Essas relações partem do senso comum para a repetição de preconceitos contra a mulher. Nesse contexto, foi aplicada uma proposta de trabalho com oficinas de leitura dos contos literários “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar”, de Marina Colasanti, no intuito melhorar os níveis de leitura dos/as estudantes e conscientizá-los/as no tocante à discriminação de gênero na sociedade e. Metodologicamente, debatem-se conceitos de referentes à formação do/a leitor/a, pela perspectiva de U. Eco, aos métodos de leitura, conforme A. Rouxel, Aguiar e Bordini e C. Gomes. Quantos aos estudos de gênero, aplicam-se categorias da violência de gênero a partir da perspectiva teórica de G. Louro e E. Xavier. Com esta prática de leitura espera-se contribuir para a formação de leitores/as críticos/as no intuito de conscientizar os/as discentes com relação à discriminação de gênero, objetivando formar uma sociedade mais justa e igualitária.

A POESIA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DE HIPERTEXTOS

José Alexandre dos Santos

Jeane de Cássia Nascimento Santos

Este capítulo traz uma proposta de leitura da poesia afro-brasileira, tendo como parâmetro o que preceitua a lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção nos currículos escolares do ensino básico de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Trazemos um novo olhar sobre as relações sociais, culturais, étnicas, raciais para romper com a visão educacional eurocêntrica. Este texto questiona a visão racista que ainda reproduz o preconceito e discrimina aspectos culturais e estéticos da produção dos negros e seus descendentes no Brasil, apoiando-se em estudos pedagógicos, literários, sociológicos e antropológicos, desenvolvidos por estudiosos como Munanga (2005), Gomes (2001), Candido (1995), Duarte (2010), Bernd (2011), Freire (1980) e Gadotti (2010). Concomitantemente, pretende-se, também, sugerir caminhos para o processo de letramento literário, amparado em recortes teóricos, desenvolvidos por pesquisadores e intelectuais pedagogos, como Aguiar e Bordini (1993), Kleiman (2005), Zilberman (1993), Soares (2003) Cosson (2009), Gomes (2014) e Cereja (2005), por meio de hipertextos, segundo estudos de Levy (1993), Marcuschi e Xavier (2004), principalmente.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; poesia afro-brasileira; hipertexto.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: MULTILETRAMENTOS

Ana Cláudia Silva Fontes

Mariléia Silva dos Reis

O presente capítulo discute a respeito da leitura e de seus novos contextos de veiculação e produção, bem como da contribuição do letramento digital para a construção de sentidos no texto literário pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, visa a desenvolver estratégias para o aprimoramento da competência leitora e de compreensão crítica a partir da leitura e análise de um conto da literatura sergipana, de modo a valorizar a identidade linguística e tornar clara a importância do ato de ler na expressão do pensamento, para a interação social e para a formação cidadã. Para desenvolver essas estratégias, a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Conhecimento) é bem-vinda por auxiliar a análise dos excertos das obras e a produção de hipertextos, através dos hiperlinks, sempre valorizando o processo criativo do aluno e constatando seu posicionamento crítico/compreensivo frente ao texto. O aporte teórico fundamenta-se basicamente em Xavier (2002, 2013), Rojo (2012, 2013, 2015), Santaella (2007), Chartier (1998) e Aguiar e Bordini (1988). Espera-se que as abordagens presentes neste capítulo possibilitem aos educadores novas perspectivas de ensino apoiadas nas novas tecnologias como forma de motivação à prática pedagógica, de ampliação de olhar para as novas formas de letramento, nas quais o aluno e seu contexto sócio-histórico sejam peças fundamentais de ação e que, assim, possa trazer ressignificações ao texto em seu uso social.

SOBRE OS AUTORES

ALEXSANDRA DANTAS OLIVEIRA ANDRADE

Graduação em Letras Português e Francês, pela Universidade Federal de Sergipe (2003). Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (2015). Professora do Ensino Básico, da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, nas instituições: Escola Estadual Dr. Airton Teles (desde 2013), Colégio Estadual Eduardo Silveira (desde 2013), Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota (desde 2004).

ANA CLÁUDIA SILVA FONTES

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede (PRO-FLETRAS-UFS/Itabaiana). Graduada em Letras Vernáculas pela Faculdade AGES (UniAges). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários aplicados ao ensino de Língua Portuguesa pela FJAV - Faculdade José Augusto Vieira (Dom Pedro II). Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Maria de Lourdes Silveira Leite, em Simão Dias, Sergipe. Atua também como professora em cursinhos pré-Enem.

BETO VIANNA

Graduou-se em língua e literatura inglesa (1997), e doutorou-se em estudos linguísticos (2006) pela UFMG. Foi pesquisador no Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva, em Leipzig, Alemanha, e professor no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Obafemi Awolowo, em Ilê-Ifé, Nigéria. Atualmente, leciona no Departamento de Letras de Itabaiana, no ProFletras e no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe. Investiga a linguagem enquanto um sistema relacional, as políticas linguísticas e as relações entre o saber científico e outras culturas humanas e não humanas. Coordena, junto com Ugo Maia (PPGA/UFS), o grupo de estudos INUMA - Interfaces humano-não humano. É pai de Tábata, Ariel e Pepe, e avô de Uirá, Rodrigo, Gael e Inácio.

CARLOS MAGNO GOMES

Professor Associado de Teoria Literária, atua na pós-graduação acadêmica e profissional em Letras da UFS. Doutor em Literatura (2004), pela UnB, com pós-doutorado em Estudos Literários (2013), pela UFMG. Pesquisador UFS/CNPq, vinculado ao GT da ANPOLL: A mulher na literatura. Atua na área de Literatura comparada e estudos da recepção: abordagem intertextual e antropológica da violência contra a mulher. Editor dos periódicos acadêmicos Interdisciplinar e Fórum Identidades. Coordenador do PROFLETRAS-Itabaiana desde abril de 2013.

CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida (1995), mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Entre 2006 e 2008, foi Professora Adjunta Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2012, passou a atuar como Professora Adjunta de Literaturas de Língua Portuguesa e Estágio na Universidade Federal de Sergipe. Membro, desde 1996, do GT Mulher e Literatura da ANPOLL, e membro do GELIC da UFS. Coordenadora do CIMEEP, Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos, criado na UFS em março de 2013. Atualmente, desenvolve uma pesquisa de pós-doutorado intitulada A PROPOSIÇÃO ÉPICA À LUZ DO ANACRONISMO EM LITERATURA junto à Université Blaise-Pascal, em Clermont-Ferrand, França, sob supervisão do prof. Dr. Saulo Neiva. É autora e organizadora de 26 livros de crítica literária, com ênfase na poesia épica e na poesia lírica, e de livros de poesia, crônicas e contos. Suas mais recentes publicações são "A cabeça calva de Deus, de Corsino Fortes, o epos de uma nação solar no cosmos da épica universal (Aracaju: ArtNer, 2015) e História da epopeia brasileira. Das origens ao século XVIII (com Anazildo Vasconcelos da Silva. Aracaju: ArtNer, 2015).

DERLI MACHADO DE OLIVEIRA

Possui doutorado em Estudos da linguagem, área de concentração Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS - (2010). Graduado em Letras Portugues/Inglês pela Universidade Tiradentes (2005). Atuou como professor do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe como professor substituto; professor dos Cursos de Especialização em Letras da FAMA(Faculdade Amadeus-SE) e da Faculdade Atlântico. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Produção e recepção de texto; Língua portuguesa; Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso. Atua principalmente nos seguintes temas: linguística, linguística aplicada, sociolinguística, psicolinguística e teorias contemporâneas do discurso. Atualmente é professor efetivo na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

GILVAN DA COSTA SANTANA

Doutorando em Língua e Cultura pela UFBA; Mestre em Letras pela UFS; Mestre em Ciências da Educação pela Lusófona; Especialista em Língua Portuguesa e Especialista em Ciências da Educação; Graduado em Letras Vernáculas pela UFS. Professor efetivo do Instituto Federal de Sergipe desde 1994. Atua nas áreas de Letras e Educação, principalmente nos seguintes temas: Linguística Textual; Ensino de Língua Portuguesa; Análise de Discurso; Cultura e Educação. Membro dos grupos de pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica e Políticas Públicas; Gestão Socioeducacional e Formação de Professor.

JOSÉ RICARDO CARVALHO

Professor adjunto do PROFLETRAS da Disciplina Texto e Ensino. Atua no curso de Pedagogia da UFS-Itabaiana das disciplinas: Linguística Aplicada à Alfabetização, Ensino da Língua Portuguesa, Alfabetização. Possui graduação em Pedagogia

pela Universidade Federal Fluminense (1995), graduação em Letras pela Universidade Estácio de Sá (2006), Especialização em Leitura e Produção de Texto (UFF), Especialização e Alfabetização das Classes populares (UFF), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Suas pesquisas se voltam para o processo de Produção Textual sob o viés da Linguística de Texto, com base nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo.

JEANE DE CASSIA NASCIMENTO SANTOS

Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Professora de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Mestrado Profissional em Letras (UFS/Itabaiana) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Tem experiência na área de Letras, especificamente, em Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura e ensino. É coordenadora do projeto de PIBID/LETRAS-Itabaiana, na área de ensino de literatura e questões afro-brasileiras.

JOSÉ ALEXANDRE SANTOS

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual de Ensino do estado de Sergipe. Desenvolve pesquisa sobre o hipertexto no ensino de literatura afro-brasileira.

MÁRCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO

Mestre em Linguística e doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Desde 2011 é Professora Adjunta na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Departamento de Letras do campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana. É também professora do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, na mesma instituição, e desenvolve projetos relacionados ao ethos, à argumentação e ao ensino de Língua Portuguesa. É integrante dos grupos de pesquisa: GERAR (USP), LED e GPARA (UFS) e um dos membros fundadores do CIMEEP. Lat-tes: <http://lattes.cnpq.br/4756140936182200>

MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe pelo Profletras/Unidade Itabaiana. Especialista em Literatura Brasileira, pela UNIT/SE, e em Tecnologias em Educação, pela PUC/RIO. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de pesquisa GPARA/UFS. Professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe.

MARIA EMÍLIA DE RODAT DE AGUIAR BARRETO BARROS

Professora doutora (Associada) de Língua Portuguesa e disciplinas afins da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV), do Programa de Pós-Graduação de Letras (PPGL), do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM). Na ocasião do presente trabalho, era professora colaboradora do PROFLETRAS-ITA.

MARILÉIA SILVA DOS REIS

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede (PROFLETRAS-Itabaiana) e do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana (DLI-UFS). E-mail: prof. marileia@hotmail.com

MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2013). Mestra em Letras pelo PROFLETRAS de Itabaiana. Professora da Educação Básica pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED). Faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos de Literatura e Cultura (GELIC) da UFS na linha de pesquisa Crítica Cultural e Ensino de Literatura e desenvolve projeto voltado para a leitura do texto literário em sala de aula.

SANDRA VIRGÍNIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS

Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe. Formada em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Ages, em Docência e Tutoria em Educação a Distância, pela Universidade Tiradentes e em Tecnologias em Educação pela PUC-Rio. Exerceu o cargo de Diretora (2006/2008) e Coordenadora de Ensino (2009). Atuou também como professora do Ensino Médio da rede CNEC no município de Tobias Barreto (1995-2009) e como tutora no polo de Apoio Presencial da Universidade Tiradentes em Tobias Barreto-SE (2006-2014). Atualmente é professora das redes Estadual, no Ensino Médio, e Municipal, no Ensino Fundamental 2ª fase, em Tobias Barreto. Formadora dos cursos do Proinfo/MEC na rede municipal de ensino.

SILVANA FARIA DORIA

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Pós graduação em estudos literários e linguísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Dom Pedro II (2013). Mestra pela Universidade Federal de Sergipe (2015), cuja pesquisa “A coesão referencial e senquencial e seus efeitos de sentido: uma proposta de ensino” foi financiada pela CAPES. No período de 2008 a 2013 foi funcionária efetiva da SEED em âmbito administrativo, passando por dois anos no cargo de secretária da Escola Estadual Dr. Evandro Mendes. Há três exerce a docência, como membro efetivo, no Ensino Médio do Colégio Estadual Sílvia Romero-SEED, lecionando como professora de educação básica, paralelamente, atua como tutora no programa e-Tec Sergipe. <http://lattes.cnpq.br/3467660410734982>

Esta coletânea apresenta propostas de ensino de produção e leitura de textos multimodais e literários. Com reflexões teóricas sustentadas pelos estudos linguísticos e literários, esses trabalhos têm o objetivo de propor práticas pedagógicas contextualizadas com as diferentes realidades sociais dos estados de Sergipe e Bahia. Didaticamente, dividimos esta coletânea em dois volumes conforme as abordagens para a disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

O primeiro abre o debate para o ensino de língua portuguesa a partir do uso de textos multimodais nas experiências práticas. O segundo ressalta a leitura do texto literário, destacando as especificidades da diversidade cultural brasileiras. Os dois volumes foram escritos com colaboração e troca de experiências entre os professores da rede pública e os orientadores do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

