

PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA



JEANE DE CÁSSIA NASCIMENTO SANTOS
JOSÉ RICARDO DE CARVALHO
MÁRCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO



Criação Editora

EDIÇÕES PROFLETRAS
2019

REITORIA

Reitor: Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

Vice-reitor: Prof. Dr. Valter Joviniano de Santana Filho

DIREÇÃO DO CAMPUS DE ITABAIANA

Diretor: Prof. Dr. Marcelo Alves Mendes

Vice-diretora: Prof.^a Dr.^a Valéria Priscila de Barros

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Lucindo José Quintans Júnior

Coordenação de PROFLETRAS/Unidade de Itabaiana (2019-2021)

Coordenadora: Prof. Dr. Carlos Magno Gomes

Coordenadora-adjunta: Profa. Dra. Christina Ramalho

CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES DO PROFLETRAS

Profa. Dra. Ana Crélia Dias (UFRJ)

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)

Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)

Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)

Profa. Dra. Leonor Scliar Cabral (UFSC)

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)

Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (UFS)

Prof. Dr. Sérgio Annibal (UNESP)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UFC)

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Jeane de Cássia Nascimento Santos
José Ricardo de Carvalho
Márcia Regina Curado Pereira Mariano

PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA



Criação Editora
Aracaju | 2019

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

Capa
Carlos Magno Gomes

Revisora
Maria Dolores Machado

Propostas metodológicas de ensino de leitura/ Jeane de Cássia Nascimento Santos; Márcia Regina Curado Pereira Mariano; José Ricardo Carvalho (Organizadores). – Aracaju: Criação; Itabaiana: Proletras, 2019.

306 p.

ISBN 978-6580067-64-0

1. Língua Portuguesa - Ensino 2. Literatura-Ensino 3. Multiletramento 4. Formação de Leitor 5. Produção textual

I. Título II. José Ricardo Carvalho (Org.) III. Assunto

CDU 821.134.3:372.41

Esta obra foi editada, revisada e editorada com recursos do PROFLETRAS/CAPES.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Carlos Magno Gomes	
A ARGUMENTAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO NO PROFLETRAS DE ITABAIANA	15
Márcia Regina Curado Pereira Mariano	
O PAPEL DA ORALIDADE NO LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
Simone Silva Santos Alves	
Cláudia Martins Moreira	
(RE)LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS MULTIMODAIS EM OUTDOOR	36
Sebastião Andrade Carregosa	
Derli Machado de Oliveira	
LETRAMENTO LITERÁRIO: LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL	51
Carmem Alessandra Cabral Mota Matos	
Jeane de Cássia Nascimento Santos	
PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE FÁBULAS NA EJA	62
Juliana da Costa Neres	
Maria de Fátima Berenice da Cruz	
PRÁTICA DE LEITURA DE EMPODERAMENTO FEMININO	71
Joseneide Santos de Jesus	
Carlos Magno Gomes	
NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	85
Karla Santos Simões Bastos Macêdo	
Áurea da Silva Pereira	
CRÔNICA: PROPOSTA DE LEITURA INTERATIVA	97
Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho	
José Ricardo Carvalho	



PROCESSAMENTO TEXTUAL: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	110
Adriana Ferreira de Souza Maria Neuma M. Paes	
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LEITURA COM A TÉCNICA DO CLOZE	121
Marcelo Almeida dos Reis Mariléia Silva dos Reis	
O ENSINO DA COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA	133
Maria Hedenilza Mendonça Denson André Pereira da Silva Sobral	
UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO CINDERELA SURDA	144
Dilcinéa dos Santos Reis Lícia Maria de Lima Barbosa	
TECNOLOGIA CELULAR E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA	156
Luiz Carlos de Souza Santos Elaine Cristina Silva Santos	
PRÁTICA DE LEITURA AFRO-BRASILEIRA DOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO	168
Deise Santos do Nascimento	
LETRAMENTO CRÍTICO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE	178
Magno Júnior Guedes dos Santos Reis	
LEITURA LITERÁRIA E QUESTÕES SOCIAIS EM ANTÔNIO CARLOS VIANA	189
Júlio Flávio Vanderlan Ferreira	
LINGUAGEM E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	200
Edilsa Mota Santos Bastos	
POESIA EM SALA DE AULA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS	210
Soraya Souza de Carvalho	
FOTOBIOGRAFIAS E NARRATIVAS: ARQUITETURAS DO SER INQUIETO	219
Heitor Rocha Gomes	



LEITURA LITERÁRIA E DIREITO DOS ANIMAIS EM CLARICE LISPECTOR José Aldo Barreto Júnior	232
FORMAÇÃO DE LEITORES NO CURSO DE PEDAGOGIA Fabio Fernandes Barreto de Carvalho	242
PRÁTICA DE LITERATURA ORAL COM A TEMÁTICA DA DONZELA-GUERREIRA Kathiuscia Santos de Brito	253
PRODUÇÃO MULTIMODAL DE PARÓDIAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIGITAL Fábio Pires de Amorim	265
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDO PELO WHATSAPP Emanuela Andrade Vidal	275
LENDO O DITO E O NÃO DITO EM TIRINHAS E LEITURINHAS Everton Pereira Santos	284
PROCEDIMENTOS DE LEITURA DA ANRESC: LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA Naiana Souza de Almeida	295





APRESENTAÇÃO

Carlos Magno Gomes¹

Este livro traz os resultados das pesquisas apresentadas no III Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, que aconteceu entre os dias 28 e 29 de novembro de 2019 na Universidade Federal de Sergipe, no campus Alberto de Carvalho, situado na cidade de Itabaiana/SE, organizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS-Unidade de Itabaiana/UFS), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Reunimos nessa coletânea textos que visam divulgar reflexões sobre diferentes metodologias de ensino de leitura na educação básica.

O evento de 2019 possibilitou diversas reflexões sobre o ensino de português e suas literaturas para o ensino fundamental por meio de palestras e comunicações, com a divulgação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no Profletras e na pós-graduação de Crítica Cultural. Nesses dois programas, há linhas de pesquisas voltadas para os multiletramentos e estudos identitários que promovem ampliação das propostas de leitura e revisão do cânone literária. Inicialmente, destacamos as temáticas dos palestrantes para, em seguida, apresentarmos os textos reunidos nesta coletânea.

Na abertura do evento, Cláudia Martins Moreira (UNEB) promoveu uma discussão sobre a necessidade de refletir sobre a pedagogia do ensino da leitura nas séries iniciais. Sua contribuição leva em consideração diferentes modalidades de leitura a partir da intervenção do professor com material didático adequado. Esse cuidado com a formação do leitor é indispensável para o sucesso no processo de alfabetização das crianças.

Na mesa sobre leitura e multiletramentos, Derli Machado de Oliveira (UFS) trouxe a público um relato de suas experiências de orientador do Profletras, dando destaque para as práticas de leitura multimodal de Capa de Revista, Fotografia Documental, Infográfico e outdoor a partir dos aportes teórico-me-

¹ Prof. Dr. de Teoria Literária e Literatura Comparada da UFS/CNPq, atuando no Mestrado Profissional em Letras e no PPGL da UFS. E-mail: calmag@bol.com.br



todológicos da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen. Enquanto que Áurea da Silva Pereira (UNEB) traz à baila a relevância das experiências de leitura e escrita para a interpretação textual por meio do método (auto) biográfico, que é voltado para a retomada das memórias dos letramentos pessoais de cada leitor. Na continuidade do debate, Denson André Pereira da Silva Sobral (UFAL) dá destaque para a relevância do Profletras como uma agência de letramento de professores em Sergipe, reconhecendo a importância dos projetos voltados para experiências de ensino-aprendizagem ancoradas na realidade da escola pública do Estado. Concluindo os trabalhos desta mesa, José Ricardo Carvalho (UFS) explorou o tratamento didático de aspectos argumentativos no texto literário, analisando a gestão de vozes promovidas pelo autor por meio de avaliações e comentários explícitos no roteiro textual.

No segundo dia, priorizamos o debate sobre o ensino de literatura. Na conferência de Neide Luzia Rezende (USP), sobre processos de formação do leitor, foram valorizadas as abordagens que privilegiam os diferentes momentos da recepção do texto literário, destacando as polêmicas em torno das obras “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, e Sítio do pica-pau amarelo, de Monteiro Lobato, devido aos questionamentos de Bullying de gordofobia e racismo que essas trazem, respectivamente. A convidada Maria de Fátima Benice da Cruz (UNEB) retomou o debate sobre o ensino de literatura, dando destaque aos estudos do leitor real, por meio da exploração das memórias subjetivas no processo de recepção de fábulas. Na conferência de encerramento, a convidada María Del Mar López-Cabrales (Colorado State University), professora visitante, com auxílio do CNPq, abordou temas referentes às suas pesquisas sobre violência contra a mulher na literatura hispânica e focou nos aspectos pedagógicos de sua experiência de um curso universitário em alto mar, durante seis meses, viajando por diferentes cidades do mundo.

Esses debates proporcionam reflexões da importância das pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação para a renovação do ensino de literatura na educação básica. Por meio de tais apresentações, constatamos que os projetos de intervenção, visando à melhoria da formação do leitor, possibilitam práticas multimodais capazes de interagir com a cultura digital, sem perder o elo com as particularidades locais. Assim, por meio da renovação de nossas práticas de ensino, poderemos construir uma escola capaz de motivar nossos alunos, proporcionando posturas críticas e engajadas diante dos desafios da vida.

Na abertura desta coletânea, em A ARGUMENTAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO NO PROFLETRAS DE ITABAIANA, **Márcia Regina Curado Pereira Mariano** faz um levantamento dos trabalhos por ela orientados no Profletras, re-



pensando a relação entre ensino de gêneros, práticas sociais e argumentação na formação de leitores críticos, destacando as contribuições para tornar o uso da argumentação um método de leitura. No segundo trabalho, O PAPEL DA ORALIDADE NO LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, **Simone Silva Santos Alves** e **Cláudia Martins Moreira** apresentam reflexões sobre o papel do trabalho sistemático com gêneros que se encontram no limiar entre oralidade e escrita para promover o desenvolvimento da fluência oral infantil no processo de letramento escolar e social. Sob o título (RE)LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS MULTIMODAIS EM OUTDOOR, **Sebastião Andrade Carregosa** e **Derli Machado de Oliveira** apresentam um estudo sobre a metafunção interacional nos textos publicitários multimodais em outdoor a partir da exploração das especificidades da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen, no que se refere ao estudo dos elementos discursivos da representação visual numa perspectiva dos multiletramentos.

Em LETRAMENTO LITERÁRIO: LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL, **Carmem Alessandra Cabral Mota Matos** e **Jeane de Cássia Nascimento Santos** reforçam a necessidade de leituras multimodais do cordel, explorando as particularidades da oralidade e da performance teatral para a motivação dos alunos no debate acerca do protagonismo de Lampião. Abordando reflexões de ensino de literatura, em PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE FÁBULAS NA EJA, **Juliana da Costa Neres** e **Maria de Fátima Berenice da Cruz** compartilham uma experiência de formação leitora adequada para a EJA do fundamental I com base em vivências literárias, que proporcionam a troca de experiências pessoais de recepção e valores sociais coletivos. Logo depois, em PRÁTICA DE LEITURA DE EMPODERAMENTO FEMININO, **Joseneide Santos de Jesus** e **Carlos Magno Gomes** apresentam uma proposta de intervenção de leitura literária das canções “Paradinha”, de Anitta, e “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e Martin Mendonça, a partir do questionamento dos diferentes tipos de violência contra a mulher.

No debate sobre formação de leitores, na sequência, em NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, **Karla Santos Simões Bastos Macêdo** e **Áurea da Silva Pereira** defendem uma abordagem (auto)biográfica para o processo de alfabetização e letramento, tendo as entrevistas como instrumento para coleta de dados, com crianças em processo de aprendizagem. Em CRÔNICA: PROPOSTA DE LEITURA INTERATIVA, as autoras **Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho** e **José Ricardo Carvalho** têm o propósito de apresentar um modelo de leitura focado na relação autor-texto-leitor por meio do arcabouço teórico do ISD (Interacionismo sociodiscursivo), aplicado a uma sequência didática com o gênero crônica reflexiva.



Ainda abordando questões textuais, em *PROCESSAMENTO TEXTUAL: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS*, **Adriana Ferreira de Souza** e **Maria Neuma M. Paes** discorrem sobre as concepções de leitura a partir das relações entre texto, língua e sujeito, defendendo abordagens que valorizam o leitor crítico, capaz de refletir sobre si e o seu contexto social, segundo teóricos que estudam o texto como um evento comunicativo. **Marcelo Almeida dos Reis** e **Mariléia Silva dos Reis** propõem oficinas de leitura, em *UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LEITURA COM A TÉCNICA DO CLOZE*, cujas técnicas, que foram aplicadas em um colégio estadual de Sergipe por meio de uma pesquisa-ação, envolvendo estudos de cognição e de metacognição, segundo Leffa e Solé, destacam a “autodireção da leitura” por meio de estratégias metacognitivas. Ao ampliar esse debate para leituras multimodais, em *O ENSINO DA COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA*, **Maria Hedenilza Mendonça** e **Denson André Pereira da Silva Sobral** compartilham experiências de leitura por meio da realização de oficinas de interpretação de tirinhas direcionadas pela visão interacionista de Kleiman e a perspectiva psicolinguística de Leffa e Solé. Logo depois, em *UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO CINDERELA SURDA*, **Dilcinéa dos Santos Reis** e **Lícia Maria de Lima Barbosa** propõe uma prática de leitura para surdos por meio da obra *Cinderela Surda*, de Karnopp, valorizando a cultura surda e as concepções visuais das narrativas adaptadas.

Quanto às contribuições das novas tecnologias para educação, em *TECNOLOGIA CELULAR E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA*, **Luiz Carlos de Souza Santos** e **Elaine Cristina Silva Santos** trazem à tona o debate sobre a necessidade da inserção de práticas sociais significativas para formação de leitores com auxílio da inclusão digital. Essa prática atrela a diversidade linguística aos novos instrumentos tecnológicos e à multiculturalidade. Logo depois, retomando o debate sobre ensino de literatura em *PRÁTICA DE LEITURA AFRO-BRASILEIRA DOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO*, **Deise Santos do Nascimento** experimenta uma proposta de leitura que reconhece as especificidades da “literatura afro-brasileira” como uma estratégia de valorização da voz do/a negro/a a partir de um roteiro de leitura de textos de Conceição Evaristo. Dentro do debate sobre leituras pós-coloniais, em *LETRAMENTO CRÍTICO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE*, **Magno Júnior Guedes dos Santos Reis** propõe abordagens pedagógicas de leitura por meio de uma perspectiva decolonial que se fundamenta pela formação crítica do leitor e sua consciência emancipatória.

Retomando os estudos do ensino de literatura, em *LEITURA LITERÁRIA E QUESTÕES SOCIAIS EM ANTÔNIO CARLOS VIANA*, **Júlio Flávio Vanderlan Ferreira** traz a público um projeto de intervenção com oficinas de leituras literá-



rias que priorizam interpretações das questões sociais abordadas em contos, de Antônio Carlos Viana. Em POESIA EM SALA DE AULA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS, **Soraya Souza de Carvalho** traz os resultados de práticas didático-pedagógicas de ensino de poesia por meio do uso de novas tecnologias, propondo atividades intertextuais entre o livro Impregnações na floresta, poemas amazônicos, da escritora Helena Parente Cunha, e o filme Tainá, uma aventura na Amazônia, de Pedro Rovai. Logo na sequência, em FOTOBIOGRAFIAS E NARRATIVAS: ARQUITETURAS DO SER INQUIETO, **Heitor Rocha Gomes** publica o resultado de uma oficina fotobiográfica que explora as inquietudes dos participantes a partir do contato com fotos de movimentos sindicais, valorizando as subjetividades dos participantes e suas experiências profissionais.

Ainda dentro das práticas literárias, em LEITURA LITERÁRIA E DIREITO DOS ANIMAIS EM CLARICE LISPECTOR, **José Aldo Barreto Júnior** propõe a produção de um caderno de leitura literária do conto “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector, a partir do debate pelos direitos dos animais e do uso de novas tecnologias. No debate sobre leitura e estudos culturais, em A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CURSO DE PEDAGOGIA, **Fabio Fernandes Barreto de Carvalho** apresenta reflexões críticas sobre práticas do ensino da língua portuguesa no curso de licenciatura em pedagogia por meio de discussões sobre identidade cultural e emancipação crítica dos professores.

Abrindo o debate para a tradição oral de Sergipe, em PRÁTICA DE LITERATURA ORAL COM A TEMÁTICA DA DONZELA-GUERREIRA, **Kathiuscia Santos de Brito** propõe a ampliação do cânone escolar com a inclusão de narrativas registradas nos romances orais. Sua proposta de leitura é construída a partir da comparação da dramatização do romance Dão Varão, que retoma o mito da donzela-guerreira. Na sequência, em LINGUAGEM E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, **Edilsa Mota Santos Bastos** propõe uma discussão que revisa as relações entre práticas inovadoras e o currículo escolar, dando destaque para as relações humanas e os aspectos culturais no planejamento pedagógico.

Fábio Pires de Amorim, em PRODUÇÃO MULTIMODAL DE PARÓDIAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIGITAL, abre espaço para uma prática de produção digital de paródias de contos clássicos por meio de uma Sequência Didática Digital (SDD), segundo os pressupostos dos multiletramentos. No artigo APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDO PELO WHATSAPP, **Emanuela Andrade Vidal** descreve o uso do gênero digital WhatsApp como uma ferramenta de aprendizagem de língua portuguesa escrita (L2) para pessoas surdas. Logo depois, em LENDO O DITO E O NÃO DITO EM TIRINHAS E LEITURINHAS, **Everton Pereira Santos** explora as múlti-



plas possibilidades de leituras das tirinhas divulgadas pelo site de sua autoria Tirinhas e Leiturinhas, destacando o uso das novas tecnologias e das interpretações do campo linguístico e visual desse gênero textual. No último capítulo, em PROCEDIMENTOS DE LEITURA DA ANRESC: LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Naiana Souza de Almeida** apresenta um panorama histórico da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e analisa exercícios da coleção Português Linguagens, da Editora Saraiva, do oitavo ano, para avaliar como as habilidades de leitura são aplicadas aos exercícios de interpretação textual deste volume.

Como visto na descrição dos trabalhos reunidos nesta obra, esses textos trazem resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados de Sergipe, Bahia e Alagoas. No geral, a ênfase na leitura multimodal e nas práticas alternativas dos multiletramentos prevalece como opção de uma pedagogia contemporânea de formação de leitores. Além do mais, muitas propostas destacam as especificidades locais para motivar nossos alunos em atividades criativas e digitais, reconhecendo o momento fronteiriço dos textos usados em sala de aula, da tradição escrita para a prática digital. Assim, a dupla articulação desses trabalhos passa pela renovação das práticas de ensino, respaldadas pela valorização do contexto social do educando e sua conexão com a rede de computadores, que tanto serve como biblioteca virtual como rede de divulgação dos resultados alcançados com essas práticas.

Finalizamos esta apresentação agradecendo às agências de fomentos que, por meio de bolsas e programas de cooperação, tornaram possível a realização deste evento: Capes, CNPq, Fapesb. Agradecemos também aos colaboradores que tornaram possível esta publicação que consolida a cooperação entre o Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS/Unidade de Itabaiana/UFS) e o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB.

Itabaiana, 28 de dezembro de 2019.





A ARGUMENTAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO NO PROFLETRAS DE ITABAIANA

Márcia Regina Curado Pereira Mariano¹

A gente gostaria de ter mais valor, mas como a região aqui é assim, então é, mas é como a gente diz assim: pouco com Deus é muito, né? (Bordadeira de Tobias Barreto)

Já nos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no final da década de 90, é possível observar como a proposta de mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa, da palavra e da frase para os textos e gêneros, inclui a argumentação. Não basta ensinar/aprender por meio de textos, mas estes devem ser contextualizados, devem corresponder às vivências e necessidades dos alunos, devem prepará-los para a análise crítica, o diálogo e a tomada de posição em diferentes situações e diante de diferentes interlocutores. Como alguns dos objetivos do Ensino Fundamental estão “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” e “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (p.7-8)

Na BNCC, Base Nacional Comum Curricular, mais recente, a argumentação aparece como uma das competências gerais da educação básica. Os alunos devem ser capazes de

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p.11)

¹ Prof. Dra. do Profletras/Unidade de Itabaiana e do PPGL/UFS.



Nesse documento, as experiências dos alunos em seu contexto familiar e nas interações sociais de um modo geral são valorizadas, assim como o respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente. O ensino da língua por meio dos gêneros discursivos ganha complexidade com novos gêneros multimodais, oriundos do avanço das tecnologias de informação e comunicação.

No entanto, apesar desse apontamento para a relação indissociável entre ensino de gêneros, práticas sociais e argumentação, dessas orientações e de mudanças delas decorrentes, tanto nos livros didáticos quanto no trabalho do professor as queixas de que os alunos não sabem/não conseguem argumentar continuam frequentes. Diante dessa e de outras problemáticas, que serão levantadas ao longo do capítulo, minha comunicação no III Encontro Nacional de Língua Portuguesa e Literatura² teve como objetivo – que aqui se repete – pensar sobre nossa contribuição desde 2013, quando tivemos nossa primeira turma de mestrandos do Profletras em Itabaiana, em relação ao ensino da argumentação. Durante a comunicação, retomei alguns TCF's (Trabalho de Conclusão Final) por mim orientados (CORREIA (2015); GAMA (2018); LIMA (2018); MONTEIRO (2018); ROCHA (2015); SILVEIRA (2016)) e ALVES (2016)), destacando seus pontos positivos. Aqui, por conta do espaço, trarei apenas um desses trabalhos, o de Gomes (2016), de modo um pouco mais aprofundado. Essa retomada serviu também, e talvez principalmente, como uma autoavaliação de meu trabalho como professora-orientadora, na medida em que foi desencadeada por algumas reflexões sobre o ensino da argumentação, que seguem.

PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

As pessoas acham o bordado bonito e tudo, acham aquela coisa linda [...] mas não dá o devido valor, não pensa no trabalho que aquilo foi feito, a cultura que vem vindo das famílias, né? (Bordadeira de Tobias Barreto)

Ao analisar as orientações sobre o ensino da argumentação na BNCC, Azevedo e Damaceno (2017) observam que

[...] é afirmada a necessidade de os componentes curriculares se articularem para promover a apropriação por crianças e jovens de diferentes linguagens para, entre outras possibilidades, saber argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente. Contudo, ao longo do documento não há qualquer esclarecimento quanto ao

² O encontro ocorreu no campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana – SE, nos dias 28 e 29/11/2019.



que seja argumentar, talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos. (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90).

Segundo as pesquisadoras, o documento deixa lacunas ao utilizar os termos “argumentar”, “argumentos” e “argumentação” sem defini-los. Deste modo, professores/as e autores/as de livros didáticos podem ficar sem referências teórico-metodológicas para o trabalho efetivo com argumentação. Esta seria vista como algo natural, que não precisa ser ensinada. Esta última percepção também aparece no trabalho de conclusão final de Gama (2018), por mim orientado, aqui no Profletras de Itabaiana. Segundo a autora, esse problema se agrava no ensino de gêneros orais argumentativos, na medida em que o ensino continua valorizando mais os gêneros escritos:

Além da predileção pelo trabalho com o texto escrito, a problemática evidencia-se de forma mais acentuada no que se refere à produção dos gêneros argumentativos, sendo comum o discurso entre os docentes de que os alunos não conseguem se expressar com eficácia, posicionar-se e argumentar de modo proficiente. Em se tratando da competência argumentativa, embora esta seja desenvolvida na infância, não se amplia naturalmente, tampouco por uma condição de maturação cognitiva. (GAMA, 2018, p.14)

Assim, parece que debater, trocar ideias, dialogar, negociar, defender pontos de vista não precisam ser didatizados. O que estes trabalhos nos mostram é que a argumentação precisa ser sim vista como um objeto de ensino, e precisa de base teórica e metodológica para ser trabalhada em sala de aula.

Outro aspecto percebido como problemático no ensino da argumentação, por mais um mestre e uma mestre pelo Profletras de Itabaiana, é o início tardio desse ensino, já que os gêneros argumentativos para produção aparecem nos livros didáticos só no final do Ensino Fundamental II, sendo que, poucos anos depois, para entrar na universidade ou prestar concursos, o gênero exigido é um gênero argumentativo. Vejamos:

No tocante às atividades propostas nos livros didáticos, percebemos, através de nossa experiência em sala de aula por mais de dezesseis anos, que o estudo da argumentação está presente apenas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, o que certamente é o obstáculo inicial para as dificuldades que os estudantes enfrentam mais tarde quando precisam defender um ponto de vista. (ALVES, 2016, p. 41)



A dificuldade dos alunos em argumentar é percebida dentro da sala de aula e, talvez, um dos motivos que contribuem para essa dificuldade seja o fato de o trabalho efetivo com argumentação só começar a partir do 8º ano, pois acredita-se que o estudante só então esteja apto a emitir um ponto de vista com mais eficiência. Ou seja, o trabalho com esse tipo de texto é introduzido muito tardiamente. [...] No entanto, para o ingresso em universidades e em concursos, o tipo textual exigido nas redações é o argumentativo, o que reforça a importância de se dedicar a ele desde o ensino básico por meio do contato com gêneros que privilegiam a construção argumentativa [...]. (LIMA, 2018, p. 16)

Além do início tardio do ensino dos gêneros argumentativos nos livros didáticos, quando aparecem nem sempre são trabalhados de modo aprofundado, embasados teoricamente e dando espaço para a voz do aluno. Conforme Lemes, “[...] percebemos que os livros didáticos silenciam as teorias de linguagem e de argumentação que existem e que poderiam/deveriam ser apresentadas aos sujeitos-alunos” (2013, p. 06), e, aos alunos

não vem sendo permitido ocupar a posição de quem questiona, debate e argumenta sobre os temas propostos, mas, ao contrário, notamos o que parece ser apenas uma injunção a seguir um esquema textual determinado e a repetir os sentidos privilegiados pela classe dominante e corroborados pelo livro didático. (LEMES, 2013, p. 06)

Tal percepção também foi a que tive ao analisar parte de um capítulo do livro didático para o ensino médio *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, sobre o gênero argumentativo editorial (MARIANO, 2012). Sabemos que a polêmica e a controvérsia são terreno fértil para a argumentação, e esse capítulo acertou na escolha do tema: o sistema de cotas nas universidades para alunos de escolas públicas, negros e indígenas; um tema novo naquele momento e muito importante para os jovens daquela faixa etária. Para finalizar com uma produção textual do gênero, em grupo, sobre o mesmo tema, os autores trouxeram um editorial e 6 excertos de cartas do leitor enviadas para diferentes veículos da mídia. Todos os textos, no entanto, na verdade, com exceção de um, traziam um mesmo ponto de vista, contrário às cotas.

Além da presença maciça desse discurso dominante, praticamente todas as atividades de compreensão faziam com que o aluno tivesse que retornar ao texto principal, o editorial, para copiar ou encontrar nele informações objetivas, que apenas reforçavam, por repetição (manipulação?), o mesmo discurso. Em nenhum momento os alunos foram motivados a buscar outras opiniões so-



bre o assunto ou a desenvolver seu próprio ponto de vista, defendê-lo, negociar posicionamentos (antes da produção escrita final, propõe-se um debate, sem orientação nenhuma, como se argumentar fosse natural e não precisasse ser ensinado). A maior preocupação era nitidamente com aspectos textuais: qual a estrutura de um editorial, quantos argumentos, os argumentos devem ser desenvolvidos em x parágrafos, os tipos de conclusão; mesmo assim, sem nenhum aprofundamento de base teórica. Os “bons argumentos” eram exigidos, mas bons argumentos para quem?

Além dessas lacunas, o que considere/considero mais grave foi a rivalidade criada no capítulo entre “jovens de escolas privadas” X “jovens de escolas públicas, negros, indígenas, pobres” (“Levar analfabetos para a universidade não é democratizar o ensino, é jogar o País e seu povo cada vez mais no poço do atraso” é um dos argumentos apresentados em um dos excertos, por exemplo). Os primeiros, colocados nos textos apresentados como injustiçados, e os segundos, como analfabetos. E os alunos, de posse do livro didático, como ficam diante disso?

A preocupação maior com o texto em si no ensino da argumentação, sem um cuidado também especial com o interlocutor e com a imagem que o enunciador deve construir no momento da enunciação, pode ser um dos problemas, além de todos os outros já citados, que agravam a dificuldade do nosso aluno de argumentar.

Galinari (2017), a partir de uma abordagem retórica, lembra que a argumentação não está apenas no texto/discurso (*logos*), mas também na imagem que o orador (locutor/enunciador) cria de si em seu discurso (*ethos*) e em todos os elementos linguísticos e discursivos presentes no discurso que podem despertar paixões no auditório (interlocutor) (*pathos*). Esses três aspectos, ou “três faces da mesma moeda”, como coloca o autor, são indissociáveis na construção argumentativa. Por que, então, no ensino da argumentação, muitas vezes nós, professores/as, e os livros didáticos preocupamo-nos apenas com os tipos de argumento, com a estrutura do gênero, com a coesão e a coerência textuais, quando não apenas com a correção gramatical? Falamos para os alunos sobre a importância do auditório na argumentação? Sobre a importância da imagem que construímos no discurso? Como professores/as, preocupamo-nos em sermos persuasivos aproximando-nos dos nossos alunos (nosso auditório), de suas vivências e práticas sociais? Buscamos despertar suas paixões e emoções? Que imagem criamos de nós mesmos/as em nosso discurso em sala de aula? A argumentação é parte de nosso fazer pedagógico também, de levar o outro (o/a aluno/a) a querer fazer, poder fazer, querer ser.

O trabalho que retomo abaixo, o único que vou aprofundar neste capítulo, foi defendido em 2016 por Roberto de Araújo Alves, no Profletras de Itabaiana,



sob o título *A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação* (ALVES, 2018). Embora na parte teórica em sala de aula o professor-pesquisador tenha privilegiado o *logos*, principalmente no ensino dos tipos de argumento e das figuras, com todo o cuidado didático para adaptar a metalinguagem aos alunos, vejo hoje o quanto de *pathos* (principalmente) e *ethos* também foi trabalhado. Em tempos de falta de empatia e de respeito aos outros e de desvalorização do trabalhador e da cultura em geral, esse trabalho ainda nos traz outras esperanças.

EXPERIÊNCIA, PROPOSTA E RESULTADOS DE ALVES (2016)

Aí você vê uma pessoa que começou a bordar com 15 anos, hoje com 60 anos, e a vidinha dela é a mesma, o mesmo padrão. Por quê? Porque ela não valoriza o trabalho dela, então ela não pode crescer nunca. (Bordadeira de Tobias Barreto)

Dos trabalhos por mim orientados e retomados na comunicação oral em que este capítulo se baseia (CORREIA (2015); GAMA (2018); LIMA (2018); MONTEIRO (2018); ROCHA (2015) e SILVEIRA (2016)), o de Alves (2016) é o único que propõe um trabalho com argumentação nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Como vimos, o trabalho com argumentação apenas a partir da 8ª série foi um dos problemas apontados por nossos pesquisadores. Além disso, sua proposta e seus resultados ainda não tinham sido publicados anteriormente. Por essas razões, e pela proposta em si, esse foi o escolhido para refletir sobre e exemplificar nosso trabalho com o ensino da argumentação no Profletras de Itabaiana. Tendo em vista esse objetivo, descreverei aqui de forma sucinta a parte metodológica e prática desse TCF, ficando a base teórica e a metodologia aprofundada, para os interessados, disponíveis na leitura do trabalho completo.³

Alves (2016) desenvolveu uma sequência de atividades que foi aplicada em uma escola pública do município de Tobias Barreto, Sergipe, tendo como público-alvo alunos do 6º ano. Um dos ofícios de destaque nessa cidade é o bordado – *richelieu*, ponto cheio e brilho, e a motivação inicial do professor-pesquisador, dentro de seu interesse pela argumentação, era mostrar para os alunos que mesmo as pessoas com pouca formação escolar argumentam e que a argumentação é uma necessidade diária para as bordadeiras, em particular, que precisam conquistar os compradores, negociar e vender seus produtos. O conhecimento da origem de seu auditório – os/as alunos/as – foi de extrema importância para que o professor conseguisse envolvê-lo nas ativi-

³ Os TCF's do Profletras de Itabaiana podem ser encontrados em ri.ufs.br



des, já que todos os alunos convivem com familiares ou conhecidos que vivem do bordado. Os objetivos do trabalho, portanto, foram levar os alunos a (re) conhecerem a habilidade argumentativa dos falantes, independente do prestígio social, e a utilizarem a linguagem de forma persuasiva.

Ao todo foram 18 (dezoito) aulas, que compreenderam as seguintes etapas/atividades: apresentação do projeto; troca de ideias sobre as profissões dos pais e sobre a valorização social das diferentes profissões; conscientização da importância econômica e cultural do bordado para o município, por meio de textos de gêneros diversos, orais e escritos; informações sobre a origem do bordado *richelieu* e sua vinda para o Brasil durante a colonização portuguesa; apresentação do gênero entrevista e orientações para o trabalho de campo; aula teórica e discussão sobre linguagem formal e coloquial, variação linguística, preconceito linguístico e necessidade de adaptação da linguagem de acordo com os contextos e com os interlocutores; noções iniciais sobre argumentação; elaboração conjunta de questionário norteador para as entrevistas; simulação de entrevistas em sala de aula; entrevistas com gravação em áudio; aula teórica sobre tipos de argumentos e figuras de argumentação e retórica (de forma simplificada, tendo como base o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca (2005)); apresentação e discussão da análise das estratégias argumentativas feita pelo professor em parte do material transcrito por ele; análise das estratégias argumentativas em grupos, a partir dos áudios e das transcrições; discussão dos resultados; leituras e troca de ideias sobre diferentes profissões (remuneração, área de atuação, responsabilidades etc) e escolha das profissões que os alunos gostariam de exercer na idade adulta; seleção das mais cotadas para os debates posteriores (4 selecionadas); debates sobre as profissões selecionadas.

Podemos dizer que a argumentação permeou todas as atividades desenvolvidas, seja na compreensão e análise, seja na produção textual, sem, no entanto, depender apenas de textos publicados na mídia ou trazidos no livro didático, antes, em textos reais, produzidos por pessoas reais de Tobias Barreto e ligados às práticas sociais cotidianas e à história dessas pessoas, bordadeiras e alunos/as. A ausência do ensino da argumentação nos anos iniciais do Fundamental II e de textos mais próximos dos alunos nos livros didáticos foi um problema que o professor-pesquisador tentou resolver junto com seus alunos no desenvolvimento de seu projeto, convidando-os a coletar esses textos e conhecer como a argumentação acontece na interação cotidiana, o que o levou a caracterizar sua pesquisa como uma pesquisa-ação.

De todos os gêneros trabalhados na sequência de atividades, o debate público foi considerado o gênero principal, que consistiu na produção final dos alunos. O debate público é considerado um gênero argumentativo oral



que quando utilizado no ensino da linguagem tem como objetivo construir o conhecimento sobre um determinado assunto de forma conjunta, e ajudar a desenvolver habilidades e competências como respeitar opiniões diferentes, respeitar o momento de fala do outro, saber ouvir, argumentar, negociar pontos de vista. No caso dessa pesquisa, todas as atividades anteriores ao debate, incluindo leitura e produção de vários outros gêneros orais e escritos, tinham como intuito preparar os alunos para essa atividade final.

As entrevistas foram feitas pelos próprios alunos com seus celulares em uma associação de bordadeiras situada na zona rural do município, valorizando a tradição e o trabalho de avós, tias, mães dos alunos, permitindo a interação entre diferentes faixas etárias e a experiência linguística efetiva. O professor-pesquisador relata algumas dificuldades dos alunos para dar sequência às entrevistas após as respostas das entrevistadas, o que foi considerado normal, já que era a primeira experiência deles com esse gênero oral.

As profissões escolhidas pelos alunos para os debates públicos, em que apresentaram os prós e contras de cada ocupação após pesquisas e trocas de ideias, refletiram também suas vivências, seus interesses e suas expectativas: cantor, veterinário, tanatólogo (o preparador de defuntos; o pai de um dos alunos exercia essa profissão) e *youtuber* (alguns alunos possuíam canais no *Youtube*). Nessa etapa também há relato de dificuldades dos alunos, mostrando a importância de se trabalhar com o gênero em sala de aula.

Vê-se, pois, que apesar da preocupação evidente com o *logos*, presente nas aulas teóricas sobre tipos de argumentos e figuras, por exemplo, a preocupação com o *pathos*, com as paixões do auditório, esteve presente em Alves (2016) desde a escolha do tema e da profissão para representar a tradição do município, da coleta de dados com as bordadeiras, da escuta dos alunos em relação às suas expectativas de profissão na vida adulta. Tudo isso construiu no discurso do professor um *ethos* engajado com seus alunos e suas realidades, ao mesmo tempo em que pode ter desconstruído um possível *ethos* prévio das bordadeiras como incapazes de argumentar por desempenharem um ofício pouco valorizado socialmente. As atividades ainda prepararam os alunos para pensar no *pathos* de suas entrevistadas, para que demonstrassem interesse pela ocupação de bordadeira e respeito pela profissão e por sua linguagem e, conseqüentemente, para construir um *ethos* positivo, amigável, diante dessas suas interlocutoras e de seus interlocutores-colegas nos debates públicos em sala sobre as profissões (mesmo com as dificuldades já comentadas, houve esse exercício e essa conscientização). Deste modo, *ethos*, *pathos* e *logos* mostram-se como três ferramentas igualmente importantes no ensino da argumentação, e são inseparáveis, mesmo que privilegiemos, por motivos metodológicos, um ou outro dentro de uma pesquisa.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reflexão sobre nosso próprio trabalho é extremamente saudável, pois nos faz enxergar tanto os avanços e as boas contribuições quanto aquilo em que podemos melhorar. A retomada de alguns TCF's orientados por mim no Profletras de Itabaiana proporcionou momentos de muita satisfação, pois percebi o quanto temos nos esforçado para tentar resolver ou amenizar alguns dos vários problemas encontrados no ensino da argumentação, alguns aqui expostos. Ao mesmo tempo, me fez perceber que ainda temos privilegiado o *logos* (com exceção de Correia (2015), que focalizou o *ethos*, e de um trabalho em andamento), principalmente no que concerne aos tipos de argumento e às figuras. Apesar de reconhecer a importância acadêmica desses conceitos, atualmente me pergunto se isso é tão importante para os nossos alunos. Geralmente, na apresentação dos resultados desses trabalhos orientados por mim, os professores-pesquisadores relatam que a parte que os alunos consideram mais difícil é essa parte teórica, com sua metalinguagem. Por outro lado, o que mais os motiva e agrada são as atividades dinâmicas, ligadas às suas vivências, e vimos que a argumentação está presente também nessas práticas.

Alves (2016) mostrou que é possível trabalhar com argumentação nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, mesmo com algumas dificuldades (e isso demonstra como a argumentação precisa ser ensinada, como não é natural), e que é possível fazer do ensino da argumentação uma experiência significativa para os alunos. Outros trabalhos defendidos pelo Profletras de Itabaiana sob minha orientação, como o de Silveira (2016), também propuseram atividades em que a participação dos alunos foi ativa e significativa, gerando ótimos resultados. Em todos esses trabalhos (CORREIA (2015); GAMA (2018); LIMA (2018); MONTEIRO (2018); ROCHA (2015); SILVEIRA (2016)) e ALVES (2016)), na relação entre gêneros, práticas sociais e argumentação, mesmo que o foco da pesquisa seja o *logos*, o *pathos* e o *ethos* também se destacam, como vimos em Alves (2016), simplesmente porque não conseguimos separá-los. Restamos, portanto, pensar mais nessa relação intrínseca entre esses “três lados da mesma moeda”, dar a mesma importância a esses três elementos e, de agora em diante, deixar claro em nossos projetos sobre ensino de argumentação que tanto quanto estrutura dos gêneros argumentativos, escolhas e tipos de argumento, aspectos textuais e gramaticais, conhecer o auditório, adaptar a linguagem a ele, despertar suas paixões e construir sua imagem enquanto orador, de acordo com o contexto e o interlocutor, é de igual importância na interação argumentativa, para persuadir, negociar pontos de vista, construir conhecimentos em conjunto.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Roberto de A. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. 2016, 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.
- AZEVEDO, Isabel C. M.; DAMASCENO, Taysa M. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos da Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83- 92, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CORREIA, Maria A. **A valorização da imagem do orador no discurso como pressuposto para a consolidação do ethos discursivo**. 2015, 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.
- GALINARI, Mellaindro M. Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda. **Alfa**, São Paulo, n. 58 v. 2, p. 257-285, 2014.
- GAMA, Débora C. C. **Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.
- LEMES, Noemi. O texto dissertativo-argumentativo no livro didático: o discurso jornalístico silenciando a argumentação. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 89-101, jun.2013.
- LIMA, Walneyde de S. **Resenha crítica de filmes com o eixo temático preconceito racial: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.
- MARIANO, Márcia R. C. P. O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual. **EID&A -Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.3, p. 104-116, nov. 2012.
- MONTEIRO, Alexandra O. **Gênero discursivo seminário: um objeto de ensino**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.
- PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ROCHA, Maria E. dos S. **Retórica, argumentação e facebook : outros olhares para a leitura e a produção de texto no ensino fundamental**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.
- SILVEIRA, Josefa A. da. **Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.





O PAPEL DA ORALIDADE NO LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Silva Santos Alves¹

Cláudia Martins Moreira²

O presente projeto visa compreender como ocorre o processo do desenvolvimento da oralidade em crianças de uma escola pública, em um bairro periférico, bem como identificar a contribuição desse processo para o letramento escolar e social. Questionam-se os motivos das dificuldades que as crianças desta esfera têm para aprender a ler e escrever, por isso, este estudo objetiva investigar a contribuição das práticas pedagógicas voltadas para o gênero textual trava-línguas, com o foco na consciência fonológica, em que as crianças poderão perceber o modo como se fala e como se escreve, as menores partículas das palavras (as sílabas), os fonemas e os grafemas. Poderão também fazer a análise dos sons para observar as aliterações e rimas, o que as fará avançar em sua compreensão da escrita, tornando-as cidadãs aptas a expressar com maior clareza o que desejam, o que necessitam. Com tal conhecimento e discernimento, a criança ganha autoconfiança para buscar outras experiências lúdicas e intelectuais, o que facilitará a fase da alfabetização. Desse modo, Moraes (2016) explica que,

De fato, as crianças vivenciam desde cedo, situações em que brincam de produzir rimas, mostram-se interessadas em ouvir e recitar trava-línguas e em memorizar e dizer parlendas, dentre outras brincadeiras com as palavras. Tais jogos contribuem para que elas notem que as palavras são formadas por uma sequência de segmentos sonoros e que podem, portanto, ser divididas em partes menores. Além disso, por meio dessas brincadeiras, as crianças

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Graduada em Lic. em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia. Linha de pesquisa: Letramento, identidades e formação de educadores. Endereço eletrônico: hyanmone@hotmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Martins Moreira.

2 Professora Doutora em Letras, professora titular da UNEB. Endereço eletrônico: claudiamartinsmoreira@gmail.com



percebem que existem semelhanças sonoras entre as palavras e passam a identificá-las.

Por isso, as questões de pesquisa se dão na inquietação por investigar as causas de as crianças da educação infantil da rede pública de ensino não aprenderem a ler e a escrever no período da alfabetização. Assim, questiona-se qual a função do trabalho sistemático para o desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica, bem como qual a utilidade do gênero trava-língua para o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil e qual a importância da consciência fonológica e do trabalho sistemático com a oralidade durante a educação infantil. Sobre essa consciência, Moreira (s.d.) discorre:

Diversas pesquisas têm mostrado que uma das dificuldades das crianças que estão submetidas à aprendizagem de uma escrita alfabética, é perceber que os segmentos gráficos (letras) representam – na maioria das vezes – segmentos sonoros (fonemas) enquanto elementos discretos. Essa habilidade para perceber e segmentar fonemas pode ser desenvolvida através de atividades diversas; como destacar sons diferentes, identificar sons semelhantes, pronunciar palavras – inventadas ou não – acrescentando ou subtraindo sons entre outros.

Desse modo, esta pesquisa pretende trazer uma significativa contribuição para os professores e para as classes de educação infantil, pois esta proposta representa a cobertura de uma lacuna, pela carência de pesquisas sobre o tema na UNEB e de trabalhos que ofereçam alternativas, numa perspectiva linguística aliada à pedagógica, ao ensino da oralidade e ao letramento infantil.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Desde o nascimento, a criança já entra em contato com a fala daqueles que estão ao seu redor. A aprendizagem da língua oral inicia-se de forma empírica quando os familiares utilizam os critérios da língua materna a que têm acesso. Quando a criança chega à escola, o currículo propõe um método para que ela aprenda a língua escrita, o que a depender das práticas pedagógicas e política escolar, pode levar a criança a assustar-se com as práticas curriculares.

Assim, o que esta pesquisa tem a investigar é a forma como a linguagem é trabalhada na educação infantil de uma escola pública municipal, especificamente, como o gênero textual infantil trava-línguas poderá contribuir para o desenvolvimento da oralidade, do letramento e da alfabetização das crianças em questão.



A linguagem é a condição que nos diferencia de outros seres, o que nos permite exercer um determinado poder em situações diversas, em períodos e condições diferentes. A oralidade bem desenvolvida permite que o indivíduo se expresse com maior clareza em seus objetivos e o torne mais enfático em sua comunicação. Para tanto, a ludicidade na educação infantil desempenha um papel muito importante, o de fazer com que a criança aprenda ao brincar; de proporcionar situações de interação, brincadeiras, jogos, faz-de-conta e atividades que sejam direcionadas à aprendizagem de modo simbólico e prazeroso. Tais experiências irão proporcionar aos discentes uma aquisição de conhecimento significativo e permitirão que eles façam o uso desse em suas atividades cotidianas, domésticas, comunitárias, de modo a assimilar cada vez mais a aprendizagem, de maneira lúdica e inconsciente. A representação, a encenação, a repetição do que se ouve, pelos cantos e recitais, entre outras atividades que envolvam a oralidade, sem dúvida inserem a criança no meio social, dialogicamente, onde a mesma sentir-se-á representada e acolhida, o que desenvolverá atitudes de cidadania e letramentos social, escolar e identitário.

Quando se discute o letramento, Kleiman (2006) o define como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. A autora discorre sobre duas situações: práticas e eventos de letramento. A prática se dá pela utilização da escrita, quando esta é utilizada, por exemplo, para registrar assuntos do cotidiano escolar, doméstico ou profissional, de acordo com o uso social da mesma. Os eventos ocorrem quando um indivíduo ou mais participam indiretamente de situações onde há a prática exercida por outrem, em que serão agentes de letramento por meio da oralidade, audição, observação. Pode ocorrer concomitantemente entre os envolvidos ou não.

No caso da educação infantil, mesmo que as crianças não saibam escrever alfabeticamente, mas participem de ações em que irão registrar os seus sentimentos, participar de um evento escolar em que necessite a sua participação escrita, um desenho, ou mesmo o registro de seu nome simbolicamente, as crianças estarão desenvolvendo o letramento escolar pelas práticas e pelos eventos, ao expressar-se, ao observar o professor, repetir um verso, uma rima, apresentarem-se em comemorações, desde que entendam a função social daquelas ações e qual a finalidade do evento.

Segundo Soares (2003), no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Isso torna o trabalho docente mais fragmentado, pois o professor pode não distinguir quais são as ações que desenvolverão as habilidades, as competências e as atitudes para alcançar os objetivos de alfabetizar e letrar a criança, o que favorece a educação mecanicista.



O desenvolvimento da oralidade é condição importante para o letramento escolar e social, pois para Moreira,

Advoga-se que, antes de a criança entrar em contato com a escrita enquanto sistema, uma ampla compreensão da escrita já se construiu. Alguns estudiosos enfatizam a necessidade de que se compreendam os conceitos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de elas ingressarem na escola, pois esses conceitos, e a maneira como foram adquiridos ou não, irão dificultar ou facilitar o acesso da criança à escrita. (MOREIRA, 2017, p. 96).

Em educação infantil é de suma importância que o professor trabalhe a oralidade, visando a alfabetização e letramentos. Tal trabalho, de forma lúdica e significativa irá despertar a motivação nas crianças, o que fará com que aprendam com significância, por meio do simbolismo e da brincadeira. A partir deste trabalho sistemático e intencional, haverá a compreensão dos conceitos da língua materna, da língua falada e escrita, do sistema alfabético e sua organização fonética. Esse conjunto de ações promoverá o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, para Carvalho,

Acreditamos que os estudos sociointeracionistas que tratam da inter-relação entre o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita, principalmente com práticas de letramento emergente nessa inter-relação, possam nos trazer novas luzes acerca do processo de desenvolvimento da consciência fonológica. (2003, p. 2456).

O que se pode inferir, a partir dessa afirmação, é que a criança já traz as suas experiências de letramentos de casa para escola, e é neste espaço que se inicia o processo de aquisição do conhecimento sobre a linguagem. Sendo assim, a escola tem o papel de proporcionar diversos momentos, com os diversos gêneros e tipologias textuais, de modo que a criança perceba a organização dos grafemas e fonemas ao brincar, cantar, rimar, cirandar. Para Moreira,

Ao assumir a importância das relações grafofônicas para a aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, o papel da língua falada no processo de aquisição, os pesquisadores encontram-se diante de uma evidência: a percepção que a criança tem dos sons da língua desempenha um papel fundamental para o processo de aquisição da escritura e leitura; a ela dá-se o nome de “consciência fonológica”. (2017, p. 111).



Desse modo, esta pesquisa tem a pretensão de investigar os resultados que o trabalho com a oralidade, através dos trava-línguas, podem trazer para a alfabetização e ao letramento, visto que esse gênero oferece uma complexidade lexical para as crianças, o que fará com que elas se motivem para aprenderem e apresentarem aos colegas e professor. Isso corrobora para o desenvolvimento da consciência, ao perceberem os fonemas ou combinação de fonemas representados pelas letras; perceber as rimas, as aliterações, observar que, ao mudar de um fonema para uma combinação de dois fonemas, haverá também aumento de grafemas. Essa entre outras habilidades podem ser desenvolvidas de forma prazerosa e fluida, sem a preocupação com atividades mecânicas, nem com a aquisição precoce do sistema alfabético.

Para essas questões, também serão analisados os documentos oficiais nacionais e municipais nos quais a escola está embasada para propor as atividades durante as aulas e se o professor tem o conhecimento acerca do papel da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita, especialmente no início da alfabetização e do letramento das crianças no presente e no futuro.

AS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

A educação infantil é uma fase de grandes descobertas para o indivíduo. Porém, se a escola adotar padrões engessados no atual contexto sociocultural, a tendência é que se formem crianças meramente repetidoras, decodificadoras de palavras. Assim, este capítulo traz importantes discussões teóricas acerca do letramento infantil (SOARES, 2017 e KLEIMAN, 2006) e das maneiras como o educador pode facilitar o processo de desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita (MOREIRA, 2017), por meio da consciência fonológica, utilizando-se dos diversos tipos e gêneros textuais, de modo a respeitar as subjetividades dos discentes (CRUZ, 2012).

A criança começa a compreender como utilizar o sistema de signos e vai se apropriando, questionando e aprendendo a cada interação e experiência com o mundo. É quando se percebe a fase do letramento infantil para seguir ao escolar e para a alfabetização, pois esta se dará no momento em que a criança entende o código alfabético, a partir da fonologia em conjunto com o letramento. Por isso, faz-se importante saber que

[...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertencem, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental, e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil e nessa convivência vão construindo



sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos – as informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem... Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela e desejo de acesso ao mundo da escrita. (SOARES, 2017, p. 139)

O que a autora afirma é que a criança depende do contexto social e com isso, das experiências que vivencia para entender o sistema da escrita e da leitura, para tornar-se letrada, e a partir da motivação, do desejo de aprender, de compreender os signos, tornar-se alfabetizada. Quanto à diferenciação entre o letramento e a alfabetização, ela afirma que

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização, no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso *inicial* a esse mundo, a aprender a fazer o uso da leitura e da escrita: compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles, para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita. Em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra *letramento* se tornou necessária. (SOARES, 2017, p. 140)

Desse modo, podemos entender que um processo está atrelado ao outro – alfabetização ao letramento – e que o uso social que fazemos destes termos vem de acordo com as convenções sociais, pois a alfabetização em si deve englobar o letramento, mas como se convencionou que ela está ligada restritamente ao conhecimento e uso do sistema de códigos, foi necessário utilizar outro termo – neste caso, o letramento – para que a criança tivesse o direito de aprender com significância, respeitando as suas experiências sociais desde o início da sua vida, antes de adentrar o período escolar.



Essa afirmação corrobora também para a compreensão e respostas a alguns questionamentos de profissionais da área de educação infantil, a respeito de quando a criança deve ser alfabetizada e letrada. Diante disso, entende-se que a alfabetização começa antes de a criança entrar na escola, mesmo que seja inconsciente, mas ela já deu o seu início no seio familiar e comunitário – a intensidade das experiências vai depender da classe social e dos hábitos dos indivíduos que a rodeiam.

O que se faz necessário é que os profissionais entendam que deve ser feita uma análise inicial para perceber o estágio de conhecimento que a criança se encontra, acerca dessas questões. Se elas já têm ou tiveram contatos com letras, palavras, textos, livros; quais as tipologias textuais que elas tiveram e/ou têm acesso; as ferramentas de leitura e escrita que a família e as pessoas de seu círculo mais utilizam... assim, o educador terá subsídios para iniciar o processo de alfabetização escolar, de acordo com o currículo elaborado, o qual deve respeitar tais condições individuais e coletivas dos estudantes.

Havendo um movimento contrário, o de iniciar os conteúdos de acordo com um programa já elaborado anteriormente, que seja imposto verticalmente de cima para baixo, a alfabetização das crianças a serem atendidas estará comprometida e haverá atraso em todo o processo. O indivíduo irá aprender a ler e a escrever com maior facilidade a partir de situações significantes para ele, ou seja, a partir de vivências que ele deseja, que ele goste, conheça, que seja do seu cotidiano, para que gere outras experiências que serão levadas ao seu lar, as quais gerarão outros feedbacks positivos, como um círculo virtuoso, uma cadeia rizomática positiva para a sociedade. A aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios das crianças e familiares, deve ocorrer a partir dos desejos, de experiências como jogos e brincadeiras, músicas e movimentos, aparelhos que elas utilizam que corroborem para a facilitação do processo letramento infantil. Assim

Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade: está “em processo” de letramento. “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2006, p. 5)

Portanto, pode-se inferir que há o letramento escolar e há o letramento emergente, que é aquele estágio em que a criança se apropria de conhecimentos do seu cotidiano antes da fase escolar. Neste sentido, MOREIRA (2017, p.96-97) explica que



As pesquisas que buscam estudar a socioconstrução da escrita inserem-se numa área denominada “letramento”. Com efeito, sob o rótulo de letramento situam-se diversos estudos sobre a inserção do sujeito social na cultura escrita, não exclusivamente sobre o processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita. Esses trabalhos fizeram desenvolver uma área nova e altamente frutífera, que se costuma chamar de “letramento infantil”, “letramento emergente”, ou simplesmente “alfabetização e letramento”.

[...] Segundo as pesquisas, quanto maiores e mais diferenciadas forem as experiências da criança com textos escritos, antes de entrar na escola, maiores serão as chances de que tenha êxito na alfabetização, pois, tendo compreendido as funções sociais diversas dos textos, e tendo inclusive começado a manusear textos impressos, a criança estará familiarizada com a escrita e conhecerá o papel dessa para a sociedade. Na escola, ela apenas irá aprender aqueles aspectos da escrita que não pode aprender sem instrução explícita, quais sejam, no caso do português, as relações fonográficas e arbitrárias entre letra e som.

Desse modo, está claro que as autoras acima concordam quanto ao significado e função do letramento e da alfabetização. Além disso, qual o papel da escola e em quais circunstâncias a criança está sendo alfabetizada e letrada. Todas falaram da importância do contato dela com diversas tipologias textuais, diversos portadores de textos, para que haja o processo de alfabetização e letramento emergente ou infantil. O quão imprescindível é para que o profissional da educação tenha a consciência de que deve conhecer o processo das experiências sociais do estudante, anteriores à escola, no tocante aos usos sociais da leitura e escrita. Por isso

Alguns estudiosos enfatizam a necessidade de que se compreendam os conceitos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de elas ingressarem na escola, pois esses conceitos, e a maneira como foram adquiridos ou não, irão dificultar ou facilitar o acesso da criança à escrita. (MOREIRA, 2017, p. 96)

Pode-se perceber que, não há como sustentar uma lacuna, um hiato entre o antes e o depois da criança na escola, pois como defende Paulo Freire, a criança não é uma “tábua rasa” que nada sabe até chegar à escola, muito menos, pode-se sustentar uma educação depositária, em que o indivíduo só poderá recebê-la da forma como for oferecida pelos moldes escolares, sem haver a troca, o interesse mútuo e o processo de facilitação para todos os



envolvidos neste processo educacional. É primordial entender que a criança já tem diversos tipos de conhecimento ao chegar no espaço escolar.

Em relação à literatura infantil, pode-se pesquisar quais são as histórias que mais fazem parte da vida das famílias, da comunidade e/ou aquelas que trarão um significado maior para certos comportamentos culturais. Pode-se trabalhar pelo viés da identidade social, comunitária; pode-se desenvolver valores que serão disseminados entre os familiares como, por exemplo, em uma comunidade negra, onde existem muitos preconceitos e baixa autoestima, o educador pode trabalhar com literatura africana, valorizando o cabelo afro, a etnia, os traços marcantes do povo africano, o comportamento social dos nossos ancestrais, a contribuição dos *Griotts* (contadores de histórias africanos), estabelecendo um laço com o passado, o presente e o futuro. É uma demonstração de resistência e resgate aos valores culturais através da literatura. É neste contexto que as crianças vão circular entre o real e o imaginário, entre o signo e o significante e despertarão suas consciências sociais, culturais, para organizar o seu dialeto gráfico e fonético, através da representação das histórias na vida real, por meio da teatralização, dos desenhos, dos relatos, dos relatos, das invenções e reinvenções, enfim, da participação ativa como atores da própria história, que fora aprimorada pela literatura infantil. Por isso que

Diante do exposto, entendemos o espaço da aula como um texto interativo construído por alunos e professor(a) tendo como instrumentos de trabalho o binômio: circunstâncias ambientais e circunstâncias históricas. E para efetivação deste diálogo nada mais gratificante do que lançarmos no encontro da aula os diferentes gêneros literários com intenções e formatos adequados para o público a que vamos oferecer; objetivando que esse público possa extrair do texto literário a potencialidade historicamente adormecida pela construção do silêncio escolar. (CRUZ, 2012, p. 61)

O que a autora nos traz é de suma importância para a transformação da sociedade. Vai além do respeito ao outro. Implica em não só valorizar a história da criança e da comunidade, mas principalmente dar voz e vez para que os estudantes façam uso da literatura para quebrar o silêncio escolar, uma construção histórica que nos trouxe sérias consequências para o desenvolvimento da educação em nosso país. É por meio dessa quebra que a literatura trará as possibilidades para a mudança do meio social onde vivemos.

Utilizar os diversos tipos e gêneros textuais já conhecidos pelas crianças, como base para uma aprendizagem criativa, é uma estratégia importante nas classes de educação infantil, bem como dispor das atividades lúdicas para des-



pertar a consciência fonológica dos discentes. Assim, o trabalho para a alfabetização e letramento dos pequenos tornar-se-á mais fácil, de modo que eles serão contemplados com momentos prazerosos, ou seja, iniciarão este processo a partir dos conhecimentos prévios que trazem do seu contexto socioeconômico e cultural. Com isso, terão o alicerce para desbravar outros mundos, outras situações e descobertas de novos textos e contextos sociais.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar a função do trabalho sistemático com o gênero trava-línguas no desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica de crianças em fase final da educação infantil. Para alcançá-lo faz-se necessário identificar a função do trabalho sistemático com a oralidade no desenvolvimento do letramento infantil, verificar a utilidade do uso do gênero trava-línguas para o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil e refletir sobre a importância do desenvolvimento de atividades de consciência fonológica para a educação infantil.

A metodologia utilizada será a pesquisa de campo experimental, com enfoque qualitativo. A revisão bibliográfica será utilizada para dar suporte e fundamento à prática, pois os diversos autores a serem consultados, que discorrem sobre esta área da oralidade, do letramento e da educação infantil irão consubstanciar esta pesquisa, de modo a trazer valores significativos às ações práticas na sala de aula. A teoria aliada à prática será de grande valia para que se dê o delineamento do trabalho e corrobore para que o resultado seja efetivo junto à comunidade onde o trabalho será desenvolvido.

Os dados serão coletados em sala de aula, pela aplicação das atividades práticas, sessões de jogos, brincadeiras, músicas, repetições das trava-línguas, vídeos, brincadeiras de roda, dramatização, as quais poderão estimular a participação, a espontaneidade, o interesse, a subjetividade e a aprendizagem das crianças. Entrevistas também serão utilizadas, com os pais ou responsáveis pelas crianças, para que se possa analisar quais e como são os contatos com os gêneros textuais que elas têm na família e na comunidade onde estão inseridas.

Será observado o grau de facilidade e dificuldade que as crianças enfrentarão com a pronúncia e o modo como elas organizam o pensamento para responder aos estímulos dos textos. A maneira como identificam os grafemas, os fonemas, as aliterações e rimas de forma lúdica e espontânea, bem como o modo como entoarão as trava-línguas e se estas provocam o desenvolvimento para a oralidade e do letramento emergente.



As atividades periódicas serão registradas em vídeo para efeito de registro de campo (entretanto não serão usadas na análise para que os sujeitos fiquem no anonimato e não sejam expostos na pesquisa). Apesar de não haver exposição dos sujeitos, ainda assim, os responsáveis pelas crianças deverão estar cientes e concordar com o trabalho a ser realizado mediante assinatura de termo de anuência. Por essas características, a pesquisa passará pelo crivo do comitê de ética em pesquisa da universidade.

Para avaliar os resultados, serão aplicados testes de consciência fonológica com grupos de controle e grupos experimentais, antes e depois do experimento. Desse modo, este trabalho espera colaborar com a comunidade escolar de forma que os profissionais possam perceber um caminho mais significativo e prazeroso para alfabetizar e letrar as crianças do grupo 5. Mesmo sem a pretensão de encontrar resoluções, entende-se que os docentes podem refletir acerca das suas ações cotidianas e percorrer por uma prática pedagógica mais consciente e segura. A alfabetização depende de inúmeros fatores e situações, mas com o foco no letramento e ludicidade, a educação infantil torna-se natural e cheia de significados, o que pode gerar memórias afetivas que motivarão as crianças a buscar mais conhecimento e aprendizagens por toda a vida.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, W. J. de A. Consciência fonológica: uma análise comparativa das habilidades (meta)fonológicas em crianças de diferentes níveis sócio-escolares. **Anais Abralín de 2009**. Disponível: http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Wilson%20Júnior%20de%20Araújo%20Carvalho.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Brasília, DF: BRASIL. MEC. 2006.
- MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.97 n° 247, Brasília set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2778/pdf> Acesso em: 08 out. 2019.
- MOREIRA, Cláudia Martins. **A sílaba na alfabetização de crianças e adultos**. Curitiba: Appris, 2017.
- MOREIRA, Cláudia Martins. E o que “sobra” para a Educação Infantil? **Jornal do Alfabetizador**. (s.d.)
- SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, leitura e escrita. 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2017.





(RE)LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS MULTIMODAIS EM OUTDOOR

Sebastião Andrade Carregosa¹

Derli Machado de Oliveira²

O artigo, ora desenvolvido, trata do ensino de língua sob uma perspectiva inovadora. Para tanto, usa-se como objeto de aprendizagem o gênero textual, em conexão com a necessidade de contextualizá-lo ao formato do multiletramento. A proposta é a ressignificação da leitura do texto publicitário no suporte *outdoor*, por se tratar de um texto bastante presente no entorno do cotidiano do aluno, por ser um poderoso discurso da pós-modernidade que utiliza recursos persuasivos que impactam diretamente no consumo e na vida cotidiana do aluno e por utilizar variados elementos multimodais, também com vistas à persuasão. Por isso, lançamos mão de um estudo pautado na visão da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), buscando uma nova roupagem, como mediadora da relação ensino-aprendizagem que possa trazer um olhar mais crítico acerca dos textos publicitários, com o intuito de que os discentes não caiam nas verdadeiras “armadilhas” da publicidade, visto que, uma série de escolhas subliminares, influenciadas por fatores sócio-históricos e ideológicos, são realizadas para a construção de um texto publicitário, cujo suporte, o *outdoor*, tem na imagem um elemento primordial. Quer-se o vislumbamento dessas ferramentas metodológicas como mediadoras da análise dos variados aspectos dos textos publicitários: cores, imagens e movimentos para a contraposição com a leitura fria, sem cor, sem movimento das leituras de textos dentro e fora das salas de aula. Leitura de textos a partir de gêneros no contexto dos (multi)letramentos como fomento para grandes reflexões e transformações nessa relação de aquisição de conhecimento institucionalizado pelas escolas e nas escolas.

Sabemos que a leitura não se restringe apenas “à aquisição do letramento alfabético” (XAVIER, 2006, p. 134), mas no contexto atual, em face das no-

¹ Mestre em Letras pelo Profletras/UFS. Professor da Secretaria do Estado de Sergipe.

² Prof. Dr. do Profletras da UFS. E-mail: derli_machado@hotmail.com.



vas TDIC, emergem novos conceitos de leitura que vão além da perspectiva tradicional do texto verbal. De acordo Freitas, é fundamental uma discussão do letramento digital no trabalho com professores: “Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente” (2010, p. 340).

Isto significa que a leitura implica uma postura ativa do leitor, enquanto sujeito que (inter)age com o texto numa perspectiva da leitura multimodal, pois segundo Brito e Sampaio é na:

...pluralidade do texto, na sua diversidade de forma e conteúdo, que se assenta a “teoria da multimodalidade” ou “semiótica”, bastante em voga atualmente com a abrangência das mídias eletrônicas e dinamicidade intrínseca ao valor informativo das mesmas (2013, p. 298).

Dessa forma, não é apenas através da comunicação visual que se dará a noção de multimodalidade, discutida por Kress e van Leeuwen, visto que essa pressupõe a integração dentro de um mesmo sistema, de várias linguagens: oral, visual e textual. Dito isso, compreendemos que a multimodalidade envolve, geralmente, combinações de fala, gestos, texto, processamento de imagem. Buscaremos, portanto, a formação de um leitor protagonista enquanto *participante interativo* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), que dialoga com o texto, que participa ativamente no processo de construção de sentido do texto e estabelece relações com o mundo.

Nesse contexto, evidenciamos que a discussão sobre leitura é, por demais, abrangente e necessita de um recorte. As correntes mais modernas da linguística propõem que determinar o texto enquanto escrita deixou de ser imediato e natural, visto que a designação texto perpassa por uma unidade de uso linguístico, que extrapola a linguagem verbal. Portanto, o texto caracteriza-se por ser um conjunto de significados que se adequa a um determinado contexto e por ter um objetivo comunicativo pode ser apenas verbal, visual ou multimodal, apresentando os mais variados modos de significação (verbal e visual: fotos, ilustrações, gráficos, infográficos, sons, entre outros elementos). Portanto, trataremos da leitura a partir dos gêneros do discurso, fundamentando-se nas concepções de Bakhtin de que “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (1997, p. 280).



Ademais, reconhecemos também a infinitude dos gêneros do discurso na atualidade em função tanto das necessidades individuais linguísticas dos falantes, como também porque “... a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Desse modo, em função da grande abrangência dos gêneros textuais, discutiremos o texto publicitário, tendo como suporte o *outdoor*, aqui entendido como grande painel impresso para exposição em vias movimentadas. Visto que a publicidade também apresenta uma infinidade de suportes, elegemos o *outdoor*, por possibilitar aos estudantes o contato com novas linguagens e formas de ler o mundo das imagens através dos multiletramentos e se tratar de um suporte com grande visibilidade, geralmente, presente em qualquer centro urbano, em suas proximidades ou em rodovias movimentadas.

Partindo dessa discussão, faremos uma análise desse gênero textual por meio da teoria da Semiótica Social Multimodal proposta pela Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), tendo em vista que a grande quantidade de imagens que hoje circula nas mais variadas práticas sociais colocou a linguagem visual em grande destaque. E, nesse campo visual, os textos publicitários estão entre os que apresentam os mais diversificados recursos multimodais (artes digitais, som, imagem, animações), exigindo do leitor novas habilidades de leitura e interpretação, um leitor multi(letrado). Dessa forma, a presente proposta traz enquanto contribuição social o aperfeiçoamento nas propostas metodológicas dos profissionais da área de linguagens em relação à postura pedagógica e para as práticas de leitura dos estudantes numa perspectiva dos multiletramentos, trazendo como Objeto de Aprendizagem um Caderno Pedagógico que pode ser consultado por coordenadores, gestores, professores, estudantes e pesquisadores das áreas de Linguagens e Linguística.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Com o advento do binômio multimodalidade-multiletramentos, o ensino de leitura vive um momento revolucionário, ou seja, ensino e texto ganharam novos contornos, antes inimagináveis, exigindo novas concepções. É desse contexto que emergem novos gêneros textuais, os gêneros multissemióticos, tornando-se cada vez mais plurais, pois “São textos onde coexistem diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, etc. conferindo significados específicos à linguagem” (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 299). E, por conseguinte,



“já não basta mais a leitura do texto verbal escrito” é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala)” (ROJO, 2009, p. 106). Isso possibilita a origem de textos multissemióticos, exigindo novos letramentos para além do texto escrito, ou seja, letramentos multimodais, multissemióticos.

Consequentemente, faz-se necessário adotar novas posturas metodológicas para a construção conjunta dos saberes. É neste contexto que se insere a proposta metodológica da GDV, pois leva em consideração a presença cada vez mais constante dos textos multimodais e, consequentemente, a necessidade de se desenvolver métodos de interpretação da leitura multimodal, para além da leitura da palavra.

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas posicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 2, *apud* SANTOS, 2013, p. 48)

De acordo com essa discussão, para Kress e van Leeuwen (2006) as estruturas visuais são semelhantes às estruturas linguísticas, e assim como as estruturas linguísticas têm uma gramática, as visuais também exigem-na. Posto que, de acordo com os estudiosos, os textos multimodais também expressam interpretações particulares da experiência humana, além de se inscreverem como formas de interação social. Fundamentados na concepção hallidayana de que a linguagem está estruturada por meio de funções e que as mesmas podem estar diretamente ligadas à organização do contexto, Kress e van Leeuwen (2006) criaram a GDV, propondo que da mesma maneira que a linguagem verbal, as imagens também operam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a comunicação visual cresceu de forma significativa por meio de seu uso social em sistemas semióticos articulados ou parcialmente articulados, o que permitiu o seu estudo a partir de uma perspectiva multimodal e semiótica. Dessa forma, a GDV pode ser considerada um importante instrumento para apreciação e leitura de imagens, visto que, segundo os autores, as imagens são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito com o texto verbal. Partindo desse embasamento, Kress e van Leeuwen (2006) recomendam uma sistematização específica para a lei-



tura de textos multimodais por meio das funções *representacional*, *interativa* e *composicional*, pois a partir da análise dessas metafunções propostas pela GDV é possível analisar que diversos elementos atuam concomitantemente em toda imagem, padrões de experiência, interação social e posições ideológicas, a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, qual visão de mundo é apresentada, se há distanciamento ou proximidade entre os participantes da imagem e o leitor, dentre vários outros aspectos, que com um olhar mais apurado é possível identificar numa imagem.

A metafunção representacional é aquela cujos participantes representados nas imagens ocorrem por meio de pessoas, objetos ou lugares. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), na linguagem verbal a sintaxe é construída por meio da ordem sequencial das palavras, enquanto que nas imagens, a sintaxe depende da relação espacial entre os elementos representados. Esta metafunção subdivide-se em duas estruturas: narrativa e conceitual. A narrativa traz os participantes representados (PR) executando ações e eventos que são percebidos visualmente pela presença de vetores - “um traço que indique direcionalidade como um gesto ou um olhar” (OLIVEIRA, 2013, p. 6) que realizam o processo de interação entre os PR. A estrutura conceitual não traz os participantes desenvolvendo ações, isto é, representa-os em termos de sua “essência”. Também não há a presença de vetores, visto que não há a presença de participantes executando ações. Segundo van Leeuwen e Jewitt (2001, p. 143) as estruturas visuais conceituais “*definem* ou *analisam* ou *classificam* pessoas, lugares e coisas”.

Na metafunção interacional, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que as imagens além de realizarem a interação entre os elementos que as compõem, elas estabelecem uma interação entre quem as vê e quem as produz. De acordo com os autores, elas interagem com o observador e sugerem qual atitude “os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens” (JEWITT; OYAMA, (2000), *apud* VAN LEEUWEN e JEWITT, 2001, p. 145). São quatro os aspectos representativos relativos à metafunção interacional: o contato, a distância social, a atitude e a modalidade. O contato pode revelar uma maior ou menor interação com o leitor, e, dessa forma as imagens podem ser classificadas, a partir do modo semiótico do olhar, podendo ser de demanda ou oferta. Na imagem de demanda, o Participante Representado (PR) olha diretamente para o leitor. Esse aspecto evidencia que o produtor deseja criar um vínculo direto com o leitor. Em contrapartida, na imagem de oferta o produtor se dirige ao leitor de maneira indireta. Nessa situação, o leitor não é visto como objeto, mas enquanto sujeito do olhar, visto que esse leitor irá observar o PR. Distância social ou afinidade – esse aspecto realiza-se



pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento da imagem, podendo representar numa relação imaginária de maior ou menor distância social. Como são vários os tipos de enquadramento, para fins de exemplificação, serão utilizados apenas três: plano fechado – a imagem retrata, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do PR; plano médio - inclui a imagem do PR até o joelho; e plano aberto – traz uma representação ainda mais ampla, incluindo, geralmente, todo o corpo do participante. Outra dimensão importante a ser analisada é a atitude, a qual, dependendo da perspectiva da imagem, expressa diferentes relações entre o participante representado - PR e o leitor. Pelo ângulo frontal denota-se envolvimento; pelo ângulo superior expressa-se a relação de poder do PR; pelo ângulo oblíquo revela-se distanciamento entre o PR e os leitores. O último aspecto a ser considerado é a modalidade cuja representação refere-se ao valor de realidade, isto é, trata-se de um mecanismo que estabelece a aproximação entre o PR e o contexto real em que ele está inserido que denota o valor de verdade em uma imagem. Esse aspecto apresenta quatro categorias:

naturalística: busca-se trabalhar a relação existente entre o objeto ou ser representado e a realidade, ou seja, se a representação é a mais próxima do que se convencionou como realidade, estando mais associada a uma fotografia; sensorial: nesta categoria, a relação ocorre de forma afetiva, emocional, isto é, trata-se de uma representação orientada para provocar emoções impactantes no PI, seja prazer ou desprazer, abusando-se da saturação de cores que vai além da realidade; científica ou tecnológica: essa categoria está relacionada ao que pode ser conhecido por meio dos métodos científicos, uma representação visual por meio de esquemas que pode servir de modelo ou guia de ações; e abstrata: representação mais voltada para a arte, que busca despertar no leitor a essência profunda daquilo que ela retrata, ou seja, “traz em si apenas o que seja essencial para a representação de uma imagem (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 103).

A última metafunção é a composicional, a qual relaciona-se aos aspectos do layout dos elementos visuais da imagem. Para facilitar a compreensão dos significados interacionais Kress e van Leeuwen (2006), criaram três categorias para análise de imagens na perspectiva estrutural: o *valor informativo*, a *saliência* e a *estruturação*. O *valor informativo* é expresso através da posição relativa da imagem (centro ou margem) compondo as estruturas dado/novo e ideal/real; a *estruturação* ou *moldura* é delimitada pelos tipos de conexão existentes entre os elementos da imagem; já a *saliência* pode ser expressa por meio de diversas características das imagens: pelos efeitos do tamanho, cores e localização no primeiro plano, profundidade, contraste.



Diante das questões de estudo levantadas, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006) assim como se aprende a ler e a produzir os textos verbais, possuindo uma gramática específica, também faz-se necessário aprender a ler os textos não verbais, por meio de uma gramática específica, a *Gramática do Design Visual*. Visto que, o mesmo processo ocorre na formulação de um texto não-verbal, no entanto, na maioria das vezes, o porquê de escolher determinados elementos, cores e formas é ignorado. Embora a escolha dos diversos elementos que compõem uma imagem esteja carregada de significados. Por isso, faz-se indispensável compreender os mais variados recursos utilizados numa imagem e qual sua intencionalidade, tanto para melhor formulá-lo como para melhor interpretá-lo.

A metodologia aplicada para o desenvolvimento da presente pesquisa fundamenta-se na proposta metodológica da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a qual propõe um estudo textual na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos do texto publicitário, no suporte *outdoor*, por meio de um estudo de caso. Esta pesquisa pretende explorar o universo da linguagem visual. Porém, para que possamos entender a dimensão que a estruturação da imagem como linguagem ocupa neste processo, pretende-se identificar e entender os elementos fundamentais que caracterizam a imagem no texto publicitário sob o olhar da metafunção interacional. Portanto, o primeiro passo para a realização deste trabalho foi a seleção do corpus, a partir dos textos registrados e selecionados pelos alunos no decorrer das oficinas. Nessa perspectiva, foram analisados textos publicitários encontrados/localizados no centro da cidade de Paripiranga e no seu entorno, através das metafunção *interacional*, que constitui um tipo de relação que se estabelece entre a imagem descrita e o espectador. Esse tipo de relação ocorre através de escolhas (do produtor do texto) que expressam: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade estabelecida entre o PR – Participante Representado (imagem) e o PI – Participante Interativo (leitor). Dessa forma, a pesquisa parte da premissa básica de que independente da imagem como representação ter um caráter polissêmico, a estruturação da mesma a partir do que podemos a princípio chamar de uma “Gramática Visual” sustenta-se a partir das teorias da semiótica social, possibilitando a análise e a compreensão dos conteúdos contidos nos textos publicitários.

A pesquisa teórica deste estudo constitui-se não apenas na elaboração da fundamentação teórica propriamente dita, condição essa essencial para a compreensão dos fenômenos objeto do estudo, mas também a partir desta a identificação de pressupostos que possibilitem atingir os objetivos propostos. O caráter explicativo dela se dará pela descrição dos princípios teóricos que regem a percepção e construção da imagem no texto publicitário e pela



apresentação de uma proposta de multiletramentos a partir da Gramática do Design Visual.

A presente proposta utilizou também como aporte metodológico a pesquisa teórica de outros estudos bibliográficos, tendo como métodos de abordagem concepções teóricas de vários estudiosos (BAKHTIN (2004); XAVIER (2005); ROJO (2012); BRITO; PIMENTA (2010); OLIVEIRA (2013)) ligados ao gênero, ao letramento, à multimodalidade e aos multiletramentos, ou seja, para alcançar os objetivos aqui propugnados foram utilizadas, como suporte teórico, as contribuições de diversos especialistas nas áreas supracitadas. Mesmo porque, segundo Lüdke e André (1986, p. 4), “[...] é a partir da interrogação que o pesquisador faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhecesse do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”. Desse modo, na análise dos resultados, serão retomadas algumas discussões do aporte teórico, sobretudo no que se refere à proposta da GDV.

Além da pesquisa teórica, no processo de intervenção pedagógica, para a obtenção das informações necessárias que embasam este estudo, optaremos por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, visto que utilizar apenas o método quantitativo traria uma visão mais simplista, que resumiria em dados numéricos. Dessa forma, a presente abordagem justifica-se por possibilitar a consecução de informações por meio da observação direta em pesquisa de campo. Assim, também norteou este trabalho a observação não-participante, no momento inicial, para manter o contato com o grupo ou realidade investigada sem integrar-se a ela, ou seja, como espectador, registrando as ocorrências que interessam. Posteriormente, ocorreu a observação participante, diretamente orientada, cuja participação do pesquisador foi efetivada no decorrer do processo de observação e aplicação das oficinas.

A partir da aplicação das oficinas, com a formação de grupos de estudo pelos alunos, os mesmos foram acompanhados e orientados com base no suporte teórico metodológico da GDV, a realizar as análises dos textos publicitários. Primeiramente, analisaram-se apenas as imagens, de modo a investigar os recursos que realizam os significados interacionais e suas respectivas dimensões. Para tanto, identificou-se o tipo de dimensão que cada texto publicitário trazia para em seguida se realizar a classificação como pertencentes a determinado grupo, com base em elementos da imagem que compunha o texto publicitário. Posteriormente, cada grupo ficou responsável pela análise detalhada de no mínimo um texto publicitário, buscando abordar todos os aspectos possíveis que cada dimensão da metafunção interacional denota. No processo final, construiu-se como produto, como objeto de aprendizagem (OA), um Carte
lerno Pedagógico, que compõe os registros das oficinas aplicadas em sala de



aula, quando se deu o processo de construção da aprendizagem colaborativa, posteriormente à etapa de pesquisa e dos registros.

PROPOSTA DIDÁTICA

A presente pesquisa foi aplicada no município de Paripiranga-Ba, numa escola da rede municipal, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A princípio, essa proposta tinha a intenção de aplicar os estudos da Gramática do Design Visual na íntegra com a referida turma, ou seja, discutir e fazer a análise dos textos publicitários abarcando as três metafunções: a *representacional*, a *interativa* e a *composicional*. Porém, ao analisar o quadro metodológico percebemos a necessidade de filtrar as categorias, de forma que somente alguns aspectos permaneceram pertinentes a minha pesquisa. Portanto, tendo em vista a infinidade de análises que poderiam ser feitas dos textos publicitários sob a abordagem multimodal da GDN, optou-se por focar no estudo da metafunção *interativa*. Obviamente, reconhecemos a importância do exame detalhado das outras funções envolvidas, como a representacional e a composicional. Porém, foi necessário fazer algumas escolhas, já que, como afirma Santos (2013), elas são imprescindíveis para uma pesquisa de mestrado.

A proposta foi desenvolvida em cinco oficinas, contemplando um total de 15 aulas. A aplicação da primeira oficina ocorreu com a apresentação da Gramática do Design Visual, direcionando inicialmente para a apresentação dos objetivos deste estudo. Na presente oficina foram discutidas as três metafunções, porém a discussão mais ampla sedimenta-se no significado interacional por ser aquele selecionado para o presente estudo. Para que se pudesse realizar um diagnóstico inicial acerca da interpretação dos estudantes sobre o estudo ou a leitura de uma imagem, a turma foi dividida em quatro grupos e para cada um foi selecionada uma imagem para que a partir dela se fizesse uma leitura inicial. Mas, para tanto, fez-se necessário direcionar a análise dos alunos para alguns aspectos da imagem com o objetivo de que a leitura não se perdesse em divagações desnecessárias. Por isso, a partir de alguns questionamentos, os alunos foram orientados a fazer o registro de suas conclusões: Como está o olhar?; O que isto pode significar?; A imagem parece estar próxima ou distante?; O que isto indica?; A imagem da pessoa/elemento apareceu parte do corpo ou por inteiro?; O que isto pode representar?; Como esta foto/imagem foi tirada/representada?; A imagem parece estar próxima ou distante da realidade? A partir da distribuição das imagens os discentes de cada grupo receberam uma imagem sobre a qual se debruçaram para análise.



A oficina 2 tratou do gênero textual publicidade no suporte outdoor. Inicialmente, discutiu-se a concepção de gênero com base em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) que compartilham a compreensão de que o gênero trata de textos consolidados na sociedade, ou seja, textos vivos, praticados em situações comunicativas reais com a finalidade de cumprir seu papel num processo comunicativo de acordo com o contexto de produção e recepção. Também foi apresentado o suporte *outdoor*, primeiramente através de um panorama histórico. Daí, foram realizados alguns questionamentos sobre a publicidade nesse tipo de suporte. Diante dos questionamentos, a maioria dos alunos foi unânime em responder, respectivamente, “Já vimos várias propagandas”; “Eles aparecem mais na chegada da cidade, mas também tem alguns dentro da rua”; “Dá pra (sic) vê que no outdoor o que mais aparece são fotografias”; “O que mais chama a atenção da gente nas propagandas de outdoor são as imagens e as cores”. Com base nas respostas dos estudantes, é possível concluir que geralmente eles observam a presença da publicidade nesse tipo de suporte por se tratar de uma imagem que se destaca pelo seu tamanho e também pelas cores. Ficou evidente também que este tipo de suporte está mais presente no entorno da cidade. Outro aspecto que chamou a atenção dos discentes foi a presença de fotografias na publicidade em *outdoor*, ou seja, a imagem ganha destaque neste tipo de suporte e também as cores, como diriam Kress e van Leeuwen (2000) que a composição visual expressa seus significados, sobretudo, através das cores e de variadas estruturas de composição.

A oficina 3 foi direcionada para uma aula de campo com o objetivo de coletar os textos publicitários através da visualização e do registro fotográfico dos textos publicitários no suporte *outdoor*. Para a realização desta oficina, a turma foi dividida em quatro grupos, os quais deveriam se responsabilizar pelo registro fotográfico das publicidades que fossem encontradas no entorno e no interior da cidade.

Nas oficinas 4 e 5, foi realizada a análise dos textos coletados pelos alunos. Inicialmente, buscou-se realizar uma categorização dos textos de acordo com as quatro dimensões da metafunção interacional. Foram registrados em fotografias 36 (trinta e seis) textos publicitários no suporte *outdoor*, no entorno e no interior da cidade. Desse total, 21 (vinte e um) tinham como participantes representados seres humanos, enquanto que 15 (quinze) deles traziam outros tipos de imagens como objetos, equipamentos agropecuários, máquinas, produtos agrícolas ou outros tipos de representações. Por isso, para a categorização segundo as dimensões contato, distância social, e atitude só foram utilizadas as vinte e uma publicidades que traziam imagens humanas, porque as especificidades dessas três dimensões exigem o elemento humano enquanto



participante representado; já para a modalidade foram empregadas todas as imagens coletadas. Para que possamos melhor compreender as possibilidades de mutiletramentos, propostas por Kress e van Leeuwen (2006), ao afirmarem que qualquer imagem não apenas pode representar o mundo, como também exerce um papel em algum tipo de interação.

Traremos como recorte, neste artigo, ao menos a análise de um dos aspectos representativos relacionados à metafunção interacional, como exemplo de categorização dos textos coletados: a análise do contato. Portanto, para essa dimensão que subdivide-se em demanda e oferta, foram identificadas oito imagens ligadas ao olhar de demanda, ou seja, 38% das figuras, oito em posição de oferta, representando 38% e cinco que mostravam os dois tipos de olhares (misto) por apresentarem mais de um participante representado na imagem, perfazendo um total de 24%. Graficamente, esses dados ficaram assim representados:

Contato



Fonte: o próprio autor

Para ilustrar esta dimensão foi escolhido o texto publicitário a seguir, o qual traz uma publicidade da empresa Segmenta, do ramo de folheados e semijoias.

Publicidade à marca Segmenta



Fonte: Foto registrada pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, oficina 3

De acordo com Kress e van Leeuwen, o olhar numa imagem traz perspectivas diferentes, ou seja, se os participantes representados olham diretamente para o leitor, apresentam um olhar de demanda. Dessa forma, o texto em análise traz uma imagem cujo olhar é de demanda, tendo em vista que a modelo olha diretamente para os expectadores, evidenciando envolvimento com os mesmos. De acordo com a análise do grupo, nessa posição “A imagem é uma demanda, pois o participante representado é um sujeito do olhar pois ele olha diretamente para o leitor, criando um vínculo direto com ele. A mulher está olhando diretamente para nós, para chamar atenção de quem olha e mostrar que usando aquele relógio vai torná [sic] uma mulher bela e elegante”. De acordo com essa leitura, a relação imaginária entre o participante representado e o participante interativo é de demanda, pois o PR, nesta posição busca mostrar que deseja criar um vínculo direto com o leitor, como atestam Kress e van Leeuwen (2006, p.122) “o produtor usa a imagem para fazer alguma coisa para o expectador”. Dessa forma, sabemos que esse “fazer alguma coisa”, esse vínculo que se deseja criar é o resultado final da publicidade, a princípio convencer o expectador a se tornar um revendedor Segmenta através da venda do produto, o relógio, ou outro artigo qualquer oferecido pela empresa. Além disso, podemos analisar que a imagem, através da posição de demanda do participante representado, demonstra o controle da situação, pois o leitor é visto como objeto do olhar, já que o PI é observado pelo PR, a partir da exibição e da valorização do produto Segmenta.

Publicidade da loja Nina Menina



Fonte: Foto registrada pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, oficina 3

Segundo a análise dos estudantes, a partir de questionamentos direcionados, no que se refere ao contato, a imagem apresenta um olhar de oferta, pois o Participante Representado (PR) não olha diretamente para o leitor e não é possível saber para quem ou o que o mesmo direciona o olhar “A mu-



lher não olha diretamente pra nós [sic], por isso essa imagem traz um olhar de oferta. É uma oferta pois é um sujeito do objeto, no (sic) qual olha para o leitor de maneira indireta, fazendo com que o leitor observe o participante e veja o produto que esteja divulgando e faça com que o leitor admire o produto e queira compra-lo, no caso, os esmaltes.” Isso significa que o produtor dirige-se para o leitor de maneira indireta. Nessa situação, o leitor não é visto como objeto, mas enquanto sujeito do olhar, visto que o participante interativo irá observar o PR, ou seja, em oferta, a imagem “oferece o participante representado para o espectador como item de informação, objeto de contemplação” (KRESS; VAN LEEWEN, 2006, p. 124). Os alunos deste grupo destacam que “A empresa dá destaque ao leitor, porque ele vai ter que olhar para a imagem e observar os produtos que estão sendo usados pela mulher, assim chamando a nossa atenção [sic] para a compra dos produtos destas marcas exposta na propaganda.” Nessa interpretação fica evidente que o participante interativo é o sujeito do olhar, uma vez que tem o papel primordial no processo de interação enquanto sujeito que age simultaneamente, ou seja, durante a observação e também no efeito esperado pela publicidade na aquisição dos produtos divulgados.

CONCLUSÃO

Desenvolver o presente estudo, que se constituiu numa dissertação do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, foi um grande desafio, pois envolveu um estudo sobre o texto publicitário, no suporte *outdoor*, a partir da proposta metodológica da Gramática do Design Visual, na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos. Isso porque nosso primeiro contato com a discussão da multimodalidade e dos multiletramentos ocorreu aqui na Universidade Federal de Sergipe – polo de Itabaiana, através das aulas do professor Dr. Carlos Magno, que durante o primeiro período orientou a construção de um projeto, cujo tema escolhido foi na linha dos multiletramentos, por considerar uma nova abordagem. A inserção da discussão a partir do viés da Gramática do Design Visual deu-se por meio de discussões com o Professor Dr. Derli Machado de Oliveira na disciplina Gramática Variação e Ensino, orientador da dissertação e coator deste artigo. Apesar de algumas limitações, por se tratar de uma nova abordagem, e não haver ainda muitas discussões pautadas na GDV em nível de graduação nas faculdades e universidades, o orientador buscou oferecer suporte teórico para que a mesma pudesse ser construída, tendo em vista que os cursos de Mestrado e Doutorado têm promovido discussões nesse sentido



Partindo desse pressuposto, o estudo aqui apresentado é/foi relevante na medida em que buscou o aprofundamento das possibilidades de construção de novas práticas de letramento, através de uma metodologia ativa, cujo aluno assume uma postura enquanto protagonista no processo, pois possibilita práticas pedagógicas mais pertinentes quando da participação do aluno no ato educacional, enquanto o profissional da educação atua como provocador e incentivador da aprendizagem a partir de um conjunto de ações que perpassam pela apreciação da realidade. O estudo em pauta, apresenta-se importante ainda pelo fato de contribuir (a partir de análises empíricas) para a melhoria da atuação dos professores de Língua Portuguesa em relação à postura pedagógica, à reformulação das práticas de leitura numa perspectiva dos multiletramentos.

Nessa perspectiva, esta proposta oportuniza ao docente assumir o ensino como mediação da aprendizagem, cujo aluno adquire uma postura ativa no processo, visto que o profissional atua como provocador e incentivador de aprendizagem. A interação dos alunos com os gêneros multimodais em sala de aula contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades de multiletramentos e produção de conhecimento para atuação no mundo a partir de potenciais modos semióticos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Sigo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/356>>. Acesso em: 08 abr. 2017.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A Gramática do *Design* Visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.16, n. 03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, Kress, G.; JEWITT, C.; TSATSARELIS, C.; OGBORN, J. **Multimodal rhetorics of the science classroom**. London: Continuum, 2001.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of the design visual**. London, Routledge. 2006 [1996]. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/praetece/reading-images-the-grammar-of-visual-design-van-leeuwen-and-kress>> Acesso em: 02 fev. 2018.



KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: van DIJK, T. (Comp.). **Estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. Disponível em: <<https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/12/el-discurso-como-interacc3b3n-socialte-un-van-dijk.pdf>> Acesso em: 28 out. 2018.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula**. In: VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 28 – 30 de novembro 2013, UFS-Itabaiana/SE. Disponível em: http://www.academia.edu/5919026/anais_do_vi_forum_identidades_e_alteridades_e_ii_congresso_nacional_educa%C3%87%C3%83o_e_diversidade. Acesso em: 02 mar. 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. **A Representação e a Interação Verbal e Visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática do Design Visual**. Tese de Doutorado pela UFMG, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843>> Acesso em: 20 fev. 2018.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.





LETRAMENTO LITERÁRIO: LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL

Carmem Alessandra Cabral Mota Matos¹
Jeane de Cássia Nascimento Santos²

Os sistemas nacionais de avaliação escolar têm apontado a dificuldade que os estudantes brasileiros apresentam em ler os mais diferentes tipos de textos e tais resultados podem ser comprovados na realidade de sala de aula. O ensino da leitura literária envolve várias questões e reclamações por todos os lados, dentre elas: os alunos nunca gostam de ler, que a aula fica “chata”, os pais não incentivam o filho a ler porque muitos deles são analfabetos, a escola não oferece livros para essa leitura. Pontuemos também que, na maioria das vezes, nós, professores, não damos a atenção devida ao trabalho com a leitura, deixando-a de lado em nosso planejamento, colocando-a como uma atividade secundária ou não conseguimos trabalhar em virtude de sua carga horária efetiva.

No entanto, ressaltamos que, independentemente de qualquer situação, é necessário buscar mecanismos para que a leitura se efetive na escola. Não queremos dizer que não existam problemas, mas se fixarmos nosso olhar nelas, sem refletirmos possibilidades, nunca mudaremos o contexto dessa prática na escola. Assim, entendemos que é importante procurar soluções para os obstáculos que nos impedem de avançar na prática pedagógica, pois isso, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento do nosso aluno.

Enquanto professores, sabemos que a base para formação leitora dos nossos alunos deve ser iniciada na educação infantil e solidificada no ensino fundamental. A dificuldade do nosso aluno em interpretar, em saber o que estar lendo, é justamente a falta da leitura. O hábito de ler regularmente não vem sendo cultivado entre os jovens.

1 Mestre em Letras pelo Profeletras/Unidade de Itabaiana. Professora do Estado de Sergipe.

2 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e membro permanente do Programa de Pós- Graduação em Letras Profissional- Campus Itabaiana. E-mail: jeaneecn@uol.com.br



Sabemos também que a maioria dos nossos alunos, por diversos fatores, não é estimulada a ler em casa e, portanto, acabam não desenvolvendo o hábito e o interesse pela leitura. É neste momento que a escola entra com o seu papel – o de fomentar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura em seus alunos – por meio de práticas e leituras motivadoras. No tocante às leituras motivadoras, a escola “peca” quando só trabalha livros de histórias, lendas, fábulas, contos nas turmas da educação infantil.

A literatura assume outro papel na sala de aula quando se volta para o público infanto-juvenil. O lúdico desaparece. Nas aulas o que se vê são os textos literários sendo utilizados apenas como suporte para o ensino de gramática, ou quando ocorre uma atividade de interpretação, esta é feita de maneira superficial, com a premissa de que vai ser avaliado por meio de resolução de questões óbvias, fichamentos, resumos que não exigem do aluno um raciocínio. É urgente a mudança desse pensamento pedagógico que usa a literatura como utilitária. Essa visão impede a concretização de seu papel essencial de propor a pluralidade de sentidos, entendendo a literatura como condição para criação, para o protagonismo, como espaço para a produção de subjetividades. Percebemos, então, a necessidade de reflexões sobre a experiência docente; de posicionamento ativo no fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de estratégias e de propostas didáticas de práticas de leituras, especialmente literárias, visando à formação do leitor crítico.

A realização desta pesquisa de natureza interventiva teve como propósito iniciar a sensibilização sobre a importância do ensino de literatura nas escolas de ensino fundamental, a fim de incorporar práticas significativas e enriquecedoras de leitura do texto literário e construção de identidades de cidadão engajado e crítico. Para isso, utilizamos a história local e o cotidiano presentes em textos literários como a literatura de cordel, propiciando meios para a compreensão dos elementos característicos, dos gêneros, da linguagem, da história local e, sobretudo, da literatura enquanto fonte de conhecimento e posicionamento social e político.

Com a preocupação de trabalhar com a história local e o cotidiano, foi que escolhemos o personagem da história nordestina, o Lampião, conhecido como o “Rei do Cangaço”, que por duas vezes entrou na cidade de Capela do Estado de Sergipe, cidade onde este projeto foi desenvolvido, numa escola da rede pública estadual. O cangaceiro permeia o imaginário dos moradores da cidade, muitas histórias são criadas, contadas e recontadas ao longo dos anos. Entendemos que trabalhar com um tema que faz para a história do nosso município traz significado para o educando, pois ajuda a construir sentimentos de pertencimento e valorizar a cultura local. Os cordéis escolhidos foram Lam-



pião: Herói ou Bandido? de João Firmino Cabral, Lampião - coisas do cangaço – de Ronaldo Dória e Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira.

Como produto desta pesquisa, apresentamos uma proposta didática de leitura literária e produção de texto desenvolvidos por meio de uma sequência didática, que servirá como suporte para trabalhos futuros em sala de aula.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Rildo Cosson (2016) vê o letramento literário como modo de se formar uma comunidade de leitores na escola e fora dela, a partir de práticas de leitura e escrita presentes na vida social e escolar do aluno. Para o autor, a literatura abordada na sala de aula deixou de ser encarada como arte para ser vista apenas como disciplina escolar, o que prejudicou sobremaneira a experiência do educando com o universo da arte da palavra.

O autor critica as atividades de literatura centradas no domínio de informações sobre a literatura, ou, inversamente, limitadas à fruição pela fruição. Atividades com textos incompletos, que nem chegam a ter a unidade de sentido necessária para que um texto se estabeleça como tal, atividades de interpretação, que aparecem nos livros didáticos, ou feitas pelo próprio professor, que induzem a respostas “clicherizadas” ou esperadas; resumos, fichas de leitura e debates que não levam o aluno a compreender a literatura enquanto objeto de estudo particular; tudo isso não possibilita uma experiência significativa com a palavra, pois, ao contrário disso, cerceia a autonomia e a criatividade do aluno na construção dos sentidos. Como afirma Todorov,

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a



um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (2009, p. 32-33).

Corroborando com as palavras de Todorov, Cosson afirma que tais formas inadequadas de tratar o texto literário podem levar o ensino de literatura à falência, pois seja em nome da ordem, da liberdade e ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. O texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise, prática que deixa de lado a concepção do leitor enquanto sujeito.

Da maneira como as escolas trabalham o texto em sala de aula, seja ele literário ou não, não promove o letramento literário, o aluno não é instigado a desenvolver o prazer pela leitura. A autora Annie Rouxel afirma que

Os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiagético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo; eles elaboram o esquema actancial sem exprimir eu julgamento sobre tal ou tal personagem etc. A descoberta desses saberes que permitem, não se pode contestar, uma leitura mais refinada das obras, se faz paradoxalmente em detrimento de uma leitura que não interroga as questões. De modo que convém se perguntar: qual leitor se quer formar? Um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura (s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor. (2013, p. 20-21).

Uma das questões apresentadas por Rouxel para o ensino da literatura tendo em vista a formação do leitor, é a preocupação em desenvolver um trabalho voltado para a construção de um leitor sensível e envolvido. Para isso, a autora afirma ser necessária uma mudança de rumo radical no ensino da literatura “trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas”(ROUXEL, 2013 p. 21). Refletindo sobre esta questão, Cosson (2014, p.17) afirma que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário”. Nesse contexto será permitida ao aluno uma “aventura interpretativa” em que eles poderão ter contato com o texto de modo que possam fazer sua experiência



particular, com contradições e incertezas, surpresas e descobertas, com seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, o texto toma vida e significação.

Brait em seu livro *A Personagem*, na introdução, já nos adverte para a questão conceitual e como o personagem se constrói, “Esses seres criados pelos homens e chamados de *personagens*, assim como seus criadores, não param de multiplicar, movimentando o jogo artístico-literário que entrelaça criador, criatura e todos aqueles que se envolvem com eles, vivenciando-os, amando-os, odiando-os ou tentando entendê-los” (2017, p. 09).

Trazemos esta ideia para o exercício de compreensão do personagem escolhido para este trabalho: Lampião, o famoso rei do cangaço. Falar dele nos remete ao que Brait coloca “amando-os, odiando-os ou tentando entendê-los” (Ibidem, p. 09). Por sua história, pelos seus feitos contados e recontados pelo povo e nas páginas dos estudiosos, escritores, poetas, cordelistas, o personagem Lampião ganha várias versões. Ele vai sendo desenhado de diversas maneiras. E isso pode ser comprovado nas leituras dos cordéis trabalhados neste projeto: *Lampião: herói ou bandido*, de João Firmino Cabral; *Lampião - coisas do cangaço*, de Ronaldo Dória e *Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira*.

A leitura desses três diferentes cordéis nos leva a perceber a forma como cada cordelista constrói o personagem Lampião dentro de sua obra. Sobre os recursos de construção, Brait compara o escritor a um bruxo ao criar suas criaturas.

Como um bruxo que vai dosando poções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos pela linguagem, a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida por meio de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos. “Se o texto é produto final dessa espécie de bruxaria, ele é o único dado concreto capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor”. (BRAIT, 2017 p, 73).

Os cordelistas, cada um ao seu modo, versaram sobre Lampião e construíram o personagem a partir do seu conhecimento, sua vivência, como também de acordo com a ideia da classe à qual ele pertence ou defende. Os cordéis lidos trouxeram abordagens diferentes sobre Lampião e os alunos perceberam isso. A representação do personagem oferecida ao leitor não surge de uma elaboração individual, mas nasce, sobretudo, da sedimentação na consciência do poeta do que lhe chega aos ouvidos, surge do contato com o povo, de cujo ambiente e acontecimentos e costumes e língua o cordelista também faz parte. O poeta dá forma.



Sabemos que Lampião teve uma existência determinada historicamente, foi homem, viveu entre nós e praticou ações das quais se discutem muito. ROSENFELD (1996) afirmou que mesmo as personalidades históricas, quando passam pela mão do dramaturgo ou poeta, tornam-se personagens, figuras fictícias. Dessa forma, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, sai do espaço da realidade histórica para um espaço mítico onde se torna herói. Esse espaço mítico é encontrado nas páginas da literatura de cordel, nas quais a presença do cangaceiro como herói do povo sertanejo é fortemente marcada, pois “o herói mítico é a personificação dos desejos coletivos” (ROSENFELD, 1996, p. 36). Lampião, para boa parte dos nordestinos, é a representação da insatisfação face a injustiça e a desigualdade de classes, como se ele fosse uma espécie de “vingador”.

Ao trabalhar com esse personagem da história do cangaço nos cordéis, pretendemos que o aluno compreenda a ideia de que o Lampião como bandido é uma concepção defendida pela sociedade burguesa da época e que se consolidou. É importante levar o aluno a pensar: Para quem de fato o Lampião era bandido?

A investigação acerca do letramento literário no contexto escolar pautou-se na averiguação do modo como a leitura literária é concebida e desenvolvida nesse espaço. Por isso, algumas questões emergiram sobre o tratamento dado ao texto literário pela escola. A comprovação por meio da realidade de sala de aula de que a literatura não está incluída nas atividades pedagógicas e de que os textos literários são trabalhados apenas com o intuito de estudar os conteúdos gramaticais determinou a condição para a realização deste trabalho. Fruto de inquietações e da percepção sobre uma questão problemática percebida na escola básica, onde os textos literários não eram lidos de forma literária, surgiu a necessidade de refletir e intervir, por meio de uma maneira diferenciada, quebrando padrões anteriores sobre a realidade vivida.

O fato de ter a experiência como ponto inicial do movimento da pesquisa direciona o caminho para o compromisso de a ela retornar para intervir, munido de maior base teórica e alternativas inovadoras e dinâmicas para a construção de estratégias de ação. Compreendemos que, na intervenção, o processo seguido interfere no desenvolvimento do sujeito, com o intuito de entendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo, por meio da introdução de novas posturas e novos elementos para o alcance de um resultado positivo.

O projeto de intervenção pedagógico na escola implica a interferência na realidade observada por esta pesquisa, tendo a consciência de que o agir para promover uma medida de teor pedagógico como a do ensino e da aprendizagem de leitura literária em uma classe de oitavo ano do ensino fundamental



significa participar de uma ação complexa, que apresenta possibilidades de acertos e erros em sua aplicação.

A proposta elaborada em consonância com o curso de mestrado profissional - Profletras - do campus Profº Alberto Carvalho – unidade Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe, buscou contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada, indicando uma possibilidade de produção didático-pedagógica desenvolvida na escola participante.

PROPOSTA DIDÁTICA

As atividades elaboradas para essa proposta de intervenção estão baseadas no letramento literário de Rildo Cosson (2016). Seguimos a sequência didática básica que teve como objetivo entender a construção do personagem Lampião em três cordéis produzidos por cordelistas sergipanos: *Lampião: herói ou bandido de João Firmino Cabral*, *Lampião - coisas do cangaço – de Ronaldo Dória* e *Capela da minha infância Parte II de Leopoldo Moreira*. A partir dos diálogos com outros textos, nosso objetivo era que o aluno pudesse ampliar seu horizonte de expectativa, possibilitando a aquisição de uma competência leitora crítica. As etapas da sequência didática básica, segundo Cosson (2016), são a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. As atividades elaboradas para essa proposta de intervenção estão baseadas no letramento literário de Rildo Cosson (2016).

- MOTIVAÇÃO (02 AULAS)

Nessa etapa que consiste na preparação dos alunos para receber o texto literário, assistimos os vídeos sobre a literatura de cordel, que traziam informações sobre origem, estrutura da narrativa e produção desse gênero. À medida que foram assistindo aos vídeos, solicitamos aos alunos que fizessem anotações sobre os aspectos importantes na opinião deles.

Primeiramente foi apresentado o vídeo da música “Literatura de Cordel” do cordelista

paraibano Francisco Diniz. A música toda em rimas define literatura de cordel, suas características, como ela é produzida, desde a capa ao texto, as imagens (xilografuras), as histórias contadas.

Na sequência, assistimos três vídeos que mostram como os cordéis são escritos, explicando a produção de rimas.

Após apresentação dos vídeos, passou-se para as seguintes atividades: Leitura da música impressa vista no primeiro vídeo.



Atividades

Momento de discussão. Questionar os alunos sobre os seguintes aspectos apresentados nos vídeos e na música:

origem do nome cordel;
 características estruturais – versos e rimas;
 temáticas fantásticas e regionalistas;
 metáforas, humor;
 xilogravuras.

Após o debate, foi exibido um novo vídeo do Programa Fatos Responde, apresentado por Antônio Bôco. O vídeo mostra quem foi Lampião, o Rei do Cangaço, sua história. Também traz informações sobre o seu bando e o que faziam pelo nordeste afora. Além disso, o vídeo esclarece como Lampião conheceu Maria Bonita, além de sua entrada para o cangaço. Após a apresentação do vídeo foi promovido um novo debate.

Como atividade para casa a professora solicitou que os alunos entrevistassem pessoas da cidade que sabiam ou que tenham testemunhado a entrada de Lampião na cidade de Capela-SE.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- **INTRODUÇÃO (02 AULAS)**

A introdução caracteriza-se como o momento de apresentação das obras e seus autores para o aluno. É importante justificar a escolha dos cordéis para que o aluno compreenda o porquê daquela leitura. Além disso, faz-se uma análise das informações contidas na capa e solicita que os alunos observem as imagens, o título, fazendo indagações como

- O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida?
- O que vocês percebem nas imagens?
- Como o personagem Lampião é retratado? Como é a paisagem?

Em seguida, por meio de datashow, apresentamos as biografias dos cordelistas João Firmino Cabral, Leopoldo Moreira e Ronaldo Dória. Nesse momento, também conversamos sobre os resultados das pesquisas feitas pelos alunos (o que eles descobriram, o que registraram interessante etc.).

- **LEITURA (03 AULAS)**

A terceira parte da pesquisa é a da leitura propriamente dita que foi feita em três etapas.



Na primeira etapa (dividida em 02 momentos) foi lido o cordel *Lampião: herói ou bandido* (na íntegra);

na segunda, trechos do cordel *Capela da minha infância Parte II*.

na terceira e última etapa fizemos a leitura do cordel *Lampião – coisas do cangaço* (03 subtítulos).

No primeiro momento da primeira etapa a leitura foi feita em duplas, das páginas 03 até a 15 do primeiro cordel a ser trabalhado *Lampião: herói ou bandido* de João Firmino Cabral. Feita essa leitura, aconteceu a atividade do intervalo. Solicitamos que os alunos formassem uma roda de conversa que iniciou com algumas perguntas: Você sentiu alguma dificuldade na leitura? Há alguma palavra que você não sabe o que significa? Qual? O que mais chamou sua atenção na história contada até agora? Como era a vida de Lampião antes de entrar para o cangaço? Qual o motivo que o fez entrar para o cangaço? Como ele se tornou o “Rei do Cangaço”? Quais as primeiras ações de Lampião? Alguns aspectos relacionados ao personagem Lampião também foram observados.

Dando continuidade à primeira etapa da leitura, o segundo momento compreende das páginas 16 até a 30, finalizando a leitura do cordel *Lampião: herói ou bandido*. Assim como no primeiro momento, após a conclusão da leitura, foram feitas observações sobre a segunda parte do livro e em seguida foi feita a roda de conversa, momento que aconteceu após a conclusão da leitura de cada obra. Ainda nessa etapa, foram lidos trechos do cordel *Capela da minha infância Parte II* que tratam da chegada de Lampião em Capela (páginas 13 a 25). Concluída a leitura, os alunos fizeram uma atividade escrita.

Na terceira e última etapa foram lidas partes do cordel *Lampião – coisas do cangaço*. Após a leitura dos cordéis acima citados, a professora fez a leitura de uma matéria de revista sobre Lampião. Em seguida, os alunos formaram um círculo para a roda de conversa. Neste momento, por meio de um trabalho em grupo, foi feita uma análise comparativa dos três cordéis lidos, observando como o personagem Lampião é construído nas três obras.

- INTERPRETAÇÃO (02 AULAS)

Essa é a última etapa da proposta, visa mostrar o que a leitura significou para os alunos, o que eles aprenderam, o que foi significativo para eles. É preciso registrar esse momento e exteriorizar o sentido da leitura. Esses registros podem resultar em uma feira literária, uma apresentação de teatro, enfim, qualquer atividade na qual os alunos possam expor suas ideias, seu aprendizado. Para essa proposta, foi pensado um “Feira Literária” em virtude das atividades desenvolvidas na interpretação: a produção de cordéis.



Nesta etapa, o trabalho foi desenvolvido com os alunos organizados em duplas. A primeira atividade foi a organização das ideias para iniciarem a produção. Deixamos os alunos bem à vontade para que pudessem trocar informações e organizassem o pensamento. A cada aula, fizemos atendimentos individuais para acompanhar a produção e para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas.

Após a construção do cordel, partimos para a edição. Nessa aula, os alunos passaram os textos a limpo para formar o livrinho. Eles produziram a capa por meio de um desenho, observando como os cordéis são construídos.

FINALIZANDO COM UMA FEIRA LITERÁRIA

Concluídos os cordéis, foi a hora de organizar a “Feira Literária”. A aula seguinte foi destinada para a organização e preparação da atividade. Foram definidos os grupos e suas funções, decoração, lembrancinhas, além de outras sugestões. Na Feira Literária, os alunos expuseram seus trabalhos, falaram como foi o processo, a experiência e puderam mostrar o que eles aprenderam.

Para a organização da Feira, dividimos a sala em grupos para que cada um assumisse uma tarefa. Fizemos da seguinte forma:

Grupos de Trabalho

1º grupo: decoração

2º grupo: sonoplastia

3º grupo: brincadeira

4º grupo: apresentação dos cordéis trabalhados

5º grupo: apresentação dos cordéis produzidos pelos alunos

6º grupo: recepção

Ao final da Mostra Literária, pudemos perceber que os alunos fizeram uma leitura significativa dos cordéis. As atividades colaboraram para a formação de um leitor literário crítico, que compreende seu contexto de mundo, participa dele e, se preciso, tenta modificá-lo. O resultado dos trabalhos e as produções dos cordéis demonstram que os alunos compreenderam o sentido da proposta. O trabalho surtiu resultados, dará frutos.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas, nesta proposta de trabalho com o texto literário por meio da sequência didática, levaram os alunos a despertar efetivamente o gosto pela leitura e o trabalho com os cordéis contribuiu para isso. É por meio de seu potencial multifuncional e interdisciplinar que a literatura de



cordel oferece ao processo de ensino – aprendizagem ações mais dinâmicas, interativas e inovadoras, proporcionando ricas possibilidades de trabalhar, estimular e desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade, escuta, compreensão e interpretação de textos de uma forma mais prazerosa e enriquecedora, contribuindo principalmente para a formação de leitores proficientes. Esta é uma prática que deve ser uma responsabilidade da escola, uma vez que é nesse espaço onde o aluno tem maior contato com o mundo da leitura.

Ao promover uma leitura baseada em pressupostos teóricos do letramento literário, permitimos que os alunos construíssem o sentido do texto e o extrapolassem em suas produções. Saímos da prática de uma leitura passiva para uma leitura significativa, a qual pressupõe a interação do mundo do leitor com o do autor, a partir do texto. Marisa Lajolo (2001) corrobora com essa ideia ao salientar que os mundos criados pela literatura não se acabam quando o leitor acaba a leitura. Pelo contrário, eles são incorporados à vivência do leitor, marcando a história de cada um, pois “tudo o que lemos nos marca” (LAJOLO, 2001, p. 45).

Foi notório o envolvimento dos alunos nas atividades e o gosto com o qual as desenvolviam. Contudo é importante ressaltar que a nossa proposta esteja pronta e acabada, que não mereça um aprofundamento. Temos consciência de que estamos apenas numa etapa inicial de uma grande jornada denominada “O trabalho efetivo com a leitura literária no chão da escola”.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. **A personagem**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CABRAL, João Firmino. **Lampião, herói ou bandido?** Ed. Tupynaquim, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- DANTAS, D. Ronaldo. **Lampião – Coisas do Cangaço**.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MOREIRA, Leopoldo. **Capela de minha infância – parte II**. s/d
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.





PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE FÁBULAS NA EJA

Juliana da Costa Neres¹

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

A leitura literária mais que o ato de ler por prazer é também ler para problematizar, para discutir, questionar, intervir, emancipar e transformar. Nesta perspectiva o leitor é colocado como protagonista da sua leitura, é concebido a ele o papel de agente principal, pois o sentido atribuído ao texto será dado por meio da sua leitura, ou seja, a forma pela qual este recepcionou o texto, projetando no texto literário seus anseios, desejos, medo, emoções, enfim sua subjetividade.

O processo de leitura literária tem sido fruto de pesquisa de autores que buscam problematizar e que, de forma categórica nos dão subsídios teóricos para discutir a formação do leitor literário. Na obra *Leitura Literária na Escola desafios e perspectivas de um leitor*, Cruz, (2012) deixa claro que não pretende elaborar técnicas de vivências literárias, nem objetiva que sua escrita seja levada como protocolo a ser seguido, entretanto, aborda a necessidade de considerar uma exposição teórica de maneira pela qual o educando se apropria do texto, e percebe-se como peça fundamental para que seu encontro com o texto tenha êxito, realizando assim o pacto ficcional.

A leitura é resultante da interação do leitor com o texto/autor, por isto considera-se também importante levar em conta o contexto espaço/temporal. Cruz, (2012) esboça uma concepção teórica sobre as competências que o leitor poderá vir a desenvolver por meio da leitura literária; essas competências deverão ser exploradas logo após o encontro do leitor com o texto/autor, e salienta para o fato de que estas competências comunicativas (a introspecção, a imagem visiva e a interlocução) são independentes da prática do professor, isto porque estas dependem da experiência impessoal e intrasferível do leitor.

1 Mestre em Crítica Cultural pela UNEB.

2 Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB.



Ler não é apenas ouvir o autor, não é só analisar o texto, muito menos decodificar o texto, já que “é apenas no momento da interação ou transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta”. Cosson (2018, p.38). Logo, percebe-se a relevância que é dada ao leitor nas teorias centradas neste, bem como a importância do papel do professor em trazer estratégias para proporcionar este encontro, tendo em vista a escola ser a instituição responsável pela oferta da leitura.

O GÊNERO FÁBULA COMO CONSTRUTOR DE LEITORES NA EJA

Vivemos em uma sociedade letrada da qual fazem parte a leitura e a escrita, e sendo a escola a principal instituição que tem como dever em ofertar a educação, especificamente a leitura, na perspectiva de ensinar a ler e escrever, não apenas o conhecimento grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação, mas o uso deste conhecimento nas práticas sociais da leitura e da escrita, considerando a importância de formar um sujeito ativo, crítico e que seja atuante na sociedade onde vive, sem, contudo desconsiderar a possibilidade deste poder transformar sua realidade.

Assim é por meio das práticas de leitura literária com ênfase nas fábulas que este trabalho visa proporcionar aos educandos da EJA o contato com o texto literário e a partir deles a participação, a interação, a contextualização com suas histórias de vida a fim de que possam realizar a introspecção com o gênero textual fábula, e que possam passar como diz Silva: “Pelo processo de identificação do leitor/herói, o leitor se liberta por algumas horas de seus insipido mundo rotineiro e vive emoções intensas num mundo extraordinário de beleza e luxo a que provavelmente nunca terá acesso.” (2009, p.42).

O presente insatisfatório, cruel, triste, desigual é substituído, ainda que de forma vicária e efêmera, pela ficção, pelo prazer, pela imaginação. Em defesa disto trazemos o pensamento de Soares e Paiva. Espera-se que, na Educação de jovens e adultos, estes tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, o que em geral não ocorreu em sua história de vida, para que se familiarizem com eles, de modo a interagir com a linguagem literária- nos textos e nas ilustrações -, desenvolvendo também a compreensão dos usos sociais da escrita. (2014, p.14).

A literatura é plural, a leitura literária é um processo dinâmico, e o texto literário polissêmico e permite ao leitor a ampliação de horizontes, pois a sua leitura provoca as mais diversas sensações ao leitor. Considerando a importância das práticas literárias, bem como a delimitação do gênero textual para o



trabalho com os sujeitos/educandos de EJA, optou-se pela fábula, texto relativamente curto, propício para o trabalho com séries do turno noturno em que o tempo é um fator a ser considerado.

A escolha do gênero fábula se dá pela sua estrutura e seu poder de problematização e contextualização, gênero literário da ordem do narrar, em prosa ou em verso, traz textos pequenos e problematizadores, possui relação com a sabedoria popular, tem como função social nos ensinar a viver e refletir em sociedade.

Reforçamos ainda nossa defesa do trabalho com as fábulas em sala de aula, tendo em vista a sua brevidade, pois, como observa Geraldi (2006), textos curtos permitem um maior “nível de profundidade” que já podem ser trabalhados em espaços mais curtos de tempo (SOUZA et al, 2011, p. 175).

Inicialmente, as fábulas foram criadas para serem contadas para adultos, trazendo ensinamentos por meio da “moral da história” aconselhando-os ou distraíndo-os. Hoje, pelas inúmeras transformações as fábulas evoluíram acompanhando as mudanças da nossa sociedade.

A fábula, segundo Bagno (2006, p. 51-53), “é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos”. De origem oral iniciada por Esopo, as fábulas adquiriram cunho artístico e impresso só depois com Le Fontaine, o qual também criou e adaptou muitas fábulas de Esopo. São textos que são passados de geração para geração e que ganham mobilidade entre o espaço/tempo de uma sociedade, não é estanque, é permissível a mudança.

As fábulas conseguem envolver de certa forma os jovens e adultos, principalmente aqueles que ainda não sabem ler, com elas é possível “segurar” sua atenção, haja vista sua brevidade, assim como questioná-los de que maneira o texto cruza com suas histórias de vida. Desta maneira, partimos com enfoque nas fábulas, já que com este gênero literário, visamos ampliar a habilidade leitora e o interesse dos alunos pela leitura, partindo de um gênero que se pode contextualizar com suas narrativas pessoais, estimulando-os a se relacionarem com o texto, com as discussões em sala de aula.

A importância de levar a fábula para a sala de aula de EJA é que ela proporciona também uma leitura crítica e autônoma, sendo ferramenta fundamental e indispensável nas práticas de leituras literárias para a formação do senso crítico, possibilita ao sujeito a observação e a reflexão, oportunizando possíveis soluções para os conflitos cotidianos, permitindo ao sujeito a análise de soluções, além de propiciar a capacidade de autoavaliação, levando-os a refletirem acerca dos conflitos cotidianos, pois, na perspectiva da pesquisa a fábula traz não apenas uma visão da moral, mas da pluralidade de interpretações que aquele texto faz emergir nos círculos de leitura.



A intenção do trabalho é que os sujeitos da educação de jovens e adultos, após a narração da fábula, possam se colocar diante do texto exposto, que consigam traçar um diálogo com o texto, imprimindo suas percepções e relacionando-as com seus saberes, analisando de que maneira os sujeitos de EJA compreendem, interpretam, e inferem sentidos à fábula ao seu contexto de vida social.

Importante lembrar que não há que se trabalhar apenas com uma moral do texto, mas com as diversas mensagens que o texto literário possa oferecer e/ou que possam aparecer de acordo com as perspectivas dos sujeitos presentes neste trabalho com as fábulas, considerando as diversas leituras de mundo que estes sujeitos já trazem.

VIVÊNCIAS COM O GÊNERO FÁBULA NAS AULAS DE LEITURA

Objetivando a participação de todos os educandos presentes nas sequências literárias propostas, ainda que nem todas as falas sejam expressas aqui, a sala de aula, esteve organizada em círculo, entendendo esta como melhor maneira de proporcionar a participação e interação dos educandos. Cada sequência literária tinha como objetivo possibilitar uma vivência literária sempre procurando estabelecer conexão com o conhecimento já trazido pelos educandos “[...] o texto deixa de ser um mero instrumento de apreensão de leitura e passa a ser uma leitura prazerosa, porque é uma vivência real do texto como construtor e reconstrutor da história “lida”” (CRUZ, 2019, p. 55)

Esta proposta de trabalho com o literário aconteceu nas turmas de EJA da primeira e segunda séries ao tempo que criava um espaço, especificamente, os círculos literários, quando foram ofertadas e principalmente vivenciadas as práticas de leituras literárias coadunavam como o método cultural de leitura já preconizado por Gomes (2012) que se preocupa com a leitura que

[...] quem ler desempenha uma função ativa, construindo relações entre a obra e sua própria vida, porque não é só a sensação da descoberta do novo que nos leva a ler, mas também o reconhecimento de um lugar de pertença, num movimento de troca que soma o texto do autor ao texto do leitor, agregando novos sentidos. [...] Santana & Gomes (2018, p. 60)

Mais do que ofertar o literário por meio das práticas de leituras literárias desejamos que o educando possa ser ouvido, possa dialogar, possa se identificar, falar, experienciar, contextualizar, viver, conhecer e fruir o literário, e que nós possamos no papel de professores/ mediadores em oferecer as mais diversas



estratégias literárias para que assim nossos educandos possam estabelecer as competências comunicativas propostas por Cruz (2012).

Esperava-se que no decorrer das vivências literárias os educandos pudessem envolver-se, conectando suas leituras de vida, de mundo, com o literário realizando assim a leitura cultural (GOMES, 2012), tornando-se sujeito ativo deste processo de oferta e vivência do literário e que ao “fim” pudessem estabelecer o pacto ficcional com a literatura num processo de continuidade ultrapassando as paredes da sala de aula.

Nesta perspectiva, cada texto, ou melhor, cada fábula era subsidiada por uma oficina temática, dinâmica, um vídeo introdutório, por uma dramatização de modo a envolvê-los, motivá-los e “prepará-los” para receber o texto literário que seria lido de modo que pudessem recepcionar os traços estéticos, culturais e políticos da fábula a ser trabalhada (GOMES, 2012).

Ao trazer as fábulas para a sala de aula, tanto no suporte livro literário e dispô-las sobre a mesa de maneira que pudessem ver, tocar, folhear, apresentava também no suporte datashow, ou ainda impressas (xerocadas em colorido) em vista não termos livros suficiente para todos. Assim, as fábulas iam sendo ofertadas, no entanto a moral fixa e já estabelecida não era tornada pública, evitando cair nas armadilhas da má escolarização do texto literário.

Neste pensamento, compreendia que a moral não deveria ser compartilhada evitando reforçar o discurso de uma moral única e verdadeira, deixava-se fluir a discussão permitindo cada um expor seu ponto de vista. Importante registrar mais uma vez que as turmas em que ocorreram a oferta das práticas de leituras literárias foram turmas de EJA - é de primeira e segunda séries, nas quais alguns educandos ainda não dominavam o código escrito, sendo necessária a leitura ser feita pelo professor, que procurou conduzir este processo de maneira bastante democrática, atenciosa e acolhedora, respeitando a fala dos sujeitos, permitindo estes se colocarem de forma ativa no processo.

No início foi necessário empreender muitos esforços no sentido de convencê-los a participarem, quando consideramos que ainda prevalece na maioria das escolas a política de aula tradicional a que estavam e foram acostumados. Desta maneira com alguns foi imprescindível um estímulo e trabalho de convencimento maior, compreendendo que todos têm um tempo de aprendizagem, bem como também de se deixar levar pela discussão.

Destacamos que para a construção das sequências literárias baseadas em (LERNER, 2002) e que fundamentaram as vivências literárias (CRUZ, 2012), foi levado em consideração o direito do educando à literatura, bem como o de ser conhecedor do que estava sendo proposto ali em sala de aula. Assim, foi explicado sobre a pesquisa a ser realizada, e a importância da participação de cada um deles ao seu tempo.



Para tal propósito buscou-se investigar se eles já conheciam o gênero literário fábula, se já tinham ouvido alguma fábula; anterior a isto houve uma explicação acerca do gênero fábula e suas principais características estéticas, políticas e culturais. Não houve espanto frente às repostas de que eles não conheciam o que seria o gênero fábula, ou até que nunca tinham ouvido uma fábula em suas vidas, mediante a esta constatação, tão horrível, mas também tão real da negação do literário na EJA, logo sentimos a necessidade de melhor explicar sobre as fábulas e dizer que por ser um gênero de caráter oral, provavelmente, eles já tinham ouvido falar sobre e que não se lembravam.

EXPERIÊNCIA COM A FÁBULA

E assim embarcamos nessa doce viagem pelo literário, partindo claro dos temas que nos fossem reais, que imbricasse com a nossa realidade, com a intenção de valorizar a subjetividade do leitor. Logo, a primeira fábula escolhida para ser trabalhada nos círculos de leitura foi “O velho, o menino e a mulinha”. Antes de ler a fábula, levou-se em conta a importância da motivação defendida por Cosson (2018).

Fragmento do texto

“Um grupo de rapazes, vendo a estranha cavalgada, acudiu em tumulto, com vaia:

- Hu! Hu! Olha a trempe de três burros, dois de dois pés e um de quatro! Resta saber qual dos três é o mais burro . . .

- Sou eu! – replicou o velho, arriando a carga. Sou eu, porque venho há uma hora fazendo não o que quero, mas o que quer o mundo. Daqui em diante, porém, farei o que me manda a consciência, pouco me importando que o mundo concorde ou não. Já vi que morre doido quem procura contentar toda gente”.

Resumo da atividade de motivação

Texto:	O VELHO, O MENINO E A MULINHA
Moral:	Quem quer agradar a todos acaba não agradando ninguém
Motivação:	Dinâmica do retalho
Recursos	Livros literários, datashow, textos impressos e coloridos, papel ofício, retalhos estampados e coloridos, caixa de papelão.
Questões norteadoras/ Reflexão	É importante a opinião alheia? E por que é tão importante a opinião alheia? Até que ponto você se importa com a opinião do outro? Quando você toma decisões sobre sua vida, você segue seu coração e faz sem pensar o que irão dizer ou você se preocupa com o que o outro irá pensar sobre suas atitudes e ações? Já tomou alguma decisão em sua vida influenciada pelo medo do que o outro iria pensar? Conte algo que você já fez e se arrepende? Agora, algo que fez e sentiu-se feliz sem se importar com nada?

Fonte: autoras



Esta etapa é de muita significância tendo em vista a necessidade de motivar, estimular, aguçar a curiosidade dos educandos, envolvê-los e principalmente prepará-los para receber o texto que seria trabalhado num projeto de sedução do leitor. “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. (COSSON, 2018, p. 77)

Com base na orientação da professora e orientadora Cruz (2018), foi realizada a dinâmica do retalho na qual fora colocado numa caixa diversos retalhos de tecidos, desde estampados e coloridos, a sala já disposta em círculo, por considerar ser esta a melhor forma para trabalhar a interação dos participantes, a caixa começa a passar por todos, e é solicitado que cada um pegue um retalho de acordo com seu gosto.

Depois que todos escolheram seu retalho, perguntou-se quem queria trocar de retalho com o colega, e com a professora também. Alguns até chegaram a trocar entre si, outros afirmaram que já tinham feito suas escolhas e que não trocariam. Abre-se o diálogo, solicitando que cada um, em sua vez, comente o porquê de sua escolha, ao propor este momento em sala, apesar de ser a primeira sequência literária, foi possível ouvir já algumas histórias, alguns associavam a cor a algum acontecimento de suas vidas, recordavam de algumas situações, outros faziam relação com o gosto por flores, por cores vivas, outros relataram a calmaria que o tecido liso representava. Alguns relatos constam a seguir:

Relatos dos participantes

A - Eu escolhi o vermelho liso, porque amo vermelho. E me faz lembrar que uma vez, fui a uma loja com uma amiga queria comprar um vestido que achava muito bonito faz é tempo, mas aí fui com uma amiga e ela me disse assim: Não gostei desse não, você deve levar esse outro. Agora, veja coisão eu fiz comprei um vestido que nunca usei, porque nunca nem gostei. Só comprei por causa dessa minha amiga. Que bestagem! (D. NEVES, 2019)

B - Oh Pró, eu não troquei o pedaço de pano que eu tinha escolhido porque eu já deixei de fazer tanta coisa na minha vida por causa dos outros. Por exemplo, deixei de estudar por causa do meu marido. Se pudesse voltar atrás. (D. PEREIRA, 2019)

C - Eu peguei qualquer um, não sou muito ligada a cores. Sei lá eu gosto de tudo quanto é cor. Até troquei com o da minha Pró. (D. SILVA, 2019)

D - Escolhi porque gostei. E gosto é gosto não se discute. Me desculpe viu minha Pró que nem com a senhora eu quis trocar e por que sou assim mesmo viu. Eu nunca deixei de fazer nada para agradar ninguém, quem muito agrada fica sem nada como diz na história. (D. MATOS, 2019)

Fonte: autoras

Após a motivação (COSSON, 2018) e já iniciado o diálogo com os educandos, a fábula “O velho, o menino e a mulinha” foi lida de maneira a respeitar a entonação, empreendendo gestos, dramatizando e relendo sempre que preci-

so. Posterior à leitura abriu-se a discussão com o propósito de descobrir o que eles tinham entendido da fábula apresentada e se esta tinha alguma relação com a dinâmica realizada anteriormente, e se também representava algo para eles, sempre os ouvindo, bem como fomentando a interação. Vale salientar que os círculos de leitura, realmente, aconteciam na sala disposta em círculo de modo a facilitar a interação. Cosson afirma que “Dentre as muitas diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidade de leitores, isto é, de grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada”. (2018, p.139)

Para estimular a discussão nos círculos de leitura, a sequência didática trazia alguns pontos norteadores, visando promover a contextualização e o estabelecimento das competências comunicativas pelos educandos de EJA. Cruz (2012). Aos educandos ficou em aberto quanto a maneira que “responderiam”, os que já possuíam algum conhecimento do código escrito houve a preferência de colocar seus posicionamentos no papel, outros optaram por desenhar o que a fábula havia representado para eles, já alguns outros mesmo sem dominar o código escrito e tendo feito a opção pela representação escrita solicitaram auxílio da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente a compreensão de formar o leitor múltiplo, ampliar seu repertório de habilidades leitoras, que levem em consideração a natureza, o tipo, o gênero seja prosa a literária, a poesia, o poema, textos esportivos, jornalísticos, informativos dentre tantos outros. Formar o leitor para a vida, para a transformação, para a resistência.

As vivências literárias foram planejadas de modo que todos sentissem de maneira espontânea e natural o desejo de se colocar, de falar, perdendo a timidez ao longo das atividades propostas. Assim, os educandos percebiam a valorização de suas falas, memórias, experiências e de como estas estabeleciam relação com o saber escolar. Na oferta das práticas houve a valorização da oralidade de maneira que o educando viesse a ser o centro da análise.

Por isto o gênero fábula entra em cena como instrumento do letramento literário valorizando e estimulando a oralidade dos educandos, sendo ofertada por meio das práticas de leituras literárias, objetivando não só acesso, mas também a contextualização de modo a estabelecer o pacto ficcional, bem como a formação leitora desses educandos que ainda não dominam o código escrito.

É nessa perspectiva que se percebe a importância do professor reconhecer que o sujeito de EJA possui uma história de vida, ou ainda, memórias de vida e que estas devem ser valorizadas e contextualizadas no ensino escolar. Em vias



disto o professor deve ter consciência de que a oralidade pode proporcionar base para a aquisição do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, partir da oralidade, é partir do real social e cultural do educando.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, F. A. M.; MENDONÇA, H. R. (Org.). **Salto para o futuro: práticas de leitura**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 51-53.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Formação do leitor literário na educação infantil: Leiturando as fábulas. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p.43-57, 2019.
- GOMES. Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Revista nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.
- LERNER. Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- SANTANA. Maria Piedade Silva;GOMES. Carlos MAGNO. Prática de leitura cultural do Rap. In: GOMES. Carlos MAGNO. Et Al. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e leitura literária**. Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2018.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiana: Cãnone Editorial, 2009
- SOARES, Leôncio José Gomes. PAIVA. Aparecida. **Introdução do PNBE na escola: Literatura fora da caixa**. Elaborada pelo centro de alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- SOUZA, Renata Junqueira & FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na Escola. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.





PRÁTICA DE LEITURA DE EMPODERAMENTO FEMININO

Joseneide Santos de Jesus¹

Carlos Magno Gomes²

Este capítulo traz uma proposta de intervenção de leitura literária de canções da música popular brasileira a partir do questionamento dos diferentes tipos de violência contra a mulher. Esta abordagem foi aplicada ao nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Jeremoabo/BA. Nosso recorte nasceu das especificidades da comunidade escolar que é formada por garotas que se casam muito cedo, entre os 14 e 17 anos, enquanto os meninos, juntam-se a uma companheira depois dos 18 ou 20 anos. Isso acaba fazendo com que muitos/as deles/as abandonem os estudos para se dedicarem ao trabalho e à vida conjugal.

Assim, pretendemos promover reflexões que auxiliem, principalmente, as adolescentes, a perceberem que o papel da mulher não se reduz apenas ao casamento e aos cuidados do lar, por isso apresentamos algumas confabulações críticas sobre o empoderamento feminino e os direitos da mulher, levando em conta como as artistas usam suas performances corporais e suas canções para questionarem valores machistas. Com essa prática de leitura, articulamos não só a formação do/a leitor/a como também ampliamos o horizonte cultural desses jovens, ressaltando a importância da redução da desigualdade de gênero e a divulgação da legislação que protege a mulher e pune homens violentos.

Didaticamente, este capítulo está dividido em tópicos que retomam alguns aspectos metodológicos da pesquisa com seus principais conceitos como “leitura literária”, “modelo cultural de leitura”, “violência de gênero”, e descrevem como funcionam as oficinas de empoderamento feminino. Além disso, apresentamos um pequeno debate acerca do quanto as abordagens fe-

¹ Mestra em Letras pelo Profletras da Unidade de Itabaiana. Professora da Rede Estadual de Sergipe. Bolsista CAPES (2017-2019). E-mail: josynj.21@gmail.com.

² Prof. Dr. de Teoria Literária da UFS/CNPq e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana (Profletras). E-mail: calmag@bol.com.br.



ministas são fundamentais para a revisão da tradição dos valores patriarcais que reforçam a submissão da mulher por meio da análise e debate sobre as performances artísticas das canções/vídeos: “Paradinha”, de Anitta, e “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e Martin Mendonça. Por FIM, apresentamos um roteiro interpretativo, comparando as canções de Anita e Pitty, duas autoras de sucesso nos últimos anos, para questionar se seus textos repetem este-reótipos femininos ou questionam os valores hegemônicos que pregam uma mulher submissa.

Partindo dessa realidade e tendo como principal embasamento teórico o “modelo cultural de leitura”, de Carlos Gomes, que ressalta a importância da prática de leitura do texto literário segundo o processo de recepção do/a leitor/a (2012), pretendemos articular a revisão desses papéis por meio da leitura crítica. Cabe ressaltar a importante mudança de paradigma legislativo quando a violência doméstica passou a ser crime como normatizam a lei Maria da Penha (lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), que dispõe de mecanismos que coíbem a violência doméstica e familiar contra a mulher; e a lei do feminicídio (lei nº 13.104, de 9 de março de 2015) que altera o artigo 121 do Código Penal “para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e incluí-lo no rol dos crimes hediondos”. Essas duas leis nos convidam a repensar nossas práticas pedagógicas divulgando os direitos da mulher.

Há ainda quem questione por que a existência de leis específicas para proteger as mulheres, especialmente a lei do feminicídio, pois o homicídio faz referência ao assassinato de homem e mulher e já é um crime previsto no Código Penal brasileiro. O que ocorre é que em nosso país, assim como em outros lugares do mundo, é muito comum a mulher ser agredida e violentada e morta pelo simples fato de ser mulher. Além disso, em muitas comunidades e no imaginário midiático, ainda há muitas imposições decorrentes da cultura patriarcal e machista, repetindo o papel de subserviência da mulher ao homem. Para Bourdieu, “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça” (BOURDIEU, 2017, p. 23-24).

Na contramão dessa cultura, as feministas nos ensinam o quanto devemos estar atentos aos padrões para revertermos a desigualdade de gênero. Chiamanda Adichie nos lembra que, especialmente com as meninas, não devemos falar do casamento como realização pessoal, pois pode até complementar a felicidade, mas não se trata de uma realização, visto que elas são condicionadas a “aspirarem ao matrimônio e não fazemos o mesmo com os meninos; assim, de partida, já há um desequilíbrio tremendo” (2017, p. 16). Esse é um fator extremamente negativo e causa inúmeras consequências no tocante às



relações amorosas. Para a sociedade, o casamento representa algo bom apenas para a mulher, que é cobrada por sua fidelidade, enquanto do homem é relativizada sua vida sexual fora da família. Enfim, esses fatores demonstram o quanto a prática de discursos machistas reforça e amplia a dominação masculina, mantendo a lógica ancestral de a mulher ser julgada e desclassificada por seu comportamento de gênero fora dessa lógica.

Na aceção de Lia Zanotta Machado, a violência nem sempre gera conflito de forma direta, mas a supõe, pois existe algo que pode ser denominado como violência de gênero, “quando é invocada (aludida, naturalizada, pensada ou impensadamente) pelo agressor a legitimidade (hoje pseudolegitimidade) do poder masculino de controlar, fiscalizar a honra e fazer obedecer às mulheres, impondo assim sua vontade quer seja por agressão físico-moral ou apenas moral” (MACHADO, 2017, p. 42). As canções selecionadas tentam deslocar esses valores por meio de performances irônicas e paródicas dessa tradição.

No contexto escolar, não há como abordar o processo de emancipação feminina sem atrelar à discussão da luta por direitos humanos, o que inclui diretamente debater o fim da violência contra a mulher e luta por salários iguais aos homens. Tais valores estão presentes na cultura do fetiche do corpo feminino como uma mercadoria de desejo masculino e controle patriarcal. Assim, torna-se imprescindível ampliar esses debates em sala de aula, levando-se em consideração que desconstruir os discursos e as práticas que legitimam o poder do masculino sobre o feminino ainda tem um longo percurso cultural e social a ser revisado.

A SUBJETIVIDADE DA RECEPÇÃO

O trabalho de leitura em sala de aula torna-se mais significativo a partir do momento que promove a ampliação do horizonte cultural do leitor sobre os direitos das mulheres por meio da exploração de textos que priorizem a desconstrução da dominação masculina, quando trabalhados de formas criativa e colaborativa. A leitura de textos que trazem questionamentos de gênero e propõem a revisão das normas hegemônicas nos auxiliam a repensar nossas práticas pedagógicas de leitura. Especificamente, as canções têm uma amplitude maior por serem textos híbridos que passam pela letra da música e a performance estética da artista.

Além disso, o uso de canções aproxima os alunos da prática pedagógica de leitura. Conforme Simone S. de Alcântara, a canção é um gênero híbrido e extremamente popular, pois transita em diversos equipamentos eletrônicos, em shows, teatros, telenovelas, entre outras representações artísticas. A canção (en) canta diversos públicos “das letras à palavra, dos sons à voz, à melodia, à



performance e à tecnologia (ou seria em sentido inverso?), para, dessa maneira, compor a poesia nossa de cada dia” (2012, p. 28).

Por meio da canção, pretendemos realizar um trabalho voltado ao estímulo da recepção crítica do texto por meio de noções do texto poético. Ao sentir e pensar as emoções e ideias que emanam dos textos os/as leitores podem ampliar o seu conhecimento de mundo, bem como conhecer melhor a si e ao/a outro/a. A música, por ser poesia, materializa emoção e subjetividade e pode alargar nossos horizontes de saberes e sensações. Para Rouxel, “Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação, os textos são lidos para pensar o mundo e para se construir. A cultura literária é então uma cultura ativa (que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar” (2013, p. 171).

No caso da canção, a *performance* artística é fundamental para revisão do imaginário da mulher como objeto sexual. No processo de leitura, texto e valores culturais são articulados pelo/a leitor/a, visto que do texto se extrai diversos significados que aguçam a reflexão. Pela perspectiva de uma leitura performática, o texto alarga os horizontes de quem se engaja com as mensagens transmitidas exigindo, assim, uma postura ativa por parte do/a leitor/a. Nesse sentido, “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa” (ZUMTHOR, 2018, p. 24).

Diante disso, apresentamos uma proposta de leitura que valoriza uma *performance* do/a leitor/a para produzir uma recepção crítica, que revise a imposição de gênero. Essa forma de debate passa pela identificação não só dos elementos estéticos, mas também dos valores morais que cada canção carrega. Por serem textos produzidos por mulheres, a interpretação de “Paradinha”, de Anitta, e “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e Martin Mendonça, demanda reflexão sobre o lugar de fala da artista, pois estamos diante de *performances* artísticas que se colocam na contramão do machismo.

Essa premissa performática é própria do “modelo cultural de leitura” defendido por Gomes, que nos alerta para a importância de vincular a interpretação textual ao contexto histórico e social do/a leitor/a. Essa perspectiva se concretiza pelo recorte sobre a violência de gênero, uma vez que se trata de “uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc”. (GOMES, 2012, p. 168).



Nesse processo de revisão dos papéis de gênero, a subjetividade do/a leitor/a é de fundamental importância, visto que o seu imaginário pode alimentar-se de diversas fontes.

compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências estéticas anteriores. Que parte cabe a cada uma dessas fontes? Não é possível dizer. De acordo com o indivíduo, de acordo com a situação de leitura, uma ou outra será dominante (ROUXEL, 2013, p. 200).

Assim sendo, a interpretação que os/as alunos/as fazem das canções que repetem ou questionam a imagem machista da mulher submissa e objeto está diretamente atrelada às suas experiências reais. Em se tratando de uma sociedade patriarcal que impõe valores hegemônicos de submissão feminina, é fundamental trabalhar com uma prática de leitura de revisão desses valores.

O EMPODERAMENTO FEMININO NA ESCOLA

A escola tem fundamental importância na educação que prime pelo fim da desigualdade de gênero e pela valorização dos direitos da mulher, promovendo o debate sobre os valores morais que desprezam o corpo da mulher, uma vez que o Brasil tem o segundo pior quadro de igualdade salarial entre homens e mulheres/desemprego (LARA *et al.*, 2016, p. 68). Isso demonstra que precisamos fortalecer o debate em sala de aula acerca das diferentes formas de desigualdades que vão dos salários mais baixos aos papéis de submissão. Vale lembrar que “é inegável que houve algum progresso, mas “ como sempre acontece quando questões estruturais estão envolvidas “ ele se dá de forma lenta e gradual. Difundir a ideia de que, como grupo, as mulheres “chegaram lá” é simplesmente enganador” (LARA *et al.*, 2016, p. 68).

Por essas razões, podemos introduzir a temática da igualdade de oportunidades para homens e mulheres sem esquecer de levar em consideração os aspectos estruturais atrelados nesse processo. Uma das formas é oportunizar debates para promover a conscientização das meninas de que elas têm o direito e a capacidade de decidirem sobre os seus destinos, bem como sobre escolha da profissão que quiserem, lembrando que podem existir empecilhos de ordem social, mas que é necessário inicialmente desfazer mitos e crenças de ordem misóginas e machistas que visam justamente impedir que elas alcancem espaços de cidadania.



Moore argumenta que os processos mais complexos que passa pela superação de valores que ainda fazem parte das normas, pois “as representações sociais do gênero afetam as construções subjetivas, e como a representação ou auto-representação subjetiva do gênero afeta sua construção social” (2000, p. 20/21). Dessa forma, é um processo complexo analisar de que modo as construções sociais e subjetivas mesclam-se nesse processo. Porém, não há como negar, que a relação de dominação masculina trouxe e continua trazendo inúmeros problemas para o ser feminino. O perigo reside justamente no fato de usar essa dominação como mecanismo para justificar a superioridade do homem perante a mulher, o controle do corpo feminino e os inúmeros tipos de violência que as mulheres continuam sofrendo.

Isso porque a dominação masculina não está restrita apenas aos espaços privados, já que “em instâncias como a Escola ou o Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado, é um imenso campo de ação que se encontra aberto às lutas feministas” (BOURDIEU, 2018, p. 15). São diversos fatores que fortalecem os discursos legitimados por instituições responsáveis por pregar o respeito ao próximo e tentar garantir o alcance de direitos e cumprimento de deveres. Porém, em alguns aspectos, esses mesmos órgãos reforçam os mecanismos de controle e opressão.

Por tais razões, discutir na escola o feminismo e o processo de emancipação da mulher pode promover um resgate da cidadania que é negada a muitas pessoas. Existe um caminho longo a ser trilhado, muitas conquistas a serem alcançadas, visto que há que se reconhecer que “nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas” (ADICHIE, 2017, p. 13). Uma mulher consciente dos seus direitos não aceita pacificamente as nuances da dominação masculina, visto que questiona os discursos legitimadores dessa dominação e orienta outras mulheres para lutarem por seus direitos. Assim, mulheres poderosas e empoderadas incomodam porque desestabilizam a ordem estabelecida pela sociedade patriarcal e machista.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nossa proposta abrange a análise de diversas canções da música popular brasileira e tem como principal objetivo oportunizar aos/às alunos/as uma prática de leitura crítica de canções de autoria feminina, estabelecendo relações com textos poéticos e jurídicos que tratam da temática dos direitos e do empoderamento feminino. Foram selecionadas as seguintes obras para promover o debate sobre a desigualdade de gênero: “Paradinha”, de Anitta, “Cheguei”, de Ludmila, “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty, “Respeita as mina”,



de Kell Smith, “Respeita”, de Ana Cañas, “Pagu”, de Zélia Duncan e Rita Lee e “Balacobaco”, de Rita Lee. Com esse recorte, trouxemos à tona o tema da objetificação do corpo feminino e o lugar de fala da mulher. Para estabelecer diálogo com esses textos serão incluídos textos jurídicos que tratam dos direitos da mulher: a lei Maria da Penha, a lei do feminicídio e a lei contra a importunação sexual.

De forma didática, vamos descrever as oficinas que desenvolvemos com suas principais atividades de reflexões sobre as diferentes formas ideológicas de dominação masculina. Antes de iniciar cada uma das atividades, sugerimos a promoção de debates entre os participantes, sempre retomando os tópicos anteriores e as constatações do grupo. Esse processo de resgate da memória da oficina fortalece o envolvimento dos participantes.

Oficina 01: O empoderamento feminino

1º. Momento	Sondagem do horizonte de expectativas dos/as alunos/as a respeito da desigualdade de gênero. Será dado início com uma conversa entre o/a professor/a e a turma com reflexões sobre o empoderamento feminino: 1 - Você já ouviu falar na palavra empoderamento?; 2 - O que significa esse termo na sua comunidade o empoderamento feminino?; 3 - A mulher tem conquistado muitos espaços na sociedade contemporânea? O que você pensa sobre isso?; 4 - Homens e mulheres são tratados de forma diferente na sociedade? Como e/ou em quais situações isso pode ser observado?
2º. momento	Leitura dos trechos das leis que punem com mais rigor a violência doméstica: Maria da Penha, do feminicídio e dos crimes de importunação sexual. A turma será dividida em grupos para realizar a leitura dos textos. Destacamos ao artigo 7º da lei Maria da Penha, que trata da descrição das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher e ao artigo 23, que apresenta as medidas protetivas de urgência à ofendida.
3º. momento	Ao finalizar a leitura, cada grupo deverá apresentar um resumo de cada uma das leis, destacando em cartazes conceitos e objetivo de cada lei para priorizar os limites entre práticas cotidianas e atos de violência e assédio contra a mulher.

Oficina 02: Leitura das canções da mulher objeto

1º. momento	Proposta de leitura e a análise dos videoclipes de duas canções: “Paradinha”, música 01, (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=73pafJ9RFg), interpretada por Anita, que a compôs com Umberto Tavares, e “Cheguei”, música 02, (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RNVLcr-Y7rQ), que tem autoria de André Vieira e Wallace Vianna, interpretada pela cantora Ludmilla.
2º. momento	Após a exibição dos videoclipes, análise da letra das músicas sobre o empoderamento feminino atrelado à sensualidade, à autonomia da mulher no ato da conquista, bem como a visão de mulher poderosa relacionado ao estrelismo social.
3º. momento	Para permitir que a reflexão ocorra tanto individualmente, como coletivamente, os questionamentos impressos sobre as músicas serão entregues aos/as alunos/as para serem respondidas individualmente.



Oficina 03: **Revisando o papel de “Amélia”**

1º. momento	Nesta oficina será trabalhada a letra e o videoclipe da música “Desconstruindo a Amélia” da cantora Pitty (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ygcrRGVxMI). Para tanto, os/as alunos/as receberão a letra da música e algumas questões impressas para serem respondidas individualmente.
2º. momento	Por meio dessa canção, pode-se refletir sobre o processo de independência feminina, pois a mulher representada nessa música abandona o perfil de mulher que deveria apenas cuidar do lar e da família e passa a trabalhar fora, a se cuidar mais e a sair para se divertir.
3º. momento	O/A professor/a também pode ir mais além na análise desse texto trabalhando a intertextualidade que apresenta com a música “Ai que saudade da Amélia”, composta por Ataulfo Alves e interpretada por Roberto Carlos para dialogar com a música de Pitty.

Oficina 04: **Respeitando as mulheres**

1º. Momento	Nesta oficina, sugerimos as análises de canções que questionam o machismo e a violência estrutural. A primeira “Respeita as mina”, de Kell Smith, (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Hnan1HTbozQ); a segunda e “Respeita as mina”, de Ana Cañas e Kell Smith (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8). Tanto os recursos audiovisuais, quanto a letra da música podem ser comentadas na reflexão sobre a desigualdade de gênero.
2º. Momento	Para melhor compreensão das músicas, serão analisadas as letras das canções e os videoclipes em grupo. Os/as alunos/as deverão pontuar os elementos semelhantes e diferentes que há entre os textos. Após, eles/as deverão expor oralmente os elementos comparados. Por meio dessa tarefa, tem-se a oportunidade de convidar o/a leitor/a a recepcionar os textos para ampliar a visão que possuem sobre as agressões físicas e simbólicas que a mulher enfrenta em suas atividades corriqueiras.
3º. Momento	Outras opções de músicas que destacam o empoderamento da mulher: “Pagu”, composta e interpretada por Rita Lee e Zélia Duncan; e “Balacobaco”, composta e interpretada por Rita Lee. Em ambas, a mulher é dona do seu destino e brinca com os estereótipos femininos negativos.

ANÁLISE DOS DADOS E ROTEIROS DE LEITURA

Em nossas experiências, as oficinas foram aplicadas durante duas semanas com alunos do ensino fundamental II. A turma é composta por 17 estudantes. Sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. Em números percentuais têm-se 53% do público feminino e 47% masculino. Em relação à faixa etária, os/as discentes têm entre 14 e 18 anos. Muitas observações são pertinentes sobre esse processo que representou um trabalho rico de aprendizagem. Entre os aspectos mais importantes da análise dos dados da pesquisa, vale destacar que: 1 - no início da sondagem do horizonte de expectativas os/as discentes



demonstraram que convivem em um contexto social onde há preconceitos de gênero, mas no decorrer das oficinas ocorreram mudanças na forma de pensar da maioria deles/as; 2 - houve ampliação a respeito do conhecimento epistemológico do conceito de empoderamento feminino; 3 - as atividades e discussões em grupo foram bastante eficientes, pois ampliaram a percepção crítica e a capacidade de argumentar dos/as discentes; e 4 – ampliaram-se significativamente as visões crítica dos/as discentes sobre a interpretação dos valores morais propostos no texto.

Depois do registro desses dados, cabe indicar o percurso de leitura que tomamos em nossas oficinas. Essa leitura é apenas uma sugestão, visto que as canções trazem outras possibilidades de leitura. Por meio da canção “Paradinha”, analisamos o quanto a exaltação do corpo e da sensualidade feminina fazem parte da dominação masculina, mas também pode ser usada como uma crítica ao machismo: “Eu deixei seu mundo de cabeça pra baixo/Você vai negar de novo?/Se me disser a verdade, talvez/Eu começo agora em um, dois, três, vai!/A paradinha/A paradinha, ah ah ah ah” (ANITTA; TAVARES).

Nessa canção, alguns/algumas adolescentes, opinaram que essas músicas valorizam a mulher livre e capaz de tomar a iniciativa na conquista, usando seu corpo como um índice de conquista e dominação e que ser empoderada e independente está relacionado com ter bom poder aquisitivo ou atender aos padrões de beleza da sociedade. A esse respeito Lara discorre sobre a incorporação dos valores neoliberais no discurso feminista que impulsionou a difusão do termo *Girl Power* (poder das meninas). “Originalmente, o termo está ligado ao *Riot Grrrl*, movimento norte-americano de bandas formadas por mulheres – muitas das quais eram também escritoras, ativistas e recém-graduadas – que questionavam o machismo no ambiente musical” (LARA, 2016, p. 64). Com o passar do tempo esse termo passou a ser difundido pela mídia como “a expressão sinônimo de garotas bonitas e poderosas e associando-a a produtos de massa, como séries de TV e banda pop como as *Spice Girls*” (LARA et al., 2016, p. 64). Logo, tornou-se comum associar a imagem de uma mulher poderosa àquela que atende aos preceitos do estrelismo artístico e/ou social.

Isso torna-se um problema porque promove a exclusão de quem não pertence a esse grupo de mulheres, além do que nos condiciona a pensar que a conquista da autonomia e da independência depende apenas da nossa responsabilidade. Além disso, esse poder feminino é visto como um fenômeno do culto ao individualismo feminino, pois “o discurso do *girl power* não promove a união de garotas em prol de transformações sociais – pelo contrário: convida-as a se tornarem poderosas por meio do consumo de músicas e produtos



e a se conformarem diante das normas das indústrias da moda e da beleza” (LARA et al., 2016, p. 64).

Desse modo, esse tipo de associação é muito perigoso porque atende aos preceitos da sociedade capitalista e inferioriza as pessoas que não acompanham esse tipo de padrão. Para as feministas, associar o empoderamento ao sucesso pessoal, à autoestima e ao atendimento aos padrões de beleza correspondem a um “falso empoderamento”, pois a desigualdade entre homens e mulheres representa um problema estrutural bem maior, além de excluir as mulheres que não têm as mesmas oportunidades (2016, p. 75).

Quanto ao aspecto da sensualidade feminina analisado nas músicas, é algo que pode refletir o processo de dominação masculina, visto que a exibição excessiva do corpo feminino como estratégia para atrair o homem pode ser uma maneira de demonstrar que a mulher age sempre de acordo com os preceitos machistas demonstrando uma sujeição dos dominados (as mulheres) aos dominadores (os homens), assim como debate Chartier (1995, p. 40).

Assim, a canção e a performance de “A paradinha” traduzem o empoderamento da mulher contemporânea apenas em alguns aspectos, já que uma das intenções dessa produção cultural é exaltar a sensualidade e a ostentação do poder feminino. Nesta música, a mulher visa conquistar o homem usando a beleza do seu corpo e o seu poder de sedução. Sendo assim, convém lembrar que empoderamento não está relacionado ao fato de a mulher ter poder de mandar em algo ou alguém; que a exposição do corpo é um direito da mulher, mas, se tal atitude ou postura for utilizada apenas com o intuito de conquistar o homem, pode ser algo negativo, uma vez que estaria atendendo à normatização masculina colocando a mulher à disposição do homem.

No segundo momento destas oficinas, valorizamos diversas canções que questionam normas e propõem a liberdade da mulher como em “Pagu”, de Rita Lee e Zélia Duncan, e “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty e Martin Mendonça. As duas composições retomam estereótipos femininos para desconstruí-los e brincar e forma bem-humorada com esses valores conservadores e castradores da liberdade da mulher.

Na canção “Pagu” (2000), temos uma bonita homenagem à Patrícia Galvão, artista modernista que é considerada “uma mulher à frente do seu tempo”. Pagu esteve à frente de seu tempo por encabeçar as lutas feministas, escandalizando a aristocracia com seu comportamento transgressor dos papéis femininos. Nessa canção, Lee e Duncan retomam a imagem da feminista livre como uma referência de liberdade da mulher. Entre os temas, está o ódio à mulher imposto pela igreja na época da inquisição, bem como os estereótipos que traçam perfis opostos da mulher (freira/puta).



Muitas temáticas podem ser discutidas a partir da letra de “Pagu”, mas é importante que se discuta a referência ao que significou o fato histórico da inquisição: “Mexo, remexo na inquisição/Só quem já morreu na fogueira/sabe o que é ser carvão/Hum! Hum!” (LEE; DUNCAN, 2000). Além de vigiar a formação religiosa das mulheres, esse momento histórico é marcante também no tocante à repressão da sexualidade feminina.

Chegando no período da Inquisição, quando havia uma supremacia da Igreja, o desejo sexual passa a ser considerado algo satânico e pecaminoso. Por serem consideradas sedutoras, as mulheres eram vistas como tentações do demônio, tendo sua sexualidade condenada e interdita. De acordo com Abdo, nesse período muitas mulheres foram inclusive queimadas, sob a alegação de realizarem bruxaria, por causa de suas condutas contrárias ao que era pregado pela Igreja. Dessa forma, a atividade sexual passou a ser marcada pelo objetivo de reprodução, principalmente por parte da mulher, e o prazer sexual passou a ser visto como algo profano (LARA *et al.*, 2016, p. 88).

Dessa forma, os versos da canção de Rita Lee e Zélia Duncan nos remetem a esse contexto de punição da mulher que tinha a sua sexualidade repreendida. Com o passar do tempo, essa repressão se perpetua, mesmo que em outros moldes, porém ainda há muitas restrições e julgamentos sobre o seu comportamento. Enquanto a sexualidade masculina costuma ser incentivada desde cedo, a feminina é reprimida e julgada.

No processo de revisão histórica da desigualdade de gênero, passamos à análise da letra de “Desconstruindo a Amélia”, que traz a voz da mulher questionadora da submissão imposta: “Disfarça e segue em frente/ Todo dia até cansar (Uhu!)/E eis que de repente ela resolve então mudar/Vira a mesa, assume o jogo/Faz questão de se cuidar (Uhu!)/Nem serva, nem objeto/Já não quer ser o outro/Hoje ela é um também”. Nessa canção, temos uma revisão das normas que impõem a subserviência à mulher. Nas duas primeiras estrofes, uma mulher prendada que cuida da casa, dos filhos e esquece de se cuidar; a partir da terceira estrofe, há uma mudança de postura e atitude dessa mulher que resolve “virar a mesa e assumir o jogo”, além de começar a questionar os seus direitos de ter o seu espaço e agir de acordo com as suas vontades. Ela trabalha, mas também percebe que tem o direito de cuidar de si, de alimentar a sua vaidade e de sair para se divertir. Ela não aceita mais o título de “serva nem objeto”. É uma mulher que também quer o seu espaço.

Por meio dessa canção pode-se refletir sobre o processo de independência feminina, pois traz a voz de um eu-lírico feminino que se liberta de barreiras



sociais e hegemônicas de uma sociedade que limita e padroniza a mulher. Debater este texto é uma forma de demonstrar que permitir falar a voz feminina e as produções escritas desse grupo de pessoas é uma alternativa de emancipação, de direitos humanos e de ampliação da oportunidade delas se expressarem sem a sombra da visão masculina, pois “O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados” (RIBEIRO, 2017, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ofício de lecionar se equipara diretamente à ação de semear e, portanto, o percurso natural é ter paciência e sabedoria para aguardar que as plantas nasçam, cresçam e deem frutos. Especialmente quando se trata do trabalho de leitura o aprendizado virá a longo prazo. Com a realização desta prática de intervenção temos a pretensão maior de espalhar as sementes que repensem no quanto a desigualdade de gênero ainda está presente na sociedade brasileira. Para essa ruptura, pensamos que são estratégias fundamentais: divulgação das leis que protegem a mulher e punam seus agressores e prática de leitura de textos literários que proponham a desconstrução do machismo. Assim, plantar sementes é também provocar rachaduras na estrutura hegemônica que sustenta a cultura patriarcal da nossa sociedade.

Sabemos que o processo pode ser longo, pois há inúmeras forças discursivas que tentam manter essa estrutura de poder e dominação, mas os primeiros passos já foram dados, especialmente pelos grupos de feministas que vêm se fortalecendo com o passar das décadas. Desconstruir a departamentalização dos seres humanos por categorias de gênero, sexo, etnia, classe social etc. é uma tarefa árdua, porém, enquanto educadores/as precisamos ampliar as lutas pela garantia dos direitos humanos.

Um dos meios para atingir esse objetivo é introduzir temáticas voltadas para o debate sobre a desigualdade de gênero para formarmos leitores mais críticos e conscientes dessas tensões sociais. Nesse percurso, o uso do texto literário tende a fortalecer o debate e promover uma ressignificação dos valores sociais, uma vez que “a leitura das obras é, antes de tudo, uma “leitura para si” da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade” (ROUXEL, 2013, p. 177). O sujeito leitor não está desvinculado desse processo, pois a sua subjetividade entra em contato com o texto agregando significados novos, assim como o texto amplia a sua subjetividade deslocando sua visão de mundo e a maneira de enxergar a realidade à sua volta.



Para que a leitura seja significativa para o/a leitor/a é preciso que ele/a se identifique com as mensagens e vozes que emanam do texto, pois precisamos ficar atentos “ao reconhecimento de outras vozes sociais presentes no texto, tanto as explícitas como as silenciadas” (GOMES, 2012, p. 171). No tocante à voz feminina, essa identificação ocorrerá na prática de leitura de textos de autoria de mulheres e que questionem as identidades conservadoras. É importante ressaltar que “Não temos nenhum problema com o cânone, mas quando ele marginaliza tantas e tão significativas vozes, é necessário buscar alternativas que, com o tempo, também poderão se tornar canônicas” (ALVES; NEVES, 2017, p. 94).

Portanto, é notório que os/as professores/as de literatura precisam montar sua coletânea de textos para incluir o debate sobre a desigualdade de gênero como um tema relevante para a educação contemporânea. Isso é possível porque o imaginário do/a leitor/a é constituído por “imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências estéticas anteriores” (ROUXEL, 2013, p. 200). Sendo assim, as abordagens direcionadas a articular os valores estéticos aos seus significados culturais nos proporcionam a ampliação de nossas práticas pedagógicas de leitura. Essa formação diversificada do leitor vai além do prazer de ler e de sua capacidade de interpretar textos literários. Porém, ainda identificamos marcas da ideologia machista habitando a subjetividade e os discursos dos/as discentes.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. N. **Para educar crianças feministas**: Um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALCÂNTARA, Simone. S. de. Canção: A poesia nossa de cada dia. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 15, p. 23-34, 2012,
- ALVES, Hélder. P.; NEVES, Ana LúciaM. de S. Vozes femininas da poesia lírica na sala de aula. **Interdisciplinar**. São Cristóvão, UFS, v. 28, p. 91-104, 2017.
- ANITTA e TAVARES, U. **Paradinha**. In.: Kisses. Warner Music, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: A condição feminina e a violência simbólica; tradução Maria Helena Kühner. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- BRASIL. **Lei Maria da Penha**: Lei nº 11.340: de 07 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL: **Lei do feminicídio**: Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015. **Disponível em**: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em 10 out. 2018.
- GOMES, Carlos. S. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, n. 18, ano 15, p. 167-183, 2012.



LARA, Bruna de; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paola; MALAQUIAS, Thaysa. **#Meu amigo secreto**: Feminismo além das redes. Rio de Janeiro, Não me Kalo, 2016.

LEE, Rita. e DUNCAN, Zélia. **Pagu**. In.: 3001. Universal Music, 2000.

MOORE, Henrietta. L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos de Pagu**. Campinas, Unicamp, p. 13-44, 2000.

PITTY. **Desconstruindo Amélia**. In.: Chiaroscuro. Deckdisc, 2009.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A.; LANGLADE G.; REZENDE, Neide L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 191-208.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.





NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Karla Santos Simões Bastos Macêdo¹
Áurea da Silva Pereira²

Todo um possível projeto parte de uma situação que nos inquieta, com o sonho de mudar a sociedade, mesmo que seja um grupo pequeno, mas fazer a diferença independente de situações adversas. É nessa perspectiva que apresentamos neste artigo a proposta de pesquisa em execução. Como a mutação faz parte do processo, a pesquisa tem *a priori* o título “Narrativas de crianças em processo de alfabetização”, que tem por objetivo investigar os saberes que as crianças têm a respeito da escola, da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização.

Sabemos que alfabetização e letramento são temas amplamente discutidos nos meios acadêmicos e profissionais e há muitas publicações com temáticas semelhantes à proposta que se apresenta neste artigo. Entretanto, a proposta de debate da pesquisa não pretende discutir a escrita e a leitura da criança na sala de aula, mas as concepções que as crianças têm acerca desse conhecimento, bem como pensam a escola e as experiências com a leitura e a escrita.

Observamos o que os censos publicados pelos órgãos de pesquisa e reguladores da educação, como INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que o Brasil precisa avançar consideravelmente nas práticas pedagógicas de letramento para obter resultados positivos no processo de aprendizagem escolar no que tange à leitura e à escrita.

Assim sendo, para compreender os estudos de letramentos, apoiamos-nos nos aportes teóricos de Street (1995; 2014), Soares (2003), Kleiman (1995), Pereira (2014) com o objetivo de discutir as teorias de letramentos no contexto

1 Mestranda em Crítica Cultural pela UNEB.

2 Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB de Alagoínhas.



da prática pedagógica escolar, numa compreensão, acerca das práticas sociais de leitura e escrita na sala de aula, em detrimento do uso da leitura e da escrita puramente escolar. Em suas pesquisas, Street (1995;2014) considera o letramento sobre dois enfoques: autônomo e o ideológico. O letramento autônomo parte do pressuposto de que as habilidades individuais do sujeito estão centradas na construção e no desenvolvimento cognitivo da leitura e escrita advindas de características conscientes e inconscientes construídas no processo de conhecimento, enquanto o letramento ideológico está vinculado às práticas sociais que norteiam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Kleiman (1995, pp. 16-17) coloca que, “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização”, entendemos que não há sentido em separar esses estudos, já que estão intrínsecos na sociedade.

Em virtude desse argumento, Soares (2003, p. 20) relata que o letramento é “uma nova realidade social, em que não basta apenas ler e a escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”, seguindo a linha da não separação dos estudos.

A partir da teoria, conseguimos verificar pelos conceitos que as discussões por eles apresentadas sobre o letramento, evidencia que o letramento faz parte da vida do sujeito, já vem enraizado, independentemente de conhecer ou não a norma culta.

Segundo Pereira, “Compreendem-se como práticas de letramento as situações comunicativas orais ou escritas nas quais há um modelo de escrita envolvido [...]. Os usos sociais da leitura e da escrita e a participação efetiva em eventos e práticas sociais de letramento são direcionados para um objetivo: apropriação de táticas de letramento para fazer uso da leitura e da escrita” (2014, p. 100).

De acordo com a autora as práticas de letramento tornam-se mutável, ou seja, a cada evento participado pelo indivíduo, onde as práticas sociais inerentes àquele meio provocarão textos diversificados, já que a cada leitura proporciona uma visão crítica e de escrita diferente. E a língua possui um papel influenciador nas práticas de letramento.

Alguns fatores linguísticos podem provocar marcas de oralidade no processo de alfabetização e do letramento dos alunos, por haver fatores regionais, temporais, socioculturais e biológicos que podem influenciar o aprendizado daqueles alunos. Este assunto tem provocado polêmicas e controvérsias no meio acadêmico e social, entre os estudiosos do assunto, ultrapassando as barreiras escolares, porque os fatores em geral nos remetem



para outras questões, extrapolando as discussões das variedades linguísticas sociais e culturais.

Assim sendo, acreditamos que para pensar no processo de construção da leitura e escrita escolar, faz-se necessário pensar a língua no seu meio social e não como um sistema de ordem fechada, rígido e imutável; mas pensar a língua como cultura, que é construída socialmente nos grupos sociais com suas variantes e idioletos, considerando que há diferentes formas de uso da língua dentro das realidades linguísticas de cada criança. Não podemos entendê-la como dicotômica no *continuum* fala e escrita. O papel da escola no processo de ensino da leitura e escrita é proporcionar ao aprendiz situações que saibam diferenciar a norma culta da norma popular e adequar o seu uso em diferentes situações de produção discursivas. Observamos que a presença da diversidade de dialetos diferentes na sala de aula tem dificultado a prática pedagógica do professor, pois este ainda se encontra despreparado para lidar com a heterogeneidade linguística na sala de aula, visto que ainda está preso a um ensino gramaticista e tradicional de ensino da língua norma culta. Alguns estudiosos afirmam que a pedagogia utilizada na escola pode contribuir ou não com o avanço educacional do aluno, pois pertencer ao grupo social de maior prestígio diz respeito ao uso da língua empregada deve estar mais próxima da norma vernácula mais próxima da gramática escolar e da gramática de uso da criança.

Na condição de mãe, pude observar os conflitos experienciados pelo meu filho Bento no primeiro ano escolar. Agora posso compreender que às vezes, a escola não tem o hábito de parar para compreender a gramática internalizada que a criança possui e sem percepção para as experiências de letramentos que a criança traz de casa, a escola propõe a sua pedagogia. Desse conflito de mãe, surgiu o desejo de pesquisar sobre este assunto, tomando a experiência com o meu pequeno, Bento, fator motivador diário, por me apresentar a sua curiosidade em todos os aspectos e mostrar que ao seu redor tem muito para ser descoberto, além de ser um “sapeca-sonso” de cinco anos, como diz ele “quase seis”, que está nessa fase belíssima de querer aprender tudo, não importando como, e enxergar letras, números, imagens por onde passa virou *hobby*. Mesmo não sendo oficialmente da área, a curiosidade falou mais alto, instigando-me o interesse em pesquisar por qual razão a escola privilegia mais o trabalho com a escrita e, muito pouco, com a oralidade, do que se narra, além da apresentação de uma única forma de linguagem a formal, desconsiderando todas as outras formas de experiências de letramentos existentes, independente do contexto social.

Em virtude desse pensamento, trazemos Magda Soares, que discuti sobre a necessidade de fazer uma distinção entre alfabetização e letramento. Esta



afirma que “Alfabetização é a “ação e ensinar/aprender a ler e a escrever”. O letramento por sua vez, é o “estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”” (SOARES, 1998, p.47).

Percebemos, após leitura da ideia da autora, que quando se discute sobre letramento e alfabetização, ou dizem que ambos possuem a mesma prática, o mesmo significado, ou então, fica-se na superfície do comentário, que ser letrado é o mesmo que alfabetizado, trata-se de alguém que sabe decifrar bem o código linguístico que lhe é apresentado. Isto sempre é abordado do ponto de vista da escrita.

Com a criação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – pelo Ministério da Educação, nos anos 90, permite-nos obter dados referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita nesse nível de escolaridade e conhecer quais são os principais pressupostos defendidos por esse órgão, quando ele se refere ao estudo da aquisição da linguagem.

Diante disso, o que podemos perceber é que, embora haja muitas iniciativas em prol de um processo de alfabetização no sentido de possibilitar a inserção do indivíduo pelos gestores na sociedade, tendo desenvolvido competências linguísticas indispensáveis ao pleno convívio social, transmitindo o conteúdo por meio de uma prática generalizada, estas direcionadas para o aprendizado de curto, médio e longo prazo, o Brasil apresenta ainda altos índices de analfabetos, ou seja, indivíduos que sabem ler e escrever, mas que não desenvolveram a habilidade de interpretar e usar a língua – leitura e escrita – de maneira sistemática e consciente em seu cotidiano.

Partindo dessa constatação, são de extrema importância pesquisas dessa natureza, porque podem contribuir muito com outras pesquisas no campo da alfabetização e letramento, especialmente nas séries iniciais. Desse modo, com um novo olhar, o trabalho de pesquisa propõe investigar como as crianças participam do processo de aprendizagem da leitura e escrita, como elas pensam e constroem saberes e conhecimentos linguísticos ensinados na escola. Nesse primeiro momento, estamos produzindo um arcabouço teórico com o intuito de compreender as teorias que asseguram uma compreensão profícua acerca da leitura e escrita e como está sendo explorado no ambiente de sala de aula, além de estabelecer relações entre o ambiente social frequentado pelo sujeito pesquisado.

Refletir sobre os processos de aprendizagem não é uma tarefa apenas de linguistas e educadores, ou não pode se restringir apenas aos profissionais ligados diretamente à área de educação, mas é notório o interesse de outros profissionais e pesquisadores. No meu caso, sou da área de administração,



mas observo que é importante incentivar a participação de todos que lutam por condições igualitárias na sociedade, independente da área de formação e atuação profissional: a questão é saber a quem interessa as questões dos letramentos e alfabetização em seus diversos contextos, especificamente escolar? Aos pais, aos professores, aos institutos de pesquisa, aos governantes? Afirmam que o importante é buscar contribuir para o desenvolvimento da educação do sujeito, que tem como base sustentável no ingresso na educação básica, passando por todos os grupos, onde as habilidades e competências serão trabalhadas de acordo com as demandas educacionais de aprendizado individual e coletivo daquele sujeito.

Experiências de mãe e inquietações de uma cidadã preocupada com aprendizagem escolar me levaram a pensar na temática que encontra respaldo no mestrado em Crítica Cultural que se insere como um programa que busca investigar o motivo que deu o *start* nesta questão que mesmo estando garantido pela Constituição de 1988, que todos teriam direito à educação de qualidade pelo Estado, e por qual motivo não está sendo cumprido seguindo o mesmo padrão educacional frequentados pelos filhos da elite dominante, no caso desta proposta de pesquisa, os representantes da ciência linguística que ainda define o uso oral e escrito da linguagem formal como única forma de inserção do sujeito na sociedade letrada.

Neste sentido, a Linha 2 de Pesquisa que trata dos estudos sobre letramento, identidades e formação de educadores é, portanto, pertinente com o tipo de análise e discussão que se pretende suscitar a partir das reflexões teóricas acerca da temática em evidência, pois será possível discutir como as crianças, no início da educação infantil, estão sendo preparadas para o processo de pré-alfabetização, tendo como ponto de partida, bem como por meio dessa investigação pode-se também destacar que tipo de sujeitos são formados diante desse conceito de que só há uma forma de expressão linguística possível, aquela autorizada por um grupo dominante.

Desse modo, o que está sendo apresentado são gotículas, que servirão para regar e nutrir a pesquisa, e que germinará a partir das intenções de desenvolvimento do trabalho, como este será realizado pelos métodos que corroboram com o formato da pesquisa, além de fundamentar com teóricos que estudam sobre o assunto. Como sabemos, a educação básica é o início de tudo e oportunidade para todos e todas em uma realidade que não é vista como tão democrática.



QUESTÕES DE PESQUISA, O QUE TEMOS?

Como o foco é estudar o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças em fase de pré-alfabetização, perguntamo-nos algo, e que muitos profissionais não levam em consideração talvez por entender fútil e sem sentido. A criança é um poço de imaginação a partir do momento que os estímulos surgem, seja por uma brincadeira simples ou na confecção de um desenho. Diante disso, será que a escola utiliza o saber desse sujeito transformando num elo entre o conhecimento do sujeito com o que já está pré-determinado pelos programas educacionais, que os poderes públicos impõem nas escolas? Qual o lugar da criança nessa construção do saber, têm um protagonismo?

A primeira questão que veio à tona quando estava escrevendo foi no sentido de que concepções as crianças têm da leitura e de escrita escolar? Como elas compreendem as aprendizagens escolares? Que saberes experienciais as crianças têm de si e da escola? Parece muito, mas acreditamos que seja apenas uma gotinha no oceano que vem para buscar entender como a alfabetização é vista por aqueles que trabalham na área.

Visitamos também o universo de pesquisa de Ana Teberosky (1999), a qual já vem estudando, de forma atenta e com preocupação a aquisição da leitura e da escrita, mais precisamente em 1979, por meio da publicação da *Psicogênese da Língua Escrita* em parceria com Emília Ferreiro (1999), na qual apresentava sua pesquisa que a escola não levava em consideração o conhecimento prévio das crianças. E o professor precisa acompanhar a evolução da criança, apropriando-se da sua contemporaneidade e com isso ele se ajuda na sua própria prática, bem como no desenvolvimento dos seus alunos durante o processo de aprendizado.

A teoria de Ferreiro & Teberosky (1999) nos proporciona a pensar na relação da prática pedagógica com o processo psicológico, e como ambos estão interligados, pois a aprendizagem da criança depende do desenvolvimento cognitivo, sempre respeitando o processo psicológico, em que cada coisa deve ser ensinada no seu tempo, de acordo com a maturidade infantil, sem o atropelamento das etapas.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999, p.21), a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles [...], levando a uma discussão entre dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico. Para termos um entendimento simples do que seria esses métodos, o sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, enquanto o analítico foca no estudo global das palavras. Diante dessa ideia, como pensar o certo ou errado se temos que levar em consideração todo um contexto do aluno e da escola?



[...] o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Para Ferreiro (1999, p.31), nenhuma prática pedagógica é neutra. “Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Como a criança está vinculada ao interacionismo, que é a capacidade de interagir com o meio, ela proporciona a aquisição de uma bagagem, que ao se somar com o que já vem consigo, o aprendizado irá se completando a todo instante. Diante dessa reflexão, observamos o quanto a criança consegue adaptar-se a qualquer situação, e os educadores precisam estar atentos às habilidades e à capacidade desenvolvida pelas crianças. Para Soares (1998), “a questão é alfabetizar letrando, ensinar a criança a ler e escrever por meio das práticas sociais de leitura e escrita”.

Soares afirma também que

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998).

Diante das abordagens teóricas, observamos que houve uma desconstrução da ideia pré-concebida que o saber ler e escrever, vinculado à norma, é ser letrado, ser alfabetizado e que está apto para avançar socialmente de acordo com o determinado por aqueles que detêm o poder, mas não é bem isso, todos possuem a capacidade de ser letrado em qualquer área do conhecimento, seja pela academia ou pelos modos de vida como, por exemplo, lavradores, eles sabem coisas que nós nem sequer sabemos como fazer, ao chegar numa lavoura.

Por isso, Leda Verdiani Tfouni afirma que

Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que



a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude (2004, p. 22).

Analisando por esse ângulo, observamos que a alfabetização não tem um fim, ela é contínua e está passando por transformações a todo instante, seguindo a evolução da sociedade, por outro lado o letramento possui a capacidade de produzir e praticar as ações, independente de se deter a norma culta, a instrução do sujeito está de acordo com a sua vivência diária.

Por ora, não temos as análises da pesquisa, visto que estamos em processo inicial de pesquisa de campo, considerando também que não existem respostas, mas as perguntas se tornam perguntas a todo instante e a vontade de esmiuçar as entrelinhas de como é realizado esse processo, com o olhar crítico fará da pesquisa uma atividade prazerosa. Para isso, baseado nos questionamentos foi-se traçando objetivos que possam responder a tais questionamentos e que fortaleçam a pesquisa, que a leve a um patamar de solidez na sua construção.

O objetivo geral da pesquisa busca investigar os saberes que as crianças constroem de si e da escola no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como as histórias narradas por elas podem se tornar subsídios de aprendizagem durante a jornada de alfabetização. Seguindo para os objetivos específicos, temos como intencionalidade conhecer o projeto de aprendizagem que a escola tem para as crianças em processo de construção da leitura e escrita; observar como a escola trabalha o saber experiencial das crianças; compreender como as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas; realizar entrevistas narrativas com um grupo de crianças, de forma que não sejam feridos os padrões éticos; textualizar e analisar as entrevistas, com rigor e imparcialidade.

A proposta metodológica para investigar as questões de pesquisa será pausada a partir do estudo teórico, através da revisão bibliográfica, buscando o método mais adequado, pelos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com o direcionamento dela. A partir daí definir-se-ão estratégias que irão corroborar para o desenvolvimento da proposta. Vale destacar que toda pesquisa obedecerá a todos os padrões determinado pelo comitê de ética da universidade.

Além disto, realizar-se-á uma pesquisa de campo para investigar como se dá o processo de pré-alfabetização das crianças, as quais estão saindo da educação infantil e adentrando ao fundamental I, em que há a determinação que a criança esteja alfabetizada até o terceiro ano (antiga 2ª série) do ensino fundamental I. Pela pesquisa, discutiremos o aporte teórico com o desenvolvimento prático para avaliação dos resultados. Para tanto, a intenção está em fazer



um trabalho com crianças na idade pré-escola (05-06 anos), as quais estão em idade pré-alfabetização, em uma escola pública municipal localizada na zona rural do município de Alagoinhas, Bahia.

A pesquisa terá o caráter qualitativo, para tal utilizaremos o método (auto) biográfico, por se tratar da vivência de cada criança, e com a utilização da entrevista narrativa, entende-se como contar algo importante da sua vida, o que a coloca como ferramenta de coleta de dados, e favorece o processo de interpretação dos dados das realidades sociais que aquele sujeito pertence. Sabemos que as pesquisas são mutantes e pode nos levar a lugares que nem imaginamos chegar, diante disso podemos dizer que o método pode sofrer adaptação, mas só a caminhada atenta pelas ruas dos tijolos amarelos mostrará onde poderemos chegar.

Destacar-se-ão também as ferramentas da crítica cultural por intermédio da leitura de autores que se enquadrem com o processo de desenvolvimento metodológico da pesquisa, para assim desenvolver um olhar desenraizado do conhecimento que já foi produzido por outros pesquisadores e ir em busca de outras possibilidades de compreensão do assunto aqui referido, associando com o processo crítico de desconstrução de conceito já determinados pela academia, os quais podem não se aplicar ao objeto a ser pesquisado.

A base teórica inicial, que está sendo apresentada nesse primeiro momento, surgiu a partir das leituras dos estudos de: Bauer e Gaskell (2015), Delory-Momberger (2008), Soares (1997), Cagliari (1997), Passeggi (2018), entre outros em fase de leitura e seleção.

Por exemplo, Cagliari (1997), nas suas pesquisas, afirma que: “Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência e o estudo ao qual o educador se dedica”. Ele defende que a má formação dos professores, especialmente na área da alfabetização, onde todo o restante do processo escolar estará seriamente comprometido, caso não se consiga alfabetizar as crianças no tempo correto (CAGLIARI, 2009, p. 36).

O processo de avaliação não deve ser como base a exclusão, o professor precisa ter um olhar crítico e observar até que ponto aquele aluno alcançou o pretendido, e o que falta para que ele chegue ao resultado determinado, o que ocorre muitas vezes e que não se leva em conta é o estado emocional do aluno, e o que não foi aprendido, o professor junto com o aluno poderão procurar um meio para ultrapassar os obstáculos e buscar suprir as necessidades de acordo com o processo avaliativo, e com isso o aluno sentirá que é capaz de alcançar os resultados.



No dizer de Bauer e Gaskell, (2015, p.23), tomamos consciência dos formatos de pesquisa, com suas definições e dessa forma verificamos qual ideia melhor se adequa ao trabalho, e este relata, “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com as interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*.” E com essa linha de pensamento, vemos que o trabalho possui essa característica interpretativa da sociedade.

Bauer e Gaskell consideram que

Há uma série de questões que devem ser feitas sobre a relação entre narrativas e realidade, todas elas referentes às conexões entre o discurso e o mundo que está além dele. Deveríamos considerar toda narrativa como uma “boa” descrição do que está acontecendo? Deveríamos aceitar todo o relato de um contador de história como válido em relação ao que estamos investigamos? (BAUER; GASKELL, 2015, p.109)

Serão por esses meandros que a pesquisa irá perpassar, buscando conexões que colaborem com o desenvolvimento da pesquisa, e com as teorias que nela estará abordada.

Quando apresentamos a intenção de pesquisar a respeito das narrativas das crianças, do que elas trazem consigo, recaímos no método (auto)biográfico, que afirma

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.36)

A ideia é que, a partir da fala das crianças, do que elas contam de si, elas estarão construindo suas histórias, se auto afirmando enquanto sujeitos pensantes e letrados. E dessa forma, elas adquirem segurança para se expressar e futuramente escrever sobre si.

O ato de (auto)biografar alguém, leva-nos a narrar, contar algo e, para Passeggi (2010; 2018, p.57), narrar é uma atividade humana: autobiografar-se faz parte de um processo civilizatório. E para obter a narrativa fidedigna ao que o pesquisando se apresenta, ferramentas são utilizadas de acordo com o andamento da pesquisa. De início, o modo para coleta dos dados, que servirão como insumo para o desenvolvimento das narrativas e futuramente dos textos será com a utilização de entrevistas, que podem ser estruturadas parcialmente ou de característica livre, por se tratar de crianças, não pode ser nada muito engessado.



Para Bauer e Gaskell (2015, p.65), a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Por isso, a importância de antes de iniciar qualquer pesquisa, conhecer a realidade que o protagonista da pesquisa está inserido é de suma importância, além de mostrar que o pesquisador não está ali apenas para se utilizar daquela comunidade, mas buscar meios que ajudem futuramente aquele grupo de pessoas a se desenvolver, a partir do primeiro contato com o pesquisador, dando a eles a visibilidade que merecem.

OUTRAS PERSPECTIVAS QUE SE INICIAM

O caminho a ser percorrido será longo, e para isso teremos que seguir o caminho dos tijolos amarelos, assim não esquecemos da personagem Dorothy, do livro *O Mágico de Oz*, de Lyman. Frank Baum, e para isso acontecer partimos da introdução, seguimos a bifurcação pelas questões da pesquisa, que nos levou a pequenas raízes, passamos pela ponte dos métodos até chegarmos aqui no fim, ou será o começo? Não temos como concluir, mas mencionar o que estamos esperando com essa pesquisa e o que nos espera.

Por esse estudo, espera-se discutir os saberes experienciais que as crianças têm, bem como a valorização do saber da criança como fonte inspiradora durante o processo de aprendizado. E como estamos na fase embrionária, sendo alimentado por teorias, ideias, inquietações, pelo amadurecimento teórico, que conversem conosco, e que está nos proporcionando um poder de desconstrução de algo que já é estabelecido pelos tempos, sobre o alfabetizar levando em consideração o referencial social, político e de construção de si pela criança.

Tem uma frase de Nelson Rodrigues, que diz: “A educação é do tamanho da vida não há começo. Não há fim. Só travessia e, se quisermos descobrir a verdadeira educação, terá que ser descoberta, no meio da travessia”.

Se trocarmos, em miúdos essa reflexão de Nelson Rodrigues, para o processo educacional, formatos pedagógicos de ensino, não há uma fórmula pronta, específica, que irá ditar como será realizado o processo, serão os sujeitos pertencentes àquele grupo, por que não há uma unidade de saberes, ou melhor, o saber é mutante e com variações dentro do próprio grupo. Por isso, que às vezes conseguimos respostas no início, no meio ou no fim do processo, e/ou até mesmo não alcançamos resposta alguma, e isso faz com que a pesquisa se torne cada vez mais desafiadora, por que todo dia surgirá uma novidade e que irá se sobrepor diante da ideia pré-estabelecida pelo pesquisador.

Quando pensamos o projeto, vislumbramos a resolução de todos os problemas que estão em torno do objeto da pesquisa, mas fazendo uma analogia



com o nascimento de uma borboleta, a ideia macro inicial do projeto seria a fase de casulo, e com o aporte de algumas leituras foi se nutrindo e evoluindo numa metamorfose, que chegamos até aqui, seria bom que traçassem algumas questões acerca da compreensão da feitura e revisão do projeto como primeiros dispositivos para o início da pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- DELORY-MOMBRGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRADE, Isabel; JÚNIOR, Vicente C. Entrevista Ana Teberosky. **Letra A: O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, Ano 10, nº 40, out-nov. 2014. Especial-Educação Infantil em 22 de nov. 2014. Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/entrevista-ana-teberosky-1.html>. Acesso em: 10, jan de 2020.
- GASKELL, George e BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINE, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira (orgs). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018.
- PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho**. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. 185 p.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.





CRÔNICA: PROPOSTA DE LEITURA INTERATIVA

Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho¹

José Ricardo Carvalho²

Sabemos que o ensino de leitura está atrelado a diferentes modelos que privilegiam ou não determinados aspectos do processo de compreensão e interpretação do texto. O modelo que nos interessa é da interação autor-texto-leitor (modelo interacionista). Justifica-se, assim, propor a crônica na perspectiva do ISD, pois traz grande contribuição para a leitura, uma vez que esse gênero extrapola os limites do texto, ou melhor, não fica preso somente aos aspectos linguísticos.

Nessa perspectiva, a análise do texto não fica restrita apenas à sua superfície (cotexto), mas a todo contexto. O leitor realiza uma atividade interativa, inserida nas práticas sociais e discursivas. A crônica por ser um gênero que se aproxima do leitor, trata, muitas vezes, de uma conversa, um diálogo com o interlocutor. Nesse viés, entra Rubem Braga, um escritor essencialmente cronista que traz em seus textos um lirismo reflexivo.

Desse modo, refletiremos sobre a leitura do gênero crônica a fim de que possamos apresentar a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento das capacidades languageiras. Percebemos que teremos alguns desafios, dentre eles: os conhecimentos vinculados a hibridez do gênero crônica (gênero jornalístico e gênero literário); os procedimentos de leitura do gênero crônica sustentados no contexto de produção e nos mundos discursivos.

Nesta perspectiva, foi utilizado na nossa pesquisa um conjunto de práticas que favoreceram a compreensão por meio do diálogo do domínio de habilidades de leitura nas mais diversas situações de comunicação. Nesse contexto, foi empreendido o modelo de pesquisa-ação de Michel Thiollent que afirma: “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos proble-

¹ Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS, Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Estadual e Municipal da Bahia. Bolsista CAPES. E-mail: kellycris-coelho@yahoo.com.br.

² Pós-doutorado na área de Linguística de Texto e Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



mas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2011, p.21).

Este artigo, portanto, tem em vista o trabalho com o gênero crônica do autor Rubem Braga, a partir da obra “Ai de ti, Copacabana” (2008). As estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998) darão suporte fundamental para a prática de uma aula interativa de leitura, Leurquin (2014), com base no ISD (Interacionismo socio-discursivo), apresentado por Bronckart (2007). Nesse contexto, será apresentada uma proposta de leitura com base no ISD, a partir da crônica de cunho reflexivo, *A casa* de Rubem Braga, por meio de oficinas e estratégias de leitura, em uma turma de nono ano, de uma escola municipal da cidade de Novo Triunfo-Bahia.

A CRÔNICA E O AUTOR RUBEM BRAGA

A origem da palavra crônica, no seu sentido mais remoto, está associada ao vocábulo “khrónos” (grego) e “chronos” (latim) que significa tempo. Então, para os antigos a palavra designava relatar os acontecimentos históricos, verídicos, numa ordem cronológica sem precisar se aprofundar ou interpretar os fatos. Nesse período, ainda era preso ao fato jornalístico, sem refletir a visão de mundo e a opinião do autor, como uma notícia propriamente.

Como diz Jorge de Sá (1992), a história da nossa literatura brasileira nasceu da crônica, uma vez que o primeiro documento escrito foi a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, pois ele relata e recria o encontro com os primeiros habitantes do Brasil, seus costumes, crenças, num confronto direto entre a cultura primitiva e a cultura europeia. Relata também sobre a natureza recém “descoberta”, partindo assim de situações do cotidiano, ou seja, registrou o circunstancial daquele momento histórico, com doses de subjetividade.

Com o passar do tempo, a crônica adquire um caráter mais coletivo já que se dirige a muitos leitores. Então, esse gênero assume um caráter jornalístico sem perder de vista a arte, ou seja, ela é a soma de jornalismo e literatura, é o que o Jorge de Sá denomina de “narrador-repórter”. Muita coisa se modificou na crônica desde que ela surgiu, mas não mudou a vontade de falar sobre os fatos do dia a dia, com um olhar diferente que diz muito sobre todos nós. Observe o que diz Antônio Carlos Viana sobre a arte de ser cronista:

O bom cronista precisa ter uma linguagem viva, cheia de sutilezas, sempre em sintonia com o seu tempo. Deve escrever de forma simples, num tom bem próximo do leitor. Mesmo que explore o filosófico, não pode pesar a mão. A leveza deve ser uma de suas qualidades. Também pode recorrer ao humor, à ironia, ao lirismo. (ANTÔNIO CARLOS VIANA, 2011, p. 153)



Um dos autores brasileiros que melhor reflete essa visão é Rubem Dias Ferro Braga (1913-1990), essencialmente cronista, capta os momentos que refletem a essência da condição humana, sejam alegrias, tristeza, dores, angústias, muitas vezes despercebidos por pessoas com pouca sensibilidade ou com sensibilidade pouco aguçada. Segundo o próprio autor, a verdade é o instante, ou seja, é o agora, é o momento que é efêmero, pois tudo passa, diante desse pressuposto, o cronista reflete sobre o presente, uma vez que a verdade não é o tempo que passa.

Rubem Braga traz um lirismo reflexivo nos seus textos, convidando o leitor a (re)pensar sobre as complexidades da vida, uma vez que o cronista capta com maior intensidade os breves instantes que, para a maioria das pessoas, deixaria escapar. Isto posto, aliando a razão à emoção, o leitor é conduzido a reencontrar o prazer de ler.

Com estilo irônico, lírico e bem-humorado defendia seu ponto de vista, abordando assuntos do dia a dia, falando, muitas vezes, de si mesmo, da sua infância, juventude, amores, sempre de forma simples e impregnado de amor. Escrevia também sobre coisas da natureza, como o mar, as plantas (cajueiros, amendoeiras), os animais (passarinhos, borboletas), pescaria. Rubem Braga escrevia sobre temas da sua infância, recordações, memórias.

O contexto de produção das crônicas de Rubem Braga na obra “Ai de ti, Copacabana”, remete entre abril de 1955 a março de 1960 (durante o governo JK), período em que o escritor passou por vários jornais e revistas, como é mostrado na nota introdutória da própria obra, “do Correio da Manhã foi para o Diário de Notícias e deste para a Globo. Também mudou de revista, saindo de Manchete para o Mundo Ilustrado e voltando depois para Manchete” (p.9). A obra foi lançada em 1962 e traz 61 crônicas. Os dez primeiros textos foram escritos em Santiago do Chile, onde chefiou o Escritório Comercial do Brasil, órgão do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, exercendo função diplomática, exonerando-se, a pedido, em novembro do mesmo ano.

A crônica *A Casa* foi escrita em maio de 1957, nele(a) predominam alguns temas que geram oposição como, por exemplo, moderno x antigo, reclusão x liberdade, solidão x convivência, exposição x privacidade. Essa última contradição provoca reflexão sobre o momento ao qual vivenciamos que é totalmente contrária a ideia do narrador expositor, uma vez que, vivemos na era da tecnologia digital, das autofotografias (*selfies*). Assim, quem é adepto desse novo formato de autoexposição (grande parte da população mundial) está o tempo todo publicando imagens de si mesmo. O narrador-expositor, ao contrário, prefere a solidão, o sossego, enfim, a reclusão em sua casa: “porque a casa que eu não tenho, eu a quero cercada de muros altos, e quero as paredes



bem grossas e quero muitas paredes, e dentro da casa muitas portas com trinco e trancas; e um quarto bem escuro para esconder meus segredos e outro para esconder minha solidão”. (p.52)

LEITURA INTERATIVA

Os PCNs (1998) valorizam o ensino de língua portuguesa partindo do texto e do uso dos gêneros discursivos/textuais, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência linguística e proficiência discursiva”. Então, são os gêneros textuais que favorecem a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas.

Neste processo, existe uma interatividade entre sujeitos falantes. O receptor não é um ser passivo, nem o locutor deseja uma reação passiva, ele age no sentido de provocar uma resposta, atua sobre o outro buscando convencê-lo, influenciá-lo. Bakhtin salienta que o enunciado é único, não pode ser repetido, já que advém de discursos proferidos no exato momento da interação social. Segundo Machado (2010), a questão do dialogismo, para o autor, diz respeito a um processo interativo: “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta” (BAKHTIN apud MACHADO, 2010, p. 156).

Sendo assim, é importante o trabalho com textos diversificados e em situações de comunicação diversas. Nesse contexto, é que surge o trabalho com gênero do textual, que é o conjunto de elementos menos ou mais estáveis que caracterizam os textos. Segundo Bronckart, conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou sua adequação em relação às características desse contexto social.

Uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação diferentes. “São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (BRONCKART, 2007, p. 69).

Como os gêneros variam conforme a esfera em que circulam, ou seja, os espaços físicos e sociais onde ocorrem a interação verbal, a crônica é um gênero que circula em diferentes esferas, pode ser encontrada tanto em jornais (esfera jornalística) quanto em obras literárias (esfera literária), daí seu caráter híbrido.

Diante do que foi exposto, acreditamos que o modelo interacionista é o mais adequado para se trabalhar com a leitura de gênero textual, porque não se concentra exclusivamente no texto nem no leitor, considera o foco na interação autor-texto-leitor, ou seja, o leitor, a partir de seus conhecimentos



adquiridos previamente, interage como os conhecimentos trazidos no texto, nessa perspectiva o leitor é um sujeito ativo. O professor, então, tem o papel de

Acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em suas situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, avançando, das questões mais simples às mais complexas da língua portuguesa, em função de suas necessidades. (LEURQUIN, 2014, p.11)

Dessa forma, o ensino de leitura não é aleatório, deve seguir um planejamento e etapas. Esse planejamento e etapas são propostas por Cícurel (1991), redefinida por Leurquin (2014) é constituída de quatro etapas, mas que foram aglutinadas em três, visto que a primeira e a segunda foram unificadas. Cada etapa tem um objetivo diferente que deve ser observado pelo professor.

Então na concepção interativa de leitura, o leitor é um sujeito ativo, no qual aciona seus conhecimentos prévios e os conhecimentos trazidos no texto e o professor mobiliza-os, negocia-os e ressignifica-os. Segue abaixo uma síntese dessas etapas da leitura interativa:

1ª etapa: tem como finalidade principal acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado e, conseqüentemente, despertar o desejo de ler no aluno. É uma atividade de pré-leitura. Podem ser feitos alguns questionamentos, a partir ou não do título do texto, fazer associações de ideias por meio de palavras-chaves. Deve ser feito, preferencialmente, antes de o professor entregar o texto. Entretanto, o professor pode fazer com que seus alunos-leitores se familiarizem com o texto, isso pode ser feito a partir de uma rápida leitura.

2ª etapa: traz uma leitura estudiosa, mais criteriosa a fim de entender como o texto foi arquitetado, compreender como foi tecido o texto. Essa etapa aponta para o ato de ler como objetivo. O professor deve pedir aos alunos-leitores que observem se conseguem comprovar as hipóteses levantadas nos momentos anteriores. Para alcançar essa etapa, Leurquin (2014) sugere quatro entradas ao texto que são: pelo **contexto de produção:** contexto físico e sociossubjetivo. Entender o propósito de comunicação, o gênero e suporte; pelo **nível organizacional:** mobiliza a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); pelo **nível enunciativo:** ressalta os posicionamentos do autor do texto, de acordo com o assunto abordado, traz duas possibilidades: as vozes (do autor empírico, sociais, personagens) e as modalizações (lógica, deônticas, apreciativas, pragmáticas); pelo **nível semântico:** comporta os tipos de discurso e as figuras de ação.



3ª etapa: socializar as compreensões feitas pelos alunos e retomada à primeira etapa, ratificando ou não as hipóteses levantadas; caracteriza-se por uma reflexão profunda partindo do texto, ou seja, o aluno-leitor deve fazer uma leitura crítica do texto.

Claro que não existe um método específico para ensinar o aluno a ler, mas há estratégias que o professor pode utilizar para trabalhar o gênero textual, ensinando-o a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, para que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. Nesse contexto, pode-se oferecer propostas metodológicas contextualizadas, planejadas, que tanto facilitam nossa tarefa como professores como ajudam os alunos em sua aprendizagem, ou seja, promovendo estratégias de compreensão leitora.

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 72)

Enfatizando o que já foi abordado, para o processo de leitura e compreensão de textos, as estratégias de leitura podem ser trabalhadas, segundo Solé (1998), antes da leitura – pré-leitura (para compreender), como o nome sugere, deve preceder a leitura do texto, momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor, formulando hipóteses, fazendo previsões, selecionando possibilidades, enfim, imaginando; durante a leitura – leitura-descoberta (construindo a compreensão), entrar especificamente no texto a partir das intenções de leitura mediadas pelo professor, verificando as hipóteses e construindo sentidos; depois da leitura – pós-leitura (para continuar compreendendo e aprendendo), é nesse momento que o aluno-leitor utiliza criticamente o sentido construído, refletindo sobre as informações recebidas e, por conseguinte, constrói conhecimentos. A pós-leitura é uma fase de ampliação, confirmação e/ou transformação da visão de mundo do leitor.

Ressaltamos que essas etapas de leitura estão em consonância com a proposta de análise de textos apresentada por Bronckart (2007), pois tem como âncora o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que para o autor os textos assumem funções, dentre elas, revelar o agir humano.



O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO CRÔNICA

A proposta do interacionismo sociodiscursivo apresenta um estudo relevante para compreendermos os processos envolvidos na aprendizagem de leitura e da produção de texto no interior dos estudos do interacionismo social.

Segundo Bronckart (2007), o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do interacionismo social: os pré-construídos, as mediações formativas, o desenvolvimento. O primeiro objetivo, no nível dos pré-construídos, foi a elaboração de um modelo coerente de organização interna dos textos. Nesse nível, o objetivo é de “analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais”. (LOUSADA, 2010, p.5)

O autor traz os diferentes níveis de apreensão dos textos, primeiro ele vai relatar sobre o texto como entidade genérica (ou geral), em seguida traz as “espécies” de textos. Assim, numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Cada texto, embora tendo suas peculiaridades são compostos de características comuns. Nas palavras dele,

Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 2007. p.71)

Nesse sentido, a noção de texto para o ISD assinala que toda produção de linguagem é uma unidade comunicativa coerente situada em um contexto de produção. Todo texto é organizado linguisticamente por meio de recursos de textualização e enunciativos, provocando efeito de sentido no destinatário na forma de gêneros de texto.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem estão relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Estão subdivididas em três níveis, conforme o quadro abaixo:



Quadro 1 - **Capacidades de linguagem**

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita saber a prática social ao qual o gênero está vinculado e a forma como o texto está organizado, ou melhor, traz o contexto de produção, reagrupados em com dois conjuntos: ambiente físico e social e subjetivo (socio-subjetivo), ou melhor explicitando, apresenta os parâmetros de referência do agente produtor: 1º plano - lugar e momento de produção, emissor, receptor; 2º plano - lugar social e posição social do enunciador e do destinatário e, objetivo/finalidade da interação.	Essa capacidade constitui a infraestrutura geral do texto (nível mais profundo). Possibilita o agente-produtor fazer escolhas entre os tipos de discursivo e sequências.	Essa capacidade traz: 1. os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal; 2. os mecanismos de enunciação: vozes (autor, sociais, personagens) e modalizações (lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas). Possibilita, assim, ao agente produtor, obter operações linguístico-discursivas implicadas na produção de texto.

Fonte: Adaptado de Barros (2012, p.16)

Embora tenha essa classificação, as capacidades de linguagem não são isoladas, trabalhadas linearmente, elas são dependentes uma da outra, assim, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem.

ANÁLISE DA CRÔNICA A CASA – SÍNTESE

Os alunos foram desafiados a realizarem operações de compreensão textual a partir de atividades que explorem a contextualização das crônicas em seu momento de produção para reforçar a ideia de que o aluno pode desenvolver uma leitura de forma reflexiva, compreensiva e crítica, uma vez que na concepção interativa de leitura o leitor é um sujeito ativo. Nesse sentido, o professor mobiliza os conhecimentos dos alunos, negocia-os e ressignifica-os. Abaixo, seguem dois trechos da crônica referendada. O primeiro é o texto original; o segundo é o mesmo texto, porém com algumas lacunas (texto vazado) para serem preenchidas pelos alunos.

Texto 1

A casa, de Rubem Braga

Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem.

[...]

Rio, maio, 1957.



Texto 2

A casa (texto vazado)

Outro dia eu estava folheando uma revista de _____.
Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo,
as _____ são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz
_____ em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da
paisagem.

[...]

(BRAGA, 2008, p.51-52)

QUADRO 2: etapas da oficina - modelo interativo de leitura

Primeira etapa	Segunda etapa	Terceira etapa
Atividade de pré-leitura	Atividade de leitura	Atividade de pós-leitura
<p>1º - apresentar um vídeo sobre o autor Rubem Braga;</p> <p>2º - outro vídeo sobre a crônica;</p> <p>3º promover uma discussão sobre esse gênero;</p> <p>OBS.: mostrar também a imagem de uma casa bem cercada com paredes altas:</p> <p>1.o que vocês dizem da imagem dessa casa? como a caracteriza?</p> <p>2.vocês gostariam de morar em uma casa com essa arquitetura? por quê?</p> <p>3.por que alguém construiria uma casa com paredes tão altas?</p> <p>4º ativar os conhecimentos prévios sobre a crônica a partir do título: A casa.</p> <p>1. esse título chama sua atenção? por quê? o que ele sugere? Dá pra imaginar o assunto da crônica?</p> <p>2. em que situação vocês acreditam que essa crônica vai retratar? Será que abordará algo misterioso, engraçado, trágico ou amoroso?</p>	<p>1º leitura oral;</p> <p>2º Questionamentos orais:</p> <p>1. o que considerou a respeito da crônica?</p> <p>2. qual o trecho que mais chamou a atenção? por quê?</p> <p>3. encontrou alguma coisa que você nunca tinha ouvido falar?</p> <p>4. que sentimentos ou emoções a crônica despertou?</p> <p>5. o texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?</p> <p>6. a linguagem é atual?</p> <p>7. qual era o assunto?</p> <p>8. o autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador?</p> <p>9. há apenas a descrição do fato ou relato da situação?</p> <p>10. o tom da narrativa foi bem escolhido?</p> <p>3º - atividade escritas:</p> <p>1. quando e o onde o texto foi produzido?</p> <p>2. quem produziu fisicamente o texto. Qual é o lugar e a posição social do enunciador desse texto?</p> <p>3. quem são as pessoas que recebem concretamente o texto (receptor)? E qual a posição social do mesmo?</p>	<p>Terceira etapa – pós-leitura:</p> <p>1º recapitular, ou melhor, dizer sucintamente o que foi lido, socializando as compreensões feitas pelos alunos</p> <p>2º. Reflexão</p> <p>- a crônica é um gênero que, partindo de elementos do cotidiano, pode apresentar momento de intenso lirismo e reflexão filosófica ou social. A situação vivida pelo narrador tem uma dimensão particular ou universal?</p> <p>- que tipo de reflexão o texto estimula os leitores a fazer?</p>



CRÔNICA: PROPOSTA DE LEITURA INTERATIVA

Primeira etapa	Segunda etapa	Terceira etapa
Atividade de pré-leitura	Atividade de leitura	Atividade de pós-leitura
<p>3. vocês gostam da sua casa? como vocês a descreveriam?</p> <p>4. como seria a casa dos seus sonhos? o que ela deveria ter de especial?</p> <p>5° entregar texto vazado às duplas de alunos: o (a) professor(a) pede o preenchimento dos espaços em brancos com as palavras mais adequadas de acordo com o sentido do texto.</p> <p>6° leitura silenciosa (alunos). Depois, conferir as possibilidades levantadas na pré-leitura e construir o sentido do texto.</p>	<p>4. que fato desencadeou essa crônica?</p> <p>5. esse fato pertence ao noticiário do jornal ou do cotidiano?</p> <p>6. qual o tempo verbal revelado na crônica? por quê?</p> <p>7. qual é o foco narrativo? o autor usa a primeira pessoa ou não se envolve, apenas conta o que aconteceu com outros?</p> <p>8. qual o tipo de discurso predominante na crônica: direto ou indireto? retire-o:</p> <p>9. Rubem Braga, “enriquece” sua crônica com o uso de metáforas. Identifique-as.</p> <p>10. qual o fato do cotidiano que o cronista observou para escrevê-la?</p> <p>11. como se caracteriza a linguagem da crônica lida?</p> <p>12. essa crônica é diferente da que analisamos em outras aulas? no que ela se difere de “Ai de ti, Copacabana” e “O padeiro”?</p> <p>13. o que torna o assunto desta crônica atual?</p>	<p>- o desejo do narrador-expositor é divergente de uma grande parte da população que gosta de se expor e de compartilhar nas redes sociais. Qual seria esse desejo?</p> <p>- poderíamos identificar alguns temas na crônica A casa que geram oposições. Que temas seriam esses?</p> <p>DEBATE: Vivenciamos na era da tecnologia digital, das autofotografias (<i>selfies</i>), das redes sociais, dos compartilhamentos de imagens, ideias, enfim, de tudo. Assim, quem é adepto desse novo formato de autoexposição (grande parte da população mundial) está o tempo todo publicando imagens de si mesmo. Entretanto, até que ponto essa exposição é saudável? analise as manchetes abaixo e dê sua opinião.</p>

QUADRO 3: Contexto de produção

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
<p>O lugar físico de produção: Rio de Janeiro, Rubem Braga trabalha no Jornal Diário de Notícias</p>	<p>O lugar social onde o texto é produzido: o autor assume o papel de cronista e conta o que aconteceu com ele, a partir disso, desencadeia reflexões sobre idealizações de casa e da forma de viver desse narrador.</p>
<p>O momento de produção: em maio de 1957, o narrador-expositor, a partir da observação de uma situação comum, do cotidiano, lembra de uma situação vivenciada por ele, quando um amigo quis reformar o apartamento dele e chamou um arquiteto.</p>	<p>Os objetivos da interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor, no leitor, reflexão sobre alguns temas que geram oposições: liberdade X reclusão; público X privado; convivência X solidão; moderno X antigo; novo X velho; privacidade X exposição. - Fazer uma leitura reflexiva sobre o uso da internet, o poder fulminante das redes sociais, das autoexposições (<i>selfies</i>), desejos totalmente divergentes do narrador-expositor que não se expõe.



CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O emissor: cronista Rubem Braga.	A posição social do emissor: um jornalista que trabalha como cronista de um jornal.
O receptor: leitores do jornal Diário de Notícias.	A posição social do receptor ou destinatário: o texto se dirige a leitores de um jornal voltado para a classe média. Esse grupo acompanha a narrativa de uma coluna jornalística com o objetivo de entretenimento e reflexão sobre fatos da vida cotidiana.

Quadro 4: **discurso relato interativo**

SEGMENTOS DO DISCURSO RELATO INTERATIVO	ANÁLISE DO DISCURSO RELATO INTERATIVO DO TEXTO
Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem. (par. 1)	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas)
Eu <i>estava bebendo</i> a um canto, e <i>fiquei</i> em silêncio. <i>Pensei</i> nas casinhas que <i>vira</i> na revista e na reforma que meu amigo <i>ia fazer</i> em seu velho apartamento. E <i>cheguei</i> à conclusão de que <i>estou</i> velho mesmo. (par. 4)	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associados às formas verbais mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito.
Outro <i>dia</i> eu estava folheando uma revista de arquitetura. [...] (par.1) Eu <i>estava bebendo</i> a <i>um canto</i> , e <i>fiquei</i> em silêncio. [...] (par.4)	Presença de organizadores temporais e espaciais

Quadro 5: **Vozes**

SEGMENTOS	VOZES
Onde eu , que não sei desenhar, possa levar dias tentando traçar na parede o perfil da minha amada, sem que ninguém veja e sorria; onde eu , que não sei fazer versos, possa improvisar canções em alta voz para o meu amor; onde eu , que não tenho crença, possa rezar a divindades ocultas, que são apenas minhas . (par.8)	A voz do autor empírico
O rapaz disse: “vamos tirar essa parede e também aquela; você ficará com uma sala ampla e cheia de luz. Esta porta podemos arrancar; para que porta aqui? Esta outra parede vamos substituir por vidro; a casa ficará mais clara e mais alegre.” E meu amigo tinha um ar feliz. (par. 3)	A voz no interior do texto, arquiteto do amigo do narrador-expositor. (Discurso direto)



Quadro 6: **modalizações**

SEGMENTOS	MODALIZAÇÃO
<p>A mocidade pode viver nessas <i>alegres barracadas de cimento, nós precisamos de sólidas fortalezas</i>; a casa deve ser antes de tudo o <i>asilo inviolável do cidadão triste</i>; onde ele possa bradar, sem medo nem vergonha, o nome de sua amada: Joana, JOANA! - certo de que ninguém ouvirá; casa é o lugar de andar nu de corpo e de alma, e sítio para falar sozinho. (par.7)</p> <p>Casa deve ser a preparação para o <i>segredo maior do túmulo</i>. (par. 9)</p>	<p>Pragmática: o uso dessas sequências de frases imperativas para julgar ou caracterizar subjetivamente ou metaforicamente o tipo de habitação ideal para os jovens (mocidade – barracadas de cimento) e a do narrador-expositor (cidadão triste – asilo inviolável).</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de intervenção teve como finalidade principal inserir os alunos do nono ano no mundo da leitura do gênero crônica, objetivando desenvolver habilidades leitoras. A leitura das crônicas de Rubem, além de promover reflexões sobre temas importantes para a sociedade, adentra nos mundos discursivos do texto para que se façam, de fato, uma leitura efetiva desse gênero.

As aulas foram encaminhadas de modo que o estudante considerasse que na interpretação e na produção dos textos, o contexto de produção, ou seja, os interlocutores, a finalidade e o momento, oportunizando a interação constante, e, conseqüentemente, a refletir sobre a sociedade e sobre os aspectos linguísticos e contextuais para a construção de sentido do texto. As atividades de leitura na escola, nessa perspectiva, podem auxiliar no processo de reflexões sobre temáticas e estratégias teórico-metodológicas de ensino.

É importante, portanto, a contribuição do Interacionismo sociodiscursivo para a leitura e compreensão do gênero crônica, bem como a do(a) professor(a) em buscar estratégias de leitura que despertem a curiosidade do leitor, que ative seus conhecimentos prévios e que promovam a reflexão crítica do aluno. Portanto, a prática dessa aula interativa de leitura é fundamental para o processo de compreensão e interpretação de texto e para que docente possa acompanhar o processo de desenvolvimento do seu discente de forma mais significativa.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michel. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**. Dourados, UFGD, v. 6, p. 11-35, 2012.
- BARBOSA, L.P.L; LEURQUIN, E.V.L.F. Sequência didática para o ensino da leitura. In: **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017, p.57-72.
- BRAGA, Braga. **Casa dos Braga: memória de infância**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BRAGA, Braga. **Ai de ti, Copacabana**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2007.
- BRONCKART, J. P. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. *Revista Eutomia de Literatura e Linguística*. Recife, p. 167-186, 2014.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BARBOSA, Lillian Paula Leitão. Sequência Didática para o Ensino da Leitura. IN: **Ensino de Língua e Literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2017.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010.
- MACHADO, Anna Rachel. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. *Calidoscópio*, Vol. 02 N. 01 v jan/jun 2004.
- SÁ, Jorge. **A crônica**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.
- SANTANA, Catiana Santos Correia; CARVALHO, José Ricardo. Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para leitura de crônicas. In: **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017, p. 39-56.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria Graça Souza Horn. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane ROJO E Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIANA, Antônio Carlos. **Guia de Redação: Escreva melhor**. São Paulo: Scipione, 2011.





PROCESSAMENTO TEXTUAL: LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Adriana Ferreira de Souza¹

Maria Neuma M. Paes²

Ao processarmos um texto, acessamos vários sistemas de conhecimento armazenados em nossa memória ao longo da vida que servem para resolver determinadas situações que surgem no nosso cotidiano. Trata-se do conhecimento linguístico, o conhecimento interacional e o conhecimento enciclopédico, ativados por meio de estratégias que funcionam de forma interativa e simultânea durante a atividade de leitura e produção textual.

Com base nesse contexto, a princípio, discorreremos sobre as concepções do texto a partir de diferentes perspectivas teóricas. Tais concepções sobre texto, língua e sujeito influenciam as concepções atribuídas à leitura, que toma formas diferenciadas, desde aquela na qual o leitor se comporta como um ser passivo, receptor das ideias acabadas do autor, até a que representa o leitor crítico, capaz de refletir sobre si e o seu contexto social.

Na sequência, abordamos os conhecimentos básicos para a atividade de leitura e produção textual, seguida de uma seção que trata da relevância dos gêneros textuais na recepção e construção de sentidos.

Para fundamentar esse trabalho, recorreremos aos seguintes autores: Koch (2018), Kleiman (1989), Marcuschi (2008), entre outros teóricos que estudam o texto como um evento comunicativo que possibilita a interação entre os interlocutores, considerando o seu contexto sociocultural na construção de sentidos.



1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. E-mail: afsadriana73@gmail.com

2 Profa. Dra. Pós-Crítica da UNEB.

SITUANDO O TEXTO DO PONTO DE VISTA TEÓRICO

Não podemos abordar as concepções sobre o texto sem antes tratarmos do surgimento da linguística textual que passa a se desenvolver na Europa a partir da década de 1960, dedicando-se a estudar os princípios que constituem o texto, não apenas as sequências de frases, assumindo-o como objeto de estudo. Desde então, muitos pesquisadores passaram a se interessar pelo processamento de produção e compreensão textual.

Em seu percurso, a linguística textual fundamenta-se em diferentes concepções de texto, apresentando-se em três vertentes, a iniciar com as análises interfrasais/ transfrásticas e a construção da gramática de texto; no segundo momento o texto adquire tratamento importante em seu contexto pragmático, na década de 1980. Nessa mesma década, caracterizando o terceiro momento, os estudiosos passam a se interessar com mais força pelo processo cognitivo do texto, até despontar, no início da década de 1990, o interesse pela tendência sociocognitivista, na qual trata sobre o conhecimento prévio, partilhado e os gêneros textuais, numa perspectiva bakhtiana.

Desse modo, podemos verificar que toda a trajetória da linguística textual está fundamentada nas várias concepções do texto que se imbricaram em determinados momentos, conforme a perspectiva teórica adotada sobre o mesmo objeto, resultando nas seguintes concepções:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2017, p. 12 – grifos da autora).

Segundo Koch (2018), a linguística textual passa a conceber o texto como um ato de interação, descrevendo e explicando a língua dentro de um con-



texto em que se deve considerar suas condições de uso necessárias para a produção e interpretação de textos. Assim, o texto deixa de ser definido como um produto pronto, acabado das ideias do autor e passa a ser visto como um evento comunicativo.

Ainda, segundo a autora, as diferentes concepções de texto, sujeito e língua influenciam nas concepções atribuídas à leitura. Desse modo, quando a concepção de língua está voltada para o pensamento individual do sujeito em que constrói uma representação mental, tendo por objetivo que o interlocutor corresponda a esse pensamento, o texto passa a ser visto

como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo (KOCH, 2018, p. 10).

Assim, a leitura passa ser entendida como uma atividade de apreensão das ideias do autor, que é o elemento mais importante dessa atividade, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos dos leitores. O comportamento do leitor passa a ser passivo, já que cabe apenas ao leitor descobrir quais são as intenções do autor.

Quando a ênfase é dada ao texto, a língua é vista como um mero instrumento de comunicação e o sujeito como determinado pelo sistema, em decorrência o texto passa a ser visto como um produto codificado pelo autor e decodificado pelo leitor, sendo necessário que este tenha apenas o conhecimento do código linguístico utilizado, exercendo uma atividade de reconhecimento e reprodução.

Segundo Luna (2017), o texto não é um aglomerado de frases isoladas, constitui-se em um todo organizado, suas partes relacionam entre si para que haja compreensão e interpretação pelos leitores. Por meio do texto, o aluno pode interagir com as práticas socioculturais, pois o texto é a manifestação de um evento comunicativo que permite a comunicação entre as pessoas por meio de diferentes formas, fazendo-nos compreender e sermos compreendidos. Por isso, podemos considerar que a aprendizagem é um processo social que se realiza na interação com o outro associada ao contexto sócio histórico do qual está inserido o aluno. (LUNA, 2017).

A leitura do texto literário também não pode ser uma atividade apenas de decifração do código escrito, por conta de se tornar um exercício no qual não se constrói sentidos. O que deve existir é uma atividade de reflexão sobre o que está escrito no texto literário, como também ser uma atividade hermenêutica de interpretação dos significados implícitos que estão nas entrelinhas do texto.



Sua leitura não se dá de forma completa e fechada, mas, pelo contrário, sua leitura está marcada pelos espaços que podem ser completados com a intervenção do leitor, incluindo sua experiência e imaginação, atribuindo à leitura, a mediação “entre cada ser humano e seu presente” (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Com base nessa concepção interacional, os leitores são vistos como sujeitos ativos, pois passam a participar como atores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, lugar de interação e de constituição dos interlocutores. O texto é o local das variadas implicidades que para serem detectadas precisam considerar o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Nessa perspectiva, o sentido de um texto se realiza a partir da interação entre autor-texto-leitor (KOCH, 2018).

Segundo Luna,

a perspectiva sociointeracionista se importa com o sentido textual, com a interação do leitor com o texto, tomando-os como situados em contextos socioculturais e marcados por atividades que estimulem as inferências, além de favorecer a análise dos gêneros textuais e de usos em sociedade (LUNA, 2017, p.33).

Dentro dessa perspectiva sociointeracionista, só podemos perceber o sentido de um texto quando levamos em consideração os possíveis pontos de vista, convicções e crenças dos interlocutores, mas para isso, é necessário que se compreenda o que está escrito na superfície textual, entendemos o contexto em que foi produzido e o gênero textual onde está inserido, incluindo as informações implícitas no texto, entre outros aspectos.

Consequentemente, a leitura é vista como uma atividade interativa que se dá com base nos elementos linguísticos constitutivos da superfície textual e em sua organização, mas que requer o acionamento de vários saberes e da valorização do contexto onde estão inseridos os leitores para a construção de sentidos do texto. Por esta razão, podemos falar de um sentido para o texto, não do sentido do texto.

Portanto, segundo Koch,

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; [...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (2018, p. 11).



A autora explica que a leitura é uma atividade em que o leitor exerce a função de produtor de sentidos, utilizando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Para tanto, o leitor precisa processar, criticar, aceitar ou não a proposta do texto, produzindo sentidos e significado ao que lê. Nessa concepção de leitura, os três elementos: autor, leitor e texto mobilizam os conhecimentos do leitor em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos.

Sendo assim, para que a leitura faça parte do cotidiano das aulas de língua portuguesa, é necessário que o aluno seja incentivado a ler, por isso o professor precisa criar estratégias que estimulem a prática da leitura e da escrita pelos alunos para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos e serem capazes de se apropriarem efetivamente dessas habilidades em todas as situações das práticas sociais. Afinal, “ler é aprender, é comunicar, é descobrir, é acima de tudo viver” (LUNA, 2017, p. 25).

CONHECIMENTOS COGNITIVOS ACESSADOS DURANTE O PROCESSAMENTO TEXTUAL

Ao processar um texto, o leitor ativa diferentes conhecimentos que envolvem desde a materialidade linguística até valores da época e da comunidade onde o leitor vive. Dessa forma, passa a levantar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Portanto, as leituras propostas mudam de acordo as vivências, a posição social e a época em que o texto foi lido, podendo ser maior ou menor a pluralidade de leituras e de sentidos. Tudo vai depender do modo como o texto foi constituído, do que foi explicitado, das ideias implícitas que foram sugeridas e de todos os conhecimentos ativados em interação com o texto.

Segundo Koch (2018), a atividade de leitura interacional solicita a participação do leitor para que possam ser preenchidas as lacunas deixadas pelo produtor do texto, por meio dos conhecimentos cognitivos armazenados na memória dos leitores que podem no decorrer da leitura se confirmar ou mudar sua opinião. A autora ainda ressalta que “a compreensão não requer que os conhecimentos do autor coincidam com os conhecimentos do leitor, mas que possam interagir dinamicamente” (KOCH, 2018, p. 37).

Com base nas ideias de Koch, Luna (2017) afirma que o leitor tendo ao seu alcance todos os níveis de conhecimento,

consegue dar vida ao que está sendo dito, pois o conhecimento prévio agrupa tanto o conhecimento linguístico (representando o conhecimento do uso da língua) quanto o conhecimento textual (con-



junto de noções e conceitos sobre o texto), os quais são ativados à medida que fazemos uso da leitura (LUNA, 2017, p. 49).

Segundo Kleiman (1989), a compreensão do texto escrito não é algo fácil, uma vez que há distanciamento entre autor do texto e o leitor, por isso nem todos os leitores conseguem compreender o texto escrito, comprometendo o seu desempenho como leitor. Segundo a autora, não é possível ensinar aos alunos a compreender um texto, nem ensinar um processo cognitivo, entretanto, podemos criar estratégias que contribuam para o desenvolvimento desse processo cognitivo,

sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos (KLEIMAN, 1989, p.7).

Na atividade de leitura e produção textual, os leitores acessam três níveis de conhecimento que estão em sua memória: o conhecimento linguístico, o conhecimento interacional e o conhecimento enciclopédico que se realizam de forma interativa e simultaneamente sem serem conscientemente percebidos pelos interlocutores durante a atividade de leitura e produção textual (KOCH, 2018).

O conhecimento linguístico se refere às questões morfológicas, gramaticais e ao uso do vocabulário, enfim a tudo que está relacionado à língua. O conhecimento interacional diz respeito às ações verbais e sua inter-relação pela linguagem, à tipologia textual e aos gêneros textuais. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que envolve não só os conhecimentos adquiridos na educação formal, mas também as vivências e experiências dos leitores que estão acumulados em sua memória sobre determinado assunto. É por meio da interação desses níveis de conhecimento que o leitor consegue atribuir sentido ao texto. Podemos assim afirmar, segundo Kleiman (1989), que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, a compreensão textual pode ficar comprometida.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 1989, p. 25  grifos da autora).



A produção de sentidos não depende só dos conhecimentos linguísticos, cuja função é decodificar as palavras que estão na superfície linear do texto, mas do acesso a outros níveis de conhecimento para que se possa compreender as estruturas mais profundas do texto a partir daquelas que estão explícitas no texto. Assim, com base nas informações dadas, os leitores podem acrescentar novas informações, atribuindo ao texto lido possíveis leituras e significados diferenciados (KOCH, 2017).

Assim, o conhecimento linguístico serve de base para podermos chegar a um conhecimento mais profundo, levando em conta todas as vivências do leitor, desde aquelas construídas no ambiente escolar no contato com diversos textos didáticos e científicos, pertencentes a diversas áreas do conhecimento, tais como, biologia, matemática, história, física, entre outras em que podemos construir conhecimentos, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória do leitor, por meio das relações interpessoais, situados dentro de um contexto social e histórico.

Segundo Kleiman (1989), quando lemos um texto, podemos compreendê-lo conforme a recuperação de informações extralinguísticas, aquelas que estão fora da estrutura linguística, a exemplo do conhecimento enciclopédico que se refere aos saberes armazenados na memória do leitor sobre determinado assunto, adquiridos por meio das vivências e experiências dos leitores nas relações interpessoais, cuja ativação no momento oportuno é também essencial para a compreensão de um texto (KLEIMAN, 1989, p. 22).

O conhecimento de mundo adquirido informalmente pode ser descrito como um conhecimento parcial que se refere a assuntos, eventos ou situações típicas denominadas de esquemas. O esquema permite que o autor economize tanto na comunicação, deixando algumas informações implícitas, quanto na seleção de palavras para descrever determinadas experiências. Desse modo, o leitor ao tentar compreender essas situações, ativa o conhecimento compartilhado, essencial para a construção de sentidos.

Por acessar diversos níveis de conhecimento, a atividade de leitura e produção textual é considerada estratégica. A mobilização dessas estratégias possibilita a interação dos vários conhecimentos dos interlocutores em uma dada situação comunicativa. Com base nesse pressuposto, Koch (2018) apresenta as estratégias do processamento textual

como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Elas fazem parte do nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre



compreensão de discurso. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos e extremamente rápidos (KOCH, 2018, p. 34-35).

Todos esses conhecimentos são mobilizados por estratégias sociocognitivas associadas aos conhecimentos cognitivos, a saber: estratégias interacionais, estratégias textuais e estratégias cognitivas. As estratégias são instruções simultâneas, orientadas, eficientes e rápidas utilizadas pelos leitores na atividade interpretativa que se realiza por meio de inferências, hipóteses levantadas durante o processamento textual.

Os conhecimentos permitem que há melhor interação entre autor-texto-leitor, mas quando isso não ocorre, a compreensão textual pode ficar comprometida. Além disso, por meio da leitura, podemos ampliar o nosso conhecimento cognitivo e de mundo, tornando-nos mais críticos e conscientes dos nossos direitos e deveres como cidadãos.

O PAPEL DO GÊNERO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Segundo Marcuschi (2008), o gênero textual se originou há mais de 25 séculos com base nos estudos de Platão sobre os gêneros literários, com a tradição poética e de Aristóteles, na tradição retórica, perpassando pela Idade Média, posteriormente, à Modernidade até chegar ao século XX, no campo da linguística em geral, particularmente nas perspectivas discursivas.

Na tradição ocidental, o conceito de gênero se limitava aos gêneros literários, entretanto segundo Marcuschi (2008), esse conceito diz respeito a qualquer categoria textual, sejam eles falados ou escritos, pertencentes ou não ao campo literário, sendo validado tanto pela linguística quanto por outras áreas do conhecimento, tais como a etnografia, sociologia, entre outras.

Os gêneros textuais são instrumentos que possibilitam a construção de sentidos com base na leitura de textos variados que o professor pode levar para a sala de aula durante a aula de língua portuguesa. Esse trabalho com os gêneros é enfatizado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) quando recomenda que o professor utilize de diversos gêneros que circulam em nosso cotidiano, pois os mesmos exercem as funções de divertir, informar, comunicar, persuadir, entre outras. Desse modo, o contato com a heterogeneidade de textos servirá de referência a novas produções textuais.

Segundo Marcuschi, toda comunicação verbal se realiza por meio de um gênero textual que tem como função a interação entre os interlocutores. Eles estão presentes em nosso cotidiano, em diversas situações comunicativas,



apresentando estruturas variadas conforme os objetivos comunicativos que se pretendem alcançar. Ao dominarmos um gênero textual, não estamos apenas valorizando a forma linguística, mas estamos conhecendo “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para o autor, o conceito de gênero se dá pela função e não pela forma, apesar de todos os gêneros terem uma forma e uma função, um estilo e um conteúdo. Podem ser considerados não como modelos estanques, mas como uma atividade dinâmica que carrega valores culturais, sociais e saberes, demarcados por certa estabilidade.

Os currículos de língua portuguesa devem incluir ao lado dos gêneros clássicos, aqueles marginalizados, para uma ampliação do universo cultural dos alunos, sem reafirmar as relações de poder muitas vezes presentes no trabalho em sala de aula. Ao incluir os gêneros no cotidiano escolar, podemos tanto ampliar o repertório textual do aluno, quanto associar as atividades escolares à vida social, criando estratégias para que se desenvolvam as competências necessárias para plena inserção na sociedade.

Sendo assim, ao passo que lemos um texto, vamos construindo sentidos a partir das inferências que são feitas, da coleta das informações implícitas do texto, do conhecimento prévio e de mundo, das experiências, vivências e questionamentos, que contribuem para coerência textual, “proporcionando ao leitor uma melhor compreensão do que está sendo dito, além de proporcionar também a interação entre os usuários dos eventos comunicativos” (LUNA, 2017, p. 48).

Gênero textual e leitura estão associados, uma vez que os gêneros possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção das habilidades de leitura e, conseqüentemente, de produção textual. O que deixa claro a importância das atividades de leitura para a apropriação das características dos gêneros, não apenas como um recurso para a produção textual. A prática de leitura por meio dos gêneros requer a contextualização do conhecimento prévio associados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos e a realidade que o cercam.

Segundo Luna (2017), dois fatores são necessários para trabalharmos com os gêneros textuais: o primeiro diz respeito às condições de produção dos gêneros, e o segundo refere-se à sua função social. Afinal, os gêneros são selecionados de acordo com o tema, adequando-se às situações comunicativas para que haja interação entre os interlocutores. Portanto, o gênero “permite a constituição e reconhecimento das situações sociais, além de contribuir no ensino de língua, desenvolver habilidades envolvidas na leitura e produção textual” (LUNA, 2017, p. 53).



Para Barbosa, os gêneros textuais devem ser trabalhados pela escola, uma vez que

permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos[...], nos permitem concretizar um pouco um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção textual; por fim, [...] mostram que um trabalho baseado em gêneros discursivos pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos (BARBOSA, 2012, p. 9).

Vale ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais pode favorecer a construção de projetos pedagógicos na escola que coloquem o texto como ponto de partida e de chegada, isto é, as atividades com gêneros textuais podem aprimorar as habilidades de leitura, visando a compreensão do que foi lido e, conseqüentemente, a produção textual. O trabalho com os gêneros textuais deve incluir, mais especificamente, o texto literário que não deve ser trabalhado objetivando a construção de valores morais ou o ensino de gramática, mas a construção de sentidos com base nas experiências e vivências dos interlocutores.

Portanto, os gêneros textuais precisam ser apresentados aos alunos por meio da leitura objetivando identificar os aspectos discursivo, textual e linguístico que constituem um texto, a fim de proporcionar uma comparação entre os diversos gêneros para que os alunos possam produzir textos conforme as mais diversas situações comunicativas. Dessa forma, o professor não deve trabalhar superficialmente com o gênero textual, limitando-se em apresentar as suas características, seus elementos e suas relações, o que não contribui para a formação de um aluno reflexivo, crítico e autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificamos que o trabalho com o texto não deve se limitar a sua decodificação, isto é, ao reconhecimento dos elementos linguísticos constitutivos da superfície do texto, mas deve ir além. Desse modo, por meio da compreensão da estrutura linguística, os interlocutores podem atribuir novos significados aos textos, o que contribuirá para a sua formação como leitor reflexivo e crítico, protagonista da sua história.



Para isso, a escola precisa desenvolver projetos pedagógicos que envolvam o trabalho com gêneros textuais variados, desde os que circulam no ambiente escolar (fábula, conto, novela, romance...), até aqueles que pertencem a outras esferas da sociedade, tais como os gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, carta do leitor), publicitários, entre outros, para que o aluno possa se comunicar sabendo o que dizer e como dizer, levando em conta a situação comunicativa, tornando assim mais efetiva a interação entre os interlocutores.

Portanto, com base no trabalho com gêneros textuais, seria interessante o professor propor tarefas que contemplassem tanto atividades de leitura e compreensão de textos quanto atividades de produção. Nesse caso, utilizariam um texto como ponto de partida paralelo a outro texto como ponto de chegada, tornando a tarefa mais completa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum - **BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura - Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V. ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- LUNA, Natasha F. C. P. de. **Letramento**: a leitura inferencial numa perspectiva sociointeracionista. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão**. -São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- ZILBERMAN R.; ROSING T. M. K. et al (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).





UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LEITURA COM A TÉCNICA DO CLOZE

Marcelo Almeida dos Reis¹

Mariléia Silva dos Reis²

A leitura é uma habilidade complexa e envolve inúmeros subprocessos simultâneos e encadeados entre si, para que diversas informações entre leitor e texto sejam processadas. E, para se chegar ao produto (compreensão) que se deseja, é necessária uma consistente interação entre leitor e texto (Leffa, 1996).

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas firmaram-se há cerca de 150 anos, como um trunfo das principais conquistas na entrada do século XX. Considera-se um período curto de tempo se comparado à invenção da escrita, marco da primeira revolução tecnolinguística, que surgiu aproximadamente há 5.000 anos, segundo Dehaene (2007), para “suprir as falhas da memória” e para a compreensão diversificada do mundo.

Para o homem sedentário fez-se necessário, dia a dia, torná-la [a linguagem] cada vez mais visível e transmissível que pela fala. E também de conservá-la com fidelidade, para além da vulnerabilidade da matéria cerebral e da sobrevivência do indivíduo (DEHEANE, 2007, p. 10)

Se uma das funções cognitivas da escrita, a de desocupar a memória de textos orais do homem, é tão antiga quanto a sua invenção, as pesquisas sobre os processamentos da leitura não o são. Apenas durante a última década os estudos (meta)cognitivos têm estado em evidência, quando se trata do melhoramento do nível de proficiência da leitura.

1 Mestrando do PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana; professor de língua portuguesa e língua inglesa na Secretaria de Estado de Sergipe. E-mail: marceloalmeida-dosreis@hotmail.com

2 Professora do PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. E-mail: prof.marileia.ufs@gmail.com



Embora alguns autores defendam que a cognição trate predominantemente dos processos inconscientes (o que denominamos de automatismos da leitura) e que a metacognição, dos processos conscientes da leitura, Leffa (1996) afirma que alguns processos que são tipicamente classificados como cognitivos acabam sendo, na verdade, metacognitivos, pois exigem um nível maior de consciência.

Enquanto processos imbricados, a didatização da compreensão desse movimento de maior e menor grau de atividade consciente/inconsciente pode ser ilustrada assim: se, diante de uma atividade, o indivíduo tiver apenas a consciência da tarefa a ser executada, podemos dizer que ele utiliza o conhecimento de natureza mais declarativa e, portanto, estamos no campo da cognição. Se, por outro lado, o indivíduo não apenas souber realizar a tarefa, mas souber que sabe e inclusive o que não sabe (sobre a execução de tal tarefa), dizemos que ele utiliza o conhecimento processual, que se situa mais ao domínio das atividades metacognitivas (LEFFA, 1996).

Para o processamento de leitura bem-sucedido, é importante que o leitor tenha formação e conhecimento aprofundados sobre o uso de estratégias que o levem à melhor compreensão daquilo que ele lê, ou seja, é importante que o leitor estabeleça a autodireção da sua leitura. E um dos elementos desse autodirecionamento é saber determinar previamente o objetivo dele numa dada leitura.

O processamento da leitura é superior quando existe um claro objetivo delineado. A presença de um objetivo é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento, ou seja, um processo metacognitivo da leitura (Solé (1998); Kato (1995); Kleiman (2016)).

Nesses termos, entendemos que é importante que o aluno ou aluna saiba utilizar essas estratégias (metacognitivas) de leitura, visto que elas podem ser ensinadas (e, portanto, aprendidas) e a instrução específica destas estratégias traz melhoria à regulação da autoavaliação da compreensão da leitura pelo próprio leitor. Entendendo o que lê, o leitor firma e autorregula seus conhecimentos.

COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

O contexto escolar brasileiro e as políticas públicas de ensino não têm favorecido a delimitação de objetivos específicos em relação às atividades de leitura. Via de regra, o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula costuma ser difuso, além de confuso, muitas vezes, constituem-se apenas pretextos para o uso de outros recursos textuais e/ou metalinguísticos: cópias, resumos, análises gramaticais (KLEIMAN, 2016).



Outra grande barreira nas atividades de leitura em sala de aula é que, muitas vezes, elas não propiciam a interação entre professor e aluno. Em vez de construir um discurso em parceria com o aluno, geralmente temos um momento de leitura, no qual o aluno lê, seja em silêncio ou em voz alta, e, logo após, certas questões serão levantadas e debatidas, tipicamente por meio de perguntas sobre o texto, mas há um sério problema que pode estar passando despercebido pelo professor em uma situação dessas: será que o aluno realmente entendeu o texto? Nesse debate feito após as perguntas do professor, é comum termos uma espécie de monólogo por parte deste, no qual ele dá uma versão das possíveis respostas que existem, e estas são consideradas o “Santo Graal”, como se elas representassem a verdade absoluta autorizada do texto (KLEIMAN, 1998). Sendo o professor o detentor da “verdade” sobre o texto, o percurso do aluno rumo à autonomia da leitura ficará maculado.

Ao ignorar o trajeto percorrido pelo aluno na busca pela compreensão, parece-nos que o professor toma como certo que todos possuem um bom nível de proficiência de leitura, mas sabemos que na prática não é assim. Quais dificuldades o aluno encontrou no trajeto da leitura? O que ele tentou fazer para resolver esses entraves? Ele ignorou as partes que não entendeu? Ele tem, sequer, consciência de que não entendeu? São essas e outras perguntas que a ciência cognitiva/metacognitiva nos ajuda a responder, ou ao menos nos encaminha a estratégias para dirimir as dificuldades no processo de leitura. Falemos, em seguida, um pouco sobre cognição e metacognição.

A cognição, de acordo com Kleiman (1993, p. 50), especialmente na leitura, é responsável pelas “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir um objetivo de leitura”. Ela ressalta que esse processamento, que consiste em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente, são denominados de automatismos da leitura, justamente por não termos controle sobre eles.

Já a metacognição é definida, em linhas gerais, como o processo de pensar sobre o pensar. No ato da leitura, de acordo com Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”. Nas palavras de Brown (1980, p. 456), metacognição seria “um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”.

Por não ser de tão fácil percepção, certas estratégias metacognitivas não são simples de serem analisadas. Porém, há certos sinais que o leitor pode dar que indicam que ele se utiliza de certas táticas, pois o corpo fala, indicando



uma linguagem não verbal. Kleiman (1998, p. 49) reforça essa noção ao estabelecer que

a partir de respostas que o leitor dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (grifo nosso) (KLEIMAN, 1998, p. 49)

Ou seja, se ao ocorrer tal distração na leitura, o leitor resolve reler a parte que lhe trouxe problemas, é porque ele detectou uma falha na compreensão, forçando-o a desautomatizar o processo cognitivo de leitura em busca de um controle ativo do seu processamento de leitura para resolver essa situação (KATO, 1995).

As atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência, se entendermos que a cognição cuida dos processos inconscientes, automáticos, eficazes e econômicos. Por outro lado, as atividades metacognitivas envolveriam uma “introspecção consciente” (Brown 1980; Silveira 2005). Porém, para alguns autores, tal separação tem suas reservas. Segundo Leffa (1996), as atividades ditas cognitivas não envolvem somente processos automatizados na leitura fluente, mas atividades que se encaixam em um espectro de alto nível de consciência (metacognitivo).

Para dirimir tal inconsistência, ele propõe que as atividades cognitivas e metacognitivas sejam divididas com base no conhecimento declarativo (consciência da tarefa a ser executada - cognitivas) e no processual (avaliação do próprio conhecimento - metacognitivas). Ertmer e Newby (1996) corroboram com Leffa ao afirmar que os indivíduos que são hábeis metacognitivamente teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aprimoramento acadêmico, tornando-se aprendizes otimizados. Por exemplo, eles seriam capazes de saber o que sabem (ou seja, conhecimento declarativo) e como utilizar o que sabem (por sua vez, conhecimento processual), além de saberem o porquê, onde e quando utilizarem o que sabem.

Kato (1995), ao tratar dessa distinção, relata que a oposição entre cognição e metacognição data de Vygotsky (1962) e sua lei do estado da consciência. Nesta lei, ele divide em duas as fases no desenvolvimento do conhecimento: uma na qual ocorreria um desenvolvimento inconsciente e automático e outra em que o controle ativo desse conhecimento aumenta gradualmente. Já Flavel (1978), caracteriza a metacognição em duas subcategorias: uma que se refere ao conhecimento dos aspectos da cognição, e outra que seleciona aspectos da atividade cognitiva. A primeira se refere ao ato de refletir sobre seu próprio



conhecimento; a outra, refere-se ao controle desse conhecimento. Jacobs e Paris (1987) assinalam que quando se fala em metacognição nos referimos a um controle consciente dos atos. Weinert (1987), por sua vez, assume que a metacognição ocorre quando há uma tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente dos mesmos.

Em suma, embora as ideias gerais de cognição e metacognição sejam compartilhadas por diversos teóricos, ainda assim, entre eles, existem algumas diferenças (vide Leffa) e algumas subdivisões internas (vide Flavel). Porém, algo parecer ser recorrente e pacificado. Segundo Brown (1980), os alunos que possuem conhecimento de estratégias metacognitivas têm mais facilidade em identificar a dificuldade em uma tarefa, tendo, portanto, maior consciência de quando entenderam ou não entenderam algo, sabendo agir a partir desses entendimentos. Ademais, segundo Jones (1998) e Morais & Valente (1991), a metacognição influencia positivamente na motivação do leitor que, por poder controlar e gerir melhor seus próprios processos cognitivos, têm maior noção do seu desempenho escolar, o que gera confiança em suas próprias habilidades.

A partir do momento que os leitores tenham esse processo de tomada de consciência sobre quais estratégias usar no processo de leitura, avaliando suas eficácias, maior será o alcance aos resultados desejados (Silva & Sá, 1993). Nesse sentido, é necessário aprender como se faz para aprender, pois não basta saber e fazer. É preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer (Grangeat, 1999), pois o leitor impulsivo, nas palavras de Leffa (1996, p. 12), que não sabe parar para refletir diante dos elementos que encontra no texto, não pode compreendê-lo por completo, pois “tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.”

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A TÉCNICA DO CLOZE

A leitura é um processo dinâmico que exige uma interação entre os diversos processos cognitivos e metacognitivos. Avaliar essa habilidade tão complexa exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual. Alguns testes que foram criados para essa finalidade, muitas vezes, são apenas medidas da produção escrita, visto que não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco incluem o leitor como parte dinâmica no processo [...] Assim, um recurso que vem sendo empregado com a finalidade de avaliar a compreensão em leitura é a técnica de Cloze (TAYLOR, 1953).



A técnica do Cloze foi desenvolvida por Taylor no ano de 1953 e consiste em omitir algumas lacunas em determinado texto, tendo o leitor a tarefa de preenchê-las com uma palavra que se encaixe no contexto de forma apropriada, levando-se em conta a semântica e/ou a gramática. Esta técnica tem tido alta aceitação entre os estudiosos da área pois, além de ser de fácil preparo, é um recurso que pode ser executado de diversas formas e tem tido bons resultados (SISTO, 2009; SANTOS, 2009; OLIVEIRA, 2009; CUNHA, 2009; JOLY, 2009).

De acordo com Santos (2009, p. 14),

É interessante relembrarmos [...] que o termo Cloze é originado do conceito de “closure” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa. Para tanto, as pessoas utilizam como recurso sua experiência passada ou seu conhecimento prévio, bem como seu raciocínio. Geralmente, o trecho utilizado como forma de avaliação da compreensão é apresentado por escrito, sendo que a palavra suprimida é substituída por um traço sempre do mesmo tamanho ou, ainda, por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida. A opção por uma das formas depende do quanto se quer dificultar ou não a tarefa, sendo importante lembrar que sempre há uma correlação significativa entre o número de acertos no Cloze e outras medidas de avaliação da compreensão da leitura. (SANTOS, 2009, p. 14)

Segundo Condemarín e Milicic (1988), o teste pode ser estruturado de diversas formas, levando em conta o grau de dificuldade que se pretende atingir. As principais variações da técnica são Cloze lexical, gramatical, de múltipla escolha, cumulativo, labirinto, pareado, restringido, com chaves de apoio, pós-leitura oral e interativo.

Para efeito desta pesquisa, foram utilizadas (durante o pré-teste, oficinas e pós-teste) as seguintes variações: tradicional (lexical e gramatical), de múltipla escolha, pareado e restringido. O Cloze Tradicional consiste em omitir diversos itens lexicais do texto, sejam eles substantivos, adjetivos etc.; o gramatical, por sua vez, concentra-se na omissão de verbos, preposições, conjunções, dentre outros elementos gramaticais; o de múltipla escolha, naturalmente, oferece ao leitor algumas alternativas dentre as quais ele terá que escolher a que mais se encaixa no contexto; o pareado, como o próprio nome diz, traz as palavras que o leitor irá utilizar para preencher as colunas ao lado de cada oração, parágrafo etc. As palavras têm que aparecer de forma embaralhada dentro do quadro de opções e o leitor irá decidir qual palavra encaixa em cada



lacuna; o restringido, por fim, trará um grande box contendo todas as palavras omitidas do texto completo, tipicamente abaixo do próprio texto, dentre as quais o leitor irá escolher a correta para cada lacuna, sendo que cada palavra não poderá ser utilizada mais de uma vez, a não ser que apareça mais de uma vez no box.

A escolha dessa variação no uso das técnicas do Cloze encontra respaldo nas pesquisas de Storey (1997), que evidenciou que as diferentes variações desta técnica permitem uma ativação de processamento cognitivo, pois tal técnica cria interconexões entre habilidade de leitura e outras habilidades acadêmicas. Ademais, Condemarín e Milicic (1988) atestam que, em qualquer formato do Cloze, ele permite ao leitor tomar consciência do interjogo entre ele e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor.

Em relação à correção dos itens excluídos, de acordo com Oliveira (2009, p. 57), “pode ser realizada de dois modos: a correção literal e a sinônima”. [...] Para a correção sinônima, a autora afirma que se considera como correto o preenchimento de um sinônimo correlato ao da palavra omitida. Para este tipo de correção, segundo ela, “sugere-se a adoção de dicionários de português que sirvam como referência de consulta dos sinônimos para que outros critérios subjetivos [...] não sejam vislumbrados.” Este é o critério adotado aqui neste trabalho, pois entendemos que uma correção ponderada há de ser mais eficaz.

No que se refere à interpretação dos escores obtidos no teste Cloze, utilizamos a média e o desvio-padrão da pontuação obtidos pelo grupo de pessoas avaliado. Ainda, como propôs Bormuth (1968), adotamos níveis: o primeiro nível, com até 44% de acertos, é denominado nível de frustração, pois o leitor tem dificuldades em compreender a informação lida. O segundo, denominado de nível instrucional, refere-se ao percentual que varia de 44.1% a 57%, no qual o leitor demonstra um nível de compreensão moderado. Por fim, no nível independente, o leitor deve demonstrar aproveitamento superior a 57% dos itens, pois esse nível pressupõe a compreensão autônoma do texto.

Após todas as etapas desta pesquisa (pré-teste, treinamento 1, treinamento 2, cloze pareado, cloze de múltipla escolha, cloze restringido e pós-teste), observemos o quadro comparativo dos resultados dos sujeitos mediante a aplicação das diferentes técnicas do Cloze, assim como o rendimento dos alunos e alunas tendo como base a escala de Bormuth.



UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LEITURA COM A TÉCNICA DO CLOZE

Quadro 1 - Desempenho nas atividades com a técnica do cloze

Sujeito	Idade	Pré-teste	Pareado	Múltipla escolha	Restringido	Pós-teste
1	12	54%	100%	97%	94%	91%
2	15	61%	---	---	---	61%
3	17	38%	---	---	---	52%
4	12	69%	78%	66%	42%	45%
5	13	69%	100%	94%	81%	85%
6	13	0%	75%	66%	26%	39%
7	12	46%	94%	80%	55%	70%
8	11	23%	89%	77%	39%	73%
9	14	23%	83%	---	---	61%
10	12	85%	100%	94%	100%	88%
11	12	46%	83%	54%	35%	49%
12	14	61%	---	---	---	73%
13	16	8%	80%	66%	42%	55%
14	13	38%	94%	83%	---	61%
15	14	23%	80%	49%	35%	21%
16	13	46%	94%	51%	55%	58%
17	13	46%	80%	63%	42%	45%
18	13	31%	89%	31%	26%	45%
19	15	15%	89%	60%	---	61%
20	16	23%	100%	---	42%	67%
21	12	8%	97%	77%	---	85%
22	14	62%	100%	80%	52%	61%
23	17	38%	100%	60%	58%	58%
24	13	38%	---	---	---	---
25	12	54%	92%	86%	84%	76%
26	19	8%	---	---	29%	18%
27	13	---	100%	83%	77%	---
Média	13 anos e 8 meses	39%	92%	71%	53%	60%

Quadro 2 - Resultados na escala de bormuth – dados do pós-teste em relação ao pré-teste.

Níveis de compreensão	Percentual dos sujeitos nesse nível (%)
Nível de frustração (até 44% de acerto)	3 sujeitos (12,5%) → (<u>decréscimo</u> de cerca de 77%)
Nível instrucional (entre 44,1% e 57% de acerto)	6 sujeitos (25%) → (incremento de 9%)
Nível de independência (acima de 57% de acerto)	16 sujeitos (62,5%) → (<u>incremento de 175%</u>)

(BORMUTH, 1968, p. 192)



CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS DA PESQUISA

Encontrar uma forma de mensurar a compreensão leitora do aluno não é uma tarefa simples, pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre é visto de forma objetiva e direta. Oliveira (2009, p. 47) já afirmava que “há relatos que discorrem sobre a complexidade de se criar um instrumento confiável na mensuração da inteligibilidade ou da compreensão leitora”. Isso ocorre porque, em certas ocasiões, há espaço em demasia para a subjetividade quando se cria critérios para avaliar o nível de leitura do sujeito. Um bom leitor apresenta bom desempenho na compreensão de um texto, é capaz de monitorá-la com considerável proficiência e sempre recorre aos seus conhecimentos prévios no jogo de descoberta e inferências que faz ao ler.

A técnica do Cloze encontra respaldo em diversos autores quando se pretende avaliar essa capacidade de compreensão leitora do sujeito. Sisto afirma que

Quando um texto em formato cloze, em qualquer de suas formas, é aplicado pela primeira vez, nesse momento é de grande importância. Se o texto é desconhecido pela pessoa que está sendo examinada, o fenômeno observado não se confunde com a memória e a resposta encontrada pode estar desligada de conhecimentos específicos. Em outros termos, a resposta para as lacunas pode ser encontrada em razão da própria lógica e sentido do texto. Essa possibilidade favorece interpretar que a compreensão de leitura está sendo captada com uma pureza que não é comum no cotidiano da escola, local onde é bastante usada. (2009, p. 11)

Para os teóricos da cognição, o Cloze é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimento de suas habilidades de compreensão (OLIVEIRA, 2009). Para a autora, o leitor, no Cloze, é tido como um processador de textos escritos que, por meio de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão na tarefa de completar as lacunas do texto. Para Leffa (1996), quando há compreensão, pressupõe-se também a integração efetiva do conhecimento que o indivíduo possui com o que adquire lendo, ultrapassando o limite do domínio imediato do estímulo textual para atingir níveis mais elevados de inferência e elaboração.

A técnica do Cloze, como ferramenta, permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos, por isso foi a escolhida para esse trabalho. Oliveira (2009) reforça essa ideia ao dizer que, nas pesquisas realizadas por ela, o Cloze mostrou-se eficaz para a análise da compreensão, bem como para promover o uso de estratégias por meio de pistas textuais.



Em nossa pesquisa, foram aplicados um pré-teste, dois treinamentos do Cloze tradicional, três intervenções com o uso do Cloze com preparos diferentes (pareado, múltipla-escolha e restringido), além de um pós-teste. A comparação dos testes indicou que houve um ganho significativo (cerca de 54% - subiu de 39% para 60%) no acerto dos itens, com 88% dos leitores nos níveis de instrução e de independência após o pós-teste, demonstrando que o Cloze foi adequado para o desenvolvimento da compreensão em leitura. Nos estudos realizados por Joly (2009), constatamos que essa ferramenta foi “efetiva em um programa de remediação de leitura, visto que houve acentuado aumento nas porcentagens de acerto das últimas sessões de treino quando comparadas às primeiras” (JOLY, 2009, p. 126), fato semelhante à nossa pesquisa.

Oliveira (2009) constatou pelas suas revisões de literatura, que as pesquisas brasileiras que utilizam a técnica Cloze ainda são restritas, sobretudo no ensino fundamental e médio. Ou seja,

os professores poderiam incorporar às suas práticas educativas a realização de atividades de leitura valendo-se da técnica Cloze, o que propiciaria aos alunos a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, envolvendo o monitoramento de sua aprendizagem” (CUNHA, 2009, p. 90).

Essa foi nossa intenção nessa pesquisa: atuar como pesquisadores em uma pesquisa-ação, pois é muito conveniente no contexto educacional atual, no qual os resultados dos exames de proficiência em leitura e escrita, em todos os níveis de escolarização, mostram um nível muito aquém em relação à média mundial.

REFERÊNCIAS

- BORMUTH, John. **Cloze test readability: criterion reference scores.** *Journal of Educational Measurement*, 5, p. 189-196, 1968.
- BROWN, Ann Lesley. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J., BRUCE, Bertram C., BREWER, Williams F., orgs. **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1980
- CONDEMARÍN, Mabel.; & MILICIC, Neva. **Teste de Cloze.** Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1988.
- CUNHA, Neide de Brito. Pesquisas com teste de Cloze no Brasil. In: OLIVEIRA, Katia. Luciane.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (Org.). **Compreensão de Leitura: O Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 66-102.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.



- ERTMER, Peggy., & NEWBY, Timothy. (1996). **The expert learner: Strategies, self-regulated, and reflective.** *Instructional Science*, 24, 1-24.
- FLAVELL, John Hurley. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.** *American Psychologist*, 34(10), 906-911, 1979.
- GRANGEAT, Michel. (1999). **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos.** Porto: Porto.
- JACOBS, Janis. & PARIS, Scott. (1987). Children's metacognition about reading : **Issues in definition, measurement and instruction.** *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278.
- JOLY, Maria Cristina Azevedo. Estudos com o Sistema Orientado de Cloze para o ensino Fundamental. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos.; BUCHOVITCH, Evely.; OLIVEIRA, Katia Luciane. (Eds.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.
- JONES, Beau Fly. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 233-260). N. Y.: Academic Press.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. O Ensino de Leitura: A Relação entre Modelo e Aprendizagem. In: **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** São Paulo: Editora Pontes, 1993.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 16ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MORAIS, Maria Margarida. & VALENTE, Maria Odete. (1991). **Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa.** *Revista de Educação*, 2(1), 35-56.
- OLIVEIRA, Katya Luciane., Boruchovitch, Evely. & Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. (2009). A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Evely Boruchovitch & Katya Luciane Oliveira (Orgs.). In: **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção** (pp. 47-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; Boruchovitch, Evely. & Oliveira, Katya Luciane. **Cloze - Um instrumento de Diagnóstico e Intervenção.** São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2009.
- SILVA, Adelina Lopes. & SÁ, Isabel. (1993). **Saber estudar e estudar para saber.** *Coleção Ciências da Educação.* Porto: Porto.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas implicações no ensino.** Maceió: EDUFAL, 2005.
- SISTO, Fermino. Fernandes. Prefácio. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane (Org). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 7-12.



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

STOREY, Peter. **Examining the test-talking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test**. *Language testing*, 14 (2), p. 214-231, 1997.

TAYLOR, Wilson. (1953). **Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability**. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **“Thought and Language”**, organizado e traduzido por E. Hanfman e G. Vakar, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1962.

WEINERT, Franz Emanuel & KLUWE, Rainer. (1987). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.





O ENSINO DA COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

Maria Hedenilza Mendonça¹
Denson André Pereira da Silva Sobral²

Sabe-se que a prática de leitura é imprescindível para o letramento e para a aquisição de aprendizagens de diversas áreas do conhecimento. Ler vai além da decodificação, uma vez que a leitura envolve uma ação complexa de processos mentais em situações de uso da linguagem e que constituem a atividade do leitor para dar sentido aos textos. Assim, o ensino da compreensão de textos na escola tem sido um dos grandes desafios para os professores, dada a dificuldade que a maioria dos alunos apresentam quando são demandados a inferir os significados de um determinado gênero textual.

A leitura é, sem dúvida, um instrumento valioso na construção e reconstrução de saberes, sendo função da escola oferecer os conhecimentos necessários para que os alunos a utilize com autonomia. Por isso, é preciso que o ensino de leitura, em sala de aula, seja pensado para além de atividades de leitura mecânica para responder questionários do livro didático. Mais que isso, a leitura requer planejamento para o desenvolvimento de atividades em favor da formação de um leitor crítico e capaz de compreender os níveis do texto, desde o organizacional e enunciativo até o semântico. Para isso, faz-se necessário que o texto ocupe o centro das aulas de língua portuguesa e que o professor, enquanto mediador, apresente aos discentes estratégias de leitura a fim de que eles ganhem autonomia na compreensão de textos.

Nesse sentido, este artigo objetiva compartilhar uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o ensino da compreensão de textos narrativos a partir do gênero tirinha. As oficinas planejadas foram aplicadas junto a uma turma do 8º ano de uma escola pública estadual no município de Nossa

1 Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS da UFS, unidade de Itabaiana-Se. Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Bolsista CAPES. E-mail: mhedenilza@hotmail.com

2 Prof. Dr. dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Atua no PROFLETRAS da UFS, unidade de Itabaiana. Email: densonp@bol.com.br



Senhora Aparecida/Se, no entanto, entende-se que elas podem ser socializadas em outros anos escolares, atentando-se para adaptações ao público-alvo. Ressaltaremos alguns exemplos de atividades interativas realizadas dentro das oficinas. Neles, destacamos as estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam na compreensão do gênero em estudo. Acreditamos que trabalhar com tirinhas possibilita o entendimento de textos narrativos, uma vez que esse gênero, segundo Ramos (2010), constitui um texto curto, mas que possui uma sequência textual narrativa, cuja peculiaridade é apresentar um desfecho inesperado, que seria a essência do humor.

Para auxiliar os alunos a desenvolver a compreensão de textos narrativos a partir da tirinha, ampliando sua competência leitora para esse gênero textual, optamos por realizar um trabalho com base na metodologia da pesquisa-ação, de cunho intervencionista, conforme Thiollent (2011), pois acreditamos que essa metodologia nos permitiu experimentar e observar a eficácia das atividades desenvolvidas.

A escolha pelo Gênero tirinha para o desenvolvimento das atividades deve-se ao fato desse gênero estar presente com bastante frequência nos livros didáticos, ser um texto curto e se fazer presente no cotidiano dos alunos. Neste particular, optamos pelas tirinhas da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, para compor nosso corpus, uma vez que seus personagens são adequados à idade e aos interesses dos alunos, além de serem amplamente conhecidos por eles. Acreditamos que isso fomentaria o raciocínio dedutivo/inferencial, a análise das ações, a antecipação de acontecimentos e a apreciação valorativa do texto por parte dos alunos.

No tocante às questões específicas de leitura, corroboramos com as abordagens de Leffa (1996) sobre os aspectos e as concepções de leitura, além dos estudos de Solé (1998) e de Kleiman (2016) acerca do tratamento dado à leitura e às estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura necessárias para que os alunos desenvolvam melhor suas capacidades de compreensão textual e venham a se tornar leitores mais proficientes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

É muito comum o professor se perguntar por que o seu aluno não compreende tudo o que lê, o que se reflete em dificuldade em atividades de interpretação de texto. Mas há perguntas mais relevantes e que podem levar o professor a um caminho reflexivo sobre suas práticas em sala de aula: as aulas de Língua Portuguesa priorizam o ensino explícito da leitura? O tempo dedicado à leitura em sala de aula é suficiente para que o aluno desenvolva uma leitura proficiente?



Com efeito, ainda é comum professores privilegiarem o ensino de gramática em detrimento de um ensino voltado para a leitura e compreensão de textos. Muitas vezes, o pouco tempo dado à leitura se volta para atividades que se constituem em um pretexto para o ensino de língua, tais como cópias, resumo, questionários pouco reflexivos, análise sintática, entre outras tarefas semelhantes. Não é de se estranhar, portanto, que tantos alunos não desenvolvam sua competência leitora, em razão de um ensino que, além de não trabalhar efetivamente a leitura em sala de aula, dedicando mais tempo para o trato com o texto e o ensino de estratégias, não reconhece os gêneros textuais como um produto interativo entre autor, leitor e o próprio texto, reconhecimento este que colabora para a formação do leitor crítico.

Segundo Solé (1998), fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos grandes desafios que a escola precisa enfrentar, uma vez que a leitura é imprescindível para a autonomia do sujeito numa sociedade letrada, e a falta dela pode provocar uma profunda desvantagem naqueles que não conseguem aprender a ler de forma efetiva. Nesse sentido, ainda segundo a autora, o tratamento dado à leitura nas escolas depende da acepção que se tem sobre essa prática.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p.33)

Para Kleiman (2016), outro problema em relação à leitura nas escolas é a falta de se estabelecer objetivos para essa prática. Para ela, o contexto escolar não possibilita a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. “Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua” (KLEIMAN, 2016, p. 32).

A importância dos objetivos também está ligada à compreensão do leitor que, em contato com o texto, pode formular hipóteses que serão testadas e servirão para checar o seu conhecimento prévio. Isso se o texto for compreendido como um produto não acabado, e o leitor como um ser não passivo, linha que adotamos nas atividades de leitura que desenvolvemos em nossa proposta interventiva. Adepto dessa abordagem, Leffa (1996) afirma que a compreensão do ato da leitura implica considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. A leitura implicaria, portanto, essa correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e as



pistas fornecidas pelo texto. Vale ressaltar que o modelo de leitura³ adotado pelo professor é de suma importância para o direcionamento de suas atividades em sala de aula. Assim, ao defendermos a concepção interacionista de leitura, privilegiamos o sujeito-leitor e seus níveis de conhecimentos, que estão fora do texto e que interagem entre si no processo de construção de sentidos.

Tomando como base desta proposta o modelo interacionista de leitura, as oficinas foram pensadas a partir das ideias defendidas por Solé (1998), de que há três momentos que devem ser seguidos pelo professor ao se pensar no ensino da leitura: a) o antes da leitura: consiste na motivação, na apresentação dos objetivos e no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. É o momento de explorar o que os alunos já conhecem sobre o gênero e o tema apresentados, além de conduzi-los a formular hipóteses; b) o durante a leitura: momento de explorar as relações que o leitor faz enquanto ler. Dentre as atividades que podem ser realizadas estão a formulação de perguntas, o resumo das ideias do texto, e a previsão sobre acontecimentos enquanto se lê; c) o depois da leitura: constitui as verificações das confirmações das hipóteses, o posicionamento/a reação do leitor diante do texto. Nesse momento, podem ser feitas discussões sobre as ideias principais do texto e as impressões sobre as histórias lidas além do reconto oral.

Vale frisar que nem sempre é possível estabelecer limites definidos entre esses três momentos da leitura, por se tratar de um processo que não pode ser considerado como uma sequência de passos rigidamente estabelecidos, mas como um processo de compressão constituído por atividades cognitivas/metacognitivas guiadas pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em função dos objetivos pretendidos, de fazer o aluno compreender melhor o gênero narrativo a partir das tirinhas, bem como aprender estratégias de leitura, as atividades foram organizadas em módulos e distribuídas ao longo de quatro semanas, preferencialmente nos dias em que a turma tinha duas aulas seguidas, o que facilitou o desenvolvimento das oficinas.

A primeira etapa foi o momento de apresentar a situação para o reconhecimento do gênero. Antes de apresentar a primeira tirinha, foi exposto em

³ Segundo Leffa (1999) há três formas de abordar um texto, que determinam o modelo de leitura: (1) a abordagem ascendente, em que a leitura é vista da perspectiva do texto, e a construção do sentido é um processo de extração; (2) a abordagem descendente, com ênfase no leitor e que descreve a leitura como um processo de atribuição de significados; (3) a abordagem conciliadora ou interativa, que pretende não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.



datashow o curta-metragem “A menina que odiava livros”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3lJM, e realizada uma dinâmica com o intuito de estimular a curiosidade e o apetite pela leitura. Em seguida, foi o momento de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero tirinha através de perguntas e de uma roda de conversa, momento que foi explicado o objetivo geral das oficinas: ler tirinhas, a fim de compreendermos esses textos a partir das linguagens que os compõem. Essa explicação se faz necessária, uma vez que os alunos/leitores precisam saber para que vão ler os textos apresentados, pois só assim a leitura fará sentido para eles, além de determinar as estratégias que precisarão usar nesse percurso.

Logo após essa conversa inicial, foram entregues aos alunos algumas tirinhas impressas para que eles as lessem. Foi pedido que alguns desses alunos explicitassem as informações relevantes sobre o texto como título, nome do autor, assunto tratado na história, entre outros. Essas informações foram sistematizadas no quadro e, depois, sugeriu-se que os alunos apresentassem as razões pela escolha das informações prestadas. Levando em conta a apresentação dos alunos, foi o momento de expor uma tirinha no *datashow* seguida de alguns questionamentos para descobrir o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero, bem como instigá-los a compreender o sentido do texto:

1. Você costuma ler tirinhas? Onde você as encontra para a leitura?
2. Você acha fácil ou difícil ler esse tipo de texto? Por quê?
3. O que mais lhe chama atenção nas tirinhas?
4. Você considera as tirinhas engraçadas ou, além disso, elas nos fazem pensar sobre situações reais?
5. Qual a função dos balões nas tirinhas?
6. Há uma história com começo, meio e fim, nesse pequeno espaço?
7. Em que uma tirinha se difere de uma história em quadrinhos?
8. O que você entendeu da narrativa da tira apresentada?
9. O que você já conhece sobre os personagens e sobre o autor dessas tirinhas?

Em seguida, apresentamos um vídeo sobre a origem da Turma da Mônica. No vídeo foram expostos os principais personagens de Maurício de Sousa e algumas curiosidades sobre esses personagens e sobre seu criador. O conteúdo do vídeo e as tirinhas apresentadas auxiliaram os alunos a prestarem atenção em aspectos do texto como os balões, o formato das letras e dos quadros, as expressões faciais de cada personagem, suas características, e serviram como mais um incentivo para eles exporem o que já sabiam sobre o gênero e o tema, atualizando seus conhecimentos prévios. Ainda nessa primeira etapa,



foi proposto aos alunos que confeccionassem um álbum com alguns personagens da Turma da Mônica, com a descrição e a história de cada um deles. A apresentação dos personagens, como uma estratégia que antecede a leitura, é muito pertinente quando se trata da leitura de tirinhas. Conhecê-los faz toda a diferença na compreensão do texto, porque suas ações e reações conduzem a narrativa e são responsáveis, muitas vezes, pela construção do sentido humorístico.

No segundo momento, exploramos alguns elementos próprios dos quadrinhos, especialmente os elementos não verbais, tais como as várias formas do balão, as formas de representação do som (onomatopeias), as formas de apresentação do quadrinho, o contorno ou não dos quadros, as metáforas visuais, a expressão facial/corporal dos personagens, entre outras. Esses elementos são informativos e contribuem para a compreensão da narrativa, além de proporcionar ao leitor a visão de que as imagens são elementos que, integrados ao plano verbal, são responsáveis pela construção do (s) sentido(s) de textos multimodais como as tirinhas. Essa exploração foi feita inicialmente a partir de slides produzidos para esse fim.

Para uma melhor apreensão do uso desses recursos visuais, elaboramos uma atividade em que apresentamos os cartazes com fotos impressas de personagens em diferentes situações de fala, bem como balões diversos em branco. A atividade consistia no preenchimento dos balões pelos alunos com falas para serem coladas nos cartazes. Para isso, eles levaram em conta não só os formatos e modelos desses balões, mas também as expressões faciais das personagens dentro de um contexto, o que corroborou com a ideia da integração entre os dois tipos de linguagem pertencentes ao gênero tirinha. Também foram distribuídas algumas tirinhas em que se predomina a linguagem visual e algumas folhas em branco para que os alunos produzissem onomatopeias, inseridas em balões ou não, e as afixassem nos quadrinhos para que elas colaborassem para a produção de sentido na narrativa.

Lembrando que o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura, na aula seguinte apresentamos uma tirinha para que todos lessem, e o professor conduziu os procedimentos, junto com os alunos, para a depreensão de sentido:

Fazer uma leitura segmentada, sintetizando as ideias de cada quadrinho;

Grifar as palavras desconhecidas e tentar inferir o seu sentido a partir do contexto e de uma releitura do texto;

Anotar as informações mais importantes de cada quadrinho;

Parafrasear o texto: contar a história com palavras diferentes da do autor, ou seja, recontar a história com outras palavras.



Esses procedimentos, realizados inicialmente como auxílio do professor, foram realizados depois pelos alunos divididos em grupos. Eles leram uma nova tirinha, sistematizaram as informações selecionadas (o autor, os personagens, o assunto tratado, os elementos visuais determinantes para que a história seja compreendida, as ações, o que provoca o sentido humorístico na história) e registraram essas informações por escrito, apresentando-as depois para toda a turma. Alguns grupos apresentaram em cartazes, utilizando também ilustrações, outros em folha A4, e alguns preferiram apresentar oralmente.

No encontro seguinte, expusemos outros recursos característicos do gênero tirinha, que fazem parte da estrutura composicional desse gênero narrativo, entre eles a passagem do tempo, o espaço e a ausência de um narrador, que quase nunca aparece na história. Outro aspecto importante a se considerar na leitura das tirinhas é um mecanismo narrativo específico desse gênero a que Cagnin (1975) chama de funções narrativas implícitas em três momentos: uma situação inicial; um elemento que desvia o curso natural da ação, chamado também de elemento disjuntor; e a disjunção operada por este elemento, responsável pela quebra de expectativa e pelo efeito de humor.

Para verificação dos aspectos abordados, fizemos uma segmentação de duas tirinhas, numa leitura quadro a quadro, a partir de perguntas orais em um momento interacional em que o leitor foi estimulado a fazer inferências para chegar ao sentido construído em cada tirinha apresentada, a partir de seus elementos narrativos. Optamos pela exploração oral a partir do diálogo, tanto dos aspectos antes apresentados quanto das tirinhas analisadas, por acreditarmos que a participação do aluno é essencial na construção e apreensão de conceitos, construídos coletivamente e de forma interacional. Propõe-se, assim, reflexões voltadas para o reconhecimento das ações gerais presentes na narrativa (O que acontece em cada quadrinho?), do espaço em que ocorrem tais ações (Em que local a história acontece?), dos recursos usados para determinar o tempo da narrativa (Em que parte do dia a história acontece? O que acontece antes e depois de cada quadrinho?), dos elementos visuais e textuais que foram usados como disjuntor para provocar o desfecho inesperado (Como se obtém o efeito humorístico?)

Para dar continuidade ao estudo de sequenciação dos componentes do gênero, propusemos duas atividades. Na primeira atividade, foram distribuídas para os alunos uma tirinha e pranchas em folha A4 (que podem ser feitas em um programa de computador) compostas por seis quadrinhos numerados para que eles desenhasssem em cada quadro uma imagem ou escrevessem um pequeno texto conforme a legenda abaixo:

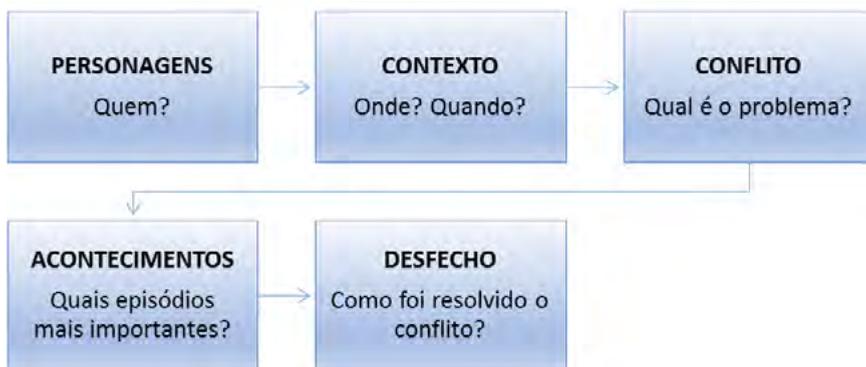


1. Título e nome do autor
2. Onde e quando se passa a história
3. Quem são os personagens
4. Acontecimento inicial
5. Acontecimento no meio da história- problema que surgiu
6. Acontecimento final – como o problema se resolveu

Após o cumprimento da tarefa, discutimos com os alunos, a partir da leitura e da representação sequencial que fizeram da história, como eles compreenderam a tirinha, que elementos verbais e visuais foram determinantes para o preenchimento da prancha, que informações ficaram de fora por serem secundárias e como avaliaram a atividade.

A segunda atividade dessa oficina foi o reconto oral com suporte visual. Foi preparado previamente um modelo de mapeamento de histórias e distribuído aos alunos, explicando-lhes os passos a serem seguidos para a realização das atividades:

1. Leitura das tiras pelos alunos
2. Preenchimento escrito dos quadros
3. Debate coletivo sobre o conteúdo dos quadros para esclarecer dúvidas
4. Reconto oral feito pelo aluno com o auxílio do mapeamento construído
5. Avaliação do reconto pela turma.



Para finalizar essa etapa da oficina, os alunos receberam quadrinhos recortados que compõem tirinhas, como se fossem pequenos quebra-cabeças. Esses quadrinhos foram entregues aos alunos para que eles os organizassem, formando textos com sentido completo. Para isso, eles observaram os personagens, a sequenciação de ideias e ações, entre outros aspectos como cores, formas, já exploradas nas aulas anteriores. Após realizarem essa tarefa, alguns



alunos descreveram e apresentaram oralmente as estratégias de que se vale-ram para montar essas tirinhas.

As oficinas seguintes foram direcionadas à identificação justificada da temática e das palavras que estabelecem a transição entre os quadros, bem como à percepção dos pressupostos e subentendidos na leitura de tirinhas. Nesse ínterim, promovemos uma discussão sobre o assunto apresentado nas tirinhas e sua relação com as vivências dos alunos, refletindo sobre associações, experiências sensoriais, sentimentos que a história lida pode suscitar no leitor.

Para isso, utilizamos jogos como caça-palavras e atividades de leitura a partir da exploração da compreensão do texto através de perguntas, numa leitura quadro a quadro, e a segmentação de uma tirinha em unidades de sentido, a partir da leitura de partes do texto. Essa atividade consiste em apresentar o primeiro quadrinho e pedir que um aluno o leia em voz alta. Em seguida os alunos foram questionados sobre o primeiro segmento, levando-os a analisar o que foi lido e levantar hipóteses sobre a continuidade do texto. Com isso, trabalhamos estratégias de leitura como o levantamento e a checagem de hipóteses, a localização de informações explícitas e a inferência de informações implícitas, além do posicionamento dos alunos frente ao que leram.

Além disso, realizamos rodas de leitura seguidas de discussões sobre a temática dos textos lidos. Para iniciar o debate chamamos a atenção para os papéis sociais e as falas que surgem na interação entre os personagens das tirinhas apresentadas. Atrelado a isso, consideramos também o efeito de humor, característico da tirinha, causado pela quebra de expectativa e a ruptura em relação aos modelos construídos socialmente.

Depois dessa discussão, expusemos as tirinhas já apresentadas ao longo do projeto para que os alunos revissem as temáticas e fatos expressos nessas tirinhas e, em seguida, escolhessem alguma com a qual tenham se identificado mais. Cada aluno justificou a escolha da tirinha e explicou como entendeu a narrativa e como foi construído o sentido que deu humor à tirinha escolhida. Essa atividade corroborou com a ideia de que os alunos precisam ter acesso ao ensino explícito de estratégias de leitura para adquirirem autonomia e proficiência no ato de ler e serviu para que eles se atentassem aos aspectos da tirinha e, por extensão, do texto narrativo, estudados ao longo das oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a proposta considerou o fato de que os alunos sentem dificuldade em atividades de leitura e compreensão de texto porque não se



ensina, explicitamente, estratégias de leitura nas aulas de língua portuguesa, espaço mais dedicado ao ensino da gramática. Durante os estudos teóricos, percebemos que as pesquisas hoje apontam a leitura como um processo significativo na sala de aula, em que o papel do sujeito/leitor não pode mais ser o de decodificador de palavras e frases. Embora a decodificação faça parte do processo de leitura, ler vai muito além disso. A leitura pressupõe construir sentidos, numa ação interativa entre o texto e o leitor.

Partindo dessas considerações, nossa proposta de trabalho se voltou para o estudo de estratégias de leitura utilizando o gênero textual tirinha por acreditar que o trabalho de leitura demanda o desenvolvimento de habilidades de letramento que vão da busca de informações específicas dos textos narrativos à percepção de efeitos de sentido produzidos por recursos não verbais. Dessa forma, o trabalho com oficinas de leitura de tirinhas corroborou com a aprendizagem dos alunos, pois permitiu o domínio de um gênero discursivo de forma progressiva, além de viabilizar uma melhor percepção das dificuldades dos alunos na leitura e compreensão de texto, bem como o seu progresso ao longo das atividades. Com isso, ratifica-se a premissa de que é necessário um tempo maior nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de estratégias de leitura, dando ênfase aos gêneros textuais, logo, ao texto como núcleo do ensino da língua materna.

Vale frisar que a proposta foi bem recebida pela maioria dos alunos, que apreciaram o gênero escolhido, com o qual alguns já tinham familiaridade e outros aprenderam a apreciar. Além disso, ao interagir com diferentes temáticas, exploradas nas tirinhas de forma crítica e humorística, o aluno dialogou com algumas questões que fazem parte de seu contexto e de suas vivências e desenvolveram a habilidade de ler as entrelinhas do que está escrito, observando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que, juntos, constroem o sentido do texto.

Os resultados obtidos através da presente pesquisa evidenciam, portanto, o quanto o ensino explícito da leitura se faz necessário na sala de aula a partir de atividades elaboradas e voltadas para o gênero que se quer apreender. No caso desta proposta interventiva, o trabalho com tirinhas mostrou que sua leitura efetiva está relacionada à observação de vários elementos como as imagens apresentadas, a própria linguagem dos quadrinhos e suas especificidades, a questão envolvendo os processos referenciais, entre outros, que contribuem para a produção de sentido.

À vista do trabalho realizado, acreditamos que esta intervenção pedagógica serviu para que os alunos se apropriassem das estratégias de leitura ensinadas, o que ocorreu de forma satisfatória na medida em que grande parte



demonstrou avanços na leitura e compreensão de tirinhas que, por extensão, a outros textos narrativos. Assim, espera-se que este trabalho sirva de referente para outras práticas voltadas para a leitura e seu ensino, contribuindo na formação de leitores mais críticos e proficientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 16ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura – Uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura;** Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.,; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual.** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES, Luiz Paulo da M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

PERLIN. G. MIRANDA, W. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São paulo: Contexto, 2010

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** trad. Claudia Schilling. 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

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





UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO CINDERELA SURDA

Dilcinéa dos Santos Reis¹
Lícia Maria de Lima Barbosa²

Falar em cultura e identidade surda em uma posição de ouvinte é extremamente delicado, pois nos remete a ser avaliada pela comunidade surda politizada a qual tiver posse desse trabalho. Neste contexto terá um olhar crítico sobre a temática na visão de uma pesquisadora ouvinte que há mais de 18 anos vem observando essa comunidade, além de perceber que a identidade surda é um marco preponderante para o reconhecimento do surdo enquanto sujeito.

Para tanto, surge o seguinte questionamento: a cultura surda influencia na construção da identidade surda? Sendo assim, foi realizada uma pesquisa para verificar se esse fato é verídico. Sendo verídico, a pesquisadora desenvolverá trabalhos futuros que venham ao conhecimento da cultura surda. Assim, falar desses dois temas nos remete em um primeiro momento trazer alguns conceitos acerca dessas palavras, para que possamos a partir daí promover uma discussão sobre eles e finalizar com um parecer favorável que venha a colaborar com o avanço da comunidade surda.

Para a realização desse trabalho, foram utilizados alguns estudos sobre a crítica cultural, ciências sociais, bem como autores que são surdos e que estudaram e analisaram as questões voltadas para identidade e cultura surda.

A abordagem aplicada nesse artigo foi utilizada a qualitativa, por seguir uma linha descritiva e interpretativa, além das observações não se darem de forma quantificáveis e a sua análise de dados se dá de forma indutiva. Dessa forma, esse trabalho perpassou pelo estudo de caso, por possuir um estudo profícuo e fatigante, utilizando poucos objetos a fim de adquirir um conhecimento amplo desses.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB.

2 Profa. Dra. Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas.

Esse trabalho se concretizou quando a pesquisadora foi a campo e por meio de observações e aplicações de atividades realizadas em sala de aula em duas escolas do município de Alagoinhas.

DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS

Nos estudos realizados, foram encontrados diversos conceitos sobre identidades, porém, alguns chamaram mais atenção do que outros, os quais serão expostos no decorrer deste trabalho.

Inicialmente, será apresentada a colocação de Lima, em que ela afirma que

Identidade, uma palavra mágica que serve para tudo? Quem sou de onde venho, o que faço com quem estou, quem são os meus [...] Estas são indagações que persistem na história da humanidade de modos diversos, onde a cultura tece e atravessa nossos pensamentos, modos de vida, ideias, relações, tendo a linguagem como fio condutor de nossas reflexões e ações. (2015, p.37).

A autora leva a perceber que para compreendermos a identidade, é preciso entender primeiro o conceito de cultura para, posteriormente, compreender a vida da população surda. A autora ainda nos chama a atenção ao relatar que:

[...] debater sobre identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade a rigor, são identidades múltiplas, complexas, convivendo em um contexto de diversidade étnica racial, de gênero, sexualidade e regionalidade. (LIMA, 2015. p.40).

Neste dizer, a autora aponta que atualmente as pessoas estão vivendo num mundo pós-moderno, em que pela globalização os conceitos, a forma de ver esse mundo, foram se modificando, ou melhor, dando uma ressignificação desde a era moderna fundamentada no iluminismo (mercantilismo, absolutismos, democracia) até os tempos atuais. Assim, Hall (2003) vem corroborar a reflexão de Lima quando ela afirma:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2003, p.7).



No tocante dessa discussão foi percebida a necessidade de relatar algumas mudanças recorrentes à identidade por conta do tempo, pessoas e modelos, fundamentada em Hall e Lima. Assim, Lima (apud HALL, 2003), nos diz que o sujeito do iluminismo era concebido como um “[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e ação” (HALL, 2003, p.11). Enquanto que no interacionismo simbólico, que é uma concepção que apresenta informações onde tem suas raízes na sociologia e na psicologia social, o mesmo possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas. (Carvalho, 2010, p.2). Autores como Kanter (1972) e Hall (1987) argumentam acerca da utilidade e da importância do interacionismo simbólico no estudo da vida social, por apresentar uma percepção dos indivíduos como capazes de utilizar seu raciocínio e seu poder de simbolização para interpretar e adaptar-se flexivelmente às circunstâncias, dependendo do modo como eles mesmos venham a definir a situação. (CARVALHO, 2010, p.2).

Essa concepção emerge-se uma noção de sujeito sociológico, uma concepção interativa da identidade do eu. Porém, na era pós-moderna mudam-se radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as identidades sofrem mudanças. Daí, não se pode falar em identidade, mas identidades (LIMA, 2015,). Já no âmbito da psicologia clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade do indivíduo (LIMA, 2015.).

Nesse sentido, trazer uma única concepção de identidade nesse trabalho, não tornaria uma leitura interessante, pois, Hall afirma que o sujeito está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades (HALL, 2001). Não podemos ver o sujeito surdo com um único tipo de identidade, mas de várias, pois, ele só se torna diferente do ouvinte, no que diz respeito à comunicação, em que o surdo brasileiro utiliza a língua brasileira de sinais - libras, para se comunicar, e o ouvinte brasileiro a língua portuguesa, porém, nos demais aspectos, como cumprimento de deveres e concretização dos direitos, esses são iguais para ambos.

CULTURA: ALGUNS CONCEITOS E APROXIMAÇÕES

Falar de cultura nesse trabalho é de suma importância, pois este conceito irá colaborar nessa pesquisa para a compreensão melhor acerca da noção de identidade. Conceituar cultura é algo que se torna complexo quando levamos em consideração os tempos e espaços, pois eles nos fazem ter a concepção de cultura em diversos olhares, além disso, trazer a teorização sobre ela é resul-



tar numa história particular que inclui os escritos de vários pesquisadores que tenham suas próprias ideias em relação a essa temática (STROBEL, 2015, p.15).

Levando em consideração o conceito de cultura de forma unitária, Frederick Schiller (apud EAGLETON, 2005, p. 29), assinala que

A cultura é a estrutura daquilo que é chamado de hegemonia, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores.

Ou seja, nesse pensamento, a cultura se torna sabedoria grandiosa ou uma arma ideológica, uma forma isolada de crítica social (STROBEL, 2015), na qual identidade e cultura são vistas como essencialistas, substancialistas, prontas e puras para esse grupo hegemônico (SOUZA, 2006).

Entretanto, na teoria pós-moderna alguns teóricos como Joanhann Herder (apud EAGLETON, 2005) diz que há uma pluralização do conceito de cultura, ou seja, vendo-a por meio de diversas nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da sua própria nação. Contudo, outros teóricos pós-modernos como Stuart Hall, se dedicam a interagir de forma profunda no interior delas. Assim, considerar a questão cultural no plural admite multiplicidade de manifestações de grupos culturais mais amplos (STROBEL, 2015). Hall (1997) corrobora com Strobel quando ele nos afirma que na teoria do campo dos estudos culturais, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.

APROXIMAÇÕES ENTRE CULTURA E IDENTIDADE SURDA

No tocante à situação, podemos dizer que, segundo Strobel, cultura surda é

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificar a fim de tornar acessível e habitável, ajustando com suas percepções visuais, que contribuem para as definições das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2015, p.29.).

O que foi apresentado até agora sobre o conceito de cultura, permite-nos perceber que a cultura surda nada mais é do que a forma como o surdo vive na cultura do ouvinte, tentando adequar à vida de modo que ele se sinta incluído. Adequando no mundo do ouvinte, ele estará afirmando a sua identidade surda.



Uma tríade na educação de surdos que foi formada e que está dando certo é a união entre a cultura, identidade e comunidade surdas, pois estas estão interligadas uma a outra, por ser através da comunidade que acontecem as discussões que resultam em benefícios, esses que contemplam essa comunidade. No que diz respeito à cultura, podemos tomar como exemplo os telefones para surdos – TDD (é geralmente, denominado de telefone de texto na Europa, minicom no Reino Unido e TTS / terminal telefônico para surdos no Brasil), que foram criados no intuito de melhorar a comunicação entre surdos e surdos, surdos e ouvintes; as campainhas luminosas, que são utilizadas nas casas de surdos, alguns modelos de vibradores, que os surdos utilizam tanto na cama da mãe, quanto no berço do bebê, informando pelas vibrações quando o bebê acorda; o aparelho auditivo; a legenda utilizada nos canais televisivos; a literatura surda, que é uma temática recente, discutidos nas comunidades surdas e ouvintes, que está ganhando espaço no mercado, pois, por meio dela, os surdos estão adquirindo um espaço significativo na sociedade, desenvolvendo o empoderamento. De acordo com as imagens 01, 02 e 03 podemos visualizar alguns recursos que compõem a cultura surda utilizados pelos surdos:

Imagens 01, 02 e 03 – Recursos tecnológicos da cultura surda utilizados por surdos



01 - TDD para surdos
Fonte: <http://lgpmarina.blogspot.com>



02 - Campainha luminosa
Fonte: www.google.com.br/campainha



03 - despertador vibrador para surdos
Fonte: <http://adrianamodias.blogspot.com.br>

No que diz respeito à formação de identidade podemos tomar como base a língua de sinais, que é uma língua natural ou materna da comunidade surda e um recurso que influencia diretamente na construção da identidade surda, como aponta Perlin:

A maioria dos estudos tem como base a idéia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. (PERLIN, 1998 apud MOURA, 2000).



Porém, outros autores como Maher (2001) defendem que a construção da identidade não é domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja sempre da ordem do discurso, ou seja, para o autor ela é interativa e social. Contudo, Cameron et al. (apud LOPES, 2001, p. 310) vêm nos afirmar que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes e também pela língua que constrói a subjetividade. Dessa forma, a pessoa é um mosaico construído de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes. Cameron et al. (apud LOPES, 2001)

Assim, existem casos e casos que precisam ser analisados. Devemos ter em mente que para que o surdo tenha bom desenvolvimento em diversas áreas faz necessário o apoio da família, o grau de surdez, entre outros, pois, se apresentada uma pessoa com diagnóstico de surdez profunda ou severa e que nasceu em família de ouvintes, que possibilitou a ele o desenvolvimento seja através da língua de sinais, ou da língua oral (terapias com fonoaudiólogo, implante coclear, terapias fonoarticulatórias, terapias tonal), o surdo terá bom desenvolvimento no que diz respeito à construção da sua identidade. Porém, se apresentada uma pessoa que nada tenha sido oferecido, essa não terá bom desenvolvimento no que diz respeito à identidade nem tão pouco aos aspectos linguísticos e sociais.

Podemos conceber que a identidade surda se dará a partir da colaboração da família para com esse surdo. Contudo, Gladis Perlin, (2004) nos chama atenção quando nos diz que as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda; elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. (PERLIN, 2004). As identidades surdas vão ganhando espaço de acordo com a inserção do surdo no meio onde ele está inserido, por exemplo, se ele fizer parte de grupos de ouvintes, ele terá uma identidade construída baseada em costumes de ouvintes e será levado em consideração a língua oral e não a gestual. Alguns teóricos como Santanna e Bergamo (2005, p. 40), dizem-nos que

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares.



O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”¹⁰. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. (SANTANNA e BERGAMO, 2005. P.41).

Por outro lado, se o surdo estiver inserido em um grupo de surdos terá outro tipo de identidade, que será a identidade surda. É perceptível que a identidade é algo transitório na sociedade, o que isso nos leva a crer que o surdo se reconhece enquanto indivíduo que perpassam por diferentes tipos de identidades, leva-nos a perceber que existe identidades no plural, não identidade. (PERLIN, 2011, p.20), vem ratificar o pensamento acima quando nos apresenta as múltiplas identidades surdas: híbridas, de transição, incompletas e flutuantes, essas que estão relacionadas aos diferentes meios perpassado pelos surdos além do pertencimento que esses venham a ter. Contudo, Santanna e Bergamo (2005) ratificam a fala de Perlin quando nos afirma que: “A identidade é, assim, constituída por diferentes papéis sociais que assumimos e que, vale salientar, não são homogêneos”.

Deste modo, devemos oferecer ao surdo o contato direto com surdos que dominem a língua de sinais, o contato com a língua portuguesa, os mecanismos que venham a contribuir com evolução desse sujeito, a fim de possibilitar a escolha das técnicas de comunicação que melhor lhe convier. Agindo assim, estaremos contribuindo com a construção da cultura e identidade surda desse sujeito.

Assim, o que se espera com tudo isso é que haja respeito às diferenças, à singularidade de cada grupo, pois, se tomar como base de que o surdo é um sujeito singular nas suas especificidades estaremos afirmando que ele possui uma cultura e identidade própria e que essas se encontram na comunidade surda em prol de melhorias para essa população.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Trujillo Ferrari (1982, p. 228) diz que a pesquisa de campo corresponde à coleta direta de informação no local onde acontecem os fenômenos. Lakatos (2001, p. 43), por sua vez, vem corroborar quando afirma que a pesquisa de campo é o levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem.

Todavia, no que tange à forma de abordagem aplicada nesse artigo, foi utilizada a abordagem qualitativa, por seguir uma linha descritiva e interpretativa, além das observações não se darem de forma quantificáveis e a sua análise de dados se dá de forma indutiva. Dessa forma, esse trabalho perpassou pelo estudo de caso, pelo mesmo possuir um estudo profícuo e fatigante, utilizando poucos objetos a fim de adquirir um conhecimento amplo desses.



Pelas observações, aplicação de atividades realizadas em duas escolas do município, onde, nas duas possuíam salas que continham estudantes surdos e ouvintes estudando juntos. Assim, durante um período lecionando em salas para surdos, a pesquisadora não tinha conhecimento sobre a literatura surda de forma mais contundente, como nos tempos de agora, talvez porque não havia estudos aprofundados sobre ela.

Assim, depois de observar duas escolas do município que tinha tanto estudantes surdos quanto ouvinte, estudando juntos, ficou decidido pela pesquisadora trabalhar com ambos os alunos o conto cinderela surda. Nesse conto, desenvolvido por Lodenir Becker Karnopp, Caroline Hessel e Fabiano Rosa, é contada a história da Cinderela Surda. A cinderela e o príncipe são surdos, ao invés de usar o sapatinho de cristal como peça principal para unir o príncipe e a cinderela, é utilizado uma luva rosa, essa que representa as mãos. Mãos que os surdos usam para se comunicar. Por esse gesto, os autores mostram que estão valorizando o uso da libras e fortalecem a identidade surda. Nesse conto foi um momento de grande revelação e descoberta, pois, ao apresentar para os alunos surdos o conto, eles se maravilharam se sentiram dentro da história, se sentiram importantes. O mesmo ocorreu com os alunos ouvintes, eles ficaram perplexos por existir histórias em que teria surdos como personagens. Eles adoraram ler e ver a interpretação que foi feita.

Imagens 04, 05 e 06 –Páginas do conto utilizado em sala de aula



Fonte: <https://www.google.com.br/cinderelasurda>.

A aplicação das atividades aconteceu em duas escolas do município de Alagoinhas – Bahia. As escolas foram as seguintes: Escola Comunitária Nova Esperança, essa continha dez turmas, destas, quatro são inclusivas ou seja têm alunos surdos e ouvintes. O total de alunos surdos na escola era 20; é uma escola de ensino fundamental I, cuja idade dos alunos era de sete anos a 30 anos. Uma escola de primeira a quarta série. O fato de ter alunos com idade até 30 anos caracteriza que tinha alunos da classe da EJA – Educação de Jovens e Adultos. A outra escola foi o Colégio Murilo Coelho Cavalcanti, esse



tinha seis turmas, todas são inclusivas, ou seja, têm alunos surdos e ouvintes. Nessa escola, o total de alunos é 60, sendo 12 surdos. É uma escola de ensino fundamental II. A idade dos alunos compreendia entre 12 anos a 30 anos. Uma escola de quinta a oitava série. Nessa escola também há as classe de EJA [Educação de Jovens e Adultos].

Na Escola Comunitária Nova Esperança, as atividades foram aplicadas em duas turmas: a turma A tinha 18 alunos, desses, três eram surdos e a turma B tinha 20 alunos, sendo dois surdos. Primeiramente foram separados os alunos surdos dos alunos ouvintes, pois, a aplicação das atividades para os surdos difere da aplicabilidade aos ouvintes. Com os surdos, as atividades são utilizadas de forma visual e escrita, enquanto para os ouvintes são de forma oral e escrita. Depois foi aplicada para os surdos a história de forma sinalizada, ao finalizar a história foi interpretado texto em libras. Em seguida foi aplicada atividade escrita e logo após jogos. Da mesma forma a linguagem oral e escrita.

No colégio Murilo Coelho Cavalcanti, as atividades foram aplicadas em duas turmas: a turma C tinha 20 alunos, desses, três eram surdos e a turma D tinha 18 alunos, sendo que desses dois eram surdos. A sistemática foi aplicada de modo igual à escola anterior, ou seja, primeiramente foram separados os alunos surdos dos alunos ouvintes, pois, a aplicação das atividades para os surdos difere da aplicabilidade aos ouvintes. Depois foi aplicada para os surdos a história de forma sinalizada e ao finalizar a história foi interpretado texto em libras. Em seguida foi aplicada atividade escrita e logo após jogos. A mesma forma aconteceu com os ouvintes, porém, na hora da aplicação das atividades foi utilizada a linguagem oral e escrita.

Foi na interpretação que os surdos se manifestaram e disseram que adoraram a história, pois, foi significativa para eles, por ter como personagens principais surdos. Revitalizou a autoestima.

Para os alunos ouvintes, a história também foi contada em libras, depois que nós nos comunicamos em português – na hora da interpretação da história, momento que eles disseram que gostaram da história e gostaria que a estagiária retornasse mais vezes contando outras histórias. Eles ficaram surpresos, pois, não sabiam que existia histórias dessa natureza.

O que se pode considerar relevante é que para os surdos, a história pode acender dentro deles a sua importância enquanto sujeito. Enquanto que para os ouvintes, foi possível mostrar a importância da valorização da cultura surda, e os mesmos conseguiram absorver isso de forma muito clara e rápida.

Com a experiência vivenciada pela pesquisadora, compreende-se exatamente o que Hall nos apresenta, concomitante a Lima quando: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em de-



clínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2003, p.7). Em seguida Lima afirma que: “ debater sobre identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade a rigor, são identidades múltiplas, complexas, convivendo em um contexto de diversidade étnica racial, de gênero, sexualidade e regionalidade” (LIMA, 2015. p.40).

Ou seja, quem diria que os participantes da pesquisa iriam se comportar da forma como se comportaram? Perplexos, maravilhados, alegres; tantos os alunos ouvintes quanto os alunos surdos? Isso surpreendeu a pesquisadora, pois ela acreditou que ao apresentar o conto cinderela surda para os alunos surdos, eles iriam ver como mais um conto assistido e interpretado como de costume; enquanto para os ouvintes, eles iriam negligenciar, por se tratar de um conto que tinha como personagens principais, surdos. Assim, isso pode mostrar para ela o que os autores acima afirmaram que “estamos vivendo na época do surgimento das novas identidades e que hoje, não podemos falar de identidade e sim de identidades”, pois como Perlin (2011) afirma

os surdos vivem e passam por diversos tipos de identidade, e que por isso, podemos compreender o termo identidade como algo híbrido. Porém, não podemos perder de vista que os surdos possuem um senso de pertencimentos a sua cultura e identidade própria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto e apresentado, podemos afirmar que a literatura surda contribui para o desenvolvimento e empoderamento da comunidade surda brasileira. Assim, ela precisa ser mais trabalhada nas escolas do município de Alagoinhas - Bahia, seja nas que têm surdos matriculados, seja nas que não têm alunos surdos matriculados, pois, dessa forma, estaremos difundindo a cultura e a identidade surda no município, além de mostrarmos que tanto o ouvinte como o surdo tem um espaço na sociedade. Lembrando ainda que estaremos fazendo o melhor: divulgar o máximo a língua de sinais, que é o meio pelo qual os surdos mostram seus valores, luta pela sua cultura e defende a identidade surda, essa que é considerada uma das marcas principais que fomenta as comunidades surdas brasileira. Além de motivar no ouvinte um novo pensamento: o da inclusão da igualdade seja ela cultural, social, linguística ou identitária.

As informações contidas nesse trabalho acerca de cultura e identidade surda serviram para afirmar que precisamos divulgar o máximo o ensino da literatura surda em todas as escolas, sejam elas em âmbitos municipais, das escolas particulares ou estaduais. Agindo assim, estaremos contribuindo para que a



comunidade ouvinte comece a perceber o surdo como um sujeito de direito capaz de aprender.

Quando falamos em cultura e identidade surda requer que nos aprofundemos nos estudos de diversos autores, sejam eles da área da surdez, bem como outros que não faça parte dessa área. Assim, nesse trabalho foram apresentados os conceitos de identidade e cultura surda em várias vertentes, perpassando pela linha de autoras surdas como Karen Strobel (2015) e Gladis Perlin (1998), bem como autores ouvintes como é o caso de Eagleton (2005), Hall (1997) e Lima (2015); essa última citada é considerada um representante da comunidade surda, pois, ela tem um neto surdo e luta pela aplicabilidade da lei e decreto de libras em Salvador-BA, para garantir o direito aos surdos.

Posterior a essa discussão, foi apresentado um questionário se de fato o aprendizado da língua é preponderante para a construção da identidade surda. É percebido que sim, porém, esse surdo que está aprendendo a língua de sinais tem que ser exposto a contato direto com outros surdos fluentes na libras, para que ele venha a se desenvolver cada vez mais. Em relação ao contato direto do pesquisador e seu objeto de estudo, foi notório perceber que foi um momento ímpar, pois, por meio deste contato, ficou comprovado que para entender a cultura e a identidade surda deve ser mostrado o que essa cultura e identidades têm de melhor, que são as suas origens, suas singularidades e sua importância.

Dessa forma, adentrar nesta pesquisa enquanto mestranda em Crítica Cultural foi de grande valia, pois, através dela ficou percebido quão grande e vasto é o mundo do surdo e do ouvinte, além de ter colaborado com a comunidade surda, no intuito de mostrar para os alunos ouvintes o que essa cultura tem a contribuir para o desenvolvimento da identidade surda.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Virgínia. **Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais**. VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Florianópolis. 2010.

EGLEATON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco. Editora UNESP, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. Educação e realidade: cultura, mídia e educação, v. 22, nº 3, jul. dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte. Ed UFMG. 2003.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo. Atlas, 2001.



LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima. **Relações Étnicas Raciais na Escola: o papel das linguagens**. Salvador. EDUNEB. 2015.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

SANTANA, Ana Paula. BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: Encruzilhadas de lutas sociais e teóricas**. Edu. Campinas. 2005.

STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3ª edição. Florianópolis. Ed da UFSC. 2015.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo. McGraw-Hill, 1982.

<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes>. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Acesso em 20. out. 2019.

<https://www.google.com.br/cinderelasurda>. Acesso em 20. out.2019.

<http://www.otorrinohospital.com.br>. Acesso em 20. out. 2019.





TECNOLOGIA CELULAR E DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA

Luiz Carlos de Souza Santos¹

Elaine Cristina Silva Santos²

A escola, tradicionalmente, privilegia nas aulas de língua portuguesa a gramática enquanto “padrão” de língua a ser aprendida pelo aluno, relegando a segundo plano a construção de competências comunicativas. Essa postura ultrapassada concebe o aprendiz como mero expectador do processo de aprendizagem, provocando circunstância de silenciamento da diversidade linguística. Frisa-se, então, a necessidade da inserção de práticas sociais significativas, a partir da cultura do alunado, para ressignificar as práticas pedagógicas. Dessa forma, urge atrelar a diversidade linguística do estudante aos novos instrumentos tecnológicos que incitem a multiculturalidade e a multimodalidade na unidade de ensino.

A tecnologia celular constitui, nessa perspectiva, um suporte ou um motivador de práticas significativas e críticas para o delineamento da identidade linguística do aluno. Em práticas hodiernas, a *selfie* instiga usos linguísticos diversos. Na medida em que se publica tal registro imagético, pode ocorrer o relato do fato registrado. Dessa forma, ao relatar tal evento, o discente mobiliza linguisticamente a própria identidade vocabular.

É mister mencionar que a presente pesquisa não se enquadra numa perspectiva sociolinguística, ou seja, um estudo de campo com o objetivo de vislumbrar as mudanças graduais da língua. Utilizam-se os termos variação e diversidade linguística enquanto sinônimos, concebendo-os enquanto realizações ou usos diferenciados da linguagem, conforme Costa (2012). Objetiva-se recorrer ao celular enquanto motivador/suporte de reconhecimento e valorização da mobilidade linguística, a partir de contextos significativos de prática

¹ Mestrando em Letras do Profletras da Unidade de Itabaiana/UFS.

² Profa. Dra. do Departamento de Letras Libras e do Profletras da Unidade de Itabaiana/UFS.



social, bem como inibir concomitantemente o preconceito linguístico. Nesse oportuno, promove-se um avivamento dessa diversidade no âmbito escolar.

O *corpus* é composto por 35 alunos do oitavo ano do ensino fundamental da rede estadual de Sergipe, localizado no município de Itabaiana. Metodologicamente, os discentes realizam uma *selfie*; relatam a experiência registrada nessa imagem; reconhecem a diversidade e, finalmente, contextualizam essa ocorrência linguística. Para tanto, recorre-se ao aporte teórico de Bagno (2007), Bakhtin (1997), Bortoni-Ricardo (2004), Costa (2012), Faraco (2004), Freitag (2013), Marcuschi (1997), Nogueira (2012), Rojo (2012), Suassuna (2009) e Xavier (2018).

As aulas de português, geralmente, caracterizadas pela compartimentalização dos conteúdos; pela falta de funcionalidade e aplicabilidade de certos conceitos da língua; além da repetição e monotonia das aulas, inibem a contextualização de um ensino significativo para o discente. O aluno, ao invés de ser posto em situação prática de comunicação, é situado em um contexto artificial, por “meras verbalizações” (SUASSUNA, 2009, p. 102).

Nesse contexto, dissipa-se a concepção dialógica da língua promulgada por Bakhtin (1997). Toda realização de atividade humana está circunscrita à utilização da língua que, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados. Esses refletem as condições e finalidades de cada esfera de atividade, não apenas pelo conteúdo e estilo ligado às variações linguísticas, mas também pela construção composicional. Cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, gêneros do discurso.

A multiplicidade de práticas linguísticas implica na heterogeneidade dos gêneros. Segundo o estudioso, “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através desses enunciados que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Materializa-se, dessa forma, uma reciprocidade substancial de prática social, que inibe qualquer ato mecanizado.

Numa concepção equivocada, a prática de ensino no ambiente escolar aborda um esquema da comunicação verbal que distorce o contexto real da comunicação. O papel ativo do “receptor” fica minimizado ao extremo. Numa conjuntura mais pragmática, o ouvinte que compreende um discurso adota simultaneamente para com este uma atitude responsiva ativa, e esta atitude está em elaboração constante no processo de comunicação. A toda compreensão urge uma resposta, dessa forma, o ouvinte torna-se partícipe no processo comunicativo.

Nesse ensejo de mobilidade dos membros da comunicação, é mister problematizar a concepção de uniformidade da língua. Adotam-se, então, os pre-



ceitos de Bagno (2007), que defende a necessidade de reconhecer a existência de muitas normas linguísticas. Tal postura frisa que a língua portuguesa ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais, onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão.

Ainda segundo o crítico,

existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (BAGNO, 2007, p. 43-44)

Rojo (2012) propõe à escola discutir criticamente os costumes locais e as estéticas, construindo critérios reflexivos de apreciação da multiplicidade cultural e semiótica das práticas sociais. Para tanto, ressaltam-se as práticas que transformem os alunos em criadores de significações, capazes de transformar os discursos na recepção ou na produção semiótica. Inicialmente, o agente seria imerso em práticas permeadas pela cultura local e pelo dialogismo entre gêneros disponíveis. Sobre essas exerceria uma análise sistemática dos processos de produção e recepção, interpretando os contextos sociais e culturais de circulação. Como etapa conclusiva, ocorreria uma ressignificação da prática.

A língua, de acordo com a autora, não se isentaria do contexto em que se circunscreve. Cada prática social motivaria distintas realizações linguísticas, porém a variação linguística na escola circunscreve-se num cabedal de preconceito, inibindo o dialogismo de práticas sociolinguísticas significativas. Nesse sentido, as novas ferramentas de multiletramentos permitem transgredir as relações de poder pré-estabelecidas, em especial aquelas de controle unidirecional da produção e da propriedade dos bens culturais. Nesse contexto, há um embate entre paradigmas de aprendizagem marcados ou pelo silenciamento da prática, ou pela atitude colaborativa. Conforme Nogueira,

é necessário que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma al-



ternativa vai servir a propósitos distintos, sendo também recebidos de forma diferenciada pela sociedade. Algumas formas vão imprimir prestígio ao falante, garantindo maior credibilidade, enquanto outras vão contribuir para a formação de uma imagem negativa, privando o falante de determinadas oportunidades. (2012, p. 5).

Nesse entremeio, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que se um professor do ensino básico conhece as características da fala do grupo social de onde provêm seus alunos, poderá planejar seu trabalho pedagógico com vistas a ampliar a competência comunicativa desses alunos, habilitando-os a usar outras variantes de mais prestígio, na escrita e na fala quando essa precisa ser monitorada. Todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes; tal flexibilidade é fundamental para que ele possa ser bem recebido em qualquer ambiente e assim ter mobilidade social.

VARIAÇÃO/DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A realização linguística ou o efetivo uso da linguagem implica numa compreensão do arcabouço estrutural e social da mesma. Cada configuração deve ser valorizada, uma vez que refuta equívocos no estudo da linguagem. As práticas sociais, por sua vez, os valores e a identidade dos sujeitos implicam fenômenos de variação, convergindo para a concepção de que “os falantes não são monoestilísticos, mas alternam a forma da sua expressão, adaptando-a às circunstâncias” (FARACO, 2004, p. 2). Ainda conforme o crítico, não há na língua um padrão absoluto de correção válido para todas as circunstâncias, mas apenas padrões relativos às diferentes ocasiões. No entanto, “a correção linguística secundariza a adequação quando não a condena.”

Ao considerar o contexto da realização linguística, problematiza-se a norma padrão enquanto “instrumento de violência simbólica e exclusão socio-cultural” (FARACO, 2004, p. 8). Na medida em que se valoriza o uso efetivo da língua do aluno, demonstrando o percurso e a mobilidade dialógica de realização, qual seja do âmbito informal ao formal, adequação ou inadequação, por exemplo, desconstrói a “cultura do erro”. O espaço escolar, nesse viés, tornar-se-á numa convergência de alteridades.

De encontro a essa perspectiva, o comportamento pedagógico tradicional materializa posturas equivocadas em relação à variedade linguística. Desenvolve-se estereótipo a partir de exemplos de falares utópicos, ou seja, desprendidos do real contexto de ocorrência. A título de exemplificação, os falares da região Nordeste são contrastados com a região Sul, inibindo-se qualquer convergência valorativa. Nesse oportuno, os aspectos sócio-históricos e cultural



são silenciados e o preconceito linguístico instaurado, pois não há uma criticidade na compreensão. Abominam-se “os contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado de popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta)” (FARACO, 2004, p. 9).

Buscando desmistificar e problematizar uma postura preconceituosa, a presente pesquisa comunga com a proposição de Bagno (2007),

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática ou memorização. [...] A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. (p. 113)

Ao considerar que nenhum sujeito comete “desvio” na própria língua, não implica validar todas as realizações linguísticas. Estas, por sua vez, dependem de uma conjuntura contextual, qual seja: o sujeito falante, o interlocutor, a temática em questão, a forma da realização linguística, o momento/lugar, a motivação comunicacional, a possível intenção discursiva e o gênero. Dessa forma, a dicotomia certo/errado se dilui, impregnando-se as noções de adequado e inadequado.

Rojo (2012) situa a escola permeada por discursos culturais múltiplos estimulados, atualmente, pelas interpelações tecnológicas no âmbito educativo. Tal configuração deveria propiciar o plurilinguismo e a multiplicidade semântica cultural. No entanto, a conjuntura de um ensino tradicionalista, em que o aluno constitui mero expectador do processo de aprendizagem, provoca um processo de silenciamento da alteridade.

Para inibir tal postura silenciadora, a pesquisa da variação por meio dos recursos tecnológicos constitui um percurso multimodal de aprendizagem significativo. O texto, então, esfacela-se numa contraposição à interpretação unidirecional. O discurso “não-autorizado”, nesse contexto, constitui as variações linguísticas regionais, que adquirem notoriedade num ambiente problematizador. Conforme Bagno (2007)

Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. (p. 9)



A escola necessita trabalhar projetos destinados a fazer funcionar, no interior da unidade de ensino, práticas de multiletramentos culturalmente proativas. Corroborando com essa perspectiva, Rojo (2012) situa a escola permeada por discursos culturais múltiplos estimulados, atualmente, pelas interpelações tecnológicas no âmbito educativo. Tal configuração deve propiciar o plurilinguismo e a multiplicidade semântica cultural.

A tecnologia, nessa perspectiva, servirá de instigante de prática social, posto que a variedade linguística do alunado atrelada ao instrumento tecnológico consistirá ferramenta de acesso à comunicação e à informação, que incitam a multiculturalidade e a multimodalidade na unidade de ensino. Segundo a autora, a escola deve contemplar as culturas locais onde está inserida, ou seja, acolher as práticas do alunado.

PERCURSO METODOLÓGICO

É necessário adotar a atitude de um professor-pesquisador que considere seu alunado, a comunidade onde a escola está inserida, com o intuito de detectar interesses, demandas e necessidades locais passíveis de serem satisfeitas ou concretizadas em práticas significativas e que sejam, ao mesmo tempo, de interesse pedagógico. Nesse cabedal pragmático, a língua se constitui enquanto construto plural e heterogêneo, por sua vez, coexistente com a própria variedade.

Objetiva-se a construção de um percurso pedagógico, a partir da inserção da tecnologia atrelada ao estudo da variação linguística. O celular constitui o aporte para o resgate de práticas sociais e, por sua vez, construir narrativas orais a partir da experiência do sujeito aluno. À baila dessa ocasião, as ocorrências linguísticas são delineadas. A propositura não constitui alternativa estanque, apenas um norte para a valorização da alteridade, geralmente, silenciada, em detrimento da norma padrão.

Inicialmente, busca-se instigar a participação dos discentes, bem como promover uma sondagem das práticas sociais dos mesmos em relação aos usos do celular hodiernamente. Uma leitura imagética de momentos de *selfie* e do gênero poesia sobre a mesma temática cumpre tal finalidade. Essa postura problematiza a função do autorretrato ou da *selfie* em experiências significativas para o alunado.

Em seguida, define-se cooperativamente as diretrizes para o desenvolvimento da *selfie*, bem como a sua realização. Os estudantes desenvolvem com o aporte tecnológico celular o registro imagético de experiências que denotam práticas significativas; por exemplo, imagens de espaços públicos ou am-



bientes que marcaram a infância; práticas sociais corriqueiras; momentos familiares; enfim, qualquer circunstância significativa que incite a narrativa.

Cumpridas essas etapas, realizam-se, em sala de aula, os relatos de experiências registradas pela tecnologia. Na medida em que os discentes relatam, o professor realiza questionamentos em relação às *selfies* expostas. Nesse oportuno, promove-se um levantamento das terminologias utilizadas pelos discentes, ou seja, o reconhecimento da diversidade linguística.

Com as expressões identificadas, inicia-se a contextualização da diversidade, reconhecida no momento anterior. Delineia-se a situação de comunicação em que se realizam as variações, objetivando orientar o estudante a perceber o funcionamento linguístico em diferentes contextos. Esse procedimento conduz o aluno a produzir ou registrar práticas linguísticas em condições de produção bem definidas.

Promover uma reflexão sobre a língua a partir da oralidade implica numa postura mais consistente pedagogicamente e realista para os alunos. Abordar a modalidade oral problematiza a inserção da variação linguística em sala de aula. Dessa forma, “é possível ao aluno perceber a mutabilidade da língua, sua heterogeneidade e suas transformações”. (MARCUSCHI, 1997, p. 14)

Em consonância com Freitag (2013), as narrativas de experiência pessoal fornecem pistas sobre a relação em rede (social) dos indivíduos e sobre os grupos em que se constituem identidades sociais, reconhecidas em uma localidade. Nesse oportuno, os relatos das experiências dos discentes são instigados a partir da tecnologia. O celular oportuniza o registro de práticas sociais significativas para o aluno, concomitantemente, implica na explanação linguística desse momento; ocasião imprescindível para vislumbrar a realização identitária.

Nesse caminho, percebe-se uma prática situada, uma vez que remete a um percurso didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e dos gêneros disponíveis para tal fim (ROJO, 2012). Quando o docente não propõe ao aluno a integração da escrita a imagens, a efeitos sonoros, a vídeos, delineia-se uma defasagem metodológica. E quando utilizam a multimodalidade, constitui como momento de distração, ao invés de objeto de ensino. De acordo com Rojo (2012), é preciso aprender a ler imagem, música, design, assim como se aprende a ler textos escritos. Isso é importante porque boa parte do alunado já tem acesso a tecnologias móveis. Nesse contexto, depreende-se que o empecilho não são as características dos textos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos, mas as práticas escolares que preconizam atividades gramaticais e destoantes do contexto dos alunos.



DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

O presente capítulo destina-se ao delineamento dos dados advindos da aplicação da pesquisa em discussão. Para tanto, foram organizados por quantificações de gênero/sexo, de faixa etária e de situação/pergunta norteadora. Compõem esse *corpus* 35 alunos da rede estadual de ensino de Sergipe, matriculados em unidade escolar de Itabaiana; 19 discentes são do sexo masculino e 16 do feminino.

Tabela 1: Faixa etária da turma

Faixa etária	Quantidade	
	De 13 a 14	Masculino
Feminino		10
De 15 a 17	Masculino	14
	Feminino	06
Total		35

FONTE: Tabela 1 – produzida pelo autor

Organizou-se a faixa etária de 13 a 14 por ser a idade adequada ao oitavo ano do ensino fundamental. Já na faixa de 15 a 17 se encontra distorcida a relação idade/série. Na Tabela 1, observa-se o quantitativo de alunos por sexo para cada faixa etária. Depreende-se que 40% do sexo masculino apresentam distorção idade/série, e apenas 17% do sexo feminino estão nessa situação. Já em relação à adequação idade/série, o sexo feminino se sobrepõe ao masculino; 28% daquele sexo estão adequados ao ano letivo; enquanto este detém apenas 14%.

Para reconhecer a diversidade linguística, a Tabela 2 traz uma situação em que se verifica tanto a informalidade, quanto a formalidade. É comum no contexto de realização da *selfie* a familiaridade entre os sujeitos. Porém, podem constar pessoas sem grau de contato, isto é, desconhecidas. Nesse oportuno, havendo a necessidade de conversar com as mesmas, o sujeito recorre a algumas expressões, cuja função poder ser de vocativo. Essa situação instiga a mobilidade linguística dos estudantes conforme distribuída no quadro 2.



Tabela 2: Responsivas por faixa etária e sexo

Situação			
Durante a realização da <i>selfie</i> havia pessoas desconhecidas no ambiente em que você se encontrava? Se precisasse falar com ela como a chamaria?			
Faixa etária	Sexo	Responsivas	Total
De 13 a 14	M	Coisinha	-
		Dona Maria ou “seu Zé”	03
		Fulano	-
		Moço (a)	02
	F	Coisinha	02
		Dona Maria ou “seu Zé”	04
		Fulano	01
		Moço (a)	03
De 15 a 17	M	Dona Maria ou “seu Zé”	03
		Moço (a)	04
		Parceiro (a)	04
		Senhor (a)	03
	F	Dona Maria ou “seu Zé”	01
		Moço (a)	03
		Parceiro (a)	-
		Senhor (a)	02

FONTE: Tabela 2 – produzida pelo autor

Os dados estão organizados segundo as faixas etárias e sexo. Para a faixa de 13 a 14, verificam-se os usos dos termos “coisinha, dona Maria ou “seu Zé”, fulano, e moço (a)”, porém, nas responsivas do sexo masculino, as expressões “coisinha e fulano” não foram identificadas. Predominaram-se, então, as outras duas expressões. No levantamento para o sexo feminino, todos os termos foram usados, predominando ainda “dona Maria ou seu Zé”.

É válido observar que, mesmo sem conhecer o interlocutor, os discentes utilizam termos/substantivos próprios enquanto comuns, ampliando as ocasiões em que tais expressões são recorrentes. Interessante destacar também que a faixa etária mais jovem não mencionou os pronomes senhor ou senhora, muito recorrente nas ocasiões em que não se tem familiaridade com o interlocutor. Somente na segunda faixa isso ocorre, sinalizando uma postura respeitosa num ato comunicativo.

Na faixa etária de 15 a 17, apareceram os usos do termo “parceiro”, bastante recorrente nos diálogos dos jovens, uma vez que semanticamente sinaliza um companheirismo entre os sujeitos. No entanto, somente foi identificado no sexo masculino. Para o feminino, a expressão mais usada foi “moço (a)”,



reforçando um distanciamento familiar entre os sujeitos. Segundo dados na Tabela 2, essa faixa de idade não expressou os usos linguísticos de “coisinha”. Sinaliza, então, uma escolha vocabular distinta dos mais jovens.

Ao situar contextualmente, as responsivas do Quadro 2, para os estudantes, não causaram estranhamento, visto que são recorrentes em práticas diárias. Podem ser substituídas pelos termos “dona Maria ou seu Zé”, uma vez que apresentam mesmo efeito de sentido, além de exercerem função de vocativo/chamamento. Num contexto mais informal, por exemplo, em festas com amigos, no intervalo escolar ou até mesmo numa ligação através do celular, os discentes confirmaram os usos das expressões *coisinha*, *fulano*, *moço* ou *moça*, além de *parceiro (a)*. No entanto, diante de um contexto que requer formalidade, como em apresentação de atividades em sala de aula, adequaram a resposta, sugerindo “senhor, senhora”.

No desenvolvimento dessa atividade, uma aluna, da faixa etária de 13 a 14, relatou um ruído na comunicação ao utilizar a expressão “coisinha”. O interlocutor não aceitou ser denominado dessa forma, por considerar um termo pejorativo.

Aluna: professor, quando chamei um desconhecido de *coisinha* para perguntar sobre o endereço de um sítio, ele me respondeu que tinha nome e que não era *coisinha*.

Como o objetivo da comunicação era apenas identificar um endereço, os discentes argumentaram que o mais adequado nessa ocasião era utilizar “senhor ou rapaz”, para se aproximar do sujeito. “Coisinha” pode denotar, de acordo com a situação, um sujeito afeminado ou delicado. Essas interpretações geraram um equívoco no diálogo entre a aluna e o interlocutor.

Depreende-se, então, que é necessário compreender a diversidade linguística vinculada à situação comunicativa, ou seja, observar os sujeitos do ato comunicacional, a temática, o momento/lugar, a motivação discursiva e o gênero. Tal postura problematiza posturas preconceituosas, bem como ocorrências linguísticas mais autênticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção em questão problematiza as diferentes variedades da língua e, por sua vez, o valor social das mesmas, construindo um ambiente educacional-político-dialógico e de empatia. Nesse entremeio, edifica-se a formação de um cidadão reflexivo e partícipe de múltiplas esferas sociais. A identidade do aluno, através da diversidade linguística, adquire notoriedade e prestígio, esfacelando as lacunas do preconceito linguístico.



A geração digital refuta um ensino descontextualizado e inibidor da alteridade. Em consonância com Xavier (2018), essa geração anseia por práticas centradas no discente, além de postura ativa do mesmo; a coletividade em detrimento do individualismo; a concepção do professor enquanto articulador/pesquisador; e um ensino dinâmico, multimodal e multissemiótico. Essa postura questiona a cultura linguística e a identidade do alunado, posto que os agentes poderão se identificar e, ao mesmo tempo, colaborar com as práticas sociais. Inserir na própria sala de aula elementos contextuais do estudante fomenta uma construção colaborativa do conhecimento.

Ao oportunizar a convergência das diversidades linguísticas no âmbito escolar, concomitantemente instiga-se a coletividade no percurso de ensino e aprendizagem. Os discentes se identificam com essa diversidade e, por sua vez, a língua portuguesa não se configura numa língua estrangeira. Tal feito foi instigado pela tecnologia celular, em que a partir da *selfie*, o aluno relata o evento ou a situação registrada na imagem. Simultaneamente, os demais estudantes reconhecem a diversidade linguística e, por fim, a contextualiza.

Ao considerar o contexto da realização linguística, problematiza-se a norma padrão enquanto “instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2004, p. 8). Na medida em que se valoriza o uso efetivo da língua do aluno, demonstrando o percurso e a mobilidade dialógica de realização, qual seja do âmbito informal ao formal, adequação ou inadequação, por exemplo, desconstrói a “cultura do erro”.

“Uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário e estiver vinculada a um fator relativo ao mundo social do qual ele faz parte.” (OLIVEIRA, 2014, p. 33). Esse preceito resume a postura adotada na pesquisa em questão: partir do uso tecnológico para se promover uma mobilidade linguística.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA, Catarina de Sena S. Mendes da. Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. 1., 2012, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-12.
- FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: **II CIEL – Ciclo de Eventos em Linguística**. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. Dispo-



nível em: https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf Acesso em: 17 jul. 2018.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Banco dos falares sergipanos**. Florianópolis: Work. Pap. Linguíst. v. 13, p. 156-164, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

NOGUEIRA, Francieli Motta da Silva Barbosa. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações. In: **Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**, 2012, Itabaiana. Anais. Itabaiana: UFS, 2012, p. 1-8. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/> Acesso em: 30 de out. 2018

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua portuguesa**. Natal: UFRN, 2014.

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

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2ª ed. Recife: Universitária UFPE, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In: UFPE: **Hipertextus**. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> Acesso em: 29 mar. 2018.





PRÁTICA DE LEITURA AFRO-BRASILEIRA DOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Deise Santos do Nascimento¹

A literatura brasileira tem seu formato construído ao longo dos tempos e, assim, adapta-se à realidade, à cultura e ao pensamento vigentes da época. Diante disso, ela acaba modelando as características e o formato para um determinado período de representação artística, conduzindo a leitura e recepção do texto a um olhar que acolha aquilo que determine e dialogue com os anseios dominantes da sociedade em questão.

Ao estudar a história da literatura brasileira, o que observamos é que de época a época a forma e o conteúdo são estabelecidos pelas questões políticas e, até o final do século XIX, pela visão e perspectivas do colonizador, já que o solo brasileiro fora colonizado por grupos, a exemplo de Portugal, que também não poupou o respectivo domínio nas organizações e nos espaços sociais, impregnando a cultura de que ao dominante tudo e ao dominado nada.

Sobre esse aspecto, Afrânio Coutinho, na intenção de chamar a atenção ao estudo e aos fatores que reconhecem e solidificam a literatura brasileira, coloca que

Ao longo do tempo, criaram-se situações de dependência econômica, social, moral e intelectual, cultural, sendo ainda hoje, muitos casos persistentes em seus efeitos que, benéficos ou maléficos, são característicos das civilizações que aqui se desenvolveram. (COUTINHO, 2004, P. 342)

Sendo assim, utiliza-se do presente trabalho para ser possível compreender em que lugar está a literatura afro-brasileira na atualidade, e como os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade contribuíram para que tal formato de estudos literários sobressaíssem na busca de demarcação de uma identidade e de um espaço para a manifestação da voz do negro/ negra, de acordo como a essência desses é, sem serem inferiorizados ou rotulados de acordo como a sociedade colonial os percebe.

¹ Doutoranda PGGL/UFS. Professora da Rede Estadual de Sergipe. E-mail: dede_letras@yahoo.com.br

Para tal estudo, inicialmente trataremos as considerações do pesquisador Eduardo de Assis Duarte acerca do que e como considerar uma obra/texto, autor como representante da literatura afro-brasileira. Contudo, um estudo que justifique a tomada do lançamento dessa expressão será feito por meio dos aspectos históricos, sociológicos e da crítica literária, visualizado em Florestan Fernandes, Florentina Souza, Maria Nazaré Lima e Afrânio Coutinho.

Por fim, o debate aqui levantado será encaminhado à fundamentação da análise de um conto presente na obra *Olhos d'água*, de autoria de Conceição Evaristo que tem como ponto de partida de suas obras a escrita a partir do protagonismo da mulher que estará interligada às questões de um particular momento, vida e perspectivas de ser negra na atual sociedade.

SOCIEDADE: DO COLONIAL AO DECOLONIAL

O preconceito e a discriminação racial, no Brasil, dificultam a ascensão social das minorias étnicas e raciais. Tal fato é visto como um agravante maior à medida que a sociedade não dispõe do interesse em legitimar as marcas históricas que levaram a tal situação e, de certa forma, aplicar o pensamento decolonial nas ações sociais.

Assim, ao observarmos como se deu/ dá o desenvolvimento da sociedade, a história vai nos revelando determinadas considerações que encaminharam a condição do negra/negra no atual contexto social, como uma máxima representação de um processo de colonização dominante da coroa portuguesa sobre os escravizados, presentes no Brasil.

O debate sobre a questão racial no Brasil está longe de ter um ponto final. Muito ainda tem para ser analisado e, conseqüentemente, sobre a construção da democracia racial no país, no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e jurídicos da questão e, ainda, sobre o que vem a provocar a equidade entre brancos, negros e mestiços. Contudo, Florestan Fernandes, em um de seus artigos publicados no livro *O negro no mundo dos brancos*, acerca dessas considerações que giram em torno da impossibilidade de haver a igualdade racial no país, coloca que

é mister que saibamos clara, honesta e convictamente o que tem banido e continuará a banir a equidade nas relações de “brancos”, “negros” e “mestiços” entre si. A chamada “tradição cultural brasileira” possui muitos elementos favoráveis à constituição de uma verdadeira democracia racial. Esta ainda não existe, porém, e nunca existirá se os dados das investigações científicas não forem aceitos objetivamente e aproveitados de forma concreta na construção de uma sociedade multirracial cujos modelos ideais não estão (nem



poderiam estar) no passado ou no presente, que dele flui e o reproduz sob muitos aspectos. (2007, p. 40)

Dessa forma, a questão do negro/ negra no Brasil vai além de uma análise histórica. O debate também gira em torno de fatores políticos que impedem a verdadeira colocação daqueles em patamar igual ao branco, pois estes justificam, até por meio da ciência, a falta de oportunidade social aos afrodescendentes. Tal fator favorece com que a desigualdade social solidifique-se a cada dia, pois é tratada como uma herança histórica presente no mundo dos brancos e negros/ negras e mulatos/ mulatas, que adentraram ao mundo “alheio” assim, resta saber lidar com a situação.

Na verdade, a imposição colonial não corrobora com a ideia de que a democracia racial pode existir, pois tal evento é visto como uma oportunidade apenas de tentativa de inclusão daqueles não vistos no mesmo patamar social, econômico e histórico do branco. Oportuniza-se a miscigenação como uma possibilidade de integração, igualdade social que, por sua vez, tenta oferecer a ascensão do mulato na sociedade, já que o negro/ a negra, agora com a “alma branca”, conquista espaços, de forma regrada e sob o domínio dos brancos.

Eis, para a oportunidade, a questão de uma falsa mobilidade social entregue ao mulato/ mulata, pois este não possui de fato um espaço consolidado e ainda é visto como um elemento marginalizado. Nesse processo de ascensão, se houver algum tipo de insucesso o fato recai para o não atendimento à expectativa de se igualar ao branco, o que confirma a regra, denotando a ideia de ratificar a necessidade de perpetuar com a escravidão, para melhor organização social.

as oportunidades foram aproveitadas pelos grupos melhor localizados da “raça dominante”, o que contribuiu para aumentar a concentração racial de renda, do poder e do prestígio social em benefício do branco. No contexto histórico surgido após a Abolição, portanto, a ideia da “democratização racial” acabou sendo um expediente inicial (...) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (...) O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco” (FERNANDES, 2007, p. 46)

Diante desse quadro, podemos concluir que

- a miscigenação entre as raças não conseguiu fazer-se efetiva e contribuinte no processo de igualdade racial;
- ter provocado a universalização do trabalho não foi fator suficiente para inserir e, assim, beneficiar aqueles que não mais estavam escravizados;



- à população de cor não foi oportunizada a integração social. Estava livre, mas permaneceu marginalizada, pois não ascendeu socialmente;
- não houve efetivamente democratização de rendas, poder e prestígio social, o progresso esteve disponível apenas a quem estava melhor preparado – aos brancos.

Portanto, diante da conjuntura imposta ao/a negra, mulato/ mulata, podemos melhor compreender o que impulsionou a mudança de comportamento dos afro-descendentes no Brasil. A forma como eles foram dispostos na sociedade fez com que deixassem de ter um postura passiva diante das mazelas geradas por conta da ausência de colocação profissional que ocasiona o desemprego, a miséria, gerando a criminalidade. Assim, “o novo negro” quer viver como o branco, ter as mesmas oportunidades e, conseqüentemente, desenvolvimento social.

Uma mudança radical diante da questão racial no país torna-se cada vez mais urgente e como resultado desse clamor identificamos o surgimento de grupos, movimentos com os debates mais pontuais sobre:

- incluir os negros e mulatos na programação do desenvolvimento socio-econômico e em projetos de integração nacional,
- fomentar políticas públicas para o oferecimento de educação, saúde, moradia e bem-estar;
- elaboração de estratégias para a mudança ideológica dos brancos;
- implantação de um programa de valorização de minorias.

Com a tomada de tais medidas há a oportunidade dos negros e mulatos assumirem um comportamento mais ativo no contexto social, pois ganham força e conhecimento sobre como agir para garantir direitos e oportunidades, espaços, valorização, igualdade, melhorias e ascensão da raça, em meio a tanto preconceito e discriminação.

LITERATURA BRASILEIRA: UM ESPAÇO PARA A VOZ DA NEGRITUDE

Ao observador não ingênuo, certamente se importará a verificação de que a Literatura Brasileira atingiu neste final de século uma completa emancipação. O longo “processo de descolonização”, mantido desde o início, primeiramente sob forma larvada, e depois conscientemente, embora sempre debaixo da mó colonialista presente mesmo depois da independência política, atingiu agora a plenitude da autonomia, emprestando À produção literária dos últimos decênios uma fisionomia própria, uma verdadeira identidade nacional literária. (COUTINHO, 2004, P.305).



Diante do processo da busca de espaço social ao negro/negra, mulato/ mulata, verifica-se, nos estudos de literatura brasileira, que a figura do afrodescendente não é posta como protagonista, herói ou com algum destaque que não venha denegrir a imagem e raça.

Essas discussões são importante para que possamos compreender os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade (...)o autor e autora negra aparecem muito pouco, e , quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelo modos inferiorizantes como a sociedade os percebe. (SOUZA & LIMA, 2006, p. 06)

Assim, já em meados dos anos 70, do século XX, surge a necessidade de debater, de maneira mais enfática acerca de um lugar específico na literatura, questões sobre negritude e, por fim, implantar um termo específico que fosse capaz de representar a cultura negra e oportunizar a voz àqueles que tanto são discriminados e colocados à margem da sociedade. Observa-se que

As expressões “literatura negra”, “poesia negra”, “cultura negra”, circularam com maior intensidade na nossa sociedade a partir do momento em que tivemos de enfrentar a questão da nossa identidade cultural (SOUZA & LIMA, 2006, p. 13)

A partir dessas considerações um grupo de escritores afrodescendentes reúne – se para discutir o lugar do negro na Literatura Brasileira e, então, disponibilizam os termos literatura negra e literatura afro-brasileira, como espaço para apresentação da cultura afro, sem interpretações equivocadas. Nesse período, segundo o que apresenta as pesquisadoras Florentina Souza e Maria Nazaré Lima (2006), teremos como marco dos estudos afro na Literatura Brasileira o lançamento das seguintes produções:

- Cadernos Negros (1978), organizado por Cuti e Hugo Ferreira: propunha expandir o espaço de publicação dos escritores negros e trabalhar com temas relacionados à cultura negra no Brasil;
- Antologia contemporânea da poesia negro brasileira (1982), organizada pelo poeta Paulo Colina;
- Poesia negra brasileira (1992), organizada por Zilá Bernd, está dividida em partes que mapeam, desde o século XIX expressões significativas da literatura comprometida com a situação do negro no Brasil;

É interessante aqui frisar que oportunizar um espaço específico à cultura negra favorece a circulação de textos literários até então sem visibilidade como também é um momento para tratar questões que dizem respeito à exclusão vivida por grande parte da população brasileira.



CONCEIÇÃO EVARISTO: A ESCRIVÊNCIA EM AÇÃO PARA FALAR SOBRE O NEGRO

A seleção da obra *Olhos d'Água* tem o objetivo de contemplar uma leitura literária, que prioriza reflexões acerca da mulher negra. Particularmente, um aspecto positivo que nos faz aplicar essa dinâmica de leitura à obra de Conceição Evaristo é o fato de que a própria autora assumiu que suas narrativas se voltam para situações de sua própria vida como nos destaca a pesquisadora feminista Constância Lima Duarte:

e foi justamente a partir dessas reflexões que ela formulou o conceito de escriturabilidade – escrever a existência -, tornando desafio para o eu lírico transcender o biográfico, e colocado na base mesmo da escrita lúcida e solidária da escritora, cuja obra é comprometida com a história coletiva (2016, p. 155).

A temática dos direitos e da luta do povo afro-brasileiro é própria de Conceição Evaristo, uma mulher preocupada em fazer literatura, sem deixar de lado suas heranças africanas. Com essa postura, “é possível situar o engajamento dessa escritora às formulações feministas contemporâneas” (SANTANA, 2017, p. 10). Ela alia a representação do espaço, personagens e enredos realistas dos negros excluídos a um compromisso de fazê-los serem compreendidos e aceitos socialmente.

Conceição Evaristo possui uma postura crítica e poética diante da condição afro-brasileira que marca sempre um ensinamento para todos nós. Em sua ficção não é diferente, ela consegue facilmente atrair a atenção do seu leitor, por uma estética que combina memória e ficção, sem arredar o pé da fronteira afro. Sua condição de herdeira africana pulsa em seus relatos pessoais e literários. Assim, o que podemos perceber é que suas personagens trazem a marca do “pertencimento a um grupo social que tem na pele a cor da exclusão, não importa se crianças, donas de casa, empregadas domésticas ou mulher de bandido: a angústia e o sentimento de injustiça são sempre os mesmos.” (DUARTE, CÔRTEZ & PEREIRA, 2016, p. 148).

Essa postura engajada é fundamental para uma prática de leitura afro-brasileira, pois dá respaldo para reflexões acerca da marginalização do negro da literatura. Segundo Eduardo Duarte, nas obras de Evaristo, percebe-se que “A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento” (2006, p. 306).



As especificidades do texto afro-brasileiro podem ser expostas por meio de atividades lúdicas que privilegiem o prazer da leitura. Não podemos deixar de lado a criatividade do leitor e sua capacidade de dar sentidos ao texto lido. Para isso, é emergencial a construção de práticas de “vivência do literário” com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela formação crítica do leitor de acordo com Maria de Fátima Cruz (2012, p. 57).

Olhos D’água traz 15 narrativas que discorrem uma temática voltada para sofrimentos diários de afro-brasileiras. As personagens que figuram em cada narrativa, dos 15 contos apresentados na obra, pertencem ao universo dos excluídos de nossa sociedade, isto é, são crianças de rua, prostitutas, mulheres pobres e humilhadas, homens que roubam, matam e são capazes de amar. Se a condição social por si só comprova que são pessoas discriminadas, mais ainda o são por serem afrodescendentes. Por isso, encontraremos nessa coletânea o olhar da escritora basicamente voltado para as personagens femininas afrodescendentes, que tentam sobreviver em um cotidiano marcado por humilhação, opressão e preconceito.

Para este trabalho, vamos explorar apenas o conto “*Maria*”, que logo de início traz o retrato da luta diária de uma doméstica, que, retornando para casa depois de seu trabalho, reencontra um companheiro do passado, durante um assalto. Na proposta de leitura afro-brasileira, vale ressaltar a relação patroa versus doméstica, pois abre espaço para reflexões de classes e expõe a desigualdade social.

Maria é doméstica, mãe solteira, assalariada, vive em periferia, passa por necessidades financeiras e aceita os restos da festa da patroa, pois precisa do dinheiro para comprar remédio para o filho doente. Enfim, ela representa outras mulheres que estão nessa mesma condição, sendo exploradas por um sistema de trabalho que não respeita a dignidade da trabalhadora doméstica. A representação da exclusão ganha destaque no momento em que a protagonista recebe restos de comida:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos (...) A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Tody. (EVARISTO, 2014, p. 39-40).

A situação dramática de uma mãe que mal ganha para comprar os alimentos dos filhos. Essa situação é mais grave pela falta de assistência à saúde das crianças. Assim, estamos diante de um texto que apresenta, em suas entrelinhas, aspectos da condição do negro e afrodescendentes, em nossa socie-



dade, relatados por um envolvimento literário da experiência afro-brasileira, pois traz uma voz feminina “ao mesmo tempo individual e coletiva” e “empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas, igualmente, de resistência à opressão” (DUARTE, 2006, p. 306).

Tal postura só é possível de ser percebida pelo fato de a autora assumir em seus trabalhos a narrativa da “escrevivência”, relatando aquilo que ela bem conhece e sabe que perpassa no contexto marginalizado dos afro-brasileiros. Por essa perspectiva, ressaltamos a importância de levarmos para sala de aula o debate em torno da construção identitária afro-brasileira, visto que “devemos pensar a tessitura literária como um instrumento de construção social e entender que a seleção do enredo, a ser trabalhado em sala de aula, pode e deve participar de uma identidade cultural ou um registro de sentimento nacional” (NASCIMENTO; BARBOZA, 2017, p. 65).

Além da condição de penúria da personagem Maria, esse conto abre o debate acerca do preconceito racial, pois ela é punida por ser pobre e negra, visto que, mesmo tomada de toda autoconfiança, é considerada amiga dos assaltantes:

Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. (...) Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.* (...) Não conhecia assaltante algum. *Olha só, a negra ainda é atrevida,* disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher (EVARISTO, 2014, p. 42).

Esse julgamento equivocado repete o preconceito e as estereotipagens canalizadas para a marginalidade da mulher negra. Tudo é posto por conta da associação de uma negra ao ato do crime. Seguindo um senso comum, não restava dúvidas de que ela estaria envolvida, afinal ela carregava em si a cor, o perfil e a história de alguém que deve ser punido, uma mulher negra pobre da periferia. Maria é julgada por ser estereotipada.

Com a exposição de valores que privilegiam o olhar hegemônico, Conceição Evaristo questiona a lógica da exploração da empregada doméstica com baixos salários e com a cultura do favor e da punição de uma mulher por ser negra. Sua literatura ressalta o engajamento com a luta dos afro-brasileiros. Sua obra é deliberada como uma oportunidade, uma representação da cultura, literatura afro-brasileira, pois existe “uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros (...), um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo” (DUARTE, 2011, p.07).



Esses aspectos da “escrevivência” de Evaristo estão não apenas no conto aqui em questão, mas em todos os demais presentes, pois vale a pena destacar que

toda a produção intelectual de Evaristo, seja a literária ou acadêmica, põe em relevo o sentimento de cumplicidade com o segmento social a que pertence, no caso as mulheres negras, servindo a sua escrita de elemento catalizador de uma ação solidária em defesa dos interesses dessa população (SANTANA, 2017, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte acerca de como as identidades negras e afro-brasileiras são representadas faz parte de uma estratégia pedagógica de revisão do passado e de luta pelo fim do preconceito no espaço escolar e na seleção de textos, que primam pela coleção canônica de autores brancos.

Nessa perspectiva, observamos que o tratar das relações étnico-raciais de forma ética, desde os bancos escolares, é motivador para a construção de uma nação que viva e pratique o respeito, como também divulgue aspectos acerca de sua cultura e história; quando são realizadas atividades em que se objetive apresentar e reconhecer a participação dos africanos e seus descendentes na organização do país.

Com esse propósito, uma proposta de leitura afro-brasileira valoriza não só a produção dos afrodescendentes como também a forma como esse povo é representado. Assim, essa condução da leitura segue aquilo que é sugerido pelo Conselho Nacional de Educação que propõe a inclusão e a possibilidade de se estudar as questões afros de maneira reflexiva no espaço escolar.

Para isso, primeiramente, debatemos como uma abordagem afro-brasileira revisa a história literária para incluir novos autores. Em seguida, apresentamos as especificidades da “escrevivência” de Conceição Evaristo, que se destaca por abrir espaço para uma literatura que descreve a experiência de ser negra no Brasil. A leitura do conto “Maria” apresentou as identificações da mulher duplamente marginalizada: por ser negra e pobre.

Essa abordagem tanto valorizou a estética de Evaristo como seu engajamento com as causas afro-brasileiras.



REFERÊNCIA

- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil: relações e perspectivas – conclusão**. São Paulo: Global Editora, 2004.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4.
- DUARTE, Constância Lima, CÔRTEZ, Cristiane, PEREIRA, Maria do Rosário (Orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2016.
- DUARTE, E. A. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n.1 p, 305 -308, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas. 2014.
- NASCIMENTO, Deise Santos do & BARBOZA, Rejanilza Silva. Leitura Afro-brasileira e o leitor cultural. **Revista Fórum Identidades**, v. 24, 2017.
- SOUZA, Florentina & LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: CEAO, 2006.
- SANTANA, Marluce Freitas de. Solidariedade e liderança das mulheres negras em Conceição Evaristo. **Revista Fórum identidades**, v. 24, p. 09-25, 2017.





LETRAMENTO CRÍTICO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis¹

O cenário nacional vem desenhando um contexto catastrófico concernente a leitura e sua prática, o que fica nítido a necessidade de saber selecionar a informação, realizar a partir dos seus contextos a devida interpretação e transformar em conhecimento, em um período em que o aprender é um procedimento contínuo, sem o qual resulta na ausência da participação ativa do sujeito na sociedade.

Assim, a sociedade que prioriza a oralidade, leitura e escrita, e que oportuniza o desenvolvimento da capacidade de compreensão do código escrito, além de recepcionar o saber cultural e multicultural auxilia o sujeito no processo de rompimento do saber hegemônico, eurocêntrico e colonial.

Dito isto, o presente estudo tem como objetivo suscitar uma reflexão teórica a respeito da relação coexistente do letramento crítico e da leitura crítica na formação do sujeito numa perspectiva decolonial. Isto posto, (CRUZ, 2012); (FREIRE, 2003); (KLEIMAN, 2004); (PEREIRA, 2018); (SOARES, 1999) e (STREET, 2014) são alguns dos teóricos que embasam o estudo.

Na intenção de contemplar a proposta da pesquisa, o texto apresenta três momentos teóricos, a saber: letramento crítico e seus fundamentos; leitura crítica e a consciência emancipatória; e a práxis pedagógica numa perspectiva decolonial, respectivamente.

A priori revisitamos a teoria para examinarmos o conceito de letramento e, consecutivamente, discutirmos a ideia de letramento crítico e as nuances que permeiam as práticas sociais. No momento subsequente, avançamos para compreender a perspectiva de leitura e diferenciar uma leitura crítica,

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes do campus II, Alagoinhas-BA, linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, membro do Grupo de Pesquisa GEREL/ CNPq, bolsista FAPESB e encontra-se sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. E-mail: magnojrguedes@hotmail.com.



bem como a implicação de tal prática na emancipação do sujeito e, por fim, o último momento que propõe refletir os desafios da escola frente as novas exigências pedagógicas de leitura que faculta ao sujeito a desconstrução do saber eurocêntrico.

LETRAMENTO CRÍTICO E SEUS FUNDAMENTOS

Ambicionando a formação crítica de sujeitos letrados, observam-se a urgência e a relevância de abordar sobre o letramento e sua base teórico-metodológica como uma via eficaz para assegurar o sentido da aprendizagem do indivíduo.

Antes de aprofundarmos na concepção do letramento crítico, que é a proposta desse tópico, faz-se necessário retomarmos aos estudos do letramento para avançarmos no que tange aos fundamentos do letramento crítico e suas interlocuções culturais.

O termo letramento entra em cena quando a definição de alfabetização passou a não dar conta do processo. A expressão, também intitulada como prática de leitura e escrita, trata-se da posição que uma pessoa ou determinado grupo social assume por fazer uso legítimo da leitura, da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998). “O letramento, portanto, não é um conceito estabelecido apenas sobre prática de leitura e escrita, mas também se fundamenta enquanto usos da leitura e da escrita em determinados contextos” (PEREIRA, 2018, p. 53).

Nesse viés, Pereira destaca que

As práticas de letramento se constituem como modo de ler o mundo e suas interfaces, ler o cotidiano e suas tessituras, ler os produtos nas prateleiras do mercado, as receitas culinárias, as bulas dos remédios, as receitas médicas, os livros, as notícias, as fofocas, as redes sociais, o facebook, o whatsapp, o instagram, o trânsito e mais aquilo que é particular a cada um. Tudo isso se constitui nos espaços que frequentamos e nas ações corriqueiras que nos envolvem com as diversas práticas sociais de leitura e escrita (2018, p.52).

Frente ao exposto, pode-se ratificar que o letramento é produto da manifestação sócio-histórica, conquistada pelo sujeito ou grupo social ao tomar consciência do domínio que possui ao se apropriar de um texto, pelo viés da leitura, que só é possível mediante ao processo de ensino-aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita.



Codificar e decodificar os códigos linguísticos já não é o bastante. Faz-se necessário transcender a alfabetização funcional, vocábulo utilizado para se reportar às pessoas que não conseguem dominar a leitura e escrita mesmo sendo alfabetizadas (SOARES, 1998).

O processo de domínio do código linguístico escrito é diferente da experiência de ter aprendido a ler e a escrever. Saber codificar e decodificar o código linguístico quer dizer que aprendeu uma técnica, a de escrever em língua escrita e de ler a língua escrita, ou seja, o domínio da escrita faz com que o sujeito se sinta proprietário dela (SOARES, 1998).

Mas, por outro lado, adquirir a aquisição da leitura e tornar-se um leitor, transcende a ideia de obter uma mera competência, são condutas sociais que alteram a maneira de as pessoas se relacionarem. É captar a realidade e transformá-la mediante aos episódios sociais, conforme a sua conveniência, é para isso que o letramento é essencial no processo formativo.

O letramento consiste na formação de leitores que sejam capazes de realizar de forma autônoma a leitura e análise de um texto, contrapondo-o com outros de acordo com as ocorrências sociais construídas por uma teia existencial e pela experiência do que é social e cultural, e o homem, com suas expertises de criação, é quem dá sentido. Assim sendo, a história de vida do sujeito é composta por um aparato de invenção e reelaboração que alimenta e torna real a trajetória desse indivíduo (PEREIRA, 2018).

Isto posto, nota-se que a formatação do letramento se dá sobre dois aspectos: o autônomo e o ideológico. Este se apropria das práticas sociais que abarcam leitura e escrita e aquele reporta-se, essencialmente, às competências particulares do indivíduo. Sendo que no primeiro aspecto estão inseridas as práticas de leitura que, na elaboração do significado do texto, se processam de maneira perceptível e imperceptível e, no segundo encontra-se o letramento ideológico que tem como proposição uma conduta social subtendida nos ideais que foram arranjados socialmente, pois a maneira que o sujeito se apodera da leitura e da escrita está amarrada ao processo de conhecer, se reconhecer e existir nas práticas sociais ou nos cenários domésticos. Desse modo, o letramento está subordinado a esses fenômenos em que as relações de poder exercem uma função dominadora (STREET, 2014).

Destarte, as práticas de letramento são os acontecimentos perceptíveis que se constroem e passam a existir pelas práticas sociais. Nesses episódios, a produção escrita está intrinsecamente ligada ao sujeito e ao contexto informativo.

Já o letramento crítico apresenta como proposta a concepção de sujeitos capazes de intervir *in loco*, fazendo uso da crítica às demandas culturais, po-



líticas e sociais, a partir de inquietações concernentes as desigualdades, com intervenções ancoradas na justiça e na equidade. Para tanto, é por meio da prática de leitura, do pensamento reflexivo e das especulações ocasionada pela diversidade textual que os educandos são submetidos, que a crítica se estabelece (TERZI; PONTE, 2006; JORDÃO, 2007).

Numa perspectiva do letramento crítico os textos não apresentam um caráter apartidário e estão imbricados às concepções da localidade de origem do autor. A veracidade do texto está posicionada dentro de um aparato histórico, cultural e social, não correspondendo a uma dimensão integral, mas específica do território.

Ainda nessa direção, concebe-se a ideia de que no letramento crítico os atores sociais elaboram suas percepções narrativas e metanarrativas dentro de um arquétipo relacional, segundo o contato estabelecido com diferentes corpos sociais interpretativos. Estes saberes expostos serão problematizados, uma vez que compartilhados de maneira engessada, como verdade absoluta e sem o devido tratamento reflexivo. Tais suposições valorativas são reconhecidas como atributos sociais e culturais a essas “verdades” narradas (JORDÃO, 2007).

Nesse seguimento, o desenvolvimento da consciência emancipatória que diplome o leitor a problematizar a intencionalidade do texto, bem como a descortiná-lo com suas respectivas filosofias, com os atores envolvidos, com as percepções de mundo que não são acolhidas, com a realidade que existe a margem da esfera social também são moções do letramento crítico. À vista disso, o sujeito pode elucubrar criticamente a respeito das questões sociais que perpassam nos mais variados tipos de textos.

LEITURA CRÍTICA E A CONSCIÊNCIA EMANCIPATÓRIA

O desenvolvimento da competência leitora é essencial para a formação do cidadão crítico, já que é principalmente pela leitura que nos relacionamos com o outro, temos acesso ao conhecimento, fazemos contato com ideologias divergentes das que acreditamos, experimentamos sentimento dos mais diversos e dilatamos a nossa percepção de mundo, a fim de interferirmos criticamente no meio onde estamos inseridos.

Nesse viés, percebe-se que a mudança sofrida pela sociedade na contemporaneidade exige uma construção social numa perspectiva emancipatória que será possível por meio de um novo saber viabilizado pela leitura crítica, em que as diferenças humanas sejam acolhidas mediante ao caos social demarcado por desigualdade, preconceito e discriminação.



Para seguirmos com a discussão, vamos adentrar na concepção de leitura e tentar diferenciar uma leitura crítica, e, desse modo, perceber de que maneira tal prática nos assessoria na desconstrução epistemológica do saber hegemônico, eurocêntrico e colonial e qual o impacto dessa mudança na vida do sujeito e, como consequência, da sociedade.

Mas, o que é leitura? O que diferencia um leitor competente?

Leitura é um procedimento em que o leitor ativamente constrói o significado do texto levando em consideração o que se pretende alcançar, o conhecimento prévio sobre a temática em questão, sobre quem escreveu o texto e de tudo que se domina da língua. A leitura não consiste somente na extração da informação do que está escrito e está diretamente relacionada aos sentidos elaborados antes mesmo da leitura, de fato (PCN, 1998).

Ainda nesse raciocínio, a leitura deve ser pensada como produto de sentido, pois o texto é fruto de um trabalho previamente realizado pelo autor e quando chega ao leitor é no tom provocativo, focado na importância do ato de ler. Realizar uma leitura não se resume em decifrar os códigos linguísticos e nem tampouco em reproduzir os sentidos como acabados, é elaborar uma sucessão de sentidos a partir do significado pré-estabelecido pelo autor (KLEIMAN, 2004).

A prática de leitura é um processo complexo e necessário para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, uma vez que é por meio de tal conduta que o leitor se apropria do conhecimento e de todas as nuances que envolve o crescimento proporcionado pela mesma, a saber: abrangência vocabular, dinamicidade cognitiva e desenvolvimento dos aspectos crítico e humano, o que viabiliza melhor compreensão do outro a partir de suas idiossincrasias. “O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade” (CRUZ, 2012, p. 211).

A recepção textual não deve ser consolidada de maneira apática, pois quem produziu o texto tinha objetivos e implicação intencional ao fazê-lo. “Considerando esse indício, o leitor deve localizar os propósitos do autor e coaduná-los aos seus próprios propósitos” (CRUZ, 2012, p. 160). Logo, no processo de formação do leitor é interessante pontuar que o exercício da leitura é um ato de transgressão e de desenvolvimento crítico.

Dito isto, observa-se que se uma pessoa desde sempre é incentivada a prática da leitura, numa fase mais madura o senso crítico fará parte do seu repertório cultural impactando diretamente na maneira de perceber, sentir e coexistir no mundo; em contrapartida, o sujeito que não tem contato com a leitura, provavelmente, não possuirá uma estrutura literária ou um repertório vivencial que propicie a emissão de um ponto de vista ideológico numa perspectiva emancipatória.



O processo de leitura manifesta-se como uma ação que faculta o envolvimento do homem no convívio em sociedade, em termos de compreensão do aqui e agora, do que já passou e em termos de viabilidade de mutação cultural (SILVA, 1997).

Regressando ao sistema educacional que tem como proposta preparar o indivíduo para exercer a cidadania, não podemos deixar passar despercebido a questão da leitura crítica que é uma ferramenta potente na emancipação do sujeito e na constituição do leitor qualificado que reconhece a importância do seu exercício na sociedade.

Um leitor competente é o sujeito que desenvolveu habilidade para eleger dos textos que circulam socialmente aqueles que contemplam as suas necessidades. É aquele que interage com o texto e reconhece não só seus aspectos visíveis, mas que consegue captar o sentido do que não está dito explicitamente (PCN, 1998). E estabelece conexão entre os textos que são lidos e os demais textos já conhecidos, reconhecendo os diversos significados concedidos, visto que o leitor tanto elabora como recebe a interpretação geral do mesmo (KLEIMAN, 2004).

Ler criticamente é possibilitar que o sujeito frente ao caos social instalado apresente feedbacks para a sociedade e para o território onde está inserido, respaldado na justiça e no bem comum, porque a partir do momento que o indivíduo tem o hábito de leitura consolidado, o mesmo desenvolve percepções diferentes a respeito das problemáticas política, econômica, cultural e social que atravessam o mundo contemporâneo.

A leitura crítica é um instrumento que promove por meio do conhecimento a consciência emancipatória do sujeito, e é por meio desse recurso que a mudança acontece na pirâmide social, de subordinado à protagonista. Isso é possível porque o conhecimento funciona como subsídio para a formação do senso crítico do indivíduo, permitindo a identificação e a mudança da realidade em que está imerso (FREIRE, 2003).

Agora, não existe a percepção de uma única realidade social. Ao contrário, têm outras formas de existir em que o indivíduo é convidado a refletir e construir o oposto do que já é apresentado. Dessa maneira, a visão da realidade social e seu contexto, como instrumento do processo formativo, retrata outras possibilidades em que o sujeito renasce como ator principal de seu destino.

Nessa direção, Cruz (2012, p.210) ratifica que

Desde pequenos, diferentes situações nos põem em contato com as palavras. Elas vão sendo ensinadas para que possamos nomear, reconhecer, dar sentido ao mundo onde vivemos, aprender, apreender e desvendar. Num sentido amplo, a leitura desponta junto com



a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida. Por isso, leitura tem a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser por completo.

Esse tipo de leitura também tem uma conotação de esvaziamento de si, em razão de que o sujeito está sempre em busca de sentido e de novas conjecturas. Ler é identificar e captar as alternativas de ser e existir no mundo. Assim, o texto escrito pode imprimir uma pluralidade de sentidos, uma vez relacionado com as ideologias interpretativas dos diferentes leitores e das diferentes leituras (SILVA, 2002).

A falta de leitura crítica proporciona ao indivíduo uma vivência alienada e circunscrita na própria realidade, limitando a interação com o outro e restringindo a visão de mundo. Dessa maneira, penso que é por meio do contato com essa leitura que temos a oportunidade de vislumbrar o que não conhecemos, experimentar territórios jamais frequentados, com hábitos totalmente opostos aos nossos e contactar com pessoas emersas em culturas diferentes da nossa, que se comunica, se alimenta e interage com outros sujeitos, com a natureza e com o divino de maneira bem particular, e a partir daí percebermos que as nossas convicções não são tão verdades assim, porque do outro lado também existem pessoas que estão munidas das suas certezas.

Nesse momento a leitura crítica convoca-nos a despir do colonialismo que exclui, adoce e mata para darmos lugar à decolonialidade que acolhe, dá vida e emancipa, porque através dessa leitura o indivíduo protesta as convicções impostas pelo eurocentrismo, reprova as práticas escravocrata apresentadas no texto, vai de encontro a qualquer tipo de padronização, resolve conflitos e estrutura sínteses.

O desenvolvimento da leitura emancipatória auxilia o indivíduo no processo de descolonização do saber eurocêntrico colonial e contribui no descobrimento de uma nova sociedade, com seus fascínios. Para tanto, a aproximação do sujeito com esse tipo de leitura deve se dar de maneira contínua, lúdica e dinâmica, pois, dessa forma, poderá criar uma relação afetiva com o ato de ler, sem se sentir cobrado e punido, tornará uma prática aprazível, como já afirmava Freire (2003), primeiro lê o mundo, representado pelos seus signos linguísticos, posteriormente a palavra.

Silva (2002) critica a escola que compartilha o saber de maneira absoluta e verticalizada e que inibe qualquer tipo de contestação; chega a sinalizar que a recepção passiva dos textos em sala de aula é produto da conduta opressora da escola.



Fomentar a leitura crítica e emancipadora não se trata de um interesse particular decorrente somente das necessidades do mundo que fazemos parte, mas, acima de tudo, é laborar em função da cultura de paz entre a diversidade humana e o avanço econômico, social e ecológico do país, visto que a criticidade provocada pela leitura estimula a criatividade, ajuda na resolução de conflitos, além de oportunizar o desenvolvimento da capacidade intelectual e o processo decolonial do indivíduo.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A contemporaneidade tem imposto novas exigências pedagógicas ao professor. Com isso, não devemos apenas focar em novas práticas docentes, mas avaliar as práticas engessadas executadas pela escola. Faz-se necessário pensar em uma escola que não seja mera transmissora de informação, mas que se configure como um espaço que proporcione o desenvolvimento da criticidade do sujeito. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido pelo professor como uma mediação pedagógica. Assim, é de suma importância, uma formação docente que contribua na transformação do estudante em um sujeito dialógico, capaz de intervir no meio onde está inserido (LIBÂNEO, 2011).

A escola e a comunidade são indissociáveis na elaboração da perspectiva crítica do sujeito, pois são ambientes férteis de reflexão para propiciar inquietações que viabilize o despertar da consciência emancipatória, mas, para isso, faz-se necessário facultar ao sujeito o direito de fala independentemente do nível social, levando em consideração a diversidade de saberes e quem tem domínio desses saberes a partir das práticas sociais envolvidas.

Para que haja a construção de uma performance crítica, o espaço educacional tem a incumbência de oportunizar as práticas sociais as mais diversas, fazendo uso do diálogo com os diferentes textos que circulam socialmente e que estejam dentro da realidade sócio-histórica do sujeito. Dessa maneira, se consolida a leitura crítica, o que favorece o acesso ao conhecimento, a ação social do indivíduo, a troca de saberes e de vivências que se abrem para o processo de interação como o autor, leitor e o mundo, além das problematizações das práticas colônias dominantes que violam direitos e subalterniza o homem (FREIRE, 2003).

Nessa esteira crítica, nota-se que os elementos de subjugação das mentes e dos corpos são oxigenados pela abordagem colonial, e é na contramão desse paradigma hegemônico que se projeta o pensamento decolonial, que



objetiva problematizar a continuidade da estrutura epistemológica eurocentrada, além de militar enviesado com a coexistência social e humana numa perspectiva de garantia de direitos e contrário a todas as abordagens de opressão, dominação e exclusão social impostas pelo sistema colonial (BALLESTRIN, 2013).

Desse modo, o letramento crítico nos desperta para confrontar as ideologias uniformizadas e discriminatórias que perpassam as relações sociais. Apresenta como proposta provocar o sujeito a reconsiderar o meio onde está inserido, na intenção de torná-lo conscientes e independentes no processo de mutação, além de questionar as relações de dominação, as narrativas, as perspectivas ideológicas e as performances engessadas, consideradas como irrefutáveis. Disponibiliza ferramenta que suscita inquietude no sujeito levando-o a problematizar sua percepção de mundo e sua posição estabelecida na relação de poder. Respalda-se no combate às injustiças sociais e à repressão no âmbito político, social e cultural. Sendo assim, o letramento crítico desconstrói com os ideais colonizador e busca romper com o paradigma hegemônico (CARBONIERI, 2016).

Para tanto, é de suma importância o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais diversificadas a cada contexto social. Compete a unidade de ensino desde sempre a ampliação de tais competências, já que a leitura, a escrita e a cultura constituem uma conquista da humanidade e é por meio desses instrumentos que o sujeito não só capta conhecimento como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Por meio da leitura o letramento crítico concede ao sujeito uma concepção ideológica que auxilia no confronto das diferentes visões de mundo, não consentindo a impressão das narrativas de ódio relacionadas às impunidades sociais; por outro lado, a não acessibilidade à leitura é uma fissura social que tem dificultado o progresso intelectual promovendo o processo de docilização.

Portanto, a inquietação intrínseca ocasionada pela leitura de um texto leva o indivíduo à insatisfação com o cotidiano e faz nascer nele o desejo de mudança que a emancipação é parte. Logo, se a sociedade se interessa pela formação de um homem incomodado com as causas sociais, terá de se concentrar na conscientização do incentivo à leitura.

Diante do conteúdo abordado, percebe-se que existem falhas no sistema político do Brasil, uma vez que divide e individualiza as pessoas por grupo social distribuindo a miséria entre a maioria e concentrando os privilégios na mão da minoria.

Um gestor político comprometido com a democratização social e cultural da linguagem entende que é responsabilidade da escola garantir o acesso aos saberes linguísticos e multiculturais necessários para o exercício da cidadania.



E partindo desse comprometimento com a formação do cidadão que se envolve de forma ativa, responsável e crítica na sociedade é que acreditamos no princípio de que as práticas sociais de leitura, associada à interpretação e à produção de texto, devem ocupar um lugar de destaque na escola e contribuir com o rompimento do paradigma colonial e tantas outras práticas docilizadas que leva o sujeito ao adoecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As elucubrações arquitetadas nesse texto fez-nos refletir que habilitar professores para atuar na formação de leitores críticos numa perspectiva da descolonização é um desafio urgente, apesar do arsenal significativo de produções voltadas para a temática.

Frente a gama de informações fornecidas pela sociedade atual, faz-se necessário a preocupação com a formação do leitor crítico, pois vivemos em uma sociedade onde as diferenças sociais, ideológicas e culturais são gigantescas, e não podemos restringir as aulas de leituras a uma práxis pedagógica que acolhe a leitura somente numa perspectiva gramatical, sem levar em consideração a seleção dos textos, os contextos, suas intencionalidades, a realidade sócio-histórica de quem produziu, de quem irá ler e as relações de poder que corta transversalmente as histórias de vida de quem está emerso nesse caldeirão de injustiça social.

A partir da sustentabilidade e diversidade humana percebe-se a omissão e o despreparo da escola em abordar reflexões com pautas voltadas para a responsabilidade social e os direitos humanos. Para tanto, capacitar educandos para conviver com a diversidade, respeitando o diferente e as diferenças, e fazer do ambiente de sala de aula um espaço que preze por uma ideologia centrada na abordagem decolonial, que tem como foco ir de encontro às injustiças e às desigualdades sociais impostas, é uma tarefa possível pelo viés do letramento crítico.

Os espaços educacionais estão longe do ideal, por essa razão, ainda tem muito a ser feito em nível de pesquisa que caminhe em direção a uma práxis metodológica que acompanhe o progresso viabilizando a formação do sujeito crítico.

Isto posto, pensar em um ambiente que possibilite uma escuta sensível, em que os educandos possam questionar a partir do seu lugar de fala, apontar as críticas vislumbrar futuro, é um caminho possível para formar um sujeito decolonial.



REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, agosto de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acessado em 06 de Janeiro de 2020.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.p.121-142.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. **Leitura Literária na escola**: desafios e perspectiva em um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop** (FFLCH/USP), v. 12, p. 21-46, dez., 2007. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf. Acessado em 30 Jan.2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Áurea da Silva. SOUZA, Edilange Borges de. Cenas de letramento e alfabetização: experiências de classes multisseriadas narradas pela professora “Mar”. In: PEREIRA, Áurea da Silva. CRUZ, Maria de Fátima Berenice. PAES, Maria Neuma Mascarenhas (Org.). **Letramentos, identidades e formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisas sobre práticas de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2018. 2018.p.45-68.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Letramentos, empoderamento e aprendizagens**. – Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura**: Ensaios. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, out. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414>>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2020.





LEITURA LITERÁRIA E QUESTÕES SOCIAIS EM ANTÔNIO CARLOS VIANA

Júlio Flávio Vanderlan Ferreira¹

O trabalho apresentado aqui é fruto de uma proposta de intervenção com oficinas de leituras literárias que foram aplicadas em uma escola da rede pública estadual no interior de Sergipe. O trabalho foi feito com o intuito de promover a formação de leitores críticos pelo método recepcional. Nas práticas de leituras aplicadas em sala foram utilizados os contos *Santana Quemo-Quemo*, *Dia de Parir Cabrito*, do Livro *Cine Privê* (2009) e *Herança*, do livro *O meio do mundo e outros contos* (1999), do escritor sergipano Antônio Carlos Viana. A fundamentação foi pautada na exploração dos conceitos de “memória subjetiva” de Annie Rouxel (2014), também exploramos o “horizonte de expectativa”, de Bordini e Aguiar (1993), bem como o modelo de “leitura cultural” proposta de Carlos Gomes (2012), o qual valoriza o local social do leitor do processo recepcional do texto, além das contribuições de Cosson (2016), Eco, em *Lector in Fabula* (2011) Luiz Costa Lima em *A Literatura e o Leitor* (2002), Além de outros teóricos da área.

Boa parte dos mecanismos de aferimento das habilidades de leitura e escrita da educação básica no Brasil, tais como, Provinha Brasil, índice de desenvolvimento da educação básica-IDEB-, demonstram que a capacidade de leitura e escrita do estudante brasileiro está muito aquém do esperado. A possibilidade de uma educação com caráter emancipatório deve passar por caráter rigorosos no processo de aferimento de habilidade básicas dos educandos como ler, interpretar o que se lê, dominar a escrita no nível adequado à idade, entre outras habilidades.

O trabalho com o texto ficcional em sala de aula passa por grandes problemas de ordem metodológica e também por modestas transformações, sobretudo no ensino fundamental maior. Os trabalhos de investigação e pes-

¹ Mestrado no Profletras na UFS, Campi Itabaiana. Professor da rede pública estadual de Sergipe e na Faculdade do Nordeste da Bahia-FANEB.



quisa sobre metodologias voltadas ao ensino de literatura são relativamente recentes no país. Porém, é necessário que se esclareça que, falando de literatura, estamos pensando no trabalho de leitura com o texto literário é, não, necessitante com os dados historiográficos propostos pela maioria das escolas na educação básica no ensino médio do Brasil. Vendo por essa perspectiva, falaremos aqui de um trabalho feito com texto literário no ensino fundamental, logo, ensino de literatura nessa mesma etapa da educação básica. Em se tratando de pesquisa sobre o ensino de literatura ou o que se pode denominar de “didática da literatura” os estudos não são muito antigos e estão evoluindo com o passar do tempo, pois, paradoxalmente, a mesma escola que, despreza o trabalho com a leitura subjetiva, também valoriza tal ação, graças a heterogeneidade dos professores de língua portuguesa que compõem o ambiente escolar. As mudanças são sutis e já surtem resultados positivos, pois boa parte dos teóricos das teorias da leitura que trabalham com texto literário estão tendo suas obras afetivamente aplicadas no contexto da educação básica de maneira prática e efetiva.

Ao longo da segunda metade do século XX surgiram no Brasil algumas pesquisas que tinham como foco diferentes aspectos sobre o ensino de literatura. Rocco¹ diagnosticou várias questões relativas aos conteúdos ministrados na escola básica, bem como apontou questões de ordem metodológica. Chiappini em *A invasão da catedral*, além de discutir problemas agudos relativos ao ensino de literatura, como a já dependência do manual didático, traz discussões de ordem metodológica de modo bastante pioneiro (PINHEIRO, 2014, p,7.)

A proposta de formar leitores críticos no ambiente escolar é um grande desafio à maioria dos professores do Brasil, sobretudo, para os que atuam na rede pública de educação. A meta de desenvolver no âmbito escolar a leitura de textos literários tem que ter, principalmente, o próprio intuito de deslanchar a literalidade desse estudante que, muitas vezes, não acontece por falhas no processo metodológico com o texto trabalhado.

CONCEITOS E MÉTODOS

A prática de leitura de textos literários no cotidiano das salas de aula de educação básica na rede pública do Brasil é bastante desafiadora, pois é sabido e percebido por boa parte dos professores dessa rede que, por parte dos alunos, há grande deficiência na capacidade de ler e interpretar vários tipos de gêneros textuais, o que resulta na também, na incapacidade de efetivamente ler de maneira plena textos mais subjetivos como, por exemplos, os literários. Tal problemática lança um grande desafio que se configura em desenvolver nesses



discentes da educação pública do país a capacidade de ler textos literários bem como desenvolver o hábito de leitura desse gênero. O ensino da leitura literária precisa ser pautado numa metodologia que tenha a subjetividade como base a didática para tais procedimentos pedagógicos. As identidades dos alunos-leitores precisam ser valorizadas e o local social da voz de cada discente precisa ser incluído no processo de interpretação do texto para que as camadas de interpretação da obra e a ideologia social do leitor resultem numa simbiose.

A proposta de se trabalhar a leitura literária em sala de aula, entre outras etapas, tem a da escolha do texto como algo essencial ao sucesso de tal prática pedagógica. A abertura do cânone escolar é essencial, pois as propostas de leituras precisam estar adequadas à realidade do aluno, visto que quando a temática do texto pode ser definitiva na empatia entre ele e o seu leitor.

Segundo Lajolo (1999, p.67) Sobre a utilização do texto literário em sala,

outro caminho também necessário é a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, uma vez que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo até os impasses individuais vividos por cada um, que podem nortear a direção do trabalho com o texto em sala

A proposta de trabalho com texto literário não logra muito êxito na etapa final da educação básica, pois nos três anos que compõem o ensino médio o contato com a literatura acontece, geralmente, de forma mecânica, equivocadamente automatizada e com pouquíssimo tempo de contato na escola entre o aluno e o texto literário.

Grande parte dos professores que lecionam no ensino médio pode ter a mesma visão sobre o quão difícil é lidar com essa disciplina nessa fase da educação básica, pois o ensino de literatura resume-se, basicamente, a uma visão historiográfica das escolas literárias com dicas de como resolver questões em vestibulares. O tempo que o docente tem para trabalhar com o texto literário, geralmente, é de uma aula por semana, sendo que essa aula varia de 45 a 50 minutos, tempo ínfimo à adequada atenção à disciplina. As práticas de leitura em sala de aula da educação básica não estimulam o contato lúdico com o texto literário. É preciso que o leitor consiga perceber o jogo de palavras que é constituído pela linguagem literária. É necessário que o leitor literário consiga desenvolver uma relação afetiva e, sobretudo, de prazer no ato da leitura.

Segundo Barthes:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado



de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (1996. p.21)

A literatura bem como a produção textual não tem prioridade no currículo escolar. Semanalmente, enquanto o aluno tem de três a quatro aulas de gramática, o mesmo só terá uma de literatura. O desprestígio dado ao texto literário é reflexo de uma sociedade com valores deturpados na qual as representações simbólicas das experiências humanas trazidas na literatura são deixadas em segundo plano. Essa má divisão do tempo para que o professor de português trabalhe com o texto literário também é uma realidade perturbadora na segunda etapa ensino fundamental.

Para Rezende:

O ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano – parece mais bem situado para fugir a essa regra de ensino mecanizado e sem mobilização efetiva de leituras, uma vez que a produção literária intensiva e de qualidade que articula texto e imagem, bem como a consolidação de contadores de história, a boa condução de bibliotecas municipais, dentre outros elementos, parece estar estimulando professores e currículos de fundamental I a adotar a literatura infantil como elemento de formação. (2014, p.19)

A prática de leituras com texto literário na escola não pode ser concebida como um mero acesso de informações às obras literárias, suas respectivas características e resumos dos cânones da literatura brasileira. No ensino fundamental maior é necessário que a leitura, para ser exitosa, seja baseada no lúdico, na capacidade de despertar interesse por parte do aluno. O professor precisa compreender que a plenitude da obra literária está contida na relação entre ela e o seu potencial leitor. Essa relação entre leitor e texto é concebida até no processo da gênese da obra.

O ato de criar é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra: se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse e a obra enquanto objeto jamais vivia à luz. [...] Assim, o escritor apela à liberdade do leitor para que esta colabore na produção de sentido de sua obra (SARTRE, 1993, p.37)

Ter acesso pleno ao texto literário na educação básica é essencial para que o discente tenha a possibilidade de desenvolvimento de muitas outras capacidades cognitivas que podem ser deslançadas pelo contato com a subjetividade poética do texto literário. A literatura é essencial ao desenvolvimento



pleno do aluno-leitor, pois o texto literário suscita reflexões não trazidas por outros gêneros. O trabalho proposto com a leitura literária perpassa, entre outras coisas, pelo processo de humanização de leitor que pode potencializar sua sensibilidade no contato com a obra. Uma das funções da recepção crítica é de despertar no discente o sentimento de pertencimento ao texto, pois o drama lido não é uma ficção diferente de sua realidade social, como corrobora a citação de Ferreira e Gomes:

Essa concepção passa pela identificação das vozes sociais no texto literário e no espaço de recepção. Assim, o contexto da obra será aproximado do contexto social do leitor. Essa abordagem valoriza o local social do leitor e pode explorar questões identitárias. (Ferreira e Gomes, 2019, p.40)

Segundo Silva (2009) “há pelo menos três tipos de leitura: Mecânica, de mundo e crítica”. No primeiro tipo, podemos classificar como uma mera decodificação, ou, leitura semântica. O leitor não consegue ultrapassar a superfície do texto. Ele compreende as letras, mas não tem plena compreensão do texto, basicamente o modelo de leitura que se pratica na escola. No segundo nível de leitura, temos aproximação do texto com as experiências subjetivas do leitor. Esse modelo pedagógico de leitura concebe a subjetividade do leitor como uma etapa fundamental no processo de leitura. O último tipo de leitura, segundo Silva (2009, p.58) “se concretiza por meio de todo um processo no qual o professor é guia do aluno na busca desse aprendizado”, ou seja, nesse último modelo de leitura temos a união dos dois primeiros citados e para que esse leitor crítico seja formado, os modelos de leitura não podem ser fragmentados.

A proposta de formar leitores críticos na educação pública brasileira não pode deixar de dialogar sobre os abismos sociais que as desigualdades e a concentração de renda provocam. A grande maioria dos alunos da escola pública brasileira é acometida por mazelas sociais oriundas da falta de oportunidade que atinge a grande maioria dos jovens pobres. Mesmo a escola pública tem surgido com o intuito de dar acesso à educação, é preciso pensar que, quando se deixa de trabalhar aos alunos oprimidos quem é seu opressor, se está colaborando para que o ambiente escolar continue sendo um viés de uma formação educacional não emancipatória. O contato com a leitura literária deve ser uma via para a tentativa de compreensão crítica de sua realidade enquanto sujeito social e histórico, segundo Bordini e Aguiar (1993, p.13) “a obra literária pode ser tida como uma tomada de consciência do mundo”.



A leitura do texto literário deve ter um trato metodológico diferente dos demais, pois o processo de leitura literária quer uma projeção simbólica por parte do leitor que é bem maior que a habitual, já que a leitura semântica, aquela que percorre a superfície de qualquer gênero textual não exige que o leitor se projete de maneira subjetiva no enunciado. O discurso polissêmico do tecido literário conduz o seu leitor por veredas de construção de significado do texto subjetivo que, até então possa ter sido desconhecida pelo próprio leitor. A estrutura formal da narrativa literária não pode se opor à construção de sentido que o leitor pode dar aos espaços em branco que o texto deixa. O método recepcional depende do leitor para que a construção de significado do texto seja montada. Para Rouxel (2014, p.14), “O texto deixa de ser do autor e passa a ser do leitor”, ou seja, é preciso que no ato da leitura o leitor sinta que houve apropriação da construção de significado do texto a partir de suas percepções de mundo bem como de suas vivências enquanto sujeito no mundo. Para Eco, (2011, p. 28) “O leitor se apropria dos textos para completar as lacunas que há nele”. Sendo assim, o processo recepcional depende dessa relação mútua que ocorre entre o texto e seu leitor para que as construções de significados do tecido literário sejam atualizadas e contempladas por quem está lendo.

Passemos a relação Leitor-texto. Embora nesta haja diferença, de o leitor não conhecer a reação do “parceiro”, há, no entanto, um dado comum: Também os textos, não só os ficcionais, tampouco são figuras plenas, mas ao contrário, enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor. (LIMA, 1993, p.23)

A relação do texto com seu leitor tem que superar as questões meramente estruturais impostas por boa parte da tradição de práticas pedagógicas desenvolvidas pela maioria das escolas públicas brasileiras. O processo recepcional no Brasil vem passando por algumas adaptações quanto às propostas pedagógicas no trato com o texto literário. Tendo o leitor como foco principal no processo de leitura, o método cultura de leitura, proposto por Carlos Gomes, apresenta uma pedagogia que valorize a voz do leitor enquanto sujeito social que pode perceber no ato de leitura questões relativas ao processo de identidade e alteridade “devemos ler para ouvir e identificar como o outro é representado” (GOMES, 2014, p. 29). Portanto, enquanto leitores, devemos ter clareza de o quanto pertencemos a determinada identidade e quais são as alteridades desse processo. É preciso que o leitor se veja na leitura bem como a outrem e tal processo recepcional deslanche a possibilidade de formação de um leitor crítico quanto a sua realidade socioeconômica.



As metodologias para lidar com o tecido literário passam por várias propostas que convergem quanto ao viés recepcional, quanto ao foco no leitor e na sua relação com o texto. Para Rouxel (2014, p.16), “o processo estético-recepcional do texto literário deve passar pelo processo de valorização das “memórias subjetivas”. Para a escritora francesa, o momento da leitura deve ser um momento de “liberação de emoções” por parte do leitor. É preciso que o texto consiga despertar em seu leitor essa experiência estética que faz brotar de dentro de quem lê os sentimentos e sensações que podem ser representados de maneira muito singular pela linguagem literária.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de oficinas foi pensada a partir de vários critérios que envolveram o público ao qual tais práticas foram direcionadas. O primeiro critério de todos foi o da escolha dos textos, pois a turma para a qual o projeto foi pensado é de uma escola pública estadual no interior de Sergipe, mais especificamente, localizada na região do Baixo São Francisco. A cidade na qual a escola é localizada, segundo os dados do Censo do IBGE de 2018, possui 3,956 moradores apenas 4% das casas têm esgotamento sanitário adequado, somente 9,4 da população têm ocupação. O Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, é considerado baixo, a renda média por cada morador é de 1,9 salário mínimo. É notório que há altíssima concentração de renda na cidade, pois o grupo político que manipula a microrregião há décadas possui os melhores salários para os empregados em cargos gerados pelo poder público municipal. O IDEB da escola onde as oficinas foram aplicadas é de 3,6, muito baixo. Contado comigo, a escola possui três professores de língua portuguesa numa escola que possui, em 2019, 157 alunos matriculados ao total. O Projeto Político-Pedagógico da escola não possui qualquer projeto voltado ao desenvolvimento ou trabalho específico com texto literário no ensino fundamental maior.

As mazelas da realidade social da maioria dos alunos da rede pública estadual são gritantes aos olhos dos professores na escola onde as oficinas foram aplicadas, a partir dessa problemática os textos foram escolhidos para leitura, pois a relação de identidade ocorreu de imediato com a maioria dos leitores, segundo relatos dos mesmos. É preciso que aluno conheça outrem em suas leituras, mas também se identifique com elas. Valorizamos a participação ativa do leitor com o propósito de ampliar os sentidos do texto lido, visto que “textos eleitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.54). Essa perspectiva dialoga com a proposta de “Letra-



mento literário”, de Cosson, pois “ler, depende muito mais do leitor que do texto” (2014, p.58). Dessa forma, a relação entre leitor e leitura se completa na construção do sentido para a trama que pode aparecer a partir da experiência estético-recepcional. A leitura crítica dos aspectos sociais na proposta de oficina pôde aparecer de maneira natural, pois os debates foram tomando como parâmetro às percepções de mundo e a realidade dos próprios leitores enquanto pessoas que tinham suas experiências de vida valorizadas.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o seu texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode ser transformado continuamente abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida com tudo que o povo: Vivências pessoais, culturais, sócio históricas e formas filosóficas, religiosas, jurídicas e estéticas que orientam sua vida ou explicam tais vivências. Munido dessas referências o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro do seu horizonte de valores (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.44)

A turma na qual as práticas foram feitas é composta por 20 estudantes. Desses, cinco são homens e 15 mulheres. Do total de alunos, 18 possuíam aparelho celular.

As oficinas foram aplicadas no período de três semanas, utilizando o tempo de duas aulas de 45 minutos para aplicação de cada oficina. No primeiro plano, a intenção das oficinas foi de formar leitores literários a partir da recepção crítica do texto literário. O processo estético-receptivo visou desenvolver a capacidade crítica de o aluno analisar as questões sociais contidas no tecido literário, bem como valorizar as memórias subjetivas e o local social do leitor na construção de sentido do texto. As leituras dos textos foram complementadas com adição de músicas. As propostas de leituras tiveram uma perspectiva multimodal na qual música e literatura foram utilizadas no processo de formação do leitor literário. As temáticas tratadas nas músicas dialogam de maneira direta com os textos, pois ambos tratam de problemas sociais. As músicas selecionadas foram; *Gente Humilde*, de Chico Buarque; *Miséria e Fome* grupo Inocentes e *Admirável Gado Novo*, de Zé Ramalho.

Os textos escolhidos foram contos do autor sergipano Antônio Carlos Viana. As tramas, por se tratarem de textos curtos, para se trabalhar com quem não possuem muita prática de leitura podem ser uma alternativa excelente, pois o texto consegue, em sua concisão, tratar das problemáticas contemporâneas aos alunos-leitores, as questões sociais. O primeiro conto foi o “Santana Quemo-Quemo”, cujo narrador é um menino que narra a alegria de ter uma galinha para comer no almoço, mas se vê diante da tragédia de ter o barraco onde mora derrubado pelos tratores da prefeitura.



Quando os carros chegaram minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso. A gente sabia que os carrões iam chegar. As mulheres se descabelavam berrando que não tinham para onde ir. Preciam ter enlouquecido todas de uma vez (VIANA, 2009, p.13)

O outro conto escolhido foi o “Dia de Parir Cabrito”. A trama tem o narrador-personagem que fala do drama de ter o cabrito pelo qual ele tinha afeto morto, pois o animal era fonte de renda para comprar comida e manter a família. Além de ter seu animal de estimação morto por conta da necessidade de dinheiro, o menino tinha de comer um pedaço do animal já morto. No sábado éramos forçados a ir à feira para ajudarmos com as sacolas.

Doía passar pela banca do seu Benício...ele ainda brincava mostrando qual era o nosso. Fazia parte do acerto a gente passar por lá e pegar um bom pedaço da carne, que dependurava numa pindoba para ser mais fácil de carregar. Voltávamos pela estrada pingando sangue e gordura. Nossa mãe sorria. (VIANA, 2009, p. 50)

A última narrativa escolhida foi “Herança”. O narrador conta o drama de ter uma mãe que era obesa e tinha problemas de locomoção, além de morar à beira de um rio e ver o seu pai abandonando aos poucos a mãe que também era maltratada por uma tia que morava junto com a família. O conto mostra a vida degradante daquela família que, além de ser acometida pela mazela da pobreza, sofria com os problemas conjugais oriundos da obesidade mórbida da matriarca e da falta de responsabilidade do pai do narrador.

Meu pai pouco a pouco foi deixando de se preocupar com as despesas da casa e já não tem mais hora certa de chegar. Dizem que ele arrumou uma dona do outro lado do rio. Às vezes, quando nos encontra ali perto do mar, muda de caminho e minha mãe não quer nem saber. (VIANA, 1999, p. 42)

Veremos a seguir um quadro com as etapas que foram realizadas nas oficinas. É preciso lembrarmo-nos de que essas etapas podem ser adaptadas e remodeladas de acordo com a necessidade e percepção do professor que queira utilizar em sua turma as oficinas como exemplo.



ETAPAS DAS OFICINAS

Primeiro momento da aula: Distribuição de cópia dos contos para que todos possam ler. Após a leitura silenciosa, o professor iniciou um diálogo com os leitores para saber sobre os sentimentos que a leitura despertou em cada um. Nesses registros, sugeriu-se que fossem relatadas as aproximações dos contos com suas respectivas realidades sociais. Essa prática pôde ser feita pelo registro dos depoimentos com a utilização do podcast, gravando a fala dos alunos ou por meio de um diário de leitura.

Segundo momento: Compartilhando as experiências dos alunos, o professor pediu que voluntários iniciassem seus comentários sobre os sentimentos e sensações sobre os textos lidos. No final, dessa etapa, o professor selecionou alguns pontos de vista pertinentes sobre a questão da fome, sobre a vulnerabilidade e desigualdade social, a falta de moradia fixa, passando para o momento seguinte.

Terceiro momento: Foi compartilhada a música, via bluetooth, com os alunos que tinham celular. Em seguida, foi solicitado que eles a ouvissem com atenção. Depois, pediu-se que fosse feito o registro de suas impressões sobre a música e qual a relação dela com suas respectivas realidades sociais. Esse momento também pôde ser feito com cópias xerocadas da música.

Quarto momento: Iniciou-se o debate sobre o direito à moradia e a alimentação e a uma vida digna, conforme fragmentos da Constituição Federal, propuseram-se algumas reflexões acerca de como devemos olhar o outro. Puderam ser colocadas em foco as desigualdades sociais e o papel do Estado para ajudar os menos favorecidos. Essa foi é rápida e finalizada com algumas reflexões sobre direitos humanos.

Quinto momento: Para concluir, o professor retomou a forma como Viana narrou a precariedade na vida dos narradores-personagens. Foi destacado o quanto os textos tentaram valorizar um olhar humanizante sobre os protagonistas das tramas, mesmo diante de tantas aflições e situações degradantes. O mais importante foi despertar o senso crítico do aluno e o gosto pela leitura e pelo debate sobre o texto lido, para isso, promoveu-se o diálogo entre texto literário e o contexto social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de prática aqui relatada teve como base o método recepcional para se trabalhar o texto literário e desenvolver o gosto pela leitura nos jovens alunos da escola onde o projeto foi aplicado. A leitura em sala de aula foi pautada na concepção de mundo dos alunos-leitores, na valorização das identidades sociais dos mesmos à construção do significado do texto literário. As oficinas alcançaram seus objetivos, pois os discentes desenvolveram gosto pelo texto literário, participaram ativamente nas discussões sobre suas respectivas realidades sociais, além de se apropriarem da camada estética dos textos compreendendo o jogo de palavras contido em cada trama. É preciso, então, que se perceba que o trabalho com texto literário não deve ser conduzido de maneira única, pois há diversos caminhos metodológicos e cabe ao professor encontrar a forma mais adequada para que a habilidade de leitura subjetiva seja despertada em cada leitor e junto com ela, a possibilidade de formar um leitor-cidadão consciente de seu papel enquanto sujeito de sua própria existência.



REFERÊNCIAS

- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário - teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.
- BARTHES, Roland, **O prazer do texto**. Tradução J. Ginsburg 4. Ed. São Paulo : Perspectiva, 1996
- FERREIRA, Júlio Flávio Vanderlan; GOMES, Carlos Magno. Leitura Literária Subjetiva In: **Práticas de ensino 2: língua portuguesa e literatura**. Carlos Magno Gomes ; José Ricardo Carvalho; Denson André Pereira da Silva Sobral; (Orgs). Aracaju: Criação; Itabaiana: Proletras, 2019.
- SARTRE, Jean Paul, **O que Literatura?** Tradução Carlos Filipe Moisés, 2 ed. São Paulo: Ática, 1993
- PINHEIRO, José Helder. Discutindo alternativas na formação do leitores In: ALVES, José Hélder Pinheiro at al. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- REZENDE, Neide. Formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro at al. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014
- RROUXEL, Annie. Ensino de 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.
- ROUXEL, Annie et al (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda 2013.
- VIANA, Antônio Carlos. "Santana Quemo-Quemo". In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Prive**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VIANA, Antônio Carlos. "Dia de parir cabrito". In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Prive**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VIANA, Antônio Carlos. "Herança". In: VIANA, Antônio Carlos. **No meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.





LINGUAGEM E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Edilsa Mota Santos Bastos¹

O presente trabalho tem o objetivo de discorrer sobre a construção do diálogo da linguagem e currículo na perspectiva das práticas educativas, visto que a prática educativa é social. As referidas práticas tendem a corroborar para a formação do sujeito, por meio da linguagem formal e não formal e das reflexões propiciadas pelo currículo. Este texto nasce de leituras, discussões e pesquisas sobre diversos aspectos do currículo educacional, dentre eles as práticas educativas e a linguagem. É uma pesquisa bibliográfica que tem como base os estudos e as pesquisas já publicados por meio de livros e artigos, conforme Barros e Lehfeld (2014, p. 34).

A linguagem e o currículo na educação têm se tornado uma discussão constante, enquanto trabalho e produto das relações humanas num processo que visa discussões, e que priorizam os aspectos culturais dos sujeitos envolvidos em tais relações. O traçado para as discussões parte da realidade da própria instituição, da comunidade onde está inserida, da realidade familiar do aluno e das atividades propostas pelo/a professor/a em sala de aula.

A partir dos elementos da comunicação e das funções da linguagem, tivemos como objetivo estabelecer um diálogo entre a linguagem e o currículo na perspectiva das práticas educativas. Quando estabelecemos a comunicação, selecionamos as palavras que vão dar forma à mensagem. Essa ação nos conduz a escolher qual será a estrutura da mensagem, que pode ser verbal ou não verbal.

Independente do modelo/estrutura dessa mensagem, faz-se necessário obedecer um esquema de comunicação utilizado para esse processo da linguagem. Apresentaremos as funções da linguagem, enquanto fatores princi-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural/Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB câmpus II). Linha de Pesquisa 2: Letramentos, Identidades e Formação de Educadores. Membro do Grupo de Pesquisa GEREL – CNPq, bolsista Capes. Endereço eletrônico: edilsamota@hotmail.com.



pais e predominantes que caracterizam o grau de importância da informação/mensagem, conforme Campedelli e Souza (2002, p. 326).

De acordo com Souza (2016, p. 147), as funções e fenômenos da linguagem são dialógicas. Dessa forma, podemos pensar nessa dialogicidade que leva a compreender o currículo como um “gênero do discurso” que engloba aspectos culturais da prática educativa. Tais práticas passam por organizações e transformações necessárias num exercício contínuo, na formação de professores e na formação básica dos sujeitos nos campos educacionais, culturais, sociais, dentre outras áreas dos saberes.

O currículo oficial tem como princípio básico a regularidade do cotidiano e das práticas educativas no âmbito escolar como salienta Silva (2019, p. 46). A partir dessa perspectiva, podemos pensar o currículo enquanto pressuposto ideológico e epistemológico.

Silva e Ribeiro (2019, p. 82-83) afirmam que as práticas educativas estão imbricadas nas diversas áreas dos saberes, dialogam sistematizando num exercício mútuo com “seus pares”. É um processo constante, enquanto trabalho e produto das relações humanas, que visa as discussões, e que prioriza os aspectos culturais dos sujeitos envolvidos nos “diálogos formativos”.

Os aspectos culturais se estabelecem nas relações sociais e no currículo como um dos instrumentos de controle, que visa equilibrar as relações entre professores e alunos nos contextos educacionais na sala de aula. A partir de então, vão se constituir políticas por meio da escola, professores, alunos e comunidades, como aponta Arroyo (2012, p. 42-43).

Sacristán (2017, p. 21) aborda sobre o conceito de currículo e as experiências da aprendizagem voltadas para a prática pedagógica. De acordo com Dias e Souza (2017, p. 183), as relações são processuais e vão se estabelecer no movimento da atividade estabelecida pelo/a professor/a e pelo currículo, compondo ações que fortalecem a prática educativa e que se configuram na prática social dos sujeitos.

CONCEITUANDO LINGUAGEM

A linguagem é o sistema por meio do qual as pessoas comunicam suas “ideias e sentimentos”², seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. Na linguagem do cotidiano, as pessoas fazem uso da linguagem verbal e não verbal para se comunicar. Temos também o campo que estuda a linguagem, a linguística, que é o nome da ciência que se dedica ao estudo da linguagem.

² Conceito de linguagem: <https://www.significados.com.br/linguagem/>. Acesso em 13/12/19.



Para que haja interação comunicativa entre sujeitos e entre seres e objetos, há os denominados facilitadores que proporcionam esses momentos na prática. Podemos citar, como exemplo, os livros de Lima Barreto, Machado de Assis, José de Alencar e Euclides da Cunha; filmes como: O Auto da Compadecida, Central do Brasil e Que horas ela volta; músicas popular brasileira, sertaneja, fank e rock; obra de arte, que podem ser quadros de pintores famosos como Vincent Van Gogh, Salvador Dalí, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, dentre outros.

Para compreender esse processo de comunicação da linguagem, elaboramos um esquema de comunicação (quadro abaixo), contendo as características que apresentam a forma como se estabelece essa comunicação, conforme Campedelli e Souza (2002, p. 326).

ESQUEMA DA COMUNICAÇÃO

Emissor	Quem emite a mensagem
Receptor	Quem recebe a mensagem
Mensagem	A informação transmitida
Canal de comunicação	O meio empregado para o envio da mensagem
Referente	A situação com que se relaciona a mensagem
Código	O sistema de sinais empregado no envio da mensagem

Fonte: (CAMPEDELLI; SOUZA, 2002, p. 326).

O emissor ou remetente é a pessoa, órgão, empresa que emite a mensagem. O receptor ou destinatário é aquela pessoa, órgão, instituição ou empresa que recebe a mensagem. A mensagem é a informação transmitida, que possui várias finalidades para impacto. Pode ser um aviso, convite, advertência, resultado de um processo seletivo, dentre outros.

O canal de comunicação é o meio empregado para o envio da mensagem, que pode ser via e-mail, ligação telefônica, carta, memorando, bilhete, jornal, revista, livro, livro didático ou aplicativos de comunicação midiática. O referente é a situação com que se relaciona essa mensagem, que pode ser sobre trabalho, pesquisas, atividades escolares/acadêmicas, uma reunião, um casamento, uma viagem e assim sucessivamente.

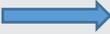
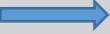
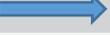
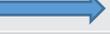
O código é o sistema de sinais empregado no envio da mensagem; esse código pode ser verbal, como uma ligação telefônica, uma reunião presencial ou comunicação presencial, pode ser via código escrito em diversos idiomas, como o português brasileiro ou braille, uma escrita específica para pessoas com deficiência visual.

Pode ser um código não verbal, por meio de sinais como figuras e símbolos, a exemplo das placas de sinalização de trânsito, de símbolos de banheiros de



uso masculino e feminino, placas de sinalização de piso molhado, de segurança de local de riscos de alta tensão ou radioatividade.

Além dos elementos da comunicação verbal e não verbal, há também os elementos que compõem as funções da linguagem. Tais funções são compostas por seis funções da linguagem.

A ÊNFASE NO FATOR	DETERMINA	A FUNÇÃO
Referente		Referencial
Emissor		Emotiva
Receptor		Apelativa (ou conativa)
Mensagem		Poética
Canal		Fática
Código		Metalinguística

Fonte: (CAMPEDELLI; SOUZA, 2002, p. 327).

A função referencial tem o propósito de trazer a informação de modo direto e objetivo. Essa função é encontrada especialmente em textos científicos e jornalísticos que procuram enviar ao receptor uma mensagem direta. As principais características dessa função são a objetividade, a ênfase na informação e o foco em levar conhecimento e esclarecimento sobre algo para o receptor. Geralmente, utiliza-se da linguagem denotativa e possui uma visão unilateral.

Na função emotiva o foco é na pessoa que produz a mensagem, ou seja, no emissor. A ideia é que a pessoa que está enviando o conteúdo coloque suas marcas próprias nele. O objetivo é que a atenção esteja no emissor, em seus sentimentos, pensamentos e opiniões sobre determinado assunto. As principais características dessa função pautam-se na subjetividade, a fala em primeira pessoa, a visão e mensagem intimistas e as opiniões ou relatos pessoais.

Segundo Campedelle e Sousa (2002, p. 329), a função conativa ou apelativa tem foco, “tudo se concentra no destinatário”, ou seja, o receptor. A maior intenção é tentar convencer quem recebe o conteúdo, sobre algo. Pode ser sobre um texto, uma posição, um acontecimento, uma pesquisa. Nas mensagens em que essa função predomina, o objetivo é envolver o leitor com o conteúdo transmitido, induzindo-o a adotar este ou aquele comportamento.

Podemos citar como um grande exemplo os anúncios publicitários, que tem por objetivo induzir o leitor ou ouvinte a comprar algo. Como principais características dessa função, são utilizados verbos no imperativo como: compre, adquira, tenha, acesse, entre outros; as orações optativas que expressam



desejo, e a referência direta ao leitor ou ouvinte, instigando-o a curiosidade de ver, conhecer e até mesmo adquirir serviços e produtos.

A função metalinguística ou metalinguagem é aquela que dá ênfase no código, conforme Campedelle e Souza (2002, p. 331). É quando a linguagem fala de si mesma, transformando-se no próprio referente, a exemplo das tirinhas, através de uma sequência que se vale do próprio código da língua. Há outras formas muito comuns da metalinguagem, são os monumentos em formas de esculturas com legendas que traduzem e ilustram o código, dicionários ou verbetes.

A função fática se caracteriza pela forma como se estabelece contato, tem como base a comunicação, ou seja, é uma função social. Essa função tem ênfase na mensagem, preocupa-se com o modelo estético. O principal objetivo é cuidar do modo de como essa mensagem é transmitida. Função essa comumente encontrada nas músicas e nos poemas. As principais características dessa função se baseiam no uso de figuras de linguagem e a preocupação com a mensagem e a forma que ela é dita, o que nos remete ao currículo educacional.

ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO CURRÍCULO

Segundo o minidicionário de Luft (2002, p. 210), o currículo é um substantivo masculino que significa “curso; carreira; conjunto das matérias que fazem parte de um curso; conjunto de dados profissionais ou intelectuais de estudantes ou candidatos, ou folha com esses dados”. Como podemos observar, os significados se contextualizam num mesmo sentido, formação ou educação do sujeito; dessa forma, é possível constatar no campo educacional a descrição sobre tal objeto.

A priori, o currículo é uma seleção e organização do que vale a pena ensinar. Lopes e Macedo afirmam que “o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização” (2011, pp. 20-21). Os estudos, pesquisas e questionamentos sobre o currículo, em nosso território, datam de 1920 com o movimento da Escola Nova. De acordo com as autoras, “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Desse modo, surge a teoria do currículo.

Segundo Young (2014, p. 193), “essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas”. Então, os “teóricos do currículo” instruíam os professores para dar aulas, utilizando o modelo fabril, de modo que se assemelhasse ao modelo de atividades “manuais”, repassados pelo processo de ensino para as escolas.



De acordo com Young, a associação do currículo no decorrer do tempo esteve direcionada às escolas, e lembra-nos que as universidades e faculdades também têm currículo e que precisam e devem ser discutidos, pois “a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional” (2014, p. 192). De acordo com o autor, há dois berços de onde surgem a teoria do currículo, Inglaterra e Estado Unidos, “os dois países começaram com formas muito restritas, mas muito diferentes de teoria do currículo”.

A priori foi só uma “teoria experimental diante da conglomeração provocada pela imigração de massa”, como discorre Silva (2019, p.12). A partir da década de 1960, no Brasil, o currículo passa por grandes transformações, sobrepujando os aspectos sociais e culturais, frente as mudanças políticas e econômicas ocorridas no país.

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias: os processos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorização que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (SILVA, 2019, p. 29).

Atrelado a essas discussões, Silva relata que da mesma forma surgem como prioridade, discussões sobre “nova sociologia da educação”, com nomes significativos, como o sociólogo inglês Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, dentre outros teóricos que abalariam a teoria tradicional da educação.

Mediante às tamanhas mudanças, a linguagem se estabelece na perspectiva da dialogicidade, pelo currículo por meio das práticas educativas. Segundo Souza (2016, p. 149), esse processo se estabelece também, “no processo de interação social e que isso leva à interação de diferentes valores sociais”.

UM DIÁLOGO ENTRE LINGUAGEM E CURRÍCULO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Falar da linguagem e do currículo como instrumentos nas práticas educativas, é falar de planejamento e de organização enquanto prática pedagógica. O currículo nos ajuda a pensar, como se dá o conhecimento escolar, que não acontece de forma aleatória. A escola ou universidade/faculdade assume



a função política de transmitir tal conhecimento. Tal processo é considerado como a primeira função básica nas instituições educacionais.

A instituição enquanto ambiente socializador é responsável pela contribuição na formação de valores; essa é a segunda característica básica da instituição de ensino. A terceira função básica está atrelada à contribuição para a redução das desigualdades sociais. Essa formalidade e as exigências do sistema educacional são atribuídas ao currículo.

É preciso pensar numa formação que não seja tecnicista, mecanicista e intransigente e, sem cultivar os resquícios que atravessou séculos na história. De acordo com Macedo, pensar “na perspectiva de integrar os conhecimentos a partir dos desafios que a realidade concreta nos apresenta, (...) como um modelo curricular inovador e superador” (2013, p. 99).

A interação no cotidiano da escola ou das instituições de ensino superior, implicado com a linguagem e currículo na perspectiva das práticas educativas remete a uma rotina que propicia aos educadores e educandos uma interação contextualizada, conduzindo-os às experiências, conhecimento, desafios e superações. “A escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais”, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 141).

Segundo Freire, a prática docente se estabelece pela autoridade, postura do educador e apreciação do educando na perspectiva da formação do sujeito social e cultural de maneira participativa (2013, p. 94). Desse modo, Cruz afirma que esse é um contexto social da linguagem e da aprendizagem, promovido pela relação entre professor e aluno numa forma dinâmica que os conduz “enquanto sujeitos em formação” (2012, p. 95).

As atividades realizadas em sala de aula e fora dela pelos alunos são de grande valia, como afirma Charlot (2013, p. 143). Almeida corrobora afirmando que a construção do conhecimento é processual entre docente e discente (2011, p. 81). Nesse processo, a mediação se faz necessária enquanto instrumento regulador das relações, na aquisição do conhecimento e da ação didática na prática pedagógica, situada na abrangência do currículo, como salienta Cristina D’Ávila (2011, p. 141).

As transformações das práticas educativas, como podemos observar, envolvem todo um processo que vai para além do exercício docente. A medida que Sacristán contextualiza as configurações que concretizam essas práxis, percebemos que existe uma construção dos aspectos que circundam as práticas educativas, a exemplo das pesquisas.

De acordo com Bernard Charlot (2006, p. 11), as pesquisas são instrumentos imprescindíveis para o professor, coadunam para a prática, não aquela prá-



tica contextualizada simetricamente, mas na definição de “técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos”, a exemplo da linguagem. Em concomitância com o autor, Silva e Ribeiro afirmam que:

[...]. Esse é o primeiro movimento que temos do papel da reflexão das práticas educativas dos professores. Pensar as práticas e como elas acontecem passa a ter significado apenas quando os próprios professores conhecem esses modos de fazer e geram a partir deles a possibilidade de fazer a reflexão da ação e para a ação. Desta forma, o conhecimento da ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer. Tem por características ser espontâneo, implícito e que surge na ação pedagógica que desenvolve o educador no contexto de suas práticas educativas. [...]. (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 89).

Um exemplo interessante para essa discussão, que pode ser constatado na prática por educadores de licenciatura em língua portuguesa e licenciatura em pedagogia, é o uso da linguagem verbal e não verbal. A linguagem verbal por meio de estudos e discussões de textos, livros, filmes, trabalhando com seminários, acrósticos, paródias e outras atividades semelhantes.

Nas atividades com a linguagem não verbal pode-se trabalhar com os sinais de trânsito, arte, fotos e diversos símbolos do cotidiano e realidade dos alunos. Charlot (2006, p. 15) afirma que “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”. Essa afirmativa pode ser constatada na prática de professores das licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES

Pensando na abordagem sobre linguagem e currículo no processo dialógico das práticas educativas, desenvolvemos este trabalho, na perspectiva de uma proposta metodológica de pesquisa bibliográfica, levando em consideração uma revisão a partir de obras já existentes.

O professor enquanto mediador do conhecimento educacional vai enfrentar conflitos, dúvidas e paradoxos que o atinge diariamente. A prática educacional envolve vários sujeitos, num processo de ensino-aprendizagem, que expõe as singularidades desses sujeitos em voga, o que conduz ao educador reflexivo.

Ser um professor reflexivo é forjar as práticas de acordo o contexto vivenciado no cotidiano da prática docente, é ter autonomia para, a partir dos conhecimentos empíricos e científicos, interpretar, interpelar e intervir no campo do real, da linguagem e nas práticas educativas pelo currículo. Observar



o cenário e perceber quando necessita da quebra, para ressignificar os conteúdos, a prática, a didática, o planejamento, enfim, o processo de ensino e aprendizagem numa linguagem explícita ou implícita, conforme as demandas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucile Ruth de Menezes. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. (Org.) **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUBA, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Português – Literatura, Produção de Textos & Gramática**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. ALMEIDA, Lucile Ruth de Menezes. In: RIBEIRO Marinalva Lopes, MARTINS, Édiva de Sousa, CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DIAS, Marisa da Silva. SOUZA, Neusa Maria Marques de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: DIAS, Marisa da Silva. SOUZA, Neusa Maria Marques de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-crítica**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. Organização e supervisão Lya Luft. São Paulo: Ática, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.



SILVA, Fabricio Oliveira da. RIBEIRO, Marinalva Lopes. In: RAMALHO, Ana Carla, RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabricio Oliveira da, (Orgs) **Pesquisa-ação colaborativa na universidade**: experiências e práticas inovadoras. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Ester M. (Org.) **Letramento e dialogia: enfoques para a formação de professores**. Vitória da Conquista: Edição UESB, 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Caderno de Pesquisa**, v.44 n. 151, p. 190-202, 2014.





POESIA EM SALA DE AULA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS

Soraya Souza de Carvalho¹

O presente trabalho consiste na apresentação dos resultados finais de uma pesquisa orientada pela Dra. Christina Bielinski Ramalho e desenvolvida em uma unidade de ensino da educação básica do Estado de Sergipe, trabalho que nasceu em decorrência da busca de alternativas para diversificar as práticas didático-pedagógicas das aulas de língua portuguesa. Para tanto, elaboramos atividades que privilegiaram o potencial educativo da poesia a leitura oralizada e a análise das especificidades da linguagem poética_ em consonância com a pluralidade textual em circulação e a inserção de aparelhos celulares às práticas didático-pedagógicas, contribuindo tanto para o letramento literário quanto para o letramento digital.

Calcadas em vivências de leitura do texto, apresentadas por Geraldí (2011, p.92-99), que incluíram posturas como a leitura – busca de informações, a leitura – estudo do texto, a leitura do texto – pretexto (para o aluno e para o professor e a leitura – fruição do texto), trabalhamos com os seguintes princípios: o caminho do leitor, o circuito do livro e a promoção quantitativa de leituras, pensando na formação do leitor literário de poemas em diálogo com a multiplicidade de gêneros e suas formas de circulação, potencializando o diálogo multicultural motivos pelos quais escolhemos o livro de poemas *Impregnações na floresta, poemas amazônicos* da escritora Helena Parente Cunha, pois além de favorecer a formação do leitor literário de poemas, também contribuiria para ampliar o conhecimento geral dos alunos, permitiria o desenvolvimento de conteúdos e atividades previstas no currículo da disciplina língua portuguesa tais como a leitura, a interpretação de textos, figuras de linguagem, noções de versificação e a conexão com outras linguagens, como a audiovisual representada pelo filme *Tainá, uma aventura na Amazônia*, de Pedro

¹ Mestre em Letras pelo Proletras da Unidade de Itabaiana/UFS. Professora da Secretaria de Educação de Sergipe.

Rovai, “proporcionando, assim, a socialização do indivíduo através do acesso a leituras variadas e significativas”(BORDINI, AGUIAR, 1998, p.10).

AMAZÔNIA, ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE AS OBRAS

A Amazônia Legal, que compreende os Estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Roraima, Amapá, Mato Grosso, Tocantins e o oeste do Maranhão, totalizando 4.990.520 quilômetros, representando 58% da superfície brasileira (definida pelo governo Vargas, em 1953), essa região foi mantida por muito tempo isolada do resto do país, pela localização geográfica e pela carência de meios de transporte e de comunicações. Foi a partir da implantação de programas de integração nacional do governo Vargas (1930), que se verificou sensível melhora nos meios de comunicação e de transporte, a qual se fez acompanhar também pelo aumento do fluxo migratório de habitantes do nordeste e do sudeste para os Estados amazônicos (DUTRA, 2002, p.26).

Historicamente, a Amazônia brasileira se caracteriza pelos sucessivos atentados contra os direitos do homem, pela violação da cultura indígena e pela agressão contra os camponeses que para ali migraram no início do século. A luta pela terra se torna o elemento comum entre os segmentos, criando relações de dependência e conflitos sucessivos entre indígenas e posseiros, indígenas e grileiros, posseiros e grileiros ou indígenas, posseiros, grileiros, latifundiários, fazendeiros e empresários; contando também com a participação de jagunços e pistoleiros, polícia, advogados e outros representantes da burocracia privada e pública. Após a implantação de uma política agrícola de sustentação dos empresários e descaso com a população local, instaurou-se na Amazônia o nomadismo rural de indígenas e colonos - abandonando suas terras em razão da ausência de meios de sobrevivência, da inacessibilidade aos créditos, da inexistência de assistência técnica e das vantagens na hora da legalização de seus direitos sobre as terras ocupadas. Enormes pedaços de terras indígenas ou devolutas passam a ser vendidos a grandes fazendeiros, empresários ou grileiros e, os antigos proprietários ou habitantes expulsos ou transformados em mão de obra quase gratuita (DUTRA, 2002, p.26).

Impregnações na floresta: poemas amazônicos, livro dividido em duas partes, celebra uma viagem “mística-ecológica pela Amazônia”. A primeira parte, caracterizada como “Impregnações no sentir”, exprime as impressões sensoriais do eu lírico sobre a Amazônia a partir de elementos que o rodeiam, para tanto faz uso da figura de linguagem sinestesia; a segunda parte do livro, denominada “Impregnações no olhar para ver”, apresenta poemas descritivo-narrativos sobre temas amazônicos, como o poema *Os rios dois* (p.69), que



trata do encontro das águas do rio Negro com o rio Solimões, os poemas “Vitória Régia” (p. 71-72) e “As Amazonas” (p. 73-77), abordam, respectivamente, as lendas indígenas da Vitória Régia e das Amazonas, além de poemas como “Na cabana do Pajé” (p.78-82) e “De volta para Juremar” (p.83-84), que descrevem, respectivamente, a visita a uma comunidade indígena e a reflexão sobre os ritos e crenças indígenas.

O filme *Tainá, uma aventura na Amazônia*, dirigido por Tânia Lamarka e Sérgio Bloch, produzido por M. A. Marcondes e Pedro Rovai, conta as aventuras de Tainá, uma criança indígena, órfã que vive com seu avô na região amazônica, convivendo intimamente com a floresta e seus animais. Podendo ser comparada ao personagem da lenda *Curupira* (citado no filme pelo traficante Shoba), Tainá é considerada uma guardiã da floresta - fato comprovável pela cena em que consegue salvar um pequeno macaco, apelidado de Catu, de cair nas garras de um traficante, tornando-se assim seu amigo. Protegida por um amuleto, uma pedra muiraquitã, Tainá segue defendendo a floresta, destruindo armadilhas e impedindo que muitos animais sejam capturados.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os conceitos que nos permitiram entender por que a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber foi o conceito de intertextualidade (KLEIMAN, 2007, 61-70), considerada uma propriedade constitutiva do texto, entendido como toda construção cultural que adquire um significado por um sistema de códigos e convenções, podendo combinar linguagens, e não se limitando apenas ao que está no texto, mas gerando significados a partir do resultado de suas intersecções com outros. O segundo conceito abordado foi *O oral como texto: como construir um objeto de ensino* de Dolz e Schneuwly (2004, p.126), que defende a necessidade de se definir claramente as características do oral a ser ensinado. Na presente pesquisa, a leitura oral foi utilizada como objeto de ensino-aprendizagem, visando melhorar a entonação, a acentuação e o ritmo. Assim, a leitura oral como objeto de ensino-aprendizagem esteve a serviço da leitura de textos escritos, poemas especificamente, mas aperfeiçoando a prosódia como um todo no cotidiano dos alunos por meio da leitura oralizada, gravada em um aparelho celular e transposta para um CD, via computador, para construir um objeto educacional, um audiolivro (artefato de reprodução do som, que dispensa a presença física do intérprete para ouvir uma história), aqui tomado como um recurso tecnológico cujo objetivo era responder ao desafio de usar a tecnologia a favor do ensino. O terceiro conceito explorado nesta pesquisa foi o semiótico. Essa perspectiva está relacionada



à ciência que tem por objeto a investigação de todas as linguagens possíveis e por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2012, p. 19).

Considerando os pressupostos acima apresentados, o método utilizado no presente projeto de pesquisa foi o método semiológico (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 132-151), centrado sobre a linguagem no seu uso social e tendo por objetivo a transformação da aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, tendo por objetivo: 1. admitir a diversidade de textos da vida social; 2. adquirir as normas intencionais do jogo semiológico, posicionando-se criticamente ante elas; 3. perceber a realização diversa das regras pelos diferentes sujeitos produtores de signos; 4. captar as intenções dos textos que transitam no meio social.

UMA LEITURA MULTISSEMIÓTICA DE UM LIVRO DE POEMAS

A presente pesquisa teve como sujeitos de estudo alunos da Educação Básica: 27 alunos do nono ano (2015) com faixa etária entre 15 e 18 anos e 30 alunos do sexto ano (2016) com faixa etária entre 11 e 15 anos. Dessa forma, iniciamos o processo observando os alunos das turmas selecionadas, com os quais realizamos entrevistas e aplicamos questionários para investigar as práticas de letramento às quais estavam habituados. A partir dessas informações foi possível traçar o perfil dos alunos e assim começamos a coleta de textos diversificados que nos levariam ao cumprimento dos objetivos pretendidos. Resolvemos desenvolver um trabalho de cruzamento de linguagens entre um livro de poemas e um filme, ampliando os seus sentidos com pesquisas na internet sobre a temática selecionada a saber, conhecimentos sobre a região amazônica, cumprindo assim com a etapa de aquisição das regras do jogo semiológico.

Para a aula seguinte solicitamos, anteriormente, que realizassem pesquisas na internet sobre a história, a geografia e a cultura mais especificamente, sobre as lendas amazonenses. Então, na terceira aula, realizamos a comparação entre os poemas do livro selecionado, a saber, *Os rios dois*, *As Amazonas*, *Vitória régia* e *De volta para Juremar*, e o resultado da pesquisa em acervos virtuais. A realização da pesquisa em consonância com a leitura destes poemas nos permitiram realizar uma aula em que foi possível analisar a estrutura do texto poético, entrando no âmbito da estética textual, e assim discutir noções de versificação, percebendo as especificidades da linguagem poética, comparar a dialogicidade temática (conhecimento da região amazônica) e a de gêneros textuais (poema/lenda), bem como refletir sobre a inserção e contribuição das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, e sua contribuição também



para tornar os poemas mais concretos, uma vez que os poemas estão carregados de lirismo e apresentados sob a perspectiva das impressões e imersões interiores do eu lírico.

Para a quarta aula solicitamos uma pesquisa sobre a biopirataria e leis de crimes ambientais. Assim, nesta aula, assistimos ao filme *Tainá, uma aventura na Amazônia* e, na sequência, iniciamos um debate, cruzando a leitura cinematográfica com os conhecimentos prévios que as pesquisas e a leitura do livro nos forneceu; nesta atividade contamos com a participação do professor de geografia da turma, que contribuiu para tornar mais claras todas as questões abordadas pelo filme, no tocante aos aspectos geográficos e climáticos da região, bem como sobre problemas como o desmatamento da região e a biopirataria, ampliando o conhecimento geral e cultural dos alunos, mas também dinamizando o debate, favorecendo os comentários e instrumentalizando os alunos no tocante à fundamentação dos seus argumentos e pontos de vista. Destacamos também os aspectos que diferenciam a linguagem literária da linguagem cinematográfica como a ordem temporal, o espaço cênico, efeitos de som e imagem, a presença da câmera e a trilha sonora.

No período de março a setembro de 2016 retomamos a pesquisa com uma turma de sexto ano, principiando com a observação e aplicação de questionários e, uma revisão dos textos complementares para a realização do cruzamento de linguagens com o *corpus* literário, no caso o livro de poemas *Impregnações na floresta, poemas amazônicos*. Iniciamos o processo de motivação/sensibilização dos alunos com uma aula de campo em um sítio da localidade, onde realizamos um recital para a apresentação da obra a ser trabalhada, cumprindo assim, o processo de sensibilização. Os alunos leram os poemas do livro *Impregnações na floresta, poemas amazônicos* e suas leituras foram gravadas para posteriormente serem transpostas para um CD com a finalidade de serem doados a idosos da comunidade que não soubessem ler, fossem cegos ou que pelo fator idade já não conseguissem realizar o ato de leitura.

Retomando os procedimentos de sala de aula, solicitamos para a segunda aula, uma pesquisa em enciclopédias virtuais, sobre a lenda da vitória régia. Ao iniciarmos a segunda aula, selecionamos o poema Vitória Régia (p.71-72) do livro de poemas da autora Helena Parente Cunha; os alunos apresentaram o resultado de suas pesquisas, no caso a lenda da Vitória Régia. Então, realizamos a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito das noções de versificação (verso e estrofe, poema, poesia, prosa) e abordamos a diferença entre um texto em forma de poema e um texto em prosa; no tocante à dialogicidade temática, foi possível ressaltar que um mesmo assunto pode ser abordado de maneiras diferentes, no caso o tema era o mesmo, a lenda da



Vitória Régia, mas a forma como foi apresentada no poema não era a mesma presente na lenda, embora o assunto ainda fosse o mesmo, marcando assim a distinção entre as características dos gêneros textuais, poema e lenda .

Para a terceira aula solicitamos uma pesquisa sobre a lenda do *Curupira*, sobre quem foi Chico Mendes e sobre a biopirataria. Então, na terceira aula os alunos assistiram ao filme *Tainá, uma aventura na Amazônia*. Após a exibição e comentários sobre as impressões do filme, foi possível fazer o cruzamento de informações entre as personagens dos gêneros em questão (filme, lenda e biografia): a protagonista do filme, Tainá, a personagem da lenda, o Curupira, e o líder comunitário Chico Mendes, atentando para o fato que exerciam o mesmo papel, protegiam a floresta contra a ameaça de invasores; a partir de então discutimos a questão da biopirataria abordada pelo filme. Também destacamos as características da linguagem cinematográfica: a construção das imagens, das cenas, da posição da câmera e dos efeitos de sons e imagens.

Finalizando as atividades, os alunos produziram em grupos formados por até cinco pessoas a leitura oralizada e gravada em um aparelho celular com aplicativo de gravação de áudio e depois transposta para um CD, formando assim o produto denominado audiolivro, leitura para se ouvir de uma seleção, escolha livre dos alunos, de cinco poemas do livro *Impregnações na floresta, poemas amazônicos* de Helena Parente Cunha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de pesquisa, como já devidamente apresentado e descrito, foi desenvolvido e aplicado em uma turma de nono ano e em outra de sexto ano da educação básica, iniciado em maio de 2015 e finalizado em setembro de 2016. Após a aplicação do roteiro de atividades e observação dos dados constatamos que os objetivos propostos pelas etapas do método semiológico de Bordini e Aguiar, no que toca à coleta e à seleção textual tendo por base um livro de poemas contemporâneo (cultura erudita) e um filme (cultura de massa), associados a textos disponíveis na internet (novas formas de leitura e de circulação textual), os quais foram coletados pelos próprios alunos, considerando a orientação temática e de gênero textual solicitadas pelo professor potencializou o diálogo multicultural a partir da realização de cruzamentos de linguagens (poema e lenda; poema e filme; poema e biografia; poema, filme e lenda; poema, filme e biografia; filme e pesquisa; poema, filme, lenda, pesquisa e debate) porque nos permitiram tecer comparações e distinções atentando para as características de cada gênero, pois o aluno precisa habituar-se a identificar as características e finalidades de cada texto para



aprender que cada gênero textual requer um tipo de leitura e compreensão; possibilitaram-nos também realizar a intertextualidade temática, cuja finalidade era favorecer e ampliar os conhecimentos gerais dos alunos sobre o tema selecionado, no caso o conhecimento sinestésico da região amazônica.

Em relação à terceira etapa do método aplicado, o reconhecimento do uso intencional da linguagem, transparece no título do livro, *Impregnações na floresta, poemas amazônicos* e na “Conversa mais ou menos necessária” (p. 25) com o leitor: “A Amazônia habita o imaginário e a consciência de muitos de nós...”; na divisão do livro: “impregnações no sentir” e “impregnações no olhar para ver”; nos poemas: a partida tão antiga desejada e de amor cumprida...” (p.35), “a floresta começa/ no voo deste sanhaçu...” (p.35), “A floresta tão falada/fotografada e filmada...(p.37), “As águas morenas do rio Negro e as águas foscas do rio Solimões fluíam...” (p.69), “uma índia enamorada/ foi ao encontro da lua...” (p.71), “Onde estão as Amazonas/ que não trancaram os portais/ contra a fúria dos invasores?”(p.73), “E era o Pajé/ e a cabana/ e os índios/ e éramos nós...(p.78). Em todas essas passagens a autora e o eu lírico deixam claro tratar-se de uma viagem a título de conhecimento da Amazônia tão falada e imaginada; deixa claro também que essa viagem foi muito desejada, planejada, idealizada e que os poemas resultam de suas impressões do que vê e sente diante da Amazônia tão imaginada e finalmente concretizada. Quanto ao filme *Tainá, uma aventura na Amazônia*, o título já nos antecipa: vai contar uma história de aventura ambientada na Amazônia, e o nome da protagonista, Tainá, por ser de origem tupi também nos antecipa que tratará das aventuras vividas por uma indiazinha na Amazônia; os diálogos entre personagens nos revela a problemática a ser abordada: a biopirataria, confirmada pelas imagens da diversidade da fauna e flora amazonense; percebe-se também que o filme dialoga com a lenda *O Curupira*, pois Tainá, assim como *O Curupira* também é uma defensora da floresta, possibilitando-nos realizar uma segunda dialogicidade, desta vez com *As Amazonas*. Enfim, as duas obras estão repletas de pistas sobre as intenções de seus autores. E, analisando as intenções, quinta etapa do método semiológico, constatamos que ambas as obras apresentavam intenções emancipatórias, permitindo que o leitor formulasse o seu próprio ponto de vista a respeito dos assuntos abordados, constituindo assim a quinta etapa do método, a interação dos sujeitos com os textos, que resultaram nos debates e discussões em sala de aula, que resultaram nas ilustrações, no recital, no sarau e no audiolivro.

Além disso, a ludicidade promovida pelas leituras cinematográfica, ilustrativa, sensorial e emotiva, além de ampliarem a noção de leitura e aprofundarem o assunto, romperam a barreira que separa os alunos dos textos poéticos,



contribuindo para a apreciação e a valorização do mesmo, bem como melhora significativa na fluência e no ritmo de leitura. O filme exibido, *Tainá, uma aventura na Amazônia* contribuiu também para ampliar o conhecimento sobre a Amazônia, favorecendo a compreensão dos poemas pelo caminho da ludicidade, bem como pela interdisciplinaridade ao ampliar a temática abordada: a Amazônia não só como patrimônio ambiental, mas também a sua pluralidade e diversidade cultural.

Constatamos também que o poema, por ser um tipo de texto curto, atrai os alunos, contribuindo para a valorização da prática de leitura em sala de aula, bem como a formação do leitor literário, aliado aos recursos tecnológicos como a leitura oral, gravada em celular via aplicativo tornou a ação de leitura mais atraente, integrando práticas didático-pedagógicas tradicionais e contemporâneas.

Podemos afirmar, assim, que os objetivos pretendidos pela metodologia multissemiótica da presente pesquisa foram alcançados: o roteiro de leitura planejado priorizou o trabalho com a leitura de poemas, mas não deixou de contemplar a multiplicidade de gêneros e suas formas de circulação, potencializando o diálogo multicultural e a inserção das inovações patrocinadas pelas tecnologias da informação e da comunicação; e, como foi diagnosticado, o conhecimento foi construído, contribuindo para a formação de leitores críticos e capazes de reconhecer as sutilezas e particularidades das construções literárias e não literárias, respondendo ao “para quê” da leitura, tornando-a significativa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CUNHA, Helena. P. **Impregnações na floresta: poemas amazônicos**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DUTRA, Hilda Gomes. **Relações de poder na literatura da Amazônia Legal**. Cuiabá: EduFMT, 2002.
- GERALDI, José. V. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.



ROVAI, Pedro Carlos. **Tainá, uma aventura na Amazônia**. Direção: Tania Lamarca. Disponível in: www.tainá.com.br

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

ROJO, Roxane; Eduardo Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.





FOTOBIOGRAFIAS E NARRATIVAS: ARQUITETURAS DO SER INQUIETO

Heitor Rocha Gomes¹

Este trabalho é resultado de uma vivência fotobiográfica realizada no III Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, realizado nos dias 28 e 29 de novembro de 2019, no município de Itabaiana – SE. Teve como objetivo geral: problematizar as inquietudes do ser que se coloca em movimento, deseja, sonha, arrisca-se, mobiliza-se, imobiliza-se, avança, retroage, isola-se, envolve-se; e como objetivos específicos: a) utilizar a fotobiografia como estratégia de reflexão e autorreflexão sobre a produção de identidades e suas relações com a alteridade (eu com o outro e eu com o mundo); b) produzir ponderações acerca de como as identidades são arquitetadas e como elas interferem na construção dos mundos nos quais somos e tomamos parte; c) propor aos participantes fotobiografarem e refletirem sobre as próprias narrativas e autonarrativas a partir de retratos resultantes de registros de movimentos grevistas de servidores da educação do município de Alagoinhas-BA.

A vivência aconteceu no formato de oficina, condição em que o mediador cria as condições e oportunidades para que os resultados alcançados tenham ampla contribuição dos participantes. Teve como tema geral a especulação dos conceitos de narrativas, fotografia e fotobiografia a partir de releitura das perspectivas de Brizuela (2014) e Sontag (2004). O incômodo sobre como se estruturam as motivações dos sujeitos nasceu em decorrência das observações dos papéis desempenhados por atores que compõem a comunidade escolar onde trabalhamos há 11 anos. Sobre como estas perspectivas, as histórias e experiências pessoais produzem subjetividades e como estas impactam nos processos de ensino e aprendizagem - aqui, aquilo que denomino de processos contempla as intencionalidades, ocorrências e intercorrências do dentro e do fora da escola. Questiono-me se um estudo sobre como se estruturam

¹ Professor Mestre em Crítica Cultural(UNEB). Pedagogo(FSS) com especialização em Coordenação Pedagógica e Docência na Educação Infantil (UFBA).



e se expressam as motivações dos sujeitos seria importante quando se quer ter perspectivas mais palpáveis sobre os resultados educacionais esperados e quando se busca realizar uma mediação pedagógica mais assertiva.

As estudantes que participaram da produção de minha dissertação de mestrado, antes da pesquisa, não haviam socializado suas perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, ambiente e o cotidiano escolar. Eram tomadas como recipientes/objetos daquilo que era ofertado pela escola sem que houvesse para elas oportunidades e condições para manifestação de suas perspectivas em relação à forma e ao conteúdo do que lhes era oferecido pela escola. Ao mobilizar e articular as estudantes para produzirem registros fotográficos e videográficos foi possível perceber o quanto do cotidiano da escola escapava as percepções dos adultos responsáveis pela escola e ao mesmo tempo constatar que as estudantes, munidas de condições (orientações sobre o uso do equipamento e sobre a realização da pesquisa) e oportunidades (saber se gostariam de colaborar em uma pesquisa sobre como era e para que servia a escola para os estudantes) eram capazes de apresentarem suas perspectivas sobre as experiências vivenciadas nos cotidianos escolar.

Recentemente, ao ser convidado a participar de uma exposição coletiva em um hotel e no Centro Cultural de Alagoinhas-BA, decidi apresentar como proposta para exposição uma sequência de imagens flagradas durante as passeatas que participei ao longo do ano de 2019. A esse coletivo de imagens intitulei: Arquiteturas do ser inquieto. Na maioria dos movimentos de grevistas promovidas pelo Sindicato dos Funcionários de Alagoinhas, realizei registro fotográfico das movimentações e participações de lideranças locais e regionais. O percurso e os participantes das passeatas são quase sempre os mesmos. Então, na condição de funcionário público e fotógrafo decidi mudar as perspectivas dos registros e estabelecer outros critérios para a produção dos retratos, a tematizar cada movimento instantes antes de começar a fotografar. Com isso comecei a perceber o dentro e o fora dos movimentos. A) O dentro: os líderes e representações de partidos políticos, os líderes e representantes de órgãos não governamentais, as lideranças sindicais, os funcionários públicos de setores diversos, os posicionamentos, as formas de participação, aqueles que gritavam no microfone, aqueles que aplaudiam, os discordantes, aqueles que só acompanham e observam. B) O fora: os trabalhadores e os donos das casas comerciais, os clientes, os policiais que, vez por outra acompanhavam os movimentos, as pessoas que assistiam sentadas nas praças, as que xingavam e reclamavam das consequências do movimento no trânsito, as que aplaudiam, as curiosas. Enquanto produzia as fotografias sempre me questionava sobre as motivações inter-



nas de cada uma das pessoas que de alguma forma participavam ou tomavam parte naquele tipo de movimento.

Essas duas experiências, a primeira que se constituiu em dissertação de mestrado e a segunda que resultou em uma exposição fotográfica, podem indicar que, mesmo as pessoas aparentemente acomodadas guardam inquietudes sobre si mesmas, os outros, os ambientes e circunstâncias que lhes rodeiam. Assim, baseado nessas premissas, apresentei ao III Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas a proposta de realização de uma Vivência Fotobiográfica com os participantes do evento, de maneira que estes pudessem experimentar especular sobre as inquietudes de pessoas que retratei durante os movimentos de greve que participei durante o ano de 2019.

Nesse contexto, a vivência teria como principal objetivo problematizar as inquietudes do ser que se coloca em movimento, deseja, sonha, arrisca-se, mobiliza-se, imobiliza-se, avança, retroage, isola-se, envolve-se. Como desafios específicos me propus: a) utilizar a fotobiografia como estratégia de reflexão e autorreflexão sobre a produção de identidades e suas relações com a alteridade (eu com o outro e eu com o mundo); b) produzir ponderações acerca de como as identidades são arquitetadas e como elas interferem na construção dos mundos nos quais somos e tomamos parte; c) propor aos participantes fotobiografarem e refletirem sobre as próprias narrativas e autonarrativas a partir de retratos resultantes de registros de movimentos grevistas de servidores da educação do município de Alagoinhas-BA.

Para alcançar os objetivos acima indicados desenvolvi a vivência realizando os seguintes passos:

- técnica de integração à proposta (corpo e movimento – cantar a ciranda Casa de Farinha);
- aquecimento: apresentação da proposta;
- vivência:
- espalhar retratos no chão do auditório e solicitar que os participantes livremente escolham aquele que for do seu agrado;
- pedir que observem e produzam narrativas a partir do retrato buscando explicar quem é o retratado, sua história, contexto etc.;
- socializar as narrativas produzidas bem como o sentimento, as sensações geradas a partir da relação com o retratado;
- comentários (avaliação): propor aos participantes que comentem sobre a vivência realizada, considerando a participação, as expectativas e a aplicabilidade nos contextos educacionais escolares:
- condução, mediação da oficina;
- aprendizagens/descobertas...



Brizuela (2014) afirma que aquilo que é visto na imagem existe somente na imagem. Aquilo que é percebido, que é lido e interpretado pode, tão somente, criar oportunidades de aproximação e afastamento do real, do qual ela, a fotografia é um recorte. Também por essa condicionante o ato fotográfico (e a fotografia) guarda em si uma eterna tensão, de ser e não ser arte. Foi nesse intervalo de tensão que se deu a experiência da vivência fotobiográfica em questão.

Ao mobilizar os participantes a selecionarem, dentre os retratos espalhados no chão do auditório, quais as imagens lhes pareciam significantes, intencionei criar as condições para colocar em jogo a principal razão de ser da vivência fotobiográfica - problematizar as inquietudes do ser que se coloca em movimento, deseja, sonha, arrisca-se, mobiliza-se, imobiliza-se, avança, retroage, isola-se, envolve-se. As respostas, embora diversas, buscavam alcançar diferentes níveis de complexidades para darem conta de inúmeras variáveis subjetivas: as dos retratados, dos contextos, do fotógrafo e as circunstâncias da fotografia, do contexto em que se deu a vivência fotobiográfica, as motivações e experiências dos próprio participantes.

Porque toda fotografia é também, antes de tudo, uma operação de montagem – corte, dissecação, reorganização para decompor a realidade – e por isso a produção de uma heterogeneidade que só pode ser entendida como estética e não mimética (BRIZUELA, 2014, p.8).

Assim, as narrativas produzidas pelas pessoas que se dispuseram a participar da experiência, a partir dos retratos podem tanto afastar-se quanto aproximarem das cenas e dos sujeitos retratados, transbordam para além ou aquém daquilo que foi a intencionalidade do fotógrafo. Nesse sentido, os processos de leitura e produção de sentidos decorridos antes, durante e após o ato fotográfico passam pelas experiências estéticas dos sujeitos, por suas formas irrepetíveis de perceber a fotografia; essa forma particular, única de produzir sentidos a partir da experiência estética pessoal denominaremos, no contexto da vivência em questão, de fotobiografia.

Após a exposição das fotos, cada participante, selecionou a sua conforme sua sensibilidade naquele momento:



Imagens tematizadas pelos participantes desta oficina

Participante a)



Participante g)



Participante n)



Participante b)



Participante h)



Participante o)



Participante c)



Participante i)



Participante d)

Participante j)



Participante e)

Participante k)



Participante m)



Para produzir suas narrativas os participantes fizeram, na perspectiva de Brizuela, uma operação de montagem. Ao tomarem nas mãos um retrato e buscarem nele o que era reconhecimento e estranhamento construíram narrativas que se misturavam as próprias experiências, histórias e as multirreferências pessoais, conforme veremos a seguir:

Participante A - Eu olho para essa fotografia aqui e vejo a história do Brasil, certo? Vejo também a minha história, sou do campo...e assim, vi muitas caras parecidas com essas. Que trazem um sorriso, um meio sorriso aqui. Mas que dentro dessa, dessa imagem tá refletida aqui a vida, o sofrimento...porque o rosto dele retrata, provavelmente do homem do campo. A vida do desassistido governamental, a vida daquele que não conseguiu ir a escola, que não conseguiu a educação...então a vida da pessoa desassistida também sem a saúde, sem direito a saúde. Eu olho essa fotografia aqui e faço uma retrospectiva da minha vida e da vida da maioria dos brasileiros. Da desigualdade social.

Participante B - A minha é... considere, um curioso deslocado. Como se ele fosse passando, se viu curioso, por conta do olhar dele, acho que o olhar dele tá fugindo do movimento. Como se fosse aquela música: o que é que tá se passando (O que é que há – música de Fábio Júnior) ...tá meio assim. Querendo entender o movimento. E ele está bem em destaque aqui, foi o que eu percebi assim, ele muito fora do contexto...do que tá acontecendo. Não sei se ele pensa o movimento como algo positivo ou negativo né...mas não vejo como um militante, um fazedor de...fazer valer os direitos.

Participante C - Essa foto, ela me chama pra luta, pra resistência. Nós em Sergipe estamos vivendo esse momento...chega fico emocionada(verdade). Por que nós estamos numa luta contra o governo, que quer tirar os nossos direitos, que quer tirar os nossos triênios, tirar os nossos direitos a vida...essa profissão que por trinta e dois anos eu dei o meu sangue, minha vida...posso até ter errado ao longo do meu caminho, mas tou tentando, sou uma resistência, a dezenove anos, a dezoito anos tava parado de estudar, voltei a estudar para ter esse mundo que, aos poucos, estão tentando nos tirar. O que me chama atenção nesta foto é



a garra dele que está falando, que não o conheço, é um ser que não conheço. E tem outro que me chama pra luta, me chama pra resistência que é Lula, e a gente tá lá com ele, e a gente tem esperança nele, é um nordestino igual a mim, que nunca desiste.

Participante D - Essa imagem mostra a luta dos trabalhadores, pra defesa aí dos seus direitos. A principio eu imaginei a questão da violência contra a mulher, mas eu vi uma mistura aqui, pessoas pareciam trabalhador, então essa fotografia me lembra, me lembra isso.

Participante E - Ciranda da vida, de lutas, de cansaço, de marcas nesse rosto, ele sorri. Apesar de tudo ele sorri.

Participante F - Essa aqui, não é, seria justamente a construção a história. Eu sou a história, eu faço parte da história, e eu faço questão de assinar essa história. Ainda que poucos valorizem, mas eu sou a força verdadeira do povo, quem é que vai à luta, porque é quem sabe o sofrimento mesmo.

Participante G - Aqui ó, eu escolhi essa foto, por que acho que foi a primeira que bati o olho. Eu vejo um senhor que já está cansado, um retirante, bengala, eu acredito que vindo da zona rural, e chega na cidade sozinho, entre os carros...e como quem diz assim: cheguei, não desisto, vim para buscar algo. Não sei o quê, mas estou aqui, mesmo de bengala, mas eu estou aqui. As forças ele pode ter perdido, mas acho que o espírito de dignidade, de atravessar, sair da zona rural chegar na cidade para fazer algo, foi o que motivou ele.

Participante H - Essa daqui, é como ciranda do poder, macro e micro...eu vejo aqui a figura de alguém, que tem o poder da palavra...e tem esse poder da palavra porque tem o conhecimento, né. Então possivelmente tem uma história, uma história de luta, uma história de resistência. E eu me reconheço, enquanto mulher, com uma história de vida de resistência desde a infância né, até agora, né, nessa figura, né, que representa tão bem, através da palavra, através do conhecimento.



Participante I - Aqui uma mulher, com suas peculiaridades, mesmo sob as adversidades, está aqui, no meio de outras mulheres lutando, lutando pelo nosso país, lutando pela nossa história, lutando pela nossa arte, que é a educação. Lutando pelos nossos direitos, e principalmente, lutando pelos direitos dos nossos estudantes que estão nas salas...porque se nós não temos direitos quem vai tê-los. Então aqui essa mulher também nos representa, na força na firmeza e principalmente na luta, mesmo aqui, com esses trejeitos, se cuidando, cuidando da lida, da sua saúde...mas ela não desiste tá aqui no meio da multidão nos representando.

Participante J - Essa daqui mostra uma mudança de paradigma, na minha opinião, da universidade brasileira, durante muito tempo foi para uma elite que defendia uma ciência, distante de uma realidade social, que o sujeito, o pesquisador não deveria, se colocar, não deveria ser um sujeito de uma pesquisa interventiva, ele não deveria assumir bandeiras. E o PROFLETRAS e muitos outros programas, sobretudo a partir do REUNE, nós, e claro, dessa mudança que vem ocorrendo na universidade, a despeito desse contexto político adverso, mas daqueles pesquisadores que resistem e se colocam na sua pesquisa, em favor de dar voz, aqueles que nunca tiveram voz né, isso é muito importante...por coincidência a bandeira representa um pouco disso, o pesquisador também tem uma bandeira, também representa uma voz nesse contexto, e a sua pesquisa não pode ser uma pesquisa sem um compromisso social. Então, essa foto me lembra muito isso. E a bandeira vermelha diz que nós precisamos muito de mais igualdade...eu sou defensor do socialismo democrático e por conta disso, fora Bolsonaro, claro.

Participante K - Eu peguei essa foto aqui, há um ponto que a gente vê que tem algumas pessoas que estão usando o seu dia, em comemoração do seu dia e que estão protestando, buscando, na busca de melhores na sua profissão. E esse rapaz aqui ele continua em movimento...porque, as vezes, a gente não entende que o outro não tá solidarizando, ele não tá prestando atenção na nossa causa, porque a vida dele não pode parar no momento. Ele tem que continuar, porque, naquele exato momento, ele não pode parar pra olhar um pouco. Talvez ele pense, ele reflita, mas



naquele momento ele não pode chegar junto para dar aquela ajuda...porque a vida tá em movimento e ele tem as causas dele também. A gente tem que entender cada um do seu lado e compreender e respeitar as lutas de cada um.

Participante L - Posso? Adorei essa foto... linda. É uma jovem, uma jovem mulher caminhando na multidão, anônima...se protegendo do sol com um leque vasado. Ou seja desprotegida, mas olhando pra frente, caminhando, firme.

Participante M - Bueno, cuando vi esta foto, decidí que era mi foto, porque en un mundo tan individualista como el que vivo. Esta subjetividad colectiva es casi imposible. En los Estados Unidos no hay mucha protesta estudiantil, este movimiento de trabajadores, casi no hay sindicatos, ni colectividades. Entonces, este movimiento grupal, lleno de vida, es lo que realmente me llamó la atención de esta maravillosa imagen, incluso si hay símbolos políticos, pero lo que más me gustó fue el movimiento de personas unidas, porque una persona simplemente no puede cambiar cosas, pero un gran sí, puede cambiar las cosas.

Participante n - Eu peguei essa foto aqui, hoje a aula é na rua, então eu peguei uma foto que tem um texto, então eu pensei poxa que legal essa questão da língua ser polissêmica e poder ser interpretada de varias maneiras. Então hoje a aula é na rua eu me lembre da história de Maria Del Mar, com o transatlântico, que é isso né. Hoje a aula é na rua, hoje a aula é pelo mundo. É conhecer. Então eu sempre falo isso com os alunos e os professores daqui: Nós temos que valorizar o nordeste, mas também temos que aprender a sair do nordeste. Porque existe um mundo por aí e a gente tem que saber dialogar com esse mundo. Valorizar nossa identidade, mas também procurar conhecimento fora dela. E aqui também a questão de quê hoje a aula é na rua no sentido da educação como uma forma de alimentar a cidadania, a consciência cidadã. Então se você aprende que o que você aprende na escola não serve pra rua, não serve pra vida, na prática, então na verdade não serve o que você está aprendendo. Então, hoje a aula é na rua pode ter vários significados. Gostei dessa foto.



Participante O - Essa daqui eu peguei igual da colega ali que já falou, né. Nós percebemos que tem uma manifestação aqui, e na fotografia, nós percebemos que a maioria aqui, quase todas aqui são mulheres né? E elas ao invés de tá...chama a atenção para o foco da fotografia. Ao invés de tá de frente preocupada em sair bonita na foto ela tá de costas prestando atenção no movimento. Na verdade, todas elas estão de costas. E o fotógrafo tá registrando.

No contexto das expectativas definidas para a vivência fotobiográfica os participantes produziram narrativas que se aproximavam, às vezes mais, outras vezes menos do registro fotográfico que tomaram como mote para suas reflexões. Isso porque, o registro fotográfico, como normalmente se comenta, não serve para recuperar dados da realidade captada, ao ser lida, percebida esteticamente, fotobiografada, a imagem fotográfica cria oportunidades de reinvenção do real, a partir do momento que pode, na sua constituição, ter elementos que põem em movimento as experiências do sujeito que a toma como objeto polissêmico e digno de seu esforço subjetivo decifração. “A operação fotográfica reside em dissecar um fragmento do real, isolá-lo, e apresentá-lo, sempre, fora de contexto, em outros tempos e outros lugares (BRIZUELA, 2014, p.9)”.

O esforço empreendido, a tensão em posicionar-se entre aquilo que a fotografia suscita em mim e aquilo que supostamente é, objetivamente, o registro fotográfico resultante de uma hipotética intenção do fotógrafo, produziram, ao meu ver, diversos níveis de imersão e reflexão nos participantes. Percebem, localizam si mesmos, aos outros, nos outros.

No processo de produção das narrativas os participantes assumiram, com algum esforço, os retratos como ponto de partida e de chegada. Percebi como se a imagem escolhida servisse farol, remendo, exemplo palpável para o discurso narrativo que produziam. Nessa condição, a fotografia assumia a qualidade de documentação, de prova, evidência. É como se quisessem dizer: é sobre isso que estou falando. Ao mesmo tempo em que, distanciam-se e aproximam-se, elaboram e reelaboram, emendam, conectam suas narrativas as dos demais participantes, explicam-se, justificam-se, faccionam. A fotografia, durante a vivência pode ser percebida como uma linguagem, uma tecnologia que “admite a possibilidade de pensar o mundo de outra maneira, de uma maneira não ontológica, ainda que, efetivamente, como veremos mais adiante, tanto fenomenológica como metafísica” (BRIZUELA, 2014,p. 24).



Mesmo dispondo de pouco tempo para produzirem suas narrativas, a partir dos retratos disponibilizados, os participantes se propuseram a apresentar destaques, recortes que dessem sentidos ao desdobramento dos seus discursos, em um movimento que entendi como um dizer de si, do outro e para o outro conforme se pode perceber nos recortes das narrativas a seguir:

Eu olho para essa fotografia aqui e vejo a história do Brasil.

A minha é... considere, um curioso deslocado

Essa foto, ela me chama pra luta, pra resistência

Essa imagem mostra a luta dos trabalhadores, pra defesa aí dos seus direitos

Ciranda da vida, de lutas, de cansaço, de marcas nesse rosto, ele sorri.

seria justamente a construção a história

Eu vejo um senhor que já está cansado, um retirante, bengala, eu acredito que vindo da zona rural, e chega na cidade sozinho, entre os carros

Essa daqui, é como ciranda do poder, macro e micro...eu vejo aqui a figura de alguém, que tem o poder da palavra.

Aqui uma mulher, com suas peculiaridades, mesmo sob as adversidades, está aqui, no meio de outras mulheres lutando, lutando pelo nosso país

Essa daqui mostra uma mudança de paradigma,

há um ponto que a gente vê que tem algumas pessoas que estão usando o seu dia, em comemoração do seu dia e que estão protestando, buscando, na busca de melhores na sua profissão

Posso? Adorei essa foto... linda.

quando vi esta foto disse essa é minha foto, porque em um mundo tão individualista como o que eu vivo.

Eu peguei essa foto aqui, hoje a aula é na rua, então eu peguei uma foto que tem um texto, então eu pensei poxa que legal essa questão da língua ser polissêmica e poder ser interpretada de varias maneiras.

Ao invés de tá de frente preocupada em sair bonita na foto ela tá de costas prestando atenção no movimento.

Cada participante encontrou na imagem fotográfica que escolheu aquilo que seria a questão-chave para a produção de sua narrativa, conforme era o desafio que era posto para aquele momento da vivência: escolher, perceber,



refletir, produzir e socializar narrativas, a partir do retrato que tomou como objeto de sua análise. Isso porque na sua condição de um recorte flagrado do real, a fotografia na perspectiva de Sontag poder ser assim ser interpretada:

Mas uma foto não é apenas semelhante a seu tema, uma homenagem a seu tema. Ela é uma parte e uma extensão daquele tema; e um meio poderoso de adquiri-lo, de ganhar controle sobre ele. A fotografia é, de várias maneiras, uma aquisição. Em sua forma mais simples, temos numa foto uma posse vicária de uma pessoa ou de uma coisa querida, uma posse que dá às fotos um pouco do caráter próprio dos objetos únicos (SONTAG, 2004, p.87).

Ponderar sobre os registros fotográficos, seus processos de produção e atribuição de sentidos, as intencionalidades implícitas e explícitas dos discursos decorrentes desses, abriria novas possibilidades de uso crítico da linguagem fotográfica na produção de narrativas sobre cenas cotidianas da escola? Teria alguma relevância a produção subjetiva e reflexiva de sentidos sobre o eu, o outro e o nós, tomar os processos anteriores e posteriores a fotografia como oportunidades (experiências) de releitura daquilo que é percebido como real? Ao problematizar a maneira como atribuímos sentidos para as imagens fotográficas, como fotobiografamos, podemos também cogitar em que medida a fotografia nos constrói. Em que medida ela se torna referência daquilo que para nós deveria ser o real. Sontag nos apresenta essa questão da seguinte forma:

Quando a noção de realidade muda, o mesmo ocorre com a noção de imagem, e vice-versa. “Nossa era” não prefere imagens a coisas reais por insensatez, mas, em parte, em reação às maneiras como a noção do que é real progressivamente se complicou e se enfraqueceu, e uma das primeiras maneiras, surgida nas classes médias esclarecidas no século XIX, foi a crítica da realidade como uma fachada. (SONTAG, 2004, p.87).

A proposta de estabelecer a conexão entre o exercício fotobiográfico e a produção de narrativas, no contexto do III Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, atendeu (superou) as expectativas previstas, na medida em que a mediação realizada e o envolvimento dos participantes resultaram na produção de narrativas e reflexões em torno da temática da vivência fotobiográfica: arquiteturas do ser inquieto.

Finalmente, é perceptível que o artigo, ora apresentado, não tem a pretensão de dar conta da profundidade das experiências e narrativas expressas



pelos participantes e dos sentidos decorrentes dessas. O que se pretendeu foi, conforme enunciam os objetivos da proposta, explicitar, indicar as possibilidades que uma vivência fotobiográfica gera para criação de narrativas e expressão de inquietudes do ser. Esperamos que este trabalho indique a necessidade de aprofundamentos e desdobramentos mais sistemáticos e produtivos no contexto das práxis didático-pedagógicas das escolas.

REFERÊNCIAS

BRIZUELA, Natalia. **Depois da Fotografia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004





LEITURA LITERÁRIA E DIREITO DOS ANIMAIS EM CLARICE LISPECTOR

José Aldo Barreto Júnior¹

Este trabalho tem por objetivo produzir um caderno de leitura literária do conto “*A mulher que matou os peixes*”, de Clarice Lispector, obra publicada em 1968, a partir do debate proposto pela crise de culpa da narradora que pede perdão por ter matado os peixinhos de seu aquário. Esse jogo de convencimento de sua inocência passa pela sedução do leitor por meio da narrativa de diversos casos em que a narradora ajudou diversos bichos de estimação. Com o intuito de construir uma prática pedagógica de reflexão sobre a importância da leitura literária, foram desenvolvidas atividades didáticas de formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental. Pedagogicamente, são propostas atividades de leitura de outros textos sobre a temática da relação do homem com os animais, ressaltando a intertextualidade entre eles, além do uso das tecnologias como ferramenta de instrumento para maior aproximação entre o texto literário e o cotidiano dos alunos. Este produto foi construído a partir de cinco oficinas ofertadas no segundo semestre de 2019 para uma escola estadual de Sergipe. Metodologicamente, exploramos o prazer da leitura literária por meio de atividades lúdicas e com a participação dos alunos no uso das tecnologias digitais para divulgarem os resultados de suas interpretações, demonstrando como a união de tais elementos pode tornar a leitura literária mais próxima da realidade dos alunos. Para isso, foi produzido como objeto de aprendizagem um caderno de leitura voltado para a prática da leitura literária. A fundamentação teórica deste caderno é sustentada pelas abordagens: “leitor estético” de Umberto Eco (2004) que, em seu ensaio “Leitor modelo” destaca a importância do leitor em identificar a incompletude do texto, pressupondo a colaboração do leitor, “leitura subjetiva” de Anne Rouxel (2013), que reconhece a memória do leitor como uma das estratégias de leitura plausíveis em práticas pedagógicas lúdicas; e o “modelo cultural de

¹ Mestrando do Proletras da Unidade de Itabaiana/UFS. Professor da Rede Estadual de Sergipe.



leitura”, de Carlos Gomes (2011), que prioriza a formação social crítica do leitor atrelada à valorização dos cuidados com os animais.

CONCEITOS TEÓRICOS

Antônio Cândido (2002) denomina literatura todas as citações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que denominamos de folclore, lenda, chiste, até as formas complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Ao defender o “direito à leitura”, Antônio Cândido (2002) leva em conta que toda pessoa, independentemente do seu nível social ou de sua escolaridade, tem direito ao prazer proporcionado pela literatura e pela arte. Sendo assim, a presente pesquisa propõe uma prática de leitura que desenvolve o senso crítico do leitor, despertando sua consciência para o cuidado com os animais, a partir da visão do narrador do livro “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Como metodologia, são propostas atividades lúdicas e com a participação dos alunos no uso das tecnologias digitais como forma de divulgação dos resultados, tornando a leitura literária mais prazerosa e mais próxima da realidade desses alunos.

A fundamentação teórica do caderno baseia-se na abordagem do “leitor estético” de Umberto Eco (2004), na concepção de “leitura subjetiva” de Annie Rouxel (2013) e no “modelo de leitor cultural” de Carlos Gomes (2011) como proposta de desenvolvimento de uma leitura literária voltada para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos quanto à relação entre o homem e os animais. Por fim, o livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, foi escolhido para compor o referido caderno deste trabalho de conclusão por abordar em seu enredo o tema da relação do homem com os animais. A personagem central da narrativa retrata várias situações de sua relação com os animais. Por isso, esse conto pode trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos homens na sua relação com os animais além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as participantes da pesquisa.

Entendendo que é função da escola oferecer os instrumentos para que os discentes conheçam os clássicos e despertem para a importância desses livros como bens culturais, a já citada pesquisa se propõe a trazer uma nova forma de abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando despertar nos/as discentes o gosto pela leitura da literatura. A fim de atingir esse objetivo, esta



pesquisa traz uma proposta de leitura voltada para a formação do/a leitor/a e focada na relação do homem com os animais. Para isso, foram elaboradas oficinas multimodais de recepção do texto literário *A mulher que matou os peixes*, com o intuito de despertar no /a aluno/a o gosto pela leitura e ao mesmo tempo um olhar crítico para a temática abordada. A pesquisa usou como base teórica as concepções de leitura de Umberto Eco, ao ver o texto como incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário, a abordagem de leitura subjetiva de Anne Rouxel (2013) juntamente com o modelo de leitor cultural de Gomes (2011) ao analisar o problema social artisticamente e ao revelar a subjetividade do leitor. Se levarmos em conta que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; que ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros e que um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado, concordando com Chartier (1988, p. 16), os textos infantis de Clarice ainda estão, por imposição daqueles que se constituem como a voz autorizada, fora do cânone.

Outro ponto a ser destacado é o desafio de ensinar literatura no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, Neide Rezende destaca que “No caso da Literatura, as novas ferramentas provenientes da própria linguística, e abordagens literárias advindas de outras áreas (psicanálise, sociologia, antropologia, filosofia...), instigam algumas tentativas de mudança do ensino da literatura no nível fundamental e médio, incentivadas também por propostas oficiais tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal” (2014, p. 2). Dessa forma, Rezende propõe a leitura literária como uma prática social na qual, antes de tudo, fortaleça a identificação do leitor com o texto lido. Sua proposta dialoga com Umberto Eco, que propõe uma leitura “não obrigatória” que provoque a identificação e que seja vivida subjetivamente, pois “O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele” (ECO, 2000, p.17)

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para que esse quadro mude é preciso investir principalmente nos professores, capacitando-os para que possam aplicar em sala de aula metodologias que tornem a leitura do texto literária mais lúdica e próxima da realidade dos alunos do ensino fundamental, além de alinhadas às novas tecnologias. Nesse sentido, uma das propostas de leitura literária é feita por Leffa (1999), ao en-



tender que ler é extrair o significado do texto (e a imagem é um texto) e sua efetiva contribuição depois do término da leitura. Portanto, o significado não está totalmente no texto, mas também no leitor, pois a qualidade do ato de leitura não é mensurada pela qualidade contida no texto, mas pela qualidade de reação do leitor. Então, o texto e o leitor reagem entre si para buscar o processo de compreensão.

Como forma de desenvolvimento da leitura, segundo Bordini e Aguiar, o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (1993, p. 11). A compreensão de texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica na recepção das relações entre o texto e o contexto. Afirmam ainda que a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Kleiman (2016) diz que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que ao decifrar um texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhes são distantes no tempo e no espaço. Dizem ainda que a socialização do indivíduo se faz também pela leitura, quando ela se defronta com produções significantes, provenientes de outros indivíduos por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. Para Bordini e Aguiar também “a qualificação dos leitores pela interação ativa com o texto e a sociedade” (1993, p. 85) está relacionada com a concepção de “horizontes de expectativas”. Para as autoras, o “horizonte de expectativa” é proveniente dos conhecimentos prévios dos aprendizes, da realidade sociocultural, suas crenças, atitudes, educação e valores. Dessa forma, a ampliação do “horizonte de expectativa” propicia ao leitor maior consciência das alterações e das aquisições obtidas pela experiência com a literatura.

Rouxel (2014) propõe então a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Assim, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura



ganham significados por acompanharem os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade. Para isso, Gomes (2011) apresenta a ideia do leitor cultural como aquele que analisa como os problemas sociais foram apresentados artisticamente e a leitura interdisciplinar como o exercício em que o leitor inclui questões de pertencimento identitário no roteiro de sua?? para explorar a camada ideológica explorada pelo autor. Gomes (2011) afirma ainda que com a inclusão das representações culturais como eixo norteador da leitura, a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer inter-relações entre o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo.

Logo, a leitura é essencial em todos os aspectos das nossas vidas, desde a fase escolar, passando pela nossa maturidade, pelo nosso meio social e profissional, porque nos proporciona conhecimento, enriquece vocabulário, dinamiza o raciocínio, tornando-se sujeitos leitores proficientes, podendo dialogar sobre diversos assuntos, ser crítico com argumentações construtivas e convincentes, além de nos tornar cientes do mundo que nos cerca. É importante ressaltar também que, desde as últimas décadas do século XX, é possível constatar a influência da estética da recepção no ensino da literatura, com mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor. Mas práticas dessa natureza ainda constituem exceção, pois a maioria dos professores ainda adota métodos baseados na leitura obrigatória de obras clássicas acompanhada de noções sobre a história literária. Rouxel propõe também a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor, possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Nesse contexto, leitura subjetiva e ensino de literatura representam uma relevante contribuição tanto para a educação básica quanto para os cursos superiores que formam professores. Como linha geral, observa-se que a consideração do leitor no ensino de literatura não se limita ao estudo do leitor inscrito no próprio texto, normalmente expresso por categorias como leitor implícito, leitor modelo ou leitor virtual.

Do ponto de vista didático, porém, é a sala de aula que reúne as condições mais favoráveis para a constituição dessa comunidade de leitores, na qual o professor deixa de figurar como a autoridade que domina um saber a ser transmitido e passa a atuar como mediador da elaboração coletiva de sentidos de uma obra literária. Para que isso ocorra, é necessário destacar o papel do leitor e desenvolver uma discussão em torno da leitura como um processo de formação da cidadania, incluindo as novas abordagens culturais sem perder as especificidades do texto literário. Na perspectiva dos estudos culturais, a lei-



tura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais. Com a inclusão das representações culturais como eixo norteador da leitura, sabemos que a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo. Sendo assim, o leitor terá suas experiências como cidadão valorizadas e poderá participar de forma mais ativa do processo de leitura de um texto literário.

Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel, 2014, p. 28). Também serve como embasamento para esse trabalho a proposta de Gomes (2011) de uma prática interdisciplinar de leitura em que a interculturalidade não pode ficar de lado das interpretações contemporâneas, além de mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada. Outra ideia defendida por Gomes (2011) que servirá como base para o desenvolvimento da proposta de leitura desse trabalho é a de que, “na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e da aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais” (p. 11).

Sendo assim, é preciso implementar uma leitura literária diferenciada nas aulas do ensino fundamental baseada em metodologias que aproximem o texto literário do leitor infanto-juvenil e que possibilite despertar o gosto pela leitura literária entre os adolescentes brasileiros. Uma das metodologias que devem ser utilizadas é a recepção do texto literário com a ajuda das tecnologias digitais, uma vez que a tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos do ensino fundamental. Ao pensar em letramento digital para as aulas de língua portuguesa, é preciso fazer a inclusão digital crítica para ampliar a capacidade de leitura dos nossos alunos. Nesse sentido “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos” (Xavier, 2013, p. 134). Para que inclusão digital ocorra da melhor forma possível, várias são as propostas.

Gomes (2017) afirma que “a inclusão do texto digital requer um novo olhar para os alunos, que assumem uma postura participativa, por dominarem essa linguagem com autonomia”. Para que isso ocorra, Xavier (2013) propõe uma



didática descentralizada da figura do professor e pautada na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes os quais são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital. Essa abordagem para a leitura do texto literário, por meio dos textos digitais, reconhece o aluno como um sujeito crítico e atuante no processo de interpretação textual, que incluía ludicidade e a criatividade da recepção literária, valorizando o texto digital, híbrido, aquele composto de imagens, textos, trilha sonora, fotos, legendas etc. (GOMES, 2017, p. 37). Essa metodologia de letramento compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, assegurando o domínio das particularidades do texto literário (COSSON, 2011, p. 12). Com isso, ocorre a quebra da rotina do texto literário como pretexto para atividades objetivas e valoriza-se o leitor como um sujeito atuante, capaz não só de entender o texto literário, mas também de adaptá-lo para a linguagem audiovisual (GOMES, 2017, p. 37). O leitor passa então a ser visto como um colaborador do processo interpretativo, pois ele se apropria e reconfigura o texto literário de acordo com as necessidades da linguagem digital, “completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção” (ROUXEL, 2014, p. 23).

A mulher que matou os peixes é uma narrativa que a partir, do próprio título, suscita expectativa de uma história que irá apresentar suspense, mas, ao contrário, inicia por apresentar a autora do crime: “[...] esta mulher infelizmente sou eu” (LISPECTOR, 2017, p. 7). Assim sendo, a confissão da narradora-personagem quebra, inicialmente, o que poderia ser um mistério, mas, contudo, a ênfase passa a ser a justificativa que fará com que a narradora possa ser “perdoada” pelo seu ato. Ainda acerca do título, observa-se que este assinala uma confissão de culpa, visto que a narradora inicia o relato identificando-se como a personagem que matou os peixes, mas pedindo desculpas ao leitor por ter matado “[...] dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém” (LISPECTOR, 2017, p. 7). Nesta narrativa nota-se a dicotomia real/ficcional, uma vez que a narradora chega a jurar por Deus que tudo que contou no livro é pura verdade, e, realmente aconteceu enfatizando ainda que jamais mentiria para meninos e meninas por respeitá-los. Esses são alguns exemplos de como Lispector, na literatura infantil, subsidia do poder, saber e poder para desenvolver o imaginário infantil.

Logo no início quando a narradora/autora apresenta: “Essa mulher que matou os peixes, infelizmente, sou eu. Mas juro que foi sem querer” (LISPECTOR, 2017, 7), Percebe-se que se inicia a intimidade e performance entre a narradora e o leitor, aumentando gradativamente ao longo do texto, pois Clarice sabe



como poucos, dialogar com seu público, principalmente o infantil, a narradora-personagem diz que gosta de crianças tornando sua memória também social. Para que os leitores confiem nas palavras da narradora, ela fala que contará várias histórias com seus outros bichos, talvez forma de provar seu amor pelos animais. “Vou contar antes umas coisas muito importantes para vocês não ficarem tristes com o meu crime” (LISPECTOR, 2017, p. 8). Nesse fragmento, observamos que a narradora-protagonista procura preparar o leitor para perdô-la, usando meios que aproxime o leitor dela. Observa-se que a narradora apresenta-se como uma conselheira, amiga próxima do leitor.

Esteticamente, notamos também a sensibilidade maternal de Clarice ao narrar a história, passando ao leitor infantil a ideia de que está presenciado os fatos perto de uma pessoa bem próxima e querida, como a mãe ou a avó, ou seja, alguém que a criança confia e que também as ouve deixando-se levar pela história. Isto parece ser evidente na hora em que a narrador diz: “Antes de começar, quero que vocês saibam que meu nome é Clarice. E vocês, como se chamam? Digam baixinho o nome de vocês e o meu coração vai ouvir” (LISPCTOR, 2017, p. 9). Além disso, ela apresenta algumas histórias de bichos que já possui como uma gata que teve na infância, essa deixava a casa mais alegre na sua concepção. Após tecer o comentário, Clarice diz que, na sua casa tem bichos naturais como baratas e lagartixas, exceto ratos e bichos não convidados e comprados. Fala de dois coelhos, dois patos e alguns pintos que já havia comprado. Quando menciona os dois cachorros se emocionam, pois, para ela, eles eram a alegria da família, diz ter um filhote de gorila e uma macaquinha. A expressão a seguir exemplifica o sentimento da narradora-protagonista: “Só tive na vida esses dois cachorros felizes” (LISPECTOR, p.23).

Vemos também que a narradora apresenta dois fatos muito tristes, o primeiro é a história do cão de um amigo que mata outro cachorro e, este, por vingança, é atacado por outros cães, chegando a falecer. O outro fato se trata da separação de dois periquitos, fazendo com que a periquita morresse de saudade de seu companheiro. Após falar de todos os animais que conviveu, retrata sobre uma ilha encantada, e de tudo que existe por lá, mas lembra que é bom ir só para passear, porque para morar é perigoso. Somente ao final da narrativa é que a narradora declara como aconteceu o assassinato dos vermelhinhos, era assim que se chamavam os peixinhos, ressalta que o filho foi viajar e deixou os bichinhos com ela, mas como é uma pessoa ocupada, acabou se esquecendo de cuidar dos vermelhinhos, deixando-os morrer de fome. Apesar de reconhecer sua culpa, a narradora tenta sensibilizar o leitor a perdô-la, conforme a passagem final do livro:



Vocês ficaram muito zangados comigo porque eu fiz isso? Então me deem o perdão. Eu também fiquei muito zangada com a minha distração Mas era tarde demais para me lembrar. Eu peço muito que vocês me desculpem. Dagora em diante nunca mais ficarei distraída. Vocês me perdoam? (LISPECTOR, 2017, p. 45)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias acerca da formação do/a leitor/a de autoria de Umberto Eco, Zilberman e Santos e dos métodos de leitura de Gomes e Rouxel, esta pesquisa sugere uma proposta pedagógica de leitura para a formação de leitores/as-modelo a partir da relação do homem com os animais. Soma-se a isso o fato de esta proposta de leitura trazer para o espaço escolar uma experiência inovadora para aulas de literatura no ensino fundamental. Para essa concretização, foi elaborado um caderno de leitura literária – o caderno de leitura literária: *A mulher que matou os peixes* – que tem como objetivo melhorar os níveis de leitura dos/as leitores/as desde o ensino fundamental e trazer uma formação voltada para a conscientização sobre a relação do homem com os animais.

A leitura do livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice, a partir da leitura subjetiva, se configura como uma das várias possibilidades de trabalho com a literatura na escola. A pesquisa em questão e sua produção didática buscam, portanto, despertar nos discentes a conscientização a respeito dos problemas sociais envolvidos na relação do homem com os animais, como a questão dos maus tratos, ainda muito comum em nossa sociedade. É bom lembrar que as etapas de trabalho com a leitura do texto literário desenvolvidas nas ações de intervenção tomaram como base o modelo de leitor cultural de Umberto Eco, ao ver o texto como incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário e o modelo de leitor cultural de Gomes associado à leitura subjetiva de Rouxel ao analisar o problema social artisticamente e ao revelar a subjetividade do leitor.

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 à relação do homem com os animais na atualidade. Nesse contexto, o caderno de leitura literária: “*A mulher que matou os peixes*” busca a valorização da representação cultural na leitura literária, provocando seus leitores a refletirem sobre o próprio agir no ambiente de interação com os animais. A pesquisa desenvolvida ao longo deste curso mostrou que a questão dos maus tratos a animais, apesar de estar diminuindo, ainda persiste na sociedade brasileira. Os



dados apontaram que muitas situações de maus tratos ainda são consideradas como normais por grande parte da sociedade e que, principalmente, crianças e adolescentes têm uma visão mais consciente e crítica sobre essa questão. Isso mostra que a sociedade está passando por transformações no que diz respeito à educação transmitida pelas instituições família e escola. Esta constatação indica o quanto é relevante o trabalho com a interpretação do texto literário voltada para a ampliação dos horizontes de expectativas dos/as discentes na escola, uma vez que o ambiente escolar é um espaço de socialização, aprendizado e questionamento de normas naturalizadoras de alguns conceitos tradicionais em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 1. Ed. Porto Alegre. Ed. Mercado Aberto. 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: ____ *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros – Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. Ed. Brasília: UnB, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In: ECO, Humberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GOMES, Carlos Magno. O leitor cultural. **Pontos de Interrogação**. Revista de Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 08-23, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/98/showToc>. Acesso em: 10 jan 2020.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição, Campinas: Pontes, 2016.
- LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos leitores, 2017.
- REZENDE, Neide Luzia. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES José Hélder Pinheiro (Org.) **Memórias de Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias de Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014.
- XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Espírito Santo: UFES, v.7, n. 81, 2013.





FORMAÇÃO DE LEITORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fabio Fernandes Barreto de Carvalho¹

Quando pensamos no processo de formação de leitores logo levamos o pensamento aos nossos alunos do período de escolarização, aqueles que estão cursando as series do ensino fundamental e médio. Claro que essa preocupação é válida, pois são os novos leitores em formação e que terá toda uma vida para praticar o ato de ler. Mas em alguns momentos durante minha vida profissional enquanto professor do ensino superior me peguei a pensar nos alunos da graduação, especificamente do curso de licenciatura em Pedagogia. Me questionei quanto a formação dessas leitoras, futuras formadoras de leitores. Leitoras, pois as turmas do curso de Pedagogia geralmente são compostas por mulheres na instituição da qual trabalho.

Procedendo desse pensamento, busquei analisar nesse processo de aprendizagem durante as aulas do componente curricular Oficina de Língua Portuguesa I, como a prática de leitura é realizada por parte daquelas futuras professoras mediadoras. Essas futuras profissionais devem ter consciência de que o gosto e a pratica da leitura são pré-requisitos de um bom formador de leitores.

O professor é um mediador de conhecimentos, deve buscar está sempre informado para levar aos seus alunos essa mediação dos mais diferentes assuntos que estão transitando pelos últimos acontecimentos da sociedade a qual pertence.

A formação do professor vai desde a graduação a uma formação permanente. O desenvolvimento profissional não deve ser apenas pedagógico, mas um conhecimento de si mesmo e de seu trabalho. Daí comecei a pensar na formação de leitores dos graduandos do curso de Pedagogia. Como esses estudantes desenvolvem a prática de leitura enquanto futuros formadores de leitores? Qual a relação delas com a leitura literária? Partindo desses questionamentos pensei em uma atividade de letramento literária na sala de aula le-



.....
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB. Membro do GEREL – Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e linguagens. e-mail: professorfabiofernandes@gmail.com

vando para elas textos literários, dos quais elas escolheram os que mais a chamavam atenção. Logo depois fizeram a primeira leitura e foram discutindo em equipes sobre a temática do texto. Seguido do desenvolvimento da prática, onde apresentaram os resultados das interpretações de formas diversificadas.

A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR

Escrever sobre a prática de leitura na minha vida é lembrar das revistas em quadrinhos que meu pai comprava todo mês para que pudesse não ficar sem ler durante os fins de semana, como ele próprio dizia. Essa tentativa de fazer ficar ocupado durante o final de semana era na verdade uma estímulo para prática da leitura. Pois ele entendia que através da leitura se faz um cidadão de bem. Essas eram suas palavras ao me entregar as revistinhas. Eu, no entanto, via essa situação como uma obrigação, algo me deixa de fora das brincadeiras na rua com os amigos de infância. Pensava que era apenas para que não fosse ficar na rua junto com as outras crianças do bairro fazendo algazarras durante os dias que não tínhamos aula na escola. Um momento de diversão, mas que para meu pai era um tempo de continuar praticando o ato da leitura.

Não que eu não gostasse de ler, mas eu achava que a leitura na escola já era suficiente. Que o único espaço que poderia ler era somente no âmbito escolar. E de forma bem mecânica, algo que se restringia aos olhares da professora e passaria pela sua rigorosa avaliação.

Talvez essa ideia de que o único espaço da leitura e mecanismo de avaliação fosse apenas a das professoras que me acompanharam durante todos os anos de escolarização que passei venha do método mecânico que se apresenta a prática de leitura nas escolas.

Ainda na escola o contato com a literatura me fez perceber que a leitura nos fazia viajar com a imaginação, cada livro que eu lia podia viajar para outros lugares nunca visitados ou até mesmo imaginados. A literatura chega de forma contagiante em minha vida, as obras adotadas pela escola durante o ano letivo me fizeram começar a gostar de leitura de modo prazeroso. Logo depois as obras literárias que cairiam na prova do vestibular me fizeram ficar mais próximo do curso que tinha escolhido cursar no ensino superior, Letras Vernáculas. Já no ensino superior pude conhecer outros autores que ainda eram desconhecidos nas minhas leituras. E vejo que durante a formação do educador, a leitura se faz necessário para uma boa formação, já que esse será um formador de leitores.

É inegável a importância de uma boa base na formação inicial do profissional da educação. Essa boa base a qual me refiro, é a construção de um



alicerce de conhecimento que deve começar a ser construído nos primeiros anos de formação do futuro educador, base essa que direciona um conhecimento pedagógico especializado. Durante essa formação inicial, esse futuro profissional deve participar de uma socialização profissional junto com seus mediadores. Assim, eles já levam para suas vidas profissionais a consciência de socializar suas práticas, uma de troca de conhecimentos e vivências.

A formação de professores para a educação básica nas Instituições de Ensino Superior – IES vem historicamente apresentando currículos centrados apenas na reprodução livresca de conteúdos das áreas humanas e sociais, sem que haja preocupação de desenvolver um olhar sobre as construções cotidianas em que as demandas por decisões são urgentes e carecem da mobilização de saberes que nem sempre foram vistos no processo de formação. (ROSA, SILVA 2018, P.70).

Nesse período de formação inicial, o futuro educador começa a ter um contato com modelos de práticas que muitas das vezes os levam a ser um profissional técnico. Para que isso não venha ocorrer, deve haver um trabalho de consciência sobre o futuro de suas práticas enquanto educador. Fugindo das reproduções errôneas de modelos técnicos, que impedem o desenvolvimento do sujeito social, fazendo com que esse torne-se um reproduzidor de ideias prontas com um olhar de único direcionamento, o que causa um impacto no sujeito cultural.

A formação inicial deve acontecer com a concretização nos âmbitos científico, cultural, contextual, pessoal e pedagógico, possibilitando ao educador em formação um futuro profissional da área da educação que evitar o método reprodutivo, sendo um agente de estratégias e métodos de intervenção levando em conta a reflexão de suas próprias práticas educativas, como se refere Imbernón, 2005:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma utilização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Como podemos observar esse futuro profissional da educação deve ser um inovador em suas práticas levando em consideração suas próprias práticas pedagógicas. E isso é algo que deve ocorrer com base nos conhecimentos ini-



ciais. A ideia de que devemos ser um profissional reflexivo deve ser despertada já nos primeiros anos de formação.

Na maioria das vezes nos preocupamos muito com a formação de leitores do período da escolarização. Mas, não nos perguntamos sobre os educadores que mediam essa formação em sala de aula, se eles estão ou são preparados para serem formadores de leitores. Não é só porque são educadores que esses estão preparados para tal tarefa. O formador de leitor antes de tudo tem que ser um leitor ativo. Demonstrar através de suas práticas o quanto tem intimidade com a prática de leitura. Não podemos ensinar algo que não temos domínio. O formador de leitores tem que ser capaz de interpretar e fazer correlação com o contexto do qual está inserido, abrindo espaço para uma relação texto contexto. Isso só vai ocorrer através da compreensão do texto, como bem sinaliza Solé, 1998.

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

Quando realizamos a leitura de um texto, estamos realizando uma prática de diálogo com o autor daquele texto, esse diálogo traz uma relação de troca de ideias, onde podemos expor nossa opinião, fazer uma comparação de nossos conhecimentos com aqueles expostos no texto. Tiramos dessa relação outras situações que podemos colocar em exposição em outros contextos que estamos inseridos. Ou seja, a leitura de um texto possibilita um aprendizado que vai além da simples prática de leitura, da decodificação dos signos linguísticos.

Mas, os futuros educadores precisam ter consciência da importância dessa prática, principalmente no que tange a utilização dos textos literários. Por isso a preocupação em se trabalhar o letramento literário na formação de educadores. Esse futuro educador precisa ser um sujeito letrado, ativo nas práticas de leituras. Para que venha trabalhar de forma eficiente as estratégias de leitura em sua sala de aula. Como bem relata Kleiman, 2005:

Para formar leitores. O professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes – tanto dos deles (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.



Saber lidar como os conhecimentos pré adquiridos pelos alunos que chegam na escola carregados de conhecimentos dos meios que interagem com outros agentes produtores de conhecimento, são esses saberes que o educador precisa saber administrar para trazer para cena da sala de aula principalmente quando estiver trabalhando com textos literários. Atribuir às discussões diferentes possibilidades de interpretações que venham demonstrar as mais variadas opiniões que devem ser expostas na sala de aula. Por isso, penso que o letramento literário se faz necessário nas práticas de leituras dos futuros educadores. Com intuito de se trabalhar a leitura como ferramenta de ação social, não apenas como prática de decodificação.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Por ministrar as aulas do componente curricular Oficina de Língua Portuguesa II no curso de licenciatura em Pedagogia em uma faculdade privada aqui na cidade de Alagoinhas-BA, busquei trabalhar com a leitura literária na sala de aula. Esse trabalho surge da preocupação daqueles alunos do curso de Pedagogia futuramente serem mediadores da prática de leituras nas suas salas de aula. Então busquei através da literatura realizar uma prática de letramento literário para trabalhar a formação de leitores naqueles que estão em formação acadêmica. A minha preocupação em focar na leitura é justamente pelo futuro profissional deles, já que durante suas práticas pedagógicas irão ser incentivadores do ato da leitura. Assim, busquei o texto literário como aliado nessa tarefa que tem como principal intuito o incentivo à leitura. O texto literário oferece possibilidades de relacionar o texto com o contexto. Criando uma relação direta entre o leitor e o autor. Segundo Cruz, 2012:

O texto literário é um complexo fenômeno estético no qual o autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua. É também o resultado de uma visão ou interpretação pessoal das condições sociais, políticas e econômicas de um povo em um dado momento de sua história. (CRUZ, 2012, p. 76).

O letramento literário é uma prática que busca envolver não só os textos literários, como também busca trazer a aproximação desses textos com a vida sócio cultural dos seus leitores. O letramento é a ação de se aprender a ler. Precisamos entender como cita Soares, 2016: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto. “ Sendo assim o letramento literário ganha lugar no contexto da prática



de leitura do texto literário, pois tomamos o letramento como método para trabalhar o incentivo da leitura, envolvendo o sujeito leitor nas discussões que surgem a partir da leitura do texto literário.

Para isso, realizei uma sondagem junto a turma do segundo semestre de Pedagogia para saber e discutir sobre literatura, logo depois questionei sobre quais textos literários eles gostariam de fazer a leitura em sala de aula. A maioria escolheu texto de histórias infantis. O que muito me surpreendeu. Organizei os livros e levei para que pudessem escolher e em grupos realizassem as leituras. Seguindo de uma apresentação do texto lido. Na segunda parte dessa prática eles puderam expor suas interpretações sobre a história lida. E assim fizeram, demonstraram em detalhes a história e foram relacionando com outras histórias. Sempre trazendo uma relação com o cotidiano de suas vidas, algum momento ou acontecimento que que marcaram sua história. No terceiro e último momento, eles fizeram uma apresentação usando a criatividade, recontando a história através de dramatizações, teatro de sombra, fantoches e narração de história.

Cada um dos momentos foi especial para minha prática quanto docente no curso de formação de professores, sempre busco atribuir sentido as aulas que ministro trazendo os próprios alunos para cena que estamos contracenando. Tirando do papel secundário para o papel principal daquele momento que eles são os personagens protagonistas dessa história.

Nas apresentações, foram surgindo discussões que levariam a turma refletir sobre assuntos que tocaram no íntimo de cada um. As interpretações dos contos colocaram os graduandos leitores em um lugar de falante, onde estavam contando suas próprias histórias. Seus próprios casos. Uma dessas graduandas que aqui chamarei de Gil, deixou a turma emocionada ao falar da relação de um dos contos com sua infância e com o padrasto. Relatou o quanto aquele homem foi importante na vida dela. Na formação dela quanto a pessoa que ela é hoje. Lembrou das histórias que o padrasto contava para ela, e naquele momento ela se via naquelas histórias e sonhava em ser um daqueles personagens.

Gil ainda envolvida com a discussão das narrativas, foi relacionando o conto lido pela sua equipe com os momentos de sua vida. O conto A onça e o coelho lhe trouxe um estímulo para que pudesse reviver sua infância como ela mesmo relatou, pobre, mas feliz. E demonstrou gratidão ao seu padrasto por ter tido a oportunidade de ouvir dele histórias que as fizeram ser uma pessoa do bem, como auto se denominou.

Outro momento muito gratificante dessa prática foi a interpretação das meninas que ficaram com o conto A menina e a figueira. As alunas que aqui identifico como flores, colocaram um olhar feminino na interpretação do con-



to, pois se colocaram no lugar da personagem principal que é a menina que não tinha mãe e foi criada pelo pai e uma madrasta ruim. As flores falaram sobre o quanto é difícil conviver com um estranho, assim que elas viram a presença da madrasta naquela história. Relataram experiências com outras pessoas em suas vidas pessoais, as falsas pessoas que se mostram como boazinhas, mas que na verdade se aproveitam das oportunidades para se realizarem e depois começam a mostrar suas garras, falaram as flores. Sinalizaram a dificuldade de serem meninas numa sociedade machista, que o homem é o que tem poder e liberdade de fazer o que bem quiser. Porém ressaltou a importância do pai da personagem na vida dela. Como se o pai fosse um herói, que mesmo sendo um sujeito tido de poder, ainda é aquele que protege as suas meninas.

O último conto que foi apresentado, O macaco e o rabo, foi pura diversão, a equipe fez uma apresentação de contação de história onde cada integrante da equipe tinha uma fala dos personagens. Eles interpretaram os personagens de forma bem engraçada, trouxeram um pouco de humor para apresentação, o que fez todos ficarem atentos a cada momento da exposição. Eles se apresentavam e envolvendo o público (os colegas da turma) nas cenas. O que deixou a prática bem participativa e divertida.

Logo após a apresentação eles foram fazendo uma análise dos personagens e relacionando cada momento da narrativa com um ponto de socialização das outras apresentações, uma retomada dos outros contos, como se fosse uma comparação ou relação com as outras histórias. Numa tentativa de uma interpretação geral do livro. E toda turma acabou aderindo a proposta daquela equipe. Fizeram um grande apanhado do livro de contos de Dona Sônia questionando não só a maneira dela escrever, quanto as releituras que ela contou, os desfechos das narrativas e o valor emocional que eles conseguiram encontrar em cada conto, que foi colocado pela narradora. Nesse momento expliquei para eles que um narrador não repete em palavras prontas e acabadas, ele faz das suas memórias um outro texto que é composto dos conhecimentos que ele adquiriu ao longo da vida. A narrativa oral, é como um relato de memória.

Quando penso na prática do ato de ler, penso como uma prática que vem contribuir no desenvolvimento sujeito que não só estimula essa prática no caso do professor quanto para o sujeito que está sendo estimulado para tal. Esses dois sujeitos são os elementos que no momento da prática trocam informações, conhecimentos que acabam influenciando no ato dessa atividade que necessita dos conhecimentos prévios desses sujeitos para que possam não só facilitar a prática, mas também contribuir na tarefa de produzir sentido ao texto lido.



Assim o sujeito estará num processo de desenvolvimento, trocando conhecimento que o fará não mais aquele sujeito que iniciou a prática da leitura. Essa prática é uma atividade libertadora através dela conseguimos ser mais livres, conseguiremos realizar a criticidade sobre os mais diversos assuntos que são expostos. Para isso o professor não deve desenvolver o ensino da leitura como um ato mecânico.

O terceiro dia da prática foi a demonstração dos contos lidos. Dessa vez deixei a turma livre para que eles através da criatividade pudessem expor suas releituras. E foi quando fui tomado de surpresa. Pois todas as equipes optaram por apresentações onde a oralidade era a principal ferramenta. Todos eles contaram de sua maneira os contos de Dona Sônia, respeitando o material original, tiveram o cuidado de não deixar a essência da narradora sumir de suas interpretações. Cada equipe trouxe uma exposição narrativa com fantoches, caixinhas de supressas, contação de histórias e rodas de leituras. As narrativas orais foram surgindo e trazendo a cultura popular para o cenário acadêmico de forma bem lúdica.

A leitura é um procedimento, um caminho para se atingir uma meta. Para ler, temos que ter objetivos. Compreender e entender o que estamos lendo. Criando estratégias de leituras. Essas estratégias não são técnicas de leituras, não são receitas de como se ler. Mas estratégias de como chegar ao texto, como viver o texto, como tornar um ato de prazer, é eleger critérios para atingir os objetivos propostos pela própria leitura. Essas estratégias vão de um professor modelo, aquele que demonstrar o gosto e a prática pela leitura, uma participação guiada por esse profissional, passando pela leitura partilhada, verificações de hipóteses, resumo e reescrita do texto lido como também elaboração de questões sobre o que foi lido. Incentivando uma relação de interesse e aproximação com a prática da leitura. O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão texto. (KLEIMAN, 2016, P. 92). O professor mediador da prática da leitura deve antes de realiza-la buscar identificar e compreender os aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos. Assim, a prática passa a levar em conta as várias maneiras de compreensão do está sendo trabalhado, nesse caso o texto. Tendo um leque de possibilidades de compreensão da ideia central que o texto apresenta.

O ato de ler deve entrar na vida das pessoas de forma livre e prazerosa. Não sendo um ato de opressão e que buscar um encaminhamento para pensamentos engessados e reprodutivos. A leitura é um ato de liberdade, de viagem do sujeito. Uma relação com o outro de forma livre. Nós educadores devemos buscar apresentar a leitura aos nossos alunos de forma que os encante. Apre-



sentando através de estratégias caminhos para uma prática libertadora, uma prática política, uma prática social que vai conduzi-los ao espaço de discussões sobre diferentes assuntos que compõe seu cotidiano.

Devemos ter consciência que os bons leitores não são aqueles que compreendem os textos lidos, mas aqueles que sentem e prazer pela leitura, que constrói um envolvimento com o texto. Mas para isso precisa ter claro o objetivo da leitura do texto. Não devemos ter a leitura apenas como um simples ato de decodificação, e sim, como um ato prazeroso, com retomadas ao texto, uma leitura íntima com o texto.

Isso quer dizer que a decodificação não seja necessária. Claro que é., mas a leitura vai além da decodificação dos signos linguísticos. A aprendizagem da leitura vai depender das intervenções realizadas por nós professores. Temos que tomar como base que os textos escritos contribuem para a autonomia das pessoas.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Precisamos ter a consciência que não nascemos leitores, toda manifestação cultural deve ser ensinada, assim a leitura deve ser despertada nas vidas daqueles que estão no convívio social, trazendo um ato para vida dessas pessoas de forma prazerosa.

A motivação é a primeira etapa para esse processo do letramento literário. O ensino da leitura deve ser motivado, e de forma sistematizada. Despertar o interesse em se fazer a leitura de forma espontânea, não de forma obrigatória, o que deixa os leitores sem nenhum interesse em praticar a leitura.

A introdução ao texto literário seria o segundo ponto a se pensar em trabalhar o letramento literário, trazer para sala de aula textos literários. Esse que podem ser indicados pelos próprios leitores. Democratizando a prática. Mais uma vez estamos abrindo a possibilidade do leitor se colocar como agente de ativo do ato de lê.

Logo depois teremos a leitura propriamente dita, ato que pode acontecer individual ou social. Colocando os sujeitos em contato com os autores e com outros leitores, em uma interação social.

Por último a interpretação, hora da socialização, onde os leitores discutem sobre não só o que leu, mas todos os assuntos que aquela leitura fez surgir. A discussão do texto lido, demonstrar opiniões que expressam seus anseios, preocupações e opiniões sobre determinado temas.

Temos que lembrar que essas etapas do letramento literário não só beneficiam aos alunos leitores, como também aos professores mediadores que



estão em plena formação continuada. A prática e o ensino da literatura devem caminhar juntos na formação docente, não apenas o estudo reflexivo. Ou seja, o educador também precisa passar pelo letramento literário. Trabalhar estratégias para o ensino da leitura, contribuindo nos aspectos metodológicos uma visão de uma prática bem mais proveitosa na leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade cultural do sujeito em escolarização se constrói na troca de conhecimentos, de saberes sejam eles dentro ou fora da escola. Toda e qualquer situação que discuta cultura é importante para uma discussão somatória junto aos alunos enquanto sujeito que estão construindo uma identidade cultural.

E a leitura literária é uma ferramenta para essa construção. Pois esse tipo de texto é forma de comunicação que traz convenções pertencentes à sociedade e a cultura que vivemos. Dessa forma podemos pensar como ferramenta no processo de letramento literário dos futuros educadores.

A formação de leitores, tem uma relevância muito grande para a educação já que não estamos apenas pensando na formação do leitor aluno do período de escolarização, mas estamos preocupados com a formação dos novos educadores que vão para sala de aula mediar a formação de novos leitores com objetivo de tornar sujeitos ativos no ato de ler.

E para fazer essa tarefa acontecer o letramento literário traz um olhar diferenciado para os estudos em torno de gênero textual. Pois abre um leque de possibilidades para trabalhar estratégias de leitura, a formação do educador, como também o método receptivo do texto literário em sala de aula, seja ele na graduação ou na escola.

Sendo assim é pertinente as leituras e estudos realizados para contribuir no desenvolvimento desse trabalho. Até aqui observamos que a leitura e particularmente a leitura literária se faz necessária na formação de leitores. Uma vez que essa prática contribui não só na formação do leitor quanto na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade que precisa criticidade desse sujeito ativo em suas ações quanto membro desse espaço social.

Uma leitura eficiente depende da relação dos momentos entre o leitor e o texto, a decodificação que é o primeiro contato do leitor com o texto, desvendando do que se trata o texto lido. Entrando em contato direto com a ideia central desse discurso. Depois teremos a inteligência, que faremos uma relação com os conhecimentos prévios que adquirimos nos muitos espaços que fazemos parte. E por último a interpretação, uma construção de sentido do texto trabalhado.



Trazer uma experiência dessa para sala de aula de curso de formação de professores é pensar no futuro daqueles que estarão envolvidos na educação de sujeitos que frequentam a escola como meio de transformação de uma sociedade. O trabalho com a prática de leitura faz dos sujeitos envolvidos agentes de do desenvolvimento social. Inda mais quando se trabalha com o texto literário que é uma fonte inesgotável de interpretações e discussões. Esse tipo de texto possibilidade aos seus leitores uma visão ampla de assuntos que nele vem exposto. Tornando uma relação entre a ficção e a realidade, diminuindo esse caminho, esse percurso que nos leva a um mundo de imaginação que ao mesmo tempo nos coloca em um espaço de realidade e diversidades. Trabalhando não só a leitura como também outros pontos que influenciam na formação do sujeito leitor que ocupa um lugar dentro de uma sociedade.

Dessa forma considero a nossa prática aqui descrita com um resultado positivo, pois foi uma atividade que conseguimos cumprir as etapas acima citadas em momentos de discussões sobre o tema proposto pelo texto, atingindo nosso objetivo máximo que foi trabalhar a prática do ato de ler utilizando o texto literário na formação de leitoras no curso de formação de professores.

E para fazer essa tarefa acontecer a utilização do texto literário como ferramenta da atividade foi de muita importância, pois traz um olhar diferenciado para os estudos em torno de gênero textual. Estivemos não só discutindo a importância da leitura, a formação do educador, como também o método receptivo do texto literário em sala de aula, seja ele na graduação ou na escola. Sendo assim é pertinente as leituras e estudos realizados para contribuir no desenvolvimento da prática de leitura durante a formação de educadores.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura Literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor.** – Salvador: EDUNEB, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura - teoria e prática.** 16ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** 10.ed. São Paulo: Contexto,2011.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. SILVA, Rosemary Ferreira da. A extensão universitária no currículo do curso de Pedagogia: uma experiência de formação no campo da alfabetização e letramento docente. In: PEREIRA, Áurea da Silva et al (Orgs). **Letramentos, Identidades e Formação de Educadores:** Imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos. Campinas- SP, Mercado das Letras. 2018.

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





PRÁTICA DE LITERATURA ORAL COM A TEMÁTICA DA DONZELA-GUERREIRA

Kathiuscia Santos de Brito¹

O presente trabalho apresenta uma proposta de leitura literária, realizada por meio de oficinas literárias que usam a tradição oral como uma forma de ampliação do cânone escolar. Fizemos um recorte para a temática da donzela-guerreira, especificamente da versão *Dão Varão*, selecionado do livro: *O folclore em Sergipe* (1977), organizado por Jackson da Silva Lima. Essa obra faz parte da tradição oral e traz narrativas orais populares coletadas de mulheres de diferentes cidades de Sergipe. Esta prática foi realizada em uma escola da rede estadual de Sergipe com alunos do nono ano do ensino fundamental II.

Assim, compreender o romance enquanto literatura oral popular acaba sendo um posicionamento político, pois estamos valorizando a questão de autoria e performance, que está relacionada com a tradição feminina de contadoras de histórias. Com tais peculiaridades, a inclusão dessas obras em nossas práticas de leitura tem também o objetivo de ampliar e/ou ressignificar o conceito de literatura.

O romance escolhido para esta prática, *Dão Varão*, contado por dona Maria dos Anjos, que narra a história de um pai que teve sete filhas e nenhum filho, mas, já sem condições de lutar, é convocado a ir à guerra. No entanto, uma delas se transveste de homem e decide ir no lugar do pai. Durante a guerra, ela utiliza algumas estratégias para não ser reconhecida, principalmente pelo filho do general, que tem por ela certa admiração. O desfecho compreende o momento do casamento entre a donzela-guerreira e o filho do general. A brava história da jovem donzela-guerreira que luta no lugar do pai e casa-se com um general tem seus encantos que seduzem seus leitores/as.

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PRO-FLETRAS). Universidade Federal de Sergipe - campus Itabaiana. Bolsista Capes. E-mail: (kathiusciafire@hotmail.com)



Com esse recorte, propomos práticas de leitura que explorem a tradição oral para formação de leitores/as. Diante da riqueza e das inúmeras possibilidades de leituras possíveis do texto oral popular, articulamos conhecimentos que nossos alunos carregam e agregamos novos valores próprios dessa tradição. Além disso, é possível constatar o pertencimento dos romances ao universo feminino, já que os textos nos contam histórias de mulheres corajosas, abandonadas, traídas, batalhadoras, raptadas, sonhadoras, solitárias, vingativas, assediadas, donas dos seus destinos.

Assim, não só por suas condições de produção, mas também por suas personagens femininas e temáticas apresentadas, propomos uma leitura literária a partir de uma perspectiva das relações de gênero, sobretudo no que se refere às relações da mulher em relação ao outro (o pai, a mãe, o esposo, o filho etc.). Para fortalecer esse recorte, exploramos como essa temática é retomada no conto: “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti.

Nossa proposta de intervenção é construída por oficinas literárias, que exploram dicas das sequências básicas sugeridas por Rildo Cosson (2014) e visam, dentre outros objetivos, promover a formação de leitores por meio do romance oral e sua poética. Essa abordagem valoriza as particularidades desse gênero narrativo, conforme estudos de Alvanita Santos (2005), que reforça a importância da autoria feminina nessas narrativas, e de Antônio Marcos Trindade (2015), que reconhece a força da narrativa da donzela-guerreira como um marco da literatura oral.

Sílvio Romero destaca as contribuições da cultura europeia à nossa cultura popular. Especificamente, ele menciona os romances de cavalaria como uma das fontes dessas narrativas populares orais em versos.

Pertencem-lhe, entre nós, todos os romances cavaleirescos, como:- D. Infanta, Noiva roubada, Bernal Francês, D. Duarte e Donzilha, D. Maria e D. Arico, e outros que se encontram em nossos Cantos Populares do Brasil, e que têm seus correspondentes nas coleções europeias. São ainda obra sua a maior parte das canções soltas em quadrinhas, que em Sergipe têm o significado de versos gerais. (ROMERO, 2009, p.13-4)

Assim, é possível constatar o elo entre a tradição popular europeia e as narrativas orais sergipanas. No que se refere ao trabalho de recolha, edição e catalogação do romancelo sergipano, o folclorista Jackson da Silva Lima pode ser considerado um dos precursores. Sergipano, nascido no município de Aquidabã, mas sendo civilmente registrado no município de Aracaju-SE, filho de lavradores. Lima é considerado o maior pesquisador da área em Sergi-



pe, desempenhando o papel de coletor, editor e folclorista, ligado ao Instituto Nacional do Folclore (INF), presidente da Comissão Sergipana de Folclore, em 1976-1977 e ganhou o prêmio Sívlio Romero, em 1972. Sua pesquisa foi desenvolvida em quase sua totalidade em bairros pobres da cidade de Aracaju. Outro fato decorrente da recolha dos romances é o de que

Praticamente nenhuma das informantes e/ou romancistas mencionaram o conceito de romance para se referir a eles. A grande maioria os conheciam enquanto histórias cantadas ou histórias de tranco-so cantadas. (LIMA, 1977, p. 22-24)

Em seus depoimentos, Lima reconhece o valor afetivo da sua iniciativa como uma forma de dar continuidade aos trabalhos de Sívlio Romero, mencionando as dificuldades enfrentadas para a realização da pesquisa, bem como compartilha sua visão “salvacionista” em relação à literatura popular quando afirma que atendeu aos apelos de Sívlio Romero e Câmara Cascudo, no que se refere à necessidade de *salvar* as melodias de romances xácaras que, desde àquela época, eram pouco registrados. Ele destaca as modificações que essas narrativas vão sofrendo ao longo dos anos: “porquanto muitos dos romances tradicionais também perdem a sua condição de narrativa épica e se transformam em fragmentos líricos, como se fossem modinhas e canções”. (LIMA, 1977, p. 24)

Um dos estudos realizados sobre o *romance*, a partir de uma perspectiva das relações de gênero é feito por Alvanita Santos (2005), em seu texto: “Canto das mulheres - entre bailar e trabalhar: relações de gênero em narrativas orais (romances)” (2005, p. 53-55). Nele, Santos propõe apresentar algumas das “possíveis explicações sobre o romance como gênero de texto popular”. Para isso, a autora traça uma espécie de panorama histórico do romance que será utilizado como referencial teórico para esta pesquisa.

Em seus estudos, essa pesquisadora reconhece que os romances são gêneros bem mais antigos do que as pessoas costumam imaginar:

Essas narrativas tem um começo incerto. Remontam, provavelmente, a Idade Média - se considerarmos os ambientes que neles são apresentados, como palácios, nos quais estão princesas a serem raptadas, donzelas levadas como escravas, por mouros, reis e rainhas que habitam castelos semelhantes aos dos contos maravilhosos. (SANTOS, 2005, p. 55)

Quanto à falta de registros e pesquisas sobre os romances, a autora menciona que as ideias iluministas, que propunham uma categorização e relações de poder entre os textos, podem ter contribuído para essa lacuna quando afir-



ma: “Pelo desenvolvimento dos ideais racionalistas iluministas que passaram a definir “alta” e “baixa” cultura, não houve vontade de considerar tais textos. No entanto, o povo continuava cantando-os, nos ambientes mais íntimos ou nos grupos de trabalho” (SANTOS, 2005, p. 56). Talvez, por esses motivos, até hoje há um número reduzido de propostas pedagógicas que valorizem a literatura oral e popular, seja no âmbito acadêmico ou escolar, sobretudo se considerarmos o romance enquanto pertencente à oralidade.

PRÁTICA DE LEITURA

O romance selecionado para esta análise, da temática da donzela-guerreira, *Dão Varão*, foi narrado por dona Maria dos Anjos e recolhido e adaptado por Jackson da Silva Lima. Apesar, de o texto ser escrito, é possível reconhecer marcas da oralidade que nos permite considerá-lo enquanto uma obra pertencente à literatura oral popular de Sergipe.

A justificativa para a escolha desse romance deve-se à temática da luta da jovem donzela em uma guerra, representando seu pai. Assim, ao se considerar os romances enquanto literatura oral popular, pertencentes ao universo feminino, destacamos a importância da mulher como uma artista que narra segundo sua subjetividade. Assim, no dizer de Alvanita Santos:

Como é muito comum nos textos escritos, a mulher é tema constante, também na produção oral, mas, além disso, identifico nos romances uma mulher produtora de textos. Ela é também produtora, a partir do momento em que, na narrativa oral, cada novo informante coloca em evidência um novo ponto de vista, ainda que mantenha o fundamental enredo, cada informante acrescenta algo, retira algo, modifica o texto, participando, portanto da sua criação. (2005, p. 43)

Dessa forma, é possível compreender algumas das condições de produção poética do romance, enquanto literatura oral pertencente ao universo feminino, na medida em que a mulher surge como “produtora”, narradora e, conseqüentemente, autora desses textos, sobretudo ao considerarmos que, ao narrar o romance, as mulheres também imprimem suas subjetividades, suas sensações, emoções, desejos, memórias e leituras de mundo. Com isso, as mulheres que narram o romance são denominadas de intérpretes ou narradoras e também podem ser consideradas autoras desse texto.

Além disso, os romances podem ser considerados pertencentes ao universo feminino não só por serem produzidos por mulheres, mas também por retratar personagens femininas próprias da tradição oral, tais como: Donzela-



-Guerreira, Delgadinha, Bela Infanta, Juliana, entre tantas outras. As temáticas também envolvem questões relacionadas à mulher que retratam essas personagens, tais como: a donzela-guerreira, capaz de enfrentar todos os desafios de uma guerra; a inocente Delgadinha que é vítima do assédio do pai; a Bela Infanta que retrata a mulher que está à espera do seu esposo da guerra, mas que, ainda assim, precisa provar sua fidelidade; Juliana que sofre com traição de seu noivo. Tendo em vista as suas condições de produção, temáticas e personagens femininas. Assim, diante dessa significativa relação entre os romances e o universo feminino e, sobretudo, pelo fato de que em muitos deles são apresentadas mulheres como personagens principais, acreditamos que as relações de gênero poderão fomentar uma proposta de leituras literárias orais, a partir dos romances.

Se levarmos em conta as relações de gênero, a prática de leitura dessas obras pode ser vista como uma abordagem de ressignificação do lugar da mulher na literatura oral, uma vez que as “relações de gênero são construções culturais e passam tanto pelos aspectos estéticos e como suas opções ideológicas, que podem ser tensionados na leitura” (GOMES, 2011, p.16). Nesse caso, as particularidades subjetivas das opções narradas são relevantes desse universo feminino que busca romper com as tradições machistas.

Por essa perspectiva, a performance também pode ser associada ao processo de dramatização de um romance, na medida em que temos um intérprete e/ou narradora, que ao narrar a história também imprime seu corpo, sua voz, seus gestos, suas leituras de mundo. Tais elementos são próprios da performance artística, ou seja, o ato da leitura aciona um conjunto de elementos: “A performance está para o narrador da mesma forma que a voz está para o “ouvinte cúmplice” ao passo que, a narrativa oral em presença, não se desvincilha do corpo no ato de sua transmissão. A voz está no corpo e o corpo está na voz” (ZUMTHOR, 2005, p. 89).

Tais elementos da performance e suas particularidades são próprias da: “situação oral”, presentes tanto na transmissão, como na recepção, vista como “um ato único de participação, copresença, esta gerando o prazer. Esse ato único é performance” (ZUMTHOR, 2018, p.53). Logo, a importância dos estudos sobre a cultura oral também faz parte de uma performance pedagógica atual, pois as narradoras dessas obras

Desempenham o papel de suportes ativos da tradição oral luso brasileira, guardando memorialmente, a despeito de sua condição sociocultural muitas vezes desfavorável as suas práticas culturais, um arquivo romancístico de grande valor cultural. (TRINDADE, 2015, p. 55)



Na tentativa de propor uma abordagem de valorização da tradição oral, construímos uma proposta de intervenção que apresenta uma sequência básica de oficinas conforme os estudos de Cosson (2014), com fins de promover o desenvolvimento de práticas de leituras literárias inovadoras, leitura subjetiva e formação do leitor abordadas por Rouxel e Rezende.

Algumas questões que emergem acerca do debate sobre o ensino de literatura se referem ao conceito de leitura literária, conforme afirma Rouxel: “As pesquisas em didática da literatura convergem atualmente para a necessidade de se repensar a abordagem dos textos em sala de aula e de se reconfigurar, no plano teórico, a noção de leitura literária” (ROUXEL, 2013, p. 191).

Nesse sentido, algumas das contribuições dadas por Rouxel para realizar tais mudanças podem estar relacionadas com novas perspectivas e conceitos metodológicos para o ensino de literatura. Um deles se refere ao conceito de leitura literária que acaba por ampliar e ressignificar o ensino, sendo possível considerar a existência de culturas literárias e não somente uma única cultura, ao contrário do que ainda hoje é realizado nas práticas escolares. Nesse rumo, Rezende (2013) atualiza tal prática ao valorizar a presença do leitor (aluno) para o resgate da memória cultural do texto lido.

Assim, é preciso considerar que o literário também é construído a partir da subjetividade de quem o lê. Ou seja, se faz cada vez mais necessário, ouvir os alunos, tentar identificar as imagens construídas por eles pela leitura, as relações que cada um estabelece, as identificações com determinado personagem, a mobilização de leituras realizadas, são aspectos que podem contribuir para uma literatura cada vez mais “participativa” e “identificatória”, nas palavras de Rezende (2013).

Por essa abordagem, é de fundamental importância que a leitura dos textos proponha maior aproximação com o leitor, pois é preciso incitá-los a ler a partir de si, a reagir sobre os efeitos da obra sobre eles. Tal perspectiva propõe importantes e desafiadoras mudanças de abordagem dadas aos textos, conduzindo “a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil” (ROUXEL, 2014, p. 29). Dessa forma, práticas leitoras potencializadoras são compartilhadas por leitores que se colocam como coautores no processo de colaboração na construção de sentidos do texto lido.

A seguir, organizamos uma proposta de intervenção de leitura literária que explora a temática da donzela-guerreira e as particularidades da poética da oralidade.



OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA ORAL POPULAR: ROMANCE

Para a intervenção que culmina na realização das oficinas, propomos diversas etapas para construção de uma proposta de leitura literária do gênero oral popular, recolhido do contexto da cultura sergipana. Diante do fato de o romance ser um gênero ainda desconhecido pela maioria dos alunos, mas também diante da necessidade de divulgação dos textos pertencentes à literatura oral popular, optamos por desenvolver a proposta por meio de oficinas de leituras literárias, a partir do conceito de leitura literária proposto por Rezende (2013). Visando, dentre outros objetivos, possibilitar o (re) conhecimento dos elementos da cultura oral popular, familiarizar os alunos com a leitura literária dos romances, promover práticas de leitura subjetiva e proporcionar o desenvolvimento de experiências estéticas singulares aos alunos, seguindo os pressupostos apresentados por Rouxel.

As oficinas foram organizadas de acordo com as propostas metodológicas de leitura literária, de forma a possibilitar que os alunos tivessem experiências significativas com a literatura oral popular, conhecendo as suas particularidades, mas, sobretudo que eles pudessem (re) conhecer a riqueza e o encantamento da tradição oral sergipana, por meio do romance, tendo como objeto de aprendizagem (OA) um Podcast do romance trabalhado. Além disso, as oficinas seguem as orientações de Cosson, que recomenda apresentar o texto literário por etapas (2014). Nesse rumo, trazemos uma síntese das etapas das oficinas:

1ª oficina: Onde está a cultura oral popular?

A primeira etapa destinada à motivação foi desenvolvida a partir da exibição do filme: “O auto da Compadecida”, de Guel Arraes, inspirado na obra de Ariano Suassuna, a fim de promover um debate para identificação dos elementos da cultura popular. Com isso, iniciamos o debate sobre as particularidades dos elementos da cultura popular: a oralidade, os tipos populares como o preguiçoso, a mulher adúltera, o padre ganancioso, entre outros tipos próprios da tradição luso-brasileira. Entre os temas retomados na produção cinematográfica foram mencionados os seguintes: o cordel, os causos, o cangaço, a seca, a religiosidade, entre outros.

Além disso, a realização desta etapa possibilitou aos alunos estabelecer diálogos e identificar semelhanças e aproximações dos elementos da cultura popular comuns à cultura sergipana. No processo de diálogo, a memória dos alunos é fundamental para a ampliação dos sentidos do texto, pois “importa que seja legível, o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e



que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção” (ROUXEL, 2014, p.28). Com esse propósito, organizamos as impressões e sensações dos alunos ao entrarem em contato com uma obra da tradição oral.

Etapas da primeira oficina

1 - Apresentar o filme “O auto da Compadecida”, de Guel Arraes, inspirado na obra de Ariano Suassuna.

Debate antes da exibição:

Todos já conhecem o filme? Se sim, o que já sabe (m) sobre ele?

Pelo título, você pode relacionar a tradição oral ou escrita? Por quê?

Que história será contada? Será um filme de terror, romance, comédia, suspense?

2 - Promover um debate sobre o filme, a fim de promover o (re)conhecimento dos elementos da cultura popular representados na produção cinematográfica.

Após a exibição:

Fazer um breve levantamento sobre o filme: “O auto da Compadecida”, sobretudo, esclarecer que o filme é uma adaptação de uma série inspirada na peça teatral de Ariano Suassuna, um dos principais autores da cultura popular brasileira;

Identificar qual (is) elemento (s) da cultura popular foram utilizados ao longo do filme?

Qual (is) elementos identificados você acredita que também representa a cultura sergipana ? Por quê?

2ª etapa: Literatura oral popular e suas particularidades

A segunda etapa compreende a exploração do romance: *Donzela-guerreira Dão Varão*, para promover o (re)conhecimento das particularidades do texto oral popular, tendo em vista o fato de que muitos não conheciam o gênero oral popular. Foi apresentado o texto selecionado como parte da cultura sergipana oral, sendo recolhido e publicado pelo folclorista Jackson da Silva Lima, em 1977, em *O folclore em Sergipe*.

Nessa etapa, foram apresentadas algumas particularidades que caracterizam os textos da oralidade, tais como a identificação da intérprete e/ou narradora que forneceu o texto, a forma com que os romances são produzidos, ao se tratar de uma narrativa oral cantada em versos. Além disso, exploramos algumas questões que direcionaram para o debate acerca das relações de gênero tais como: personagens, temática, o conflito que desencadeia a narrativa, o desfecho etc.

Na segunda etapa, foi apresentada uma dramatização do romance: “A donzela-guerreira”, realizada por um grupo de professoras da cidade de Ribeira do Pombal-BA que promove diversas representações teatrais. Assim, foram apresentadas algumas condições de produção do romance, promovendo a familiarização com o imaginário oral popular. A dramatização do romance justifica-se pela valorização da poética oral e pela performance artística, própria da teatralidade. Segundo Zumthor, a complexidade dos comentários e da dramatização se complementam “Tais comentários se aplicam à performance



(e para além dela, à leitura). O espaço em que se inserem uma e outra é ao mesmo tempo lugar cênico e manifestação de uma intenção do autor” (2018).

Assim, nesse segundo momento, optamos por apresentar o texto por meio de uma dramatização que privilegia a oralidade e a performance. Alguns trechos da obra foram distribuídos para os participantes.

Etapas da segunda oficina

1 - Apresentação da obra *Dão Varão* e da temática da donzela-guerreira por meio de uma conversa com os participantes, reforçando o desafio de uma mulher se passar por um homem para substituir o pai em uma guerra.

2 - Dramatização do romance: “Donzela-Guerreira”, realizado por professoras contadoras de história de Ribeira do Pombal- BA;

Dão Varão (dona Maria dos Anjos - Malhador)

- De sete filhas que eu tive,

Não tive um filho varão,

Agora, depois de velho

Em guerra me acabarão.

- Não chore, papai, não chore

Que eu sou seu filho varão,

- Tem o cabelo muito grande

Sua voz conhecerão:

- Dou garra de uma tesoura

Meu cabelo cai no chão.

- De sete filhas que eu tive,

Não tive um filho varão,

Agora, depois de velho

Em guerra me acabarão.

- Não chore, papai, não chore

Que eu sou seu filho varão,

- Tem os ombros muito altos

E a voz conhecerão:

Com o peso de uma espada

Logo eles abaixarão. (LIMA, 1977, p. 54-57)

3 Análise da performance apresentada:

Identificar as particularidades orais da apresentação como entonação e musicalidade nas falas, comparando a performance da dramatização com a forma como os cordelistas se apresentam; Analisar a fala da donzela e suas atitudes transgressoras contra o padrão feminino submisso; Questões sugeridas: por que a filha decide ir à guerra? O pai concorda com a decisão da filha? Por quê? Quais foram as estratégias propostas pela mãe do filho do general para que conseguisse descobrir se *Dão Varão* era homem ou mulher?

3ª etapa: Literatura oral popular: diálogos

A terceira oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, preparamos uma análise comparativa entre o romance *Dão Varão* e o conto: “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti. Esses textos estabelecem relações de diferenças e semelhanças no que se refere à temática e à forma como a personagem da donzela-guerreira é construída. Uma proposta dialógica entre esses textos amplia o horizonte cultural dos leitores, já que “a intertextualidade se mostra um recurso indispensável para a formação do leitor crítico, pois o diálogo e a oposição entre textos literários e culturais devem ser levados em conta na instauração de sentidos que a leitura produz” (GOMES, 2011, p.10).

No segundo momento, passamos a identificar as diferenças do texto escrito e da narrativa oral, ressaltando o quanto o imaginário da donzela-guerreira



faz parte das histórias infantojuvenis e da tradição local. Tanto o imaginário oral, como no literário foram explorados no decorrer desta oficina, visto que “importa que seja legível, o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção” (ROUXEL, 2014, p.28).

Assim, a proposta poderá contribuir para suscitar algumas reflexões sobre as particularidades da literatura oral popular sergipana, que, além de promover a reflexão sobre as questões de gênero que fazem parte da identidade da protagonista, ampliam a formação e a humanização dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, “a escola poderia contribuir para desenvolver meios para refletir, comparar, criticar diferentes formas de ler e diferentes modalidades literárias- populares, de massa, eruditas” (REZENDE, 2014, p. 53).

Etapas da terceira oficina

1 - Leitura do conto “Entre a espada e a rosa, de Marina Colasanti e comentários sobre as primeiras impressões do/a leitor/a e seus conhecimentos prévios (entregar cópias impressas aos participantes);

“Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

Então, sem mais nada pedir, a princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro” (COLASANTI, 1992)

2 - Processo de leitura das transgressões da Donzela:

Qual fato impediu que a princesa do conto fosse obrigada a casar-se com o pretendente escolhido por seu pai?

Por que a princesa foi expulsa do castelo por seu pai?

Quais foram as dificuldades enfrentadas pela princesa, ao deixar o castelo?

Qual foi a iniciativa da princesa para superar as dificuldades?

3 - Comparação entre as personagens protagonistas dos dois textos e sua trajetória até o desfecho no romance: “A donzela-guerreira Dão Varão”, narrado por dona Maria dos Anjos, colhida em 1974, e o conto: “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti, dando destaque para: Como a temática da donzela-guerreira é construída a partir dos valores sociais nas duas obras como é vista pelos personagens das duas narrativas?;

Quanto à questão da identidade feminina, quais são as marcas físicas das duas protagonistas e seus comportamentos diante dos desafios que enfrentam?;

Sugere-se a identificação das semelhanças e diferenças da forma como se comportam socialmente, comentando as características da mulher guerreira e como ela pode ser encontrada nas profissões de hoje.

4 Gravação do Podcast

Produção do roteiro adaptado livre do conto de Colasanti (texto de uma página);

Gravação dos áudios feitos em grupo;

Edição do áudio, inclusão de abertura e música e diminuição dos ruídos;

Divulgação nas redes sociais das narrativas orais dos alunos.



As três oficinas visam promover o diálogo entre a tradição oral e a cultura atual, por isso é muito importante a contextualização dos temas lidos de forma atualizada. Nesse sentido, tanto os aspectos da oralidade, como a temática e a autoria feminina são importantes para os debates e reflexões sobre profissões e direitos da mulher. Além disso, propomos a divulgação de Podcast com pequenos trechos das narrativas orais em rede sociais. Após a produção desses áudios, os resultados também podem ser compartilhados no espaço escolar, durante atividades pedagógicas ou recreativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a realização de oficinas de leitura a partir do gênero oral e popular: romance, nosso objetivo foi divulgar a literatura oral e sua riqueza, a fim de promover uma prática de leitura literária conforme os pressupostos de Rouxel, Cosson, que valorizam os conhecimentos prévios do leitor. Nesta prática, não deixamos de lado as marcas de gênero, a autoria feminina conforme Santos e Gomes, que reconhecem a importância do lugar de fala da mulher nas produções orais por apresentarem sua própria visão da história, visto que os dois textos, com a temática da donzela-guerreira *Dão Varão*, narrado por dona Maria dos Anjos, e o conto: “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti, trazem marcas da subjetividade feminina na revisão da história.

Diante dessa significativa relação entre os romances e o universo feminino: condições de produção, temáticas, personagens femininas, acreditamos que as relações de gênero fomentem uma proposta de leitura literária capaz de contribuir para a formação dos sujeitos atentos às especificidades da narrativa orais. Além disso, a leitura de produções como essa é capaz de suscitar uma rede de relações intertextuais, que promovem a curiosidade de leitor em conhecer outras narrativas de donzelas-guerreiras e/ou relatar suas memórias literárias sobre essa personagem em outros gêneros como HQ, desenhos, filmes, seriados, entre outros.

Dessa forma, promovemos atividades prazerosas com o texto literário e convidamos os alunos/as a compartilhar suas recordações. Assim, ativamos a memória individual ao retomarmos leitura de obras da tradição oral por estarem mais próximas das memórias coletivas. Ao divulgar textos da literatura oral popular, dinamizamos a performance de leitura e resgatamos o papel dos contadores de histórias por meio da divulgação de Podcast com pequenos trechos lidos pelos alunos e divulgados em suas redes sociais.



REFERÊNCIAS

- COLASANTI, Marina. “Entre a espada e a rosa”. Rio de Janeiro, 1992.
- GOMES, Carlos, M. O lugar do leitor cultural. **Pontos de interrogação**. Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas. Vol. 1, n. 1, 2011.
- LIMA, Jackson da Silva. **O Folclore em Sergipe I: Romanceiro**. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília, INL, 1977.
- REZENDE, Neide L. de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou umideal? In: ALVES José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias de Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014.
- ROMERO, Sílvio. **Folclore brasileiro: contos populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; 2009.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard & REZENDE, Neide Luzia (org) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias de Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014.
- SANTOS. Alvanita, A. **Os cantos das mulheres – Entre bailar e trabalhar: Relações de gênero em narrativas orais (romances)**. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- TRINDADE, Antônio Marcos dos Santos. **O lamento das Severinas: relações de gênero no Romanceiro Sergipano**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.
- ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios**. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005





PRODUÇÃO MULTIMODAL DE PARÓDIAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIGITAL

Fábio Pires de Amorim¹

É fato que uma das maiores dificuldades de alunos das escolas públicas e privadas é a produção de textos escritos, de textos orais expositivos e argumentativos. Por outro lado, isso parece contraditório quando se observa o cenário atual envolto às novas tecnologias digitais, onde o ato de escrever é quase que constante em diversas plataformas multimodais como as redes sociais e aplicativos. Dentro desses espaços, é possível realizar postagens escritas, comentários e envio de mensagens em tempo real.

Tudo isso é praticado por muitos dos alunos que dizem ter dificuldades (claramente se tratando dos aspectos formais da escrita) no ato de escrever. Desse modo, percebe-se que “a tecnologia digital está se tornando parte importante da educação de nossos alunos” (BRAGA, 2012, p. 10). Sobre esse assunto, Chartier (2002, p. 20), acrescenta que “o mundo da comunicação eletrônica é um mundo da superabundância textual cuja oferta ultrapassa a capacidade de apropriação dos leitores”.

Tendo em vista os aspectos da situação apresentada, o questionamento analisado dentro do contexto especificado neste trabalho é: será que o uso de uma sequência didática que promova prioritariamente o letramento digital (Doravante Sequência Didática Digital-SDD), como objeto de aprendizagem para a produção do gênero textual paródia de conto, pode dinamizar o ensino de produção textual, diminuindo as dificuldades de alunos do 7º ano de uma escola da rede municipal de Boquim – SE?

Naturalmente, pretendeu-se com essa intervenção a busca pela resposta a esse questionamento, levando em consideração que diversos aspectos estão envolvidos, como, por exemplo, o contexto sociocultural dos alunos e seu acesso às mídias digitais. Pois é fato que mesmo com tantos avanços nessa área digital, nem todos os alunos têm acesso a essas novas tecnologias.

¹ Mestrando do Proletras da Unidade de Itabaiana/UFS. Professor da Rede Estadual de Sergipe.



Diante desse questionamento, a presente pesquisa, que segue um parâmetro intervencionista, tem como objetivo geral desenvolver uma Sequência Didática Digital para a produção de paródias de contos clássicos, na perspectiva dos multiletramentos, com foco no Letramento Digital e Pesquisa-ação. Essa sequência foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal na cidade de Boquim, com a finalidade de promover a escrita digital do gênero textual paródia em smartphones.

Nesse contexto dos multiletramentos, os alunos envolvidos tiveram contato, por meio de uma sequência didática com diversos textos e recursos digitais, como: vídeo tutorial, textos no formato ebook, imagens, vídeos editados, sites, aplicativos, dentre outros mecanismos digitais que possibilitaram um enriquecimento das paródias que foram produzidas. Assim, nessa intervenção realizamos uma produção textual não convencional, dando destaque ao gênero textual paródia, que resultou numa maior adesão por parte dos alunos na produção escrita.

NOVOS TEMPOS, NOVAS NECESSIDADES: A SDD EM FOCO

Falar da importância das tecnologias na atualidade virou praticamente um discurso redundante. No entanto, muito do que se tem discutido não é colocado em prática. Pelo menos, não para todos. Por outro lado, é notório que “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação” (ROJO, 2012, p. 37). E ainda é correto afirmar que as novas tecnologias digitais “fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas” (ROJO, 2012, p. 37).

Por isso, é importante que a escola, segundo Rojo (2012, p. 36), “proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos [...] Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos [...] possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”. Nesse contexto, o professor tem um papel importante como incentivador do uso educativo das mídias digitais.

Nessa conjuntura, embora essa Sequência Didática Digital apareça munida de elementos inovadores que garantem sua peculiaridade, ela está pautada nos alicerces provenientes da teoria das sequências didáticas no trabalho com gêneros textuais de Dolz, Noverraz e Schneuwly, numa revisão de Marcuschi (2008), os quais mantêm a posição bakhtiniana dos gêneros como formas relativamente estáveis elaboradas pela sociedade. Esse último pesquisador vê os gêneros textuais como enunciados até certo ponto estáveis e assevera que “a



enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Nesse mecanismo das sequências didáticas, segundo Marcuschi (2008, p. 213), “a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”. Outro aspecto a ser considerado é que a sequência didática digital pode transcender para a realidade virtual, ou ainda a realidade “on-line”, onde as possibilidades de circulação ganham horizontes múltiplos, permitindo que a interação entre produtores e receptores possam alcançar proporções ilimitadas.

Trabalhar com paródias é mergulhar no universo da intertextualidade. E se essa tarefa, no trabalho com paródias, for desenvolvida tendo como âncora os processos do letramento digital, provavelmente os resultados atenderão aos objetivos propostos. Por isso, a abordagem discorrida nessa pesquisa se desenvolveu por meio de uma “Sequência Didática Digital” na produção de paródias de contos clássicos no contexto dos multiletramentos com foco no letramento digital, no campo da pesquisa-ação.

Diante disso, será desenvolvido de maneira digital o gênero paródia de conto. Segundo Sant’Anna (2003, p. 30), “a paródia é uma disputa aberta do sentido, uma luta, um choque de interpretação”. O autor continua afirmando que: “o texto parodístico faz é exatamente uma reapresentação daquilo que havia sido recalçado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. É uma tomada de consciência crítica” (SANT’ANNA, 2003, p. 30). Assim, a paródia está aberta a mudanças extremas, brincando com os sentidos dos textos, acrescentando, contradizendo e reinventando sentidos, podendo se desviar quase totalmente do original. Como afirma Sant’anna (2003, p. 41), “a paródia deforma o texto original subvertendo sua estrutura ou sentido”.

Para que a produção das paródias de conto ocorra, outro gênero textual, necessariamente, deve ser apresentado aos alunos: é o conto clássico (de fadas ou maravilhoso), como afirma Gerona e Marangon (2012, p. 27), “são histórias repletas de magia e encanto, representadas por personagens como reis, rainhas, príncipes, fadas, bruxas”. Entende-se também que a estrutura desses contos é muito simples, o que contribui para uma boa adesão a eles por parte das crianças (GERONA; MARANGON, 2012). Assim, o contato com esses gêneros, bem como as tecnologias digitais, proporcionou aos alunos a oportunidade de tornarem-se coagentes do saber, participando ativamente na construção da aprendizagem de produção textual escrita.



METODOLOGIA

No campo da pesquisa, em especial na área acadêmica, percebe-se que houve um avanço considerável na quantidade de trabalhos de pesquisa no campo educacional: com a ampliação do acesso ao nível superior, como também a cursos de pós-graduação em universidades ou faculdades públicas e privadas, a consequência natural foi o aumento do número de pesquisas, que são exigidas ao fim de cada curso acadêmico. Porém, fica evidente, mesmo em meio a esse crescimento, a existência de um déficit no aproveitamento de pesquisas no contexto escolar, pois como afirma Messias (2012, p. 10) “há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa”. Assim, segundo a referida autora, mesmo recorrendo à escola para a coleta de dados, o pesquisador pouco contribui para o docente em sua prática pedagógica.

É conveniente constatar, observando a citação acima, que a metodologia traça os caminhos que guiam todo o processo de pesquisa, o que facilita o desenvolvimento de cada etapa da investigação. Por isso, para a realização deste trabalho, adotamos o modelo de Sequência Didática de DOLZ e SHEWNEULY como ponto de partida, no entanto esse modelo foi adaptado aos objetivos desta pesquisa, de modo que tivemos que renomear e ressignificar o modelo dos autores aos espaços digitais.

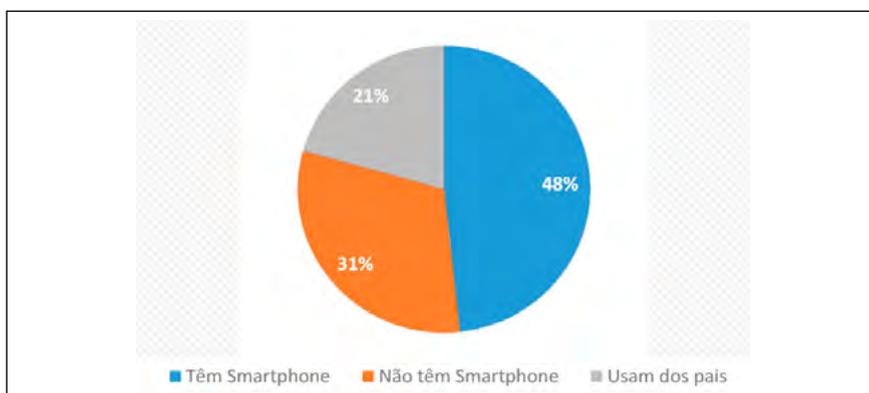
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIGITAL: AMBIENTE VIRTUAL E PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

Após a etapa de elaboração da SDD, deu-se início à sua aplicação numa turma de 7º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de Boquim-SE, que possui as seguintes características: a) está localizada na zona rural; b) funciona em dois turnos com cinco turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no turno matutino (a turma, na qual foi aplicada a intervenção é desse turno), e, no turno vespertino, duas turmas do Ensino Fundamental I e três turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 8º); c) em 2019 (ano da aplicação da intervenção) a escola teve 302 alunos matriculados, sendo 29 alunos na turma do 7º ano; d) a estrutura física da escola conta com cinco salas de aula, banheiros gerais, cozinha com dispensa, secretaria com computador e internet restrita, sala da coordenação, sala dos professores com banheiros, sala da direção com computador e internet restrita, biblioteca e pátio; e) a escola não possui sala de informática, nem internet para uso dos alunos, mas possui alguns recursos de mídia como TV, aparelho de som, caixa amplificadora e projetor.



Conforme as informações apresentadas no parágrafo anterior, percebeu-se alguns desafios para a aplicação da sequência didática digital no ambiente escolar em questão, como a falta de sala de informática e internet para uso dos alunos. Porém, apesar de ainda não estar totalmente democratizado, o uso dos smartphones tem sido ampliado consideravelmente. Isso foi notório na turma em questão, fato que motivou o uso dessa ferramenta na sequência aplicada, como pode ser visto nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Uso de smartphones pelos alunos do 7º Ano



Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com o gráfico acima, 48% dos alunos da turma, na qual foi aplicada a intervenção pedagógica, possuem smartphone, um número bastante significativo, levando em consideração a proposta apresentada. Ainda no mesmo gráfico é demonstrado que 31% dos alunos não têm smartphones, o que reforçou a necessidade de promover as atividades de produção em grupos (que se reuniram semanalmente), para que todos os alunos fossem contemplados por meio da interação. Por fim, 21% dos alunos dessa turma utilizaram o aparelho dos pais na realização das atividades.

Diante dessa breve contextualização das condições da escola e dos alunos, seguiu-se para a aplicação do objeto de aprendizagem: Sequência Didática Digital – SDD, cujos passos elaborados foram os que se seguem: a) Contextualização de produção – nesta etapa foram dadas as informações iniciais sobre a intervenção, passando pelo gênero textual a ser produzido e todos os passos para o seu desenvolvimento, apresentando os recursos digitais de apoio que foram utilizados durante o processo, organizando os alunos em grupos para possibilitar os mecanismos de interação e colaboração, propondo também a criação de um grupo no aplicativo Whatsapp para comunicação extraclasse



e envio de alguns recursos digitais de apoio (RDA). Para essa fase, foi utilizada apenas uma aula; b) Aprofundamento teórico-metodológico – nessa fase de produção foi feita a leitura on-line, por cada grupo, da paródia, escrita por Marcelo Coelho: “O Patinho bonito” do conto “O Patinho feio”, que também foi lido para que pudessem fazer a comparação e análise dos textos (os alunos recebem anteriormente a paródia e o conto, por meio de link no grupo de Whatsapp). Em sala, foram apresentados os aspectos conceituais, semânticos e estruturais da paródia.

Com essa atividade foi necessário apelar para a percepção por parte dos alunos sobre as diferenças entre os textos O Patinho bonito e O Patinho feio, bem como dos elementos parodísticos presentes no texto de Marcelo Coelho. Ainda nessa fase, foi feita a exibição em sala de aula do filme em animação: “Shrek”, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos de elementos parodísticos pertinentes aos gêneros textuais envolvidos, tendo em vista que nessa produção há referências a contos clássicos. Continuando o processo, os alunos foram instruídos a analisar os sites Grimm Stories e Bebê Atual, cujos links foram disponibilizados no grupo do Whatsapp, onde encontraram diversos contos clássicos para serem lidos on-line.

Nesse momento, os alunos escolheram o conto do qual fizeram a paródia. Para isso, cada grupo acessou o conto escolhido para leituras em momentos extraclasse e puderam interagir nos ambientes virtuais previamente disponibilizados. Logo após, fizemos a exibição do vídeo tutorial em sala de aula com um passo a passo e dicas para a produção de paródias de conto, mas também foi disponibilizado para os alunos, a fim de consultarem em outros momentos. Foram necessárias para essa fase, seis aulas; c) Produção do gênero textual – após receberem informações e dicas na fase anterior, chegou a hora de iniciar a produção da paródia do conto escolhido por cada grupo.

Nessa fase de produção, promovemos a interação entre os membros de cada grupo, e também, entre os grupos e o professor. Após a escolha de um redator por grupo, a produção da paródia foi iniciada na sala de aula, mas continuou extraclasse, ocorrendo a interação por meio do aplicativo Whatsapp. Durante essa fase ocorreram alguns problemas pelo fato de a escola ter promovido uma gincana junina, o que fez com que os alunos perdessem o foco da intervenção. Por isso, interrompeu-se a produção das paródias e retomamos no mês de agosto após o recesso escolar. Isso prejudicou um pouco, pois foi necessário rever alguns conceitos para, então, darem continuidade às produções.

Desse modo, após a retomada da sequência, os textos foram escritos diretamente no celular por meio do aplicativo Word ou similares, seguindo o método proposto nas fases anteriores e exibido no vídeo tutorial. Para isso,



os grupos tiveram o prazo de uma semana e ao finalizarem a produção, os textos foram entregues pelo Whatsapp, Bluetooth ou cabo de dados. É importante ressaltar que nem todos os grupos entregaram no prazo estipulado, o que provocou mais atrasos na execução da sequência. Na fase seguinte, d) Revisão e edição – após a leitura das produções de cada grupo feita pelo professor, os textos foram enviados para os alunos com todas as indicações a serem revisadas e corrigidas.

Para ajudar na correção dos textos, foram encaminhados para os grupos, como recursos digitais de apoio, links de sites com aulas específicas à correção necessária em cada grupo. O atendimento nessa fase foi personalizado de acordo com a necessidade de cada grupo. Assim que a revisão gramatical e ortográfica foi concluída, os grupos partiram para a edição dos textos, trabalhando a formatação e escolha de imagens relacionadas à paródia produzida. Essa fase também teve um prazo de uma semana para a entrega do texto corrigido e editado com as imagens. Alguns grupos necessitaram de bastante ajuda nessa fase de edição, enquanto outros não tiveram dificuldades.

Para concluir essa fase, a edição final foi feita pelo professor, compilando todos os textos com as imagens em arquivo único, formando assim um ebook com todas as paródias produzidas em formato PDF, que foi encaminhado para os alunos. Na última etapa, e) Divulgação – as produções foram primeiramente na própria escola com apresentação dos alunos que leram as paródias para todos os colegas do 7º ano e das outras turmas. O ebook com as produções foi disponibilizado em grupos de Whatsapp da escola e de professores.

Os alunos também foram motivados a compartilharem em outras plataformas digitais conforme interesse. O resultado da aplicação da Sequência Didática Digital foi a produção de paródias de contos, como a apresentada a seguir, escrita por um dos grupos participantes.

Desse modo, depreende-se que a paródia “O Belo e a Fera” atendeu aos objetivos esperados nessa intervenção pedagógica, pois ficam claras algumas mudanças significativas em relação ao texto original “A Bela e a Fera”, como por exemplo, o fato da fera ser a mulher em lugar do homem. Tudo isso sem perder de vista aspectos marcantes do texto original como o romantismo. Assim, por meio da SDD foi possível estimular os alunos a produzirem textos escritos com maior entusiasmo, visto que ela agregava elementos e recursos dos ambientes digitais, aos quais os alunos estão acostumados a usar no dia-a-dia.





Era uma vez um pobre negociante que não convivia com os seus filhos, quatro rapazes e duas moças. Sendo homem pobre, ele tinha despesas na educação dos seus filhos, dando-lhes muita educação. Suas filhas eram muito inteligentes, mas a filha mais velha era também muito humilde. Um dos filhos desse homem se formou em Psiquiatria e foi tratar o problema de uma mulher. Essa paciente contraiu um problema psicológico, que a deixava agindo como uma fera, por causa de seus pais que se separaram e a abandonaram com nove anos de idade. Falando nisso o Psiquiatra era um belo homem, o belo e a fera. Com o decorrer do tratamento, eles se apaixonaram e tiveram vários encontros. Namoraram um tempo e depois se casaram com uma linda cerimônia realizada em uma praia, com um vestido branco, um véu longo e o cabelo solto. No momento do beijo, algo maravilhoso aconteceu: a mulher ficou totalmente curada e ficou muito mais linda do que era. Assim, o Belo e a Fera agora são o Belo e a Bela. Eles se casaram, tiveram belos filhos e estão muito felizes.

18

M S

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objeto de Aprendizagem (AO) desenvolvido, a Sequência Didática Digital, potencializou a produção de textos do gênero paródia. Além disso, ele, mesmo que indiretamente, cumpre o papel de despertar no aluno o interesse por contos tradicionais. Desse modo, essa sequência contém um método com o passo a passo para a produção de paródias de contos tradicionais. Para atrair a atenção dos alunos, ela conta com diversos Recursos Digitais de Apoio (RDA) como filmes, sites, vídeos animados, aplicativos, para melhor compreensão do público-alvo, considerado nativo digital.

Dessa forma, a SDD se enquadra na categoria de um OA, por apresentar algumas das principais características próprias desse recurso, tais como: a) reusabilidade, pois permite ser utilizado diversas vezes e em diversas situações de ensino-aprendizagem por outros profissionais em educação que trabalhem com paródias; b) adaptabilidade, pois pode ser utilizado em aulas de Língua Portuguesa e Redação, como também, pode ser usado no ano final do fundamental I e no fundamental II; c) durabilidade, pois pode ser utilizado mesmo que a tecnologia seja mudada. Além disso, esse OA apresenta a granularidade por trabalhar a paródia, que é um recorte do tema Intertextualidade.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, K. A. **Tutoriais**: aprenda como fazer. 2012. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41626&request_locale=es>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155-176.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso na escola**: rediscutindo princípios e práticas. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BRAGA, J. C. F (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- CEREJA, W. R. **Português**: linguagens. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010.
- GERONA, A. P. A. C; MARANGON, M. F. **A leitura de contos clássicos feita pelo professor nas séries iniciais (2ºano)**. Lins: Unisalesiano, 2012. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54804.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**: estudos; tradução de textos para o português Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos na escola**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.
- REDE SÃO PAULO FORMAÇÃO DOCENTE. **Metodologia da Pesquisa Científica**: Fundamentos Teóricos. São Paulo, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.



SANT'ANNA, A. R. **Paródia, Paráfrase & Cia.** 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

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

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos.** Espírito Santo: UFES, v.7, n. 81, 2013.





APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDO PELO WHATSAPP

Emanuela Andrade Vidal¹

Este artigo tem o intuito de discutir como o gênero digital WhatsApp contribui para a aprendizagem de língua portuguesa escrita (L2), para pessoas surdas. Vale salientar que a língua brasileira de sinais – LIBRAS é a L1 para o surdo enquanto que a língua portuguesa é a L2. Pelas dificuldades que os alunos surdos têm em aprender a LIBRAS e a língua portuguesa escrita concomitantemente, eles optam, na maioria das vezes pelo uso das redes sociais como WhatsApp para conseguir desenvolver a comunicação escrita, principalmente com o ouvinte. Observa-se nesse contexto que a inserção de pessoas da comunidade surda no mundo digital tem sido crescente.

Nesse sentido, deseja-se descrever como acontece o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoas surdas nos anos iniciais do fundamental, numa escola municipal da cidade de Alagoinhas, localizada a 127 km de Salvador-Bahia, visto que temos relatos de que a cidade apresenta um quantitativo significativo de surdos que concluem o ensino fundamental e não continuam os seus estudos.

Pretende-se, ainda, apresentar a utilização da linguagem escrita por WhatsApp como forma possível de auxílio da aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos, pois o uso dos gêneros digitais é tão comum para alguns surdos, que pode ser considerado um dos recursos que funcione como ferramenta facilitadora da aprendizagem da língua escrita por estes alunos.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica /UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Educadores. Endereço eletrônico: Emanuela_vidal@hotmail.com.



EXCLUSÃO POR AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO DA L2

O desenvolvimento linguístico da pessoa surda vem sendo objeto de estudo por vários pesquisadores, sobretudo o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2). Embora seja um campo promissor de pesquisa que tenha como objetivo a inclusão da pessoa surda no mundo social e isto por sua vez esteja atrelado à língua como meio de inserção, muito ainda tem para se investigar e muitas respostas por vir. Por sentir a necessidade de investigar como acontece a aprendizagem da língua portuguesa escrita, como segunda língua para a pessoa surda, surge o meu interesse pelo tema.

A vontade de pesquisar o tema surgiu quando tive a oportunidade de lecionar em turmas onde tinham alunos surdos matriculados. Tudo começa quando percebo a dificuldade que o aluno surdo apresentava para aprender, compreender e escrever seus textos. Sendo a LIBRAS sua língua materna e a língua portuguesa, sua L 2, os alunos precisavam dominar a sua primeira língua e aprender a língua portuguesa escrita. Isso causou-me tamanha indignação por saber que os mesmos não tinham culpa das dificuldades que apresentavam, pois muitos chegaram à escola sem saber LIBRAS, a L1, língua materna do surdo, desenvolvendo apenas alguns sinais caseiros, sendo obrigados a aprender a língua portuguesa escrita como segunda língua, ou L2.

Na minha trajetória de sala de aula, com alunos surdos, notei que muitos, embora fossem copistas dos assuntos apontados pelos professores, não possuíam habilidades para compreender o que estava escrito, algo que deixava claro, além de tantas outras questões. O aluno surdo precisa ter as mesmas oportunidades que tem o ouvinte com materiais e metodologias adequadas que favoreça ao aprendizado das duas línguas. O ensino de língua portuguesa para o surdo, principalmente nas séries iniciais, deve ser prioridade se quisermos pensar no sucesso leitor e escritor para estes meninos, facilitando assim seu aprendizado nas séries subsequentes.

Embora sendo complexo o processo de aquisição da língua portuguesa pelo surdo, entende-se como algo necessário, por ser esta a língua oficial do Brasil e comunicação escrita oficial do país; nesse sentido, o não conhecimento da mesma promoverá a exclusão.

Neste processo de exclusão por ausência de conhecimento da L2, a pessoa surda é penalizada, pois são negadas a elas as oportunidades e os direitos, tais como frequentar cursos de formação profissional, participar de concursos técnicos ou de nível superior, participar de seleções e entre outros. O direito ao uso da comunicação escrita é algo que a autora Magda Soares (2018) define como capital linguístico. Segundo a autora (2018), a unificação do mercado



cultural e linguístico (que é consequência da unificação do mercado econômico) resulta da adoção socialmente generalizada de critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos – valores, usos, costumes, línguas, obras artísticas e literárias, sendo, portanto, privilégio de poucos. Nesse sentido, infelizmente, muitos surdos não têm conseguido se destacar neste cenário.

Soares (2018) destaca também que o capital cultural e o capital linguístico pode dar-se por familiarização, isto é, pela convivência, com a cultura e a linguagem “legítimas”, ou por um processo formal de intencionadas regras explícitas. Trazendo para realidade da pessoa surda, é possível perceber a complexidade de ser participante de uma sociedade onde a ele nem sempre é dado o direito a vez e “voz”.

Interessante ressaltar que a pessoa surda possui capacidade cognitiva semelhante à pessoa ouvinte, excetuando-se os casos em que existem, além da surdez, outra deficiência ou limitação presente. Quadros (2004), em seus estudos sobre Língua de Sinais Brasileira e Estudos Linguísticos, afirma que a aquisição da língua portuguesa para a pessoa surda acontece de maneira semelhantemente ao da pessoa ouvinte, seguindo etapas e princípios necessários para compreensão e aprendizagem da língua.

No cenário atual, surgem os gêneros digitais como ferramentas que promovem a comunicação escrita em massa. Sendo eles muito utilizados pelos surdos para comunicação entre eles e também com os ouvintes, algo que ajuda a minimizar as distâncias provocadas pelas barreiras da falta de habilidade na comunicação em LIBRAS por parte dos ouvintes, bem como favorece a comunicação de maneira geral.

Como ferramenta que promove o acesso às diversas redes sociais e também aplicativos, destacam-se os dispositivos móveis. Eles vem influenciando a vida das pessoas há mais de uma década e têm promovido acesso às informações e a comunicação de maneira jamais imaginada.

Os dispositivos móveis são encontrados no mercado com grande variedade de preços e oferecem uma diversidade de funções, para atender os mais exigentes usuários. São caracterizados como dispositivos móveis: leitores eletrônicos, smathphones, telefones celulares básicos, sendo os mais utilizados os smathphones e celulares.

Pesquisas apontam que a quantidade de dispositivos móveis por residência é superior à quantidade de habitantes, estimando-se em média dois ou três aparelhos por habitantes, sendo os usuários crianças, jovens, adultos e idosos. Nota-se com tal estimativa, que o avanço do uso do dispositivo móvel na sociedade é algo sem controle.



Com base em dados pela Unesco (2015), o uso dos dispositivos móveis afetam quase todas as áreas do conhecimento e em muitos setores estes são usados para aumentar a produtividade; defende-se também o uso dos dispositivos móveis na educação, definido pela Unesco como aprendizagem móvel. Vejamos o excerto:

Não restam dúvidas de que nos próximos 15 anos a aprendizagem móvel passará a integrar cada vez mais a educação geral. Assim como os computadores de hoje considerados um componente fundamental de aprendizagem no século XXI, em breve as tecnologias móveis se tornarão lugar-comum tanto na educação formal como na informal (UNESCO, 2015, p.18).

O avanço da tecnologia e a facilidade de acesso, entre outras características dos dispositivos móveis, permitem além do uso como lazer e outros, a possibilidade de pensar o uso deste para fins educativos. Alternativa que embora possível, ainda se percebe resistência por parte de professores, coordenadores educacionais e outros profissionais diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem dos alunos, sobre tudo, quando estes lidam com alunos que apresentam alguma limitação ou deficiência.

O advento da globalização e o expansivo uso da internet apresentam uma nova versão para os gêneros textuais: os gêneros digitais. Estes são observados nas comunicações das redes sociais e influenciam de maneira significativa as práticas de leitura e escrita digitais, contribuindo para a comunicação entre os vários usuários deste recurso, bem como na aprendizagem da L2 pela pessoa surda.

Os dispositivos móveis apresentam como característica a produção de textos curtos e diretos e têm marcante presença na linguagem interativa; além de ser amplamente usado por ouvintes e surdos, independe de idade ou classe social. Soares (2002) mostra que o uso de tais recursos se caracteriza como letramento digital.

Com base em algumas leituras e observação em alguns espaços de comunicação das pessoas surdas, é possível perceber que O *WhatsApp* e o *Messenger* são os gêneros digitais mais utilizados por eles, talvez pela facilidade de acesso e também agilidade na comunicação, além da facilidade de promover a comunicação, mesmo a longas distâncias. Também é interessante destacar a estrutura textual destes recursos, como algo de fácil assimilação, assim como a sequência das ações, em que perguntas e respostas são trocadas e às vezes intercaladas por imagem de valor semelhante aos das palavras.

A facilidade do uso e o acesso aos vários gêneros digitais influenciam as práticas de leitura e escrita da pessoa surda, usuária desses recursos, sendo



possível perceber diferenças no que se refere à estrutura de escrita apresentada pela pessoa surda ao usar a língua portuguesa, questão esta que merece destaque e investigação.

CAMINHOS DA PESQUISA

Ao observar como acontece a comunicação de surdos através das redes sociais, surgiu o interesse de pesquisar como os gêneros digitais contribuem para aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas surdas, elemento este que tem incentivado o início da pesquisa apresentada, que tem como objetivo principal averiguar como o gênero digital, em específico, WhatsApp pode contribuir para aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoa surda. Escolheu-se como sujeitos da pesquisa quatro alunos do ensino fundamental II, usuários do aplicativo WhatsApp. A partir desse estudo, pretende-se apresentar as diversas possibilidades oferecidas pelo gênero digital WhatsApp que, possivelmente podem auxiliar na aprendizagem da língua portuguesa escrita; identificar características na escrita dos surdos usuários do WhatsApp e dos não usuários, que justifiquem a contribuição do gênero digital para a aprendizagem da L2 escrita.

Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, visando um conhecimento mais amplo do objeto de estudo e da aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua. Para tanto serão comparadas as escritas de surdos usuários do WhatsApp com os surdos não usuários, desenvolvendo desta forma, uma pesquisa documental e experimental. Inicialmente, será utilizada a pesquisa piloto, que tomará como base documentos produzidos com a participação de alunos surdos do fundamental II e ouvintes de uma escola pública municipal, provocadas pela pesquisadora. Posteriormente, será lançado mão de análise linguística das escritas produzidas.

Será utilizado como procedimento técnico o estudo de caso, por ser flexível, ao ponto de permitir ao pesquisador uma aproximação maior com o objeto da pesquisa e os demais processos relacionados a este. No segundo momento, já em posse de material levantado, serão analisadas as escritas de ambos os grupos, fazendo assim um estudo comparado para perceber o que diferencia ou se assemelha nas escritas analisadas, tendo em vista o uso ou não dos gêneros digitais, além da condição de ser surdo usuário da LIBRAS, ou surdo oralizado.

Num terceiro e último momento, serão comparados e avaliados os dados coletados e com base nos resultados, serão confrontadas com as ideias dos



autores consultados e apresentadas novas ideias e propostas para o uso de gêneros digitais para usuários da LIBRAS e também para os surdos oralizados.

Pretende-se, para obtenção da coleta da escrita, a realização de oficinas previamente organizada com o objetivo de motivar o uso do dispositivo móvel utilizando o aplicativo WhatsApp. Ações estas que já estão sendo estruturadas pela pesquisadora e coordenador pedagógico responsável pela instituição de ensino onde será realizada a pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Nesse novo cenário nos serão apresentados diversos meios de comunicação. Sendo possível perceber os muitos recursos que estão sendo ofertados com o objetivo de facilitar e promover a leitura e a escrita entre os usuários, tornando-a cada dia mais eficiente. Compreender as funções dos novos canais de comunicação e tornar-se usuário passa a ser condição para não exclusão.

Com base nas novas propostas que podem contribuir para a comunicação da pessoa surda, a pesquisa ora pensada abordará dois temas inter-relacionados: a aprendizagem da língua portuguesa escrita (L2) e o gênero digital WhatsApp como ferramenta que contribui no aprendizado da L2 pelo surdo, sendo também destacadas as contribuições das teorias sobre aprendizagem móvel e do letramento digital.

Para compreensão dos sujeitos da pesquisa e abordagem da linha de análise, faz-se necessário conceituar a surdez, uma vez que esta se fará presente para que se tenha melhor compreensão do objeto de estudo: a língua portuguesa escrita. De acordo com o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no art.4, inciso II, considera como deficiência auditiva aquela com perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB), ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 1999).

Para embasar os conhecimentos acerca da surdez, tomaremos como referência as pesquisas de Ronice Quadros e Lodernir Karnapp, precisamente a obra “Língua de Sinais Brasileira e Estudos Linguísticos” de 2014, onde as autoras apresentam a língua de sinais como uma língua natural com estrutura própria, que, por assim ser, sua estrutura gramatical se diferencia da língua oficial brasileira. As autoras apresentam ainda os temas sobre a estrutura, a aquisição e o funcionamento desta LIBRAS.

Serão revisitadas obras que discutem as particularidades da LIBRAS e do uso dela nas comunidades surdas e também nos espaços onde o surdo tem acesso à comunicação com os ouvintes. Para tanto, serão tomadas como referencial, entre outras, as obras de Audrei Gesser.



No dizer de Gesser (2012), uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado, aprendido e transmitido ao surdo de forma geral. É muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. A fala da autora apresenta um dos muitos mitos que são criados diariamente pela ausência de conhecimento sobre o tema surdez, alguns destes promovem a exclusão dos surdos, pois são passados como verdades absolutas.

Como destaque na abordagem sobre os gêneros digitais serão referenciados autores como Rojo (2012) e os estudos de Tapscott (1999), onde o autor enfatiza os benefícios apresentados pelo uso dos recursos digitais e ressalta que tais recursos mudam o fazer e o pensar da sociedade, sobretudo dos mais jovens, impactando na educação, e na maneira de como ofertar os conhecimentos para atender as muitas propostas de comunicação que vem sendo apresentadas nos últimos anos.

De modo semelhante aos estudos de Tapscott (1999), no que tange a urgência do conhecimento digital, citaremos os estudos de Magda Soares, apresentados no artigo intitulado “Novas práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura” (2012). Nesse trabalho, a autora afirma que atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. Destacando que há estreita relação entre o espaço físico visual da escrita e as práticas de escrita e leitura, lembrando que o espaço da escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto.

Os estudos de Soares acerca do letramento também contribuirão para a melhor compreensão do objeto aqui pesquisado, e igualmente serão as contribuições de Pereira (2018), no que se refere às práticas de letramento e as contribuições destas para as minorias visibilizadas. Pereira (2018) explica que os sujeitos do letramento necessitam fazer uso e estar constantemente em contato com práticas discursivas materializadas por portadores e usuários da modalidade escrita.

Nesse contexto, Moreira e Nascimento (2012) destacam também a importância das novas tecnologias, discutindo que o uso delas amplia as possibilidades de interação, produção coletiva, acesso fácil à informação, comunicação rápida, integração à comunidade virtual através do ciberespaço, algo que, segundo as autoras, promove tanto a produção de conhecimento como o acesso a novos conhecimentos, resultando em um novo modo de ensinar e de aprender.

Direcionando tais possibilidades para a realidade da pessoa surda, entende-se que será um ganho significativo, não apenas para a educação, mas prin-



principalmente para formação de autonomia e empoderamento desses sujeitos visibilizado diante da sociedade ouvinte.

Acredita-se que as abordagens dos autores consultados contribuirão de maneira significativa para a compreensão de como o gênero digital, o WhatsApp, pode ser relevante para o desafio de ensinar língua portuguesa escrita para alunos surdos do ensino fundamental II. Interessante ressaltar que o recurso WhatsApp, embora seja um dos meios de comunicação utilizados em massa por surdos e ouvintes, ainda são escassas as pesquisas que apontam possibilidades de inseri-lo como ferramenta pedagógica na educação do surdo e, sobretudo, na educação linguística.

CONSIDERAÇÃO PARA NOVAS REFLEXÕES

Percebe-se que o desenvolvimento linguístico da pessoa surda vem sendo investigado por vários pesquisadores, sobretudo o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2), por ser algo que ainda necessita de respostas, e embora seja grande o progresso das informações encontradas, muito ainda tem para se investigar.

Ter os dispositivos móveis e os aplicativos como ferramenta de acesso de uma grande massa, nos faz pensar nas muitas possibilidades de explorar tais recursos também para beneficiar os usuários, sobretudo, no que tange a aprendizagem. Principalmente por ser um recurso com preços acessíveis a qualquer bolso, além da variedade de recursos de comunicação e entretenimento que o mesmo oferece.

Além das múltiplas opções de recursos ofertados pelos dispositivos móveis e pelos aplicativos, sobretudo pelo WhatsApp, nota-se que a pessoa surda usuária dele, faz uso além da língua escrita, da linguagem visual, quando se apropriam de imagem para se comunicar ou compreender a comunicação de ouvintes com quem eles interagem. Percebe-se que o uso do WhatsApp tornou-se algo que favorece e facilita a comunicação da pessoa surda, tanto entre eles, como ouvintes.

Pesquisas sobre o uso do aplicativo WhatsApp como possível recurso que contribua para aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoa surda têm sido um desafio, primeiramente pela escassez de material sobre o assunto e também pelo acesso a pessoa surda, uma vez que estes nem sempre se sentem confiantes de participar de atividades propostas por ouvintes, como é o caso da pesquisadora.

Como se aprende na caminhada. Faz-se necessário que os primeiros passos sejam dados e estes certamente já foram, desde o momento da escolha do



objetivo de pesquisa. Assunto que é apresentado no início do trabalho como possibilidades dos novos conhecimentos que serão aprendidos assim como a possibilidade que terá o surdo em desenvolver a língua portuguesa escrita, sua L2 e participar do mundo das redes sociais.

Contudo, de certo aqui, há apenas o desejo que a pesquisa possa contribuir para um novo olhar, para a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela pessoa surda, uma vez que se faz necessário o aprendizado de tal conhecimento para sua inserção social e inclusão nos espaços de circulação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 09 set. 2019.
- CESSER, Audrei. **O Ouvinte e o Surdez sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MOREIRA, Claudia; NASCIMENTO. Norma. **Letramento Digital e Cultura Tecnológica: uma apropriação escolar urgente**. Bahia: vol.2.n2. jul/dez.2012. Versão online. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica>. Acesso: 04.09.2019.
- PEREIRA, Áurea. **Letramentos, empoderamento e aprendizagens**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.
- QUADROS, Ronice. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para as práticas Pedagógicas**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- QUADROS, Ronice. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROJO, Roxane, Eduardo Moura (org). **Letramentos na Escola**. São Paulo: Parábolas Editora, 2012.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pdf. Acesso em: 4 set 2018.
- TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**. São Paulo: Marcon Book, 1999.
- UNESCO, **Biblioteca digital** - pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Paris 07 SP, France, Tradução UNESCO Brasil, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acessado em 11 de Jan de 2020.





LENDO O DITO E O NÃO DITO EM TIRINHAS E LEITURINHAS

Everton Pereira Santos¹

Ler é buscar, produzir e inferir sentidos no texto, seja ele verbal ou não. Na escola, o processo de leitura, embora diário, passa por dificuldades relatadas por professores no decorrer dos anos. Embora hoje já seja consolidada a ideia de que um bom aluno é aquele que tem facilidade em encontrar sentidos no texto, a escola ainda peca no sentido de criar alunos-leitores independentes que tenham na leitura o apoio para desbravar por conta própria outros textos, diferentes daqueles que a escola o obriga a ler.

É comum ouvir professores de história, biologia e matemática, por exemplo, reclamando que os alunos não conseguem responder às questões das provas, têm dificuldade em resumir os textos do livro ou não entendem os enunciados. Menos frequente é, porém, ouvir os mesmos professores comentando que discutiram um texto com os alunos, mostraram como interpretar um problema ou ensinaram a fazer relatório. (...) Nas aulas das diversas disciplinas, lê-se para sublinhar informações e responder questionário. Com o professor de português não é diferente: texto ainda é sinônimo de ampliação de vocabulário, exercícios de ortografia, cópias e questões de interpretação/compreensão que não avaliam mais do que a capacidade do aluno de retornar ao texto e repetir o que está escrito. (FREIRE; SANTOS, 2011, p. 65-68).

Concomitantemente, há na rede uma gama de textos que os alunos têm acesso, embora não saibam que tenham. Isso decorre da falta de leitura crítica e letramento digital, que lhes permite romper a barreira de ser simples usuários da internet e sejam, de fato, usuários ativos que saibam ler, inferir e utilizar os diversos textos disponíveis na web em seu favor. A escola tem, aqui, papel fundamental, pois deve introduzir a tecnologia em suas aulas de modo

¹ Mestrando do PROFLETRAS em Itabaiana, pela Universidade Federal de Sergipe. Professor da Secretaria de Educação de Sergipe. pessan@gmail.com



crítico, para que o aluno saiba que todo aquele aparato não está ali apenas como suporte para as matérias estudadas, mas como uma nova maneira de adquirir conhecimento, incluindo os smartphones e tablets que carregam diariamente, além dos recursos da própria escola.

A discussão sobre a inserção da tecnologia vem sendo ampliada na educação, desde os primeiros anos, para os infantes, até os mais avançados, nas universidades de todo o país. No entanto, por mais que tal tecnologia seja mais acessível financeiramente, pouco se tem feito para que as aulas tradicionais sejam mais digitais e menos analógicas. As escolas públicas, além de terem poucos recursos, não se utilizam integralmente das tecnologias disponíveis.

Além do pouco uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante TDICs, há falta de treinamento para que a utilização delas seja crítica e beneficie não só o corpo discente, que terá aulas mais atrativas e menos tradicionais, mas também os professores, que disporão de maiores e melhores recursos, tornando suas aulas mais dinâmicas para uma geração que é considerada nativa digital. Pensar, também, em como trabalhar o conteúdo das disciplinas com a utilização das TDICs é um desafio, uma vez que, embora haja material em demasia para as aulas, como videoaulas, *ebooks*, palestras, documentários, infográficos, dentre outros gêneros textuais em diferentes mídias digitais, utilizar a tecnologia por si só não basta. Deve-se utilizá-las com uma postura crítica e investigativa para que os resultados sejam alcançados com sucesso. (GOMES, 2017, p. 33)

Os cursos de mestrados profissionais em letras são pioneiros no sentido de formar profissionais que entendem o letramento crítico enquanto processo necessário para que o conteúdo linguístico seja assimilado de maneira mais palpável – no sentido de se usar as tecnologias já disponíveis em benefício próprio – e menos tradicional. Decorre destes cursos a criação de objetos de aprendizagem, os quais deverão ser experimentados, re-experimentados e disponibilizados na web para que professores de todo o Brasil possam utilizá-los em suas aulas no sentido de criar leitores digitais, prontos para romper a barreira de utilizar a tecnologia como mero produto de entretenimento e vê-la agora como um suporte à sua aprendizagem.

(...) a escola enfrenta atualmente o desafio não mais de convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais. A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e, sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais. (XAVIER, 2013, p. 44)



É notável, portanto, que já não há um afastamento dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem com a tecnologia. O que se deve trabalhar é a adequação das TDICs às práticas docentes, para que as aulas, como já posto, utilizem essas tecnologias de maneira crítica e não somente as emparelhe aos métodos já tradicionais.

Desse modo, o produto detalhado nesse artigo, ainda em fase de testes, pode ser utilizado como um adendo às aulas de língua portuguesa no sentido de que os alunos utilizem a tecnologia de modo crítico para chegar a resultados que, embora parecidos àqueles que a aula tradicional pressupõe alcançar, sejam atuais, pois os alunos utilizarão ferramentas as quais ele já está acostumado e têm amplo acesso, como computadores e smartphones.

LETRAMENTO DIGITAL E MULTIMODALIDADE

No letramento digital, o texto ou hipertexto tem uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som têm um papel importante na significação, exigindo uma leitura na qual o próprio leitor define quais elementos ler, em qual ordem, seja ele altamente proficiente ou iniciante no processo de aquisição da língua escrita. (KLEIMAN, 2014, p. 80)

Ser letrado em uma época em que o smartphone é peça essencial do nosso dia a dia, seja para a comunicação básica com parentes, amigos ou nas relações profissionais, seja para a utilização dos inúmeros aplicativos que encurtam – ou prolongam – e facilitam nossa rotina, já deixou de ser apenas saber decodificar e inferir significados do texto linear. É necessário, para se entender as informações que nos rodeiam, ser letrado digital. Isso implica não apenas em ler através de um meio midiático, como o computador e o smartphone, por exemplo. “Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”. (FREITAS, 2010, p. 338)

À medida que as tecnologias avançam, avança também nosso modo de lê-las e usá-las, pois no contexto das redes com formas de comunicação interativas

e diferentes composições textuais começam a circular, exigindo, dessa forma, indivíduos capazes de interagir de maneira crítica e reflexiva com esses novos textos e suportes. O texto, na perspectiva da *web* e das novas tecnologias, é concebido de forma diferente da convencional. Nesse novo cenário, os textos são híbridos, compostos por uma variedade de códigos multissemióticos, há *hyperlinks*



que levam o leitor a outros textos, há uma construção multimodal. (MATOS, 2019, p. 37)

Além de saber utilizar a web e todo o seu recurso, como os hiperlinks que levam textos a mais textos de forma infinita, o leitor digital deve saber julgar aquilo que é pertinente ao seu conhecimento, ou não, principalmente por essa característica infinita que a web disponibiliza. Na sala de aula, cabe ao professor orientar seus alunos que textos são válidos para esse ou aquele conhecimento, e qual a forma que o aluno deve ler para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. Além disso, cabe também apresentar aos discentes, ainda que de maneira facilitada, o conceito de *m-learning*, na qual o aluno utiliza seus aparelhos tecnológicos como uma extensão de seu aprendizado, podendo, dessa forma, buscar fora da escola o conhecimento, seja ele um reforço ao aprendido na escola, ou, ainda de forma mais ideal, seja um ator independente no seu próprio aprendizado, caracterizando, assim, uma das principais características do letrado digital: a independência e criticidade de saber buscar e apreender informações relevantes ao seu aprendizado.

Esta modalidade de ensino/aprendizagem se caracteriza pela flexibilidade na consulta a arquivos em diferentes mídias armazenados no próprio aparelho, pela conectividade ao facultar a interação com pessoas e instituições disponíveis na internet. Soma-se, por isso à *m-learning* o caráter de ubiquidade temporal, liberando os dados para acesso a qualquer hora do dia ou da noite; a portabilidade, uma vez que suas dimensões compactadas facilitam a condução pelo usuário com o mínimo de esforço e com uma boa redução espacial; e, também, a interatividade, reforçada pelas características anteriores. (XAVIER, 2013, p. 49)

Mesmo o texto linear já é, em si próprio, multimodal, no sentido em que a caligrafia, os destaques em negrito, itálico e demais recursos, como diferentes fontes e tamanhos etc., promovem a multileitura, já que é preciso fugir dessa linearidade para buscar diferentes inferências em seus destaques. ☒(...) a multimodalidade é intrínseca à linguagem, sendo as novas tecnologias outras ferramentas que vieram a tornar os textos ainda mais multimodais.☒ (MATOS, 2019, p. 16)

Desse modo, percebemos que a tecnologia é, em si própria, multimodal no sentido em que é preciso inferir os variados aspectos dos textos verbais e não verbais ali dispostos. É nesse sentido que a formação de leitores digitais é necessária, uma vez que os textos dispostos nesses meios multimodais tendem a se tornar ainda mais multimodais, pois novas tecnologias, ou ainda a evolução das já existentes, como o aumento da velocidade da internet e do



processamento de dados dos dispositivos eletrônicos que usamos no dia a dia, permitem que muito mais recursos sejam inseridos nos sites os quais lemos em busca de informações, diversão, ou pesquisa.

Atualmente, os textos são constituídos por elementos semióticos como tabelas, gráficos, imagens estáticas e em movimento, linhas, fontes, cores, som, letras, desenhos, símbolos, gestos, olhar, entonação, postura, *hiperlinks* e diagramação. Assim, novas habilidades são requeridas por parte do indivíduo para (re)significar esses textos. (MATOS, 2019, p. 14)

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Como já dito no início do texto, não há mais um estranhamento no tocante a se usar a tecnologia em sala de aula. Ainda faltam, porém, ferramentas que aproximem mais o uso das TDICs à prática pedagógica em si. Embora haja repositórios públicos, tais quais o do governo federal², pouco ainda se produz visando à aula de português em si. Nesse quesito, os objetos de aprendizagem são recursos que, depois de elaborados, podem ser amplamente divulgados e utilizados por outros professores, mantendo assim a característica da *granubilidadade*, na qual OAs são reaproveitados por outras pessoas, por outras disciplinas, em diferentes tempos.

Pode-se afirmar que um OA é “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino” (WILEY, apud MACÊDO et al, 2007). Sendo assim, os objetos de aprendizagem podem ser criados em qualquer mídia ou formato. Segundo Macedo (2007), um OA pode conter desde imagem, animação, applets², arquivos de texto, hipertextos até uma complexa simulação de uma realidade, por exemplo. (ARAÚJO, 2010, p. 2)

O objeto de aprendizagem que no produto desse artigo engloba bem as características que Mendes; Sousa; Caregnato *apud* Araújo (2010) apontam serem necessárias:

- a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem;
- c) granubilidadade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade;

² <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em 12 dez 2019.



- d) acessibilidade: ser facilmente acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais;
- e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.☐ (ARAÚJO, 2010, p. 2-3)

O site *Tirinhas e Leituras* proporciona aos alunos uma oportunidade de praticarem o letramento digital, uma vez que eles podem pôr em prática ou aprender novas habilidades as quais são necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, crítico e profissional.

GÊNEROS TEXTUAIS

Gêneros textuais são as diversidades de textos que encontramos em diversos *ambientes de discurso* na sociedade. Vários fatores socioculturais ajudam a identificar os gêneros, assim como a definir que gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita, seja no gestual.

Bakhtin, precursor da base teórica utilizada pelos estudiosos da temática, define gênero textual como um tipo relativamente estável de enunciado e aborda suas esferas de conteúdo, forma e estilo. Este enunciado refletiria as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas de atividades são múltiplas e cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais. Quanto mais uma esfera fica complexa, mais o gênero relacionado a ela torna-se complexo também.

Para Bakhtin, os gêneros textuais podem ser primários (mais espontâneos) e secundários (menos espontâneos, portanto, mais elaborados). Para a tessitura de alguns gêneros, as condições de produção são diferentes, assim como a finalidade, o uso da língua-alvo e os sujeitos envolvidos na atividade de negociação em prol da interação, como é o caso do romance, por exemplo, que não raramente, traz dentro de si, gêneros textuais, cujas características funcionais se aproximam bastante de uma interação face a face, como um bilhete, uma carta para um amigo ou um poema feito sem planejamento prévio. É o caso da peça teatral, das palestras, só para termos um exemplo de gêneros secundários de duas modalidades diferentes do uso da língua: escrita e fala. Entretanto, recorramos ao próprio Bakhtin para uma distinção mais minuciosa sobre este fato.



Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerando como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 1994, p. 281)

Na escola, os gêneros textuais deixam de ser ferramentas de comunicação e passam a ser objeto de estudo. Koch cita Schneuwly & Dolz, que identificam três maneiras de abordar o ensino da produção textual. O primeiro diz respeito ao domínio dos gêneros. Eles são estudados isoladamente e devem seguir uma sequência que vai dos mais simples aos mais complexos. O segundo diz que a escola é o lugar onde os processos textuais são mais trabalhados. É lá que se aprende a escrever e a desenvolver todo o tipo de produção textual. Em último lugar, critica a escola dizendo que ela não se preocupa em levar o aluno ao domínio do gênero, tornando impossível pensar numa progressão, visto que há a necessidade de dominar situações dadas, e os alunos se preocupam em dominar as ferramentas necessárias para funcioná-las.

TIRINHAS E LEITURINHAS

Tirinhas e leituras é um site criado pelo autor desse artigo no qual os alunos terão a oportunidade de colocar em prática alguns dos conceitos trabalhados nesse texto. O letramento digital se dá a partir do momento em que o professor guia os alunos pelo site, fazendo-os ler as informações ali contidas, com o intuito de fazê-los alcançar, *a priori*, os objetivos principais, que são ler as tirinhas e responder os exercícios, tudo de modo hipertextual. Além disso, o site também oferece links externos para que os alunos possam explorar textos diversos, como o link que permite que se leia sobre tirinhas, quadrinhos, cartuns etc. de um site de educação, o estudo kids³.



3 <https://www.estudokids.com.br/charge-cartum-tirinha-e-caricatura-entenda-as-diferencas/> acesso em 03 de nov. 2019.

Figura 1 - Página inicial do site tirinhas e leiturrinhas.

Gosta de ler tirinhas? Aqui é seu lugar!
Não gosta? Aqui é seu lugar também!
Vamos aprender juntos!



Esse texto af acima que você acabou de ler é uma **TIRINHA**. A **tirinha** nada mais é do que quadrinhos assim, bem curtos, feitos pra nos divertir. Toda tirinha usa palavras e imagens para passar uma mensagem **bem-humorada**.

Nessa tirinha que lemos, o personagem **Literinho** confunde a explicação da mãe, percebeu? É af que está o **humor** da história. **As tirinhas usam o humor para contar uma história bem curta.**

Nesse site nós teremos a oportunidade de ler e responder perguntas sobre as "Tirinhas do Litero", criadas pelo autor Everton Pessan.

VAMOS COMEÇAR?

Clique por onde você gostaria de iniciar a explorar o site.



Fonte: Autor

Na Figura 1, podemos verificar a tela inicial do site, na qual o aluno tem, de imediato, uma tirinha do autor para ler, além de uma breve introdução do que é o gênero textual em si, com uma rápida conceituação e análise da tira lida. Nos botões abaixo, o aluno poderá optar que tipo de atividade fará.

Figura 2 - Botões/links para acessar os tipos de atividades.

Tirinhas de interpretação de texto



Tirinhas de completar os textos



Fonte: Autor



Por fim, para exemplificar um tipo de atividade, a Figura 3 mostra a tirinha disposta no site, com as opções que o aluno, após leitura do gênero, deve clicar para verificar se inferiu, com sucesso, o humor na tirinha. Caberá ao professor, enquanto usuário desse site juntamente com seus alunos, explorar os recursos textuais e não textuais da tirinha para que a inferência seja a mais próxima à ideia do autor, não excluindo que o texto é passível de diversas interpretações. Por outro lado, enquanto usuário independente, o aluno poderá se sentir motivado a sempre acertar a resposta, pois ao clicar em uma errada, ele será redirecionado para uma nova tentativa, o que fará com que ele leia com mais atenção e tente achar no texto e nas imagens a resposta às perguntas feitas.

Figura 3 - Exemplo de atividade envolvendo a leitura de tirinhas do próprio site.

Leia essa tirinha com atenção.



Lêtero, o personagem dessa tirinha, está vestido de palhaço no último quadrinho. A que se deve esse fato?

À sua decepção com o seu voto

À atividade que ele fez atrás da urna

À tarefa que ele foi fazer no lugar em que está

Pela obrigatoriedade em votar de 2 em 2 anos

VOLTAR AO INÍCIO

Fonte: Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve dominar as tecnologias que se dispõe a usar para que estas sejam o instrumento pelo qual o ensino e a aprendizagem se darão. Com o advento da tecnologia e de alunos que são considerados nativos digitais, a escola e o professor devem, cada vez mais, integrar ferramentas midiáti-



cas, que já estão ao alcance dos alunos, como smartphones e tablets, para que o aprendizado seja para além de prazeroso, mais atraente e mais multimodal. Desse modo, pretende-se que os alunos, com a utilização desse site, aprendam e pratiquem o letramento digital de maneira dinâmica e hipertextual, ativamente, além do letramento digital, a leitura crítica de tirinhas, de maneira a inferir nesse tipo de textos os seus significados diversos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. p.155-176. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- FREIRE, Everaldo J.; SANTOS, Everton P. **Trabalhando tirinhas na sala de aula**. Ensino Médio em Debate. Publicação da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. vol. 1, n. 1. p. 75-86. Aracaju: 2008.
- FREIRE, Thiago Domingos. **Tira cômica: construindo caminhos para a leitura inferencial**. Relatório (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2019.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev. [online] vol. 26, n. 3, p.335-352. 2011.
- GOMES, Carlos Magno. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. In: **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais**. SOBRAL, Maria Neide. et al. Orgs. Maceió: EDUFAL, 2017.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. In: **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATOS, Manoel Rodrigues de Abreu. **O gênero textual meme: práticas de leitura e produção textual para atribuição de sentido às múltiplas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2019.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Leonor W. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. TAVARES, Kátia C. A. et al. Orgs. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A; FRANCO, Claudio de Paiva., organizadores. - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.



XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação**: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. Revista (Con)texto Linguístico, v. 7, p. 42-61, 2013.





PROCEDIMENTOS DE LEITURA DA ANRESC: LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Naiana Souza de Almeida¹

Este capítulo visa apresentar um panorama histórico da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que possui uma matriz de referência composta por seis tópicos. Logo, os resultados que aqui são apresentados partiram da análise dos exercícios que compõem a secção Lendo e compreendendo da coleção do Livro Didático de Língua Portuguesa(LDLP) Português Linguagens, da Editora Saraiva, com destaque especial para o oitavo ano do ensino fundamental, no intuito de verificar se o LDLPs exercícios presentes na secção citada acima contemplam as habilidades de leitura avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica e caso contemple de que forma que elas se apresentam.

COMO AVALIAR A EDUCAÇÃO BÁSICA

A ANRESC é uma ferramenta utilizada pelo MEC para mensurar a qualidade da educação brasileira, mas há de se pensar que essa educação oferecida hoje reflete a herança deixada pelos nossos antepassados, por esse motivo, uma escola considerada de excelência para muitos é a que ensina com rigor os conteúdos, isso é reflexo do conteudismo que é uma das marcas do ensino brasileiro. Porém, o que se sabe por meio de pesquisas é que, uma escola excelente é aquela que proporciona ao seu público-alvo o livre acesso ao conhecimento para que o estudante possa conjecturar sobre o que leu; essa escola deve proporcionar aos estudantes estruturas educacionais que os tornem sujeitos aptos a se constituírem agentes sociais por meio de reflexões coletivas.

Porém, os atores da escola de hoje, influenciados pelo processo de aculturação que vivenciamos desde o provável descobrimento, continua a viver e receber a opacidade dos conteúdos pertencentes a nossa pátria. Isso, de certa

¹ Mestra em Crítica Cultural - UNEB/Campus II, e-mail: nai.sza@hotmail.com



maneira, contribui para que as instâncias superiores dessa nação valorizem mais o que é do outro, do que é caracteristicamente pertencente à cultura local. Lamentavelmente no âmbito educacional, esta afirmação se aplica inteiramente, pois uma grande parcela da população ainda acredita que a melhor educação sempre será a ofertada na Europa e, portanto, é com base nela que se devem executar as práticas pedagógicas, traçando metas semelhantes às desses países, tentando até atingir as notas que os mesmos obtêm nas avaliações nacionais.

Houve então a necessidade de averiguar os problemas que agravam essa crise e obter informações mais amplas sobre a educação no país. Surge, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações que possibilitassem monitorar o processo educacional público. E para mensurar a qualidade do ensino foi registrada por meio da Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007, a Prova Brasil, nome popular da ANRESC, para o Ministério da Educação (MEC); o principal objetivo dessa avaliação é avaliar a qualidade do ensino oferecido no país por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esses testes visam exclusivamente verificar a proficiência leitora dos educandos, avaliando se eles(as) dominam as funções das palavras e expressões presentes no texto.

O público-alvo da ANRESC são estudantes do quinto ano dos anos iniciais e nono ano dos anos finais; para avaliá-los é aplicada uma prova de múltipla escolha que examinará o desempenho das/os alunos pelos erros e acertos das questões, cujas proposições são elaboradas visando verificar se os estudantes são competentes no quesito leitura. Portanto, para o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, a Prova Brasil,

[...] tem como finalidade monitorar a proficiência dos educandos do 5º ano do ensino fundamental I e 9º ano do ensino fundamental II das escolas públicas urbana e rural com no mínimo 20 alunos matriculados em um período de 02 em 02 anos, de forma censitária, tendo como metodologia a aplicação de uma prova subjetiva dividida em blocos e questionários que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. (INEP, 2011).

O mais importante é que não são apenas os alunos avaliados nesse processo, o corpo docente também precisa responder um questionário que visa saber o grau de instrução dos professores, bem como as práticas pedagógicas existentes na escola, nível socioeconômicos e culturais dos alunos; esse ques-



tionário é de responsabilidade do aplicador da avaliação, que não pode ser funcionário da escola. Compete também ao aplicador levantar dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis nas instituições de ensino.

Por ser uma avaliação aplicada em larga escala, ela é uma alternativa para mensurar a qualidade do ensino prestado nas escolas, possibilitando que cada unidade escolar receba o resultado do seu desempenho e do país, contribuindo para que a educação avance em números significativos, melhorando a qualidade educacional prestada em cada município. Desta forma, acredita-se que a partir dos resultados obtidos, encaminhados às unidades escolares e disponibilizados no portal eletrônico para consulta pública, a escola crie estratégias para continuar avançando.

Outro fator que faz com que a ANRESC seja importante é que seus resultados possibilitam levantar dados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), criado em 2007, que é a combinação dos indicadores educacionais como a aprovação e o desempenho na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação (ANA).

Por meio dos resultados do IDEB são traçadas metas para gerir o processo educativo, vale destacar que cada município e Estado apresenta metas diferentes, os resultados obtidos por cada Estado e município, somados, devem alcançar até 2022 a nota 6,0, o que nos leva a afirmar que o desenvolvimento educacional da nossa pátria é um trabalho coletivo. Mas pelas discrepâncias na gestão educacional de cada escola brasileira, alcançar as metas propostas pelo MEC se torna um desafio imensurável, uma vez que é evidente que cada cidade e Estado brasileiro tem modos específicos de gerir e executar seus currículos.

UM PANORAMA HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

No Brasil, durante o século XVI, os livros destinados ao ensino vinham de Portugal e eram influenciados pelas ideias de *Quintiliano*, orador e professor de retórica romana da Companhia de Jesus, designada para instruir os brasileiros durante o período da colonização portuguesa no Brasil. Os jesuítas utilizavam os ensinamentos desse pensador para basear suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para produzir o material que seria utilizado durante o processo educacional.

Em 1540, João de Barros produziu um conjunto de textos pedagógicos em Portugal, que vai desde o ensino das primeiras letras, até aos princípios morais



que deveriam reger a formação do jovem cristão. “Dentre os textos pedagógicos, tinha A Cartinha para Aprender a Ler (SILVA, 2018)”. Essa cartilha era composta pelo alfabeto em letras góticas (imprensa da época), cujas letras eram ilustradas com desenhos, e nela estavam contidos os Mandamentos de Deus e da igreja e várias orações.

Mais uma vez fica claro que mesmo com essas mudanças a igreja continuava querendo controlar a leitura e o seu ensino. Porém, aqui no Brasil, não havia um livro que servisse como manual para alunos e professores, “ao invés de um livro didático, as cartas de Cícero, As poesias de Ovídio, O Catecismo Grego e a Tábula de cebes, constituíam o instrumental didático absolutamente necessário ao desenvolvimento das aulas” (D’AVILA, 2013, p.75), já em meados do século XVI, Comenius criou um livro escolar visando ajudar os educandos a desenvolverem sua criatividade, logo o estudo de conteúdos que estivessem fora do que estava proposto eram vistos como perda de tempo, era preciso ensinar a matemática e ciências e realizar leituras apenas dos livros escolares. Mas o estopim do livro no Brasil se dá no século XX, na década de 30, mais precisamente durante o Estado Novo, período no qual o valor da moeda brasileira despencava, ocasionando o encarecimento dos livros que vinham de fora do país

. Durante essa época o livro didático recebia inúmeras críticas por ele ser altamente ideológico, controlando a identidade da educação brasileira. Segundo Freitag e colaboradores (1989),

Pode se afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada a luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República (1989, p.05).

Em 1980 emergiu o novo plano do governo que foi oferecer gratuitamente livros didáticos para a população carente. D’Ávila (2013, p.147) diz que “com a Fundação de Assistência do Estudante (FAE), em 1983, ocorre a centralização da política assistencialista do governo congregando programas que abrangem desde o livro didático às bolsas de estudo e alimentação escolar”. E essa ação gerou o aumento na produção dos livros que eram enviados para a escola, afinal, o destino desses livros seria exclusivamente as crianças



de baixa renda que durante esse período eram mais de 60% da população em idade escolar brasileira.

E, é claro que com o aumento na produção desses livros, intensificou-se a busca por vantagens econômicas na impressão e elaboração desse material, então fez surgir um mercado gráfico altamente competitivo, pois em apenas um ano, em 1986, a FAE comprou cerca de 45 milhões de manuais escolares, sendo que, desse montante apenas 7,8% foi disponível para ser comprado por cerca de 400 editoras, o restante cerca de 92,2% (41 milhões), foram fornecidos por dez editoras. Nesse sentido, fica evidente que o livro é uma mercadoria, inserido no contexto da produção capitalista, que na visão de Freitag e colaboradores (1989, p.127), esse mercado do livro didático

[...] insere-se assim, em uma grande maquinaria na qual ele parece exercer um papel insignificante, que a medida que vai sendo elucidado revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como um instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula, como fonte de lucros e renda para editores e como “cabide de empregos” para os funcionários e técnicos dos organismos estatais.

Logo, o principal objetivo que era produzir um material que servisse para promover o conhecimento, servia apenas como fonte de renda e controle do Estado. Por esse motivo os livros em sua maioria eram elaborados unicamente como possibilidade de fonte renda e mercadológico, sem ter nenhuma relação com a realidade dos estudantes, bem como desprovidos de qualidade teórica. Em vista disso, Lajolo (1987) denuncia o descaso na elaboração dos livros didáticos, afirmando que, “no caso dos livros de Comunicação e Expressão os textos que o compunham não tinha compromisso com direitos autorais, nem se preocupavam em direcionar a leitura”, esse fator impossibilitava que houvesse a noção de compreensão e de interpretação, provocando graves lacunas no ensino brasileiro.

Hoje, em pleno século XXI, o Estado continua dominando o mercado editorial do livro didático, ele é o principal responsável em comprar a matéria-prima que inclui os estoques dos livros e sua distribuição. Isso se dá por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que foi criado em 1985 durante a redemocratização do livro didático no país.

No entanto, poucas coisas com relação à monopolização do livro mudaram de 1960 a 2019, o governo brasileiro continua sendo o maior comprador de livros didáticos do país, e isso relaciona-se ao fato de que a população escolar



aumentou consideravelmente. Bem como, a expansão das leis que regulamentam o ensino no Brasil, dentre elas, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Por conta dessa evolução a qual o manual didático vivenciou na nossa pátria, é que se faz necessário fazer um apanhado da sua estrutura e buscar saber se ele oferece condições para formar leitores competentes e conforme já fora explicitado nos capítulos anteriores a ANRESC possui uma matriz de referência que serve como base para que sejam elaborados itens que compõem uma avaliação aplicada aos estudantes do quinto e nono ano das escolas públicas brasileiras com o intuito de verificar a sua proficiência leitora.

Logo, a escolha pela análise dos livros de LP do oitavo ano se deu para verificar como esses estudantes são preparados para ao chegar no nono ano tenham consolidado habilidades de leitura exigidas pela ANRESC e que servem como fonte de dados para avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras. Por isso, é importante mensurar informações acerca da construção do livro didático para essa série, já que ela corresponde ao público-alvo que será avaliado ou não, no ano seguinte, já que a prova é aplicada no intervalo de dois em dois anos.

HABILIDADES DE LEITURA

Os resultados da análise do livro didático do oitavo ano, mais especificamente os textos e atividades que foram pré-selecionados mostram que há uma preocupação em contemplar as habilidades de leitura da ANRESC especificamente o Tópico I da sua matriz, que são o D1 (Localizar informações explícitas no texto), D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D6 (Identificar o tema de um texto) e D14(Distinguir um fato da opinião relativa deste fato).

A saber, na coleção estudada português e linguagens, aparece os descritores os quais são os objetos de investigação. Alguns em muitas quantidades e pouca qualidade, outros em números menos expressivos, e com uma qualidade satisfatória. Mas antes de adentarmos na apreciação propriamente dita, é pertinente apresentar a observação do MEC sobre o livro, em que, para ele, o eixo de leitura traz propostas bem situadas, de forma que “as atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem” (BRASIL, 2017).

Durante a análise dessa parte do livro, foram mapeadas 91 questões, sendo que 34 pertencem ao D1, 28 ao D3, 20 ao D4, 04 ao D6 e 05 ao D14, alguns des-



ses descritores dão margem para um trabalho inferencial, e isso é perfeito do ponto de vista de que há um avanço na forma de se conceber a elaboração do livro didático. Por isso, é preciso dividir esses descritores em duas categorias, os que se enquadram nas perguntas que buscam o sentido global do texto e as que necessita que o aluno faça qualquer tipo de inferência.

Logo, as questões voltadas para o D1 pretendem fazer com que estudantes localizem informações explícitas no texto, logo, esse descritor se enquadra na categoria de perguntas globais cujas perguntas levam em consideração o texto como o todo, desde os aspectos extratextuais aos que solicitam que o estudante faça inferências complexas. Veja a questão extraída do livro.

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

a) Em que trecho isso fica explícito?

Fonte: (CEREJA, 2015 p. 13)

Questões desse tipo são bastante recorrentes no livro didático; é dado um texto e o aluno precisa buscar a resposta no próprio texto sem precisar recorrer a levantamento de hipóteses. A autora Irandé Antunes critica essa forma de tratar um texto, ela afirma que “essa forma de interpretação privilegia apenas aspectos pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lados os elementos de fato relevantes para sua compreensão global” (ANTUNES, 2003, p.28). Realmente, essa habilidade requer o básico do aluno, que ele apenas copie o que entendeu sem fazer nenhuma análise.

As questões referentes ao D3 têm como objetivo avaliar a capacidade que o estudante possui para inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Essa tarefa exige muito do aluno, pois, inferir é um dos grandes problemas da compreensão, são perguntas complexas que exigem conhecimentos textuais, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, e exige que o estudante se posicione criticamente em busca de repostas; a secção analisada no livro apresentou 28 questões. Para o leitor ser considerado eficiente, ele precisará usar de diversos conhecimentos apreendidos por ele. A questão abaixo apresenta um exemplo sobre isso.



1. O título do poema é “Ao shopping center”. No mundo do consumo, o que os *Shoppings centers* representam?
2. No poema, são empregadas palavras e expressões do campo semântico religioso,
 - a) Identifique-as.
 - b) Quem são as “almas penadas”, no poema?
 - c) Essas “almas penadas” vivem uma espécie de “castigo eterno”. Qual é esse castigo?

Fonte: (CEREJA, 2015, p 163. Grifos da pesquisadora)

Essa questão discursiva é um bom exemplo para mostrar uma questão típica de inferência do sentido de palavras ou expressões. As partes que aparecem grifadas nas perguntas 1 e 2 se torna o ponto chave para que ocorra o processo da inferência, pois, requer do leitor uma busca dos conhecimentos que estão armazenados na memória e que nesse momento necessita emergir.

Portanto, o que se pode afirmar é que, questões pertencentes ao descritor 03 necessitam que o sujeito faça uma análise estratégica antes de responder as questões, e isso não depende apenas do gênero pertencente à questão, mas do assunto e objetivo do texto, suas próprias convicções e conhecimentos. E isso é um fator muito importante para que o estudante consiga responder as questões pertencentes ao D4.

Esse descritor que também é de inferência requer outro conhecimento do aluno. Quer que ele consiga inferir uma informação implícita no texto, ou seja, ele precisa dar sentido ao o que fica nas entrelinhas do texto. Os resultados obtidos na ANRESC para esse descritor são preocupantes, apenas de 06% a 13% conseguem responder questões que buscam inferir informações em fragmentos de romance, linguagem verbal e não verbal, tema e ideia principal em notícias, e até mesmo informações em contos, crônicas e notícias.

Na secção analisada nesse trabalho, as questões pertencentes a esse descritor apresentaram em muitos momentos enunciados que solicitam que o estudante faça um levantamento de hipóteses apenas e dê a resposta. Veja:

“Deduza: Qual era a condição social do menino?”

A presença do verbo deduzir no item é utilizada para substituir o verbo inferir. Assim, o estudante irá precisar conjecturar possibilidades por meio das informações que aparecem nas entrelinhas do texto, além disso deverá ter conhecimentos sobre a expressão “condição social”. Itens pertencentes ao



D4 requer do aluno que eles tenham os mesmos conhecimentos do D3, acrescentando o fato de que eles têm que ter maior interação com o texto, para entender os sentimentos dos personagens e atitudes.

Já o D6 avalia se o estudante consegue reconhecer o tema de um texto; essa tarefa ainda é difícil para muitos, pois exigirá que, por meio da interação com a linguagem e as inferências realizadas durante a leitura, o estudante consiga entender qual o assunto geral do texto.

Na coleção e secção analisadas foram encontradas apenas quatro questões referentes a esse descritor, um tanto quanto preocupante uma vez que o estudante precisa entrar em contato com questões que façam com que eles localizem o sentido global do texto. A questão abaixo é uma das seis contidas no livro.

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

Qual é o tema do texto?

As perguntas para esse descritor são diretas, sem fazer muitas voltas. Se o leitor conseguiu reunir informações necessárias para identificar esse tema, ele mostrará que é capaz de produzir sentido para o texto, bem como possui o conhecimento interacional “que nada mais é que a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto” (KOCK e ELIAS, 2014, p.50).

No tocante ao descritor 14, aparecem apenas cinco questões no livro. Nesse descritor o estudante precisará saber o que é fato e o que é opinião. Observe as questões. Elas são as únicas na secção lendo e compreendendo que pertencem ao descritor já citado.

- 1. Que opinião Daniel Alves tem sobre as diferentes reações à campanha?**
- 2. O texto 1 mostra opiniões diferentes a respeito da existência de racismo na Espanha.**
 - a) Qual é a opinião do técnico da seleção da Espanha, Vicente del Bosque, e do presidente do Villar-real, Fernando Ruig sobre a existência de racismo no país?**
 - b) Daniel Alves concorda com a opinião de Vicente del Bosque e de Fernando Ruig?**



Conforme é possível visualizar na questão, ela exige que o estudante reconheça apenas o que é opinião, pois espera-se que ele saiba o que é fato. Essa habilidade é considerada uma das mais importantes, pois não cobra que o aluno faça inferências, apenas saiba ler e interpretar identificando os personagens, suas falas, os argumentos do autor, e o que ele apresenta como sendo dados ou estatísticas baseadas em conhecimentos de terceiros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que seria da escola sem os estudantes, e o que seria dos leitores sem os livros? Essas perguntas servem para nos mostrar que um completa o outro. O professor é o maestro que rege essa orquestra de pessoas que são dotadas de especificidades. Por isso, tudo que se faz na sala de aula reverbera nos personagens principais dessa história, os alunos. E são eles os avaliados nas provas do governo, dentre eles a ANRESC, que conforme já fora citado objetiva avaliar os estudantes, querendo saber se eles são leitores competentes.

Mas há de convir que o êxito não se constrói de um dia para o outro, “[...] a aquisição das competências leitoras supõe anos de práticas sustentadas” (SANCHÈS; PÈREZ; PARDO, 2012, p. 329). É e por conta disso que Brasil (2018) “propõe que as habilidades não sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que, circulam, nos diversos campos de atividade humana”, e, seja aumentada a complexidade ao longo do avanço das séries do estudante.

Nesse sentido, a escola precisa se preparar para formar estudantes em um processo contínuo em não apenas em períodos destinados à aplicação da ANRESC, mas condiz que os responsáveis em organizar o currículo escolar repensem qual sujeito está querendo formar e qual o objetivo do ensino que está sendo ofertado para ele. É preciso estabelecer metas, olhar para as minorias injustiçadas ao longo da história da educação, afinal, a escola não foi pensada para eles.

Portanto, após essa breve discussão, podemos afirmar que as questões do LDLP, português e linguagens, oferecem suporte para um trabalho com os descritores de leitura, D1 e D3 da ANRESC, os demais precisam aparecer mais proposições. Alegria-nos, enquanto professores, pelo fato de não haver questões que façam uma análise genérica do texto, com perguntas sem sentido e sem possibilidade de reflexão, tais como as que iniciam com os verbos copie, retire, aponte, indique. Por isso, é necessário que os professores conheçam o material didático que trabalham e principalmente saibam o que são os descritores.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, MEC. **ANRESC (Avaliação do Rendimento Escolar): Ensino fundamental/ matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, INEP, 2007.
- CEREJA, Willian Roberto. COCHAR, Thereza Magalhães. **Português Linguagens**, 8º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva. 2015.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderly, Ferreira; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- INEP. <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 23 ago. 2019.
- KOCK, Ingridore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LAJOLO, Marisa. **O livro didático: velho tema, revisitado**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 6, n. 35, p. 1-9, 1987.
- SILVA, Jorge Nuno. **O jogo de preceitos morais de João de Barros**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/09/03/ciencia/ensaio/o-jogo-de-preceitos-morais-de-joao-de-barros-1842258>. Acesso em 20 abr. 2019.



