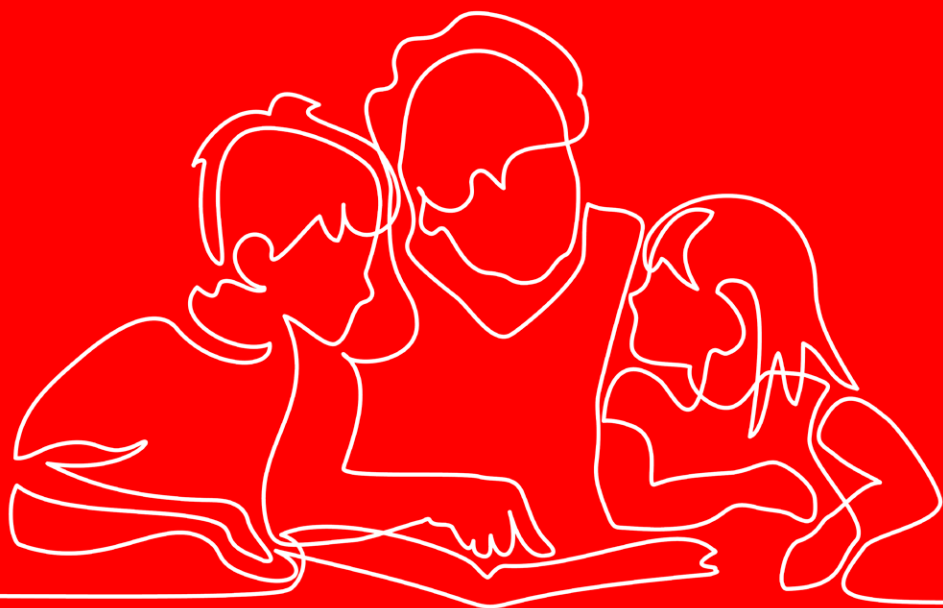


Carlos Magno Gomes
José Ricardo Carvalho
ORGANIZADORES

PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



PROFLETRAS



Criação Editora





CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES DO PROFLETRAS

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)

Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral (UFAL)

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

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)

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

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (UNILAB)

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CRIAÇÃO

Ana Maria de Menezes

Christina Bielinski Ramalho

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CARLOS MAGNO GOMES
JOSÉ RICARDO CARVALHO



Criação Editora
Aracaju | 2021

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da
Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

G633p Gomes, Carlos Magno; Carvalho, José Ricardo (org.).
Práticas de leitura para o Ensino Fundamental / Organiza-
dores: Carlos Magno Gomes e José Ricardo Carvalho. -- 1. ed.
- Aracaju, SE: Criação Editora; Profletras, 2021.
120 p.
E-Book: PDF.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60102-64-8

CDD 372.4
CDU 37:028

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Leitura.
2. Leitura

Este e-book recebeu apoio do PROEB/CAPES 2021.

APRESENTAÇÃO



Este livro reúne uma coletânea de práticas de leitura desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede, Profletras, da unidade de Itabaiana-SE. O material aqui apresentado foi produzido para ser utilizado por professores de língua portuguesa do ensino fundamental. Cada capítulo traz dicas e abordagens metodológicas para atividades de língua portuguesa.

Em comum, essas práticas exploram aspectos pedagógicos de abordagens dos multiletramentos que estão atreladas à presença das novas tecnologias da comunicação e informação, demandando reflexões sobre o novo perfil de leitor e produtor de textos. Levamos em conta que vivemos uma época de supervalorização da tela para a aprendizagem, em tempos de educação remota. Assim, acreditamos que experimentamos uma transição para uma educação híbrida cujo contexto digital demanda alunos adaptados ao movimento das telas, à velocidade das imagens e a posturas críticas diante práticas síncronas e assíncronas da educação a distância.

Assim, no contexto atual, a linguagem multimodal exige novas habilidades dos leitores e produtores de textos híbridos e fronteiriços próprios da era digital. Partindo desse contexto, as abordagens de leitura e escrita que compõem cada uma das propostas reunidas nesta coletânea privilegiam a leitura e a produção de textos multimodais e o uso das novas tecnologias em sala de aula. As pesquisas foram planejadas e aplicadas em parceria entre os professores da educação básica e os pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas nas escolas onde os projetos foram aplicados.

Cabe destacar que o PROFLETRAS é um programa em rede que tem o apoio da CAPES, por meio do PROEB, para divulgação de trabalhos voltados à educação básica e tem como um dos pressupostos a produção de material didático divulgado de forma gratuita a todos os professores das escolas públicas brasileiras.

No primeiro capítulo, LEITURA DE CORDEL: PERFORMANCE NA DECLAMAÇÃO DE FOLHETOS INFANTIS, **Rildo Vivaldo Teles** e **Jeane de Cassia Nascimento Santos** apresentam uma prática de leitura que explora a dinâmica da linguagem do cordel, cujo objetivo é despertar o gosto dos jovens para o imaginário de cordel. Como recorte os autores usam reflexões sobre a teoria da recepção e a performance lírica para compor as estratégias de leitura, a partir do debate teórico, metodológico e pedagógico propostos por Annie Rouxel (2014) e Paul Zumthor (2014 e 1993). Para exemplificar a prática, foram realizadas aulas de leitura, seguindo uma sequência de trabalho por meio de oficinas, tendo como enfoque a performance na declamação do folheto “Forró dos animais”, de Antônio Barreto. Em suas reflexões, os autores retomam as proposições de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro Alves (2012) que destacam a importância de usarmos o texto literário com o qual nossos alunos se identificam para desenvolvermos o gosto pela leitura. Nesse caso, a recepção do texto literário, quando provoca a curiosidade dos participantes, é vista como um instrumento transformador da realidade social. A proposta de leitura de cordéis tem uma meta de melhoria na formação leitora de aluno do ensino fundamental. Essa prática foi desenvolvida em uma turma do quinto ano, pertencente a uma escola pública localizada no interior baiano. Por isso, foram destacados aspectos culturais da comunidade dos discentes. Na prática, os autores priorizam as especificidades do texto oral, por isso aplicaram atividades que desenvolvessem as habilidades para utilizar a voz e o corpo no processo de leitura poética do cordel.

No capítulo seguinte, em LEITURA E SEDUÇÃO DO/A LEITOR/A DE CLARICE LISPECTOR, **José Algo Barreto Júnior** e **Carlos Magno Gomes** apresentam uma prática de leitura para crianças a partir

do jogo de sedução da narradora. Essa abordagem de leitura literária valoriza o gosto pela leitura e a defesa dos direitos dos animais, levando em conta a experiência leitora de jovens do ensino fundamental em contato com o conto infantojuvenil “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Nesse conto, a autora respeita o sujeito em formação, ao explorar suas capacidades e percepções das ambiguidades próprias da linguagem literária. Ao tentar seduzir o/a leitor/a por meio de uma defesa apaixonada pelos animais, o conto abre brechas para que o/leitor/a se posicione contra ou a favor da narradora. Ao seguirmos a proximidade entre narradora e sujeito leitor, reconhecemos as pistas que nos levam ao executor do crime.

Na continuidade, em PRÁTICA DE LEITURA PARA SURDOS DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS PELO INSTAGRAM, **Luana da Mota Santos** e **Ana Flora Schlindwein** propõem uma prática de leitura que explora os sentidos de expressões metafóricas em textos publicitários. A principal motivação desta proposta passa pelos processos de construção de sentidos realizados por surdos ao interpretar textos, em especial os que contenham expressões metafóricas. Como recorte, essa prática tem como foco a leitura das expressões idiomáticas, bastante presentes no gênero anúncio publicitário. Para isso, as autoras valorizam textos multimodais que circulam no *Instagram*, reconhecido como uma rede social. Elas retomam as diretrizes governamentais do decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436/2002 sobre a formação dos professores em Libras para educação de surdos.

No quarto capítulo, em LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO, **Maria José Barreto de Santana** e **Denson André Pereira da Silva Sobral** apresentam o recorte de uma pesquisa intitulada “leituron-line”: compreensão de notícias no ciberespaço desenvolvida no mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). As múltiplas linguagens provenientes do ciberespaço demandam do leitor novas habilidades e competências para compreender hipertextos. Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo principal de evidenciar uma proposta pedagógica para trabalhar a leitura de textos do

gênero notícia em ambientes cibernéticos. A metodologia adotada se configura como uma abordagem propositiva de natureza interventiva. O embasamento teórico se constitui à luz de estudos de autores como Smith (1989), Santaella (2004), Araújo (2009), Xavier (2010), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), entre outros. Como produto final, elaboramos um site, o “*Leituron-line*”, contendo textos, dicionário online, vídeos, notícias que circulam nas mídias, *podcast* e atividades para alunos e professores acessarem dentro da sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente com acesso à internet. Espera-se, com ele, contribuir com a formação leitora dos alunos, de maneira que ampliem as habilidades e competências para ler hipertextos, tornando-os, por conseguinte, letrados digitais.

Fechando essa coletânea de propostas práticas, em POSSIBILIDADES DE LEITURA NO GÊNERO CANÇÃO A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO, **Hilda Alves do Nascimento Araújo** e **José Ricardo Carvalho** apresentam reflexões teóricas sobre os estudos da intertextualidade. Esse trabalho parte de experiências com as dificuldades dos alunos em realizar a leitura de textos, de forma satisfatória. Para adentrar nessa discussão, os autores propõem possibilidades didáticas no ensino de leitura com o gênero canção a partir da composição “Monte Castelo”, buscando relações dialógicas e discursivas presentes na letra. O referencial teórico-metodológico deste trabalho apoia-se no dialogismo de Bakhtin (2011), que foi usado como plano teórico para a composição da parte prática. Os autores reforçam que a eficácia no trabalho com a leitura por meio do dialogismo de Bakhtin potencializa a relação entre autor e leitor. Essa perspectiva é reforçada pelos estudos de Volóchinov e Bakhtin (2017, [1929]), que abrem diversas perspectivas para uma teoria enunciativa e dialógica. Os autores defendem uma língua viva cuja palavra é permeada por diferentes discursos em que as vozes de outros enunciativos interferem no dizer de quem as absorve, não sendo uma questão de escolha, mas um processo natural decorrente da interação.

Com essas práticas reunidas nesta coletânea, ressaltamos a importância da divulgação das pesquisas elaboradas no âmbito do

PROFLETRAS, para que outros professores possam adaptá-las às suas realidades. Nossa principal meta é a melhoria dos índices de leitura e escrita dos alunos da educação básica por meio de produção de atividades didáticas fundamentadas por conceitos e pressupostos linguísticos e literários relevantes para práticas escolares contemporâneas. Deixamos nossos sinceros agradecimentos aos professores e às professoras que participaram desta coletânea e à CAPES, pelo apoio financeiro, indispensável para a consolidação da formação continuada de professores de língua portuguesa no Brasil.

Itabaiana, julho de 2021.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Leitura de cordel: performance na declamação de folhetos infantis	13
Rildo Vivaldo Teles	
Jeane de Cassia Nascimento Santos	
Os caminhos da leitura literária	14
A recepção do cordel	19
Prática e análise dos dados	22
Primeira etapa: apresentação	23
Segunda Etapa: Contextualização	24
Terceira Etapa: Preparação	25
Quarta Etapa: Acontecimento performático	27
Considerações finais	28
Referências	29
EITURA E SEDUÇÃO DO/A LEITOR/A DE CLARICE LISPECTOR.....	31
José Algo Barreto Júnior	
Carlos Magno Gomes	
Literatura e ensino	33
O conto infantil de Clarice Lispector	37
Proposta de intervenção literária	40
Resultados alcançados	44
Considerações finais	48
Referências	50

PRÁTICA DE LEITURA PARA SURDOS DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS PELO INSTAGRAM.....	53
Luana da Mota Santos	
Ana Flora Schlindwein	
Relação entre Educação e Legislação.....	54
Princípios considerados na proposta de intervenção	61
Anúncio publicitário, gênero textual e o Instagram.....	64
Roteiro de atividades com textos publicitários	68
Considerações finais	73
Referências	75
LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO	79
Maria José Barreto de Santana	
Denson André Pereira da Silva Sobral	
A Integração das Tecnologias Digitais na Educação Escolar	80
O perfil cognitivo do leitor imersivo	83
Letramento digital	86
Produto Educacional: site “Leituron-line”	89
Proposta de intervenção	95
Considerações finais	96
Referências	97

LEITURA NO GÊNERO CANÇÃO A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO	99
Hilda Alves do Nascimento Araujo José Ricardo Carvalho	
Relações dialógicas a partir das vozes alheias	100
A interdiscursividade dos enunciados	102
O Aspecto Literomusical Da Canção	106
Possibilidades de leitura da canção Monte Castelo	107
Considerações finais	112
Referências	112
 DADOS DOS AUTORES	 115



LEITURA DE CORDEL: PERFORMANCE NA DECLAMAÇÃO DE FOLHETOS INFANTIS

Rildo Vivaldo Teles

Jeane de Cassia Nascimento Santos

O incentivo ao gosto pela leitura é uma das maneiras de atuarmos na escola de forma transformadora. É possível pensar em uma ação educativa adequada ao contexto cultural dos alunos e voltada para o envolvimento desses com o universo das palavras, no intuito de promover o crescimento pessoal e intelectual.

Pensando nisso, desenvolvemos um trabalho em busca da melhoria na formação leitora do aluno de 5º ano, pertencente a uma escola pública localizada no interior baiano. Trabalhamos uma literatura que compreende os aspectos culturais do contexto onde a escola está inserida e enveredamos pelo caminho da força artística do gênero cordel, pois acreditamos que o elemento estético observado na arte poética funciona como ponte para deleite através da leitura.

A escola onde ocorreu a pesquisa prática está localizada no Distrito São João da Fortaleza, a vinte e nove quilômetros de Cícero Dantas – BA. É uma instituição de pequeno porte, onde há sete salas e funcionam cinco turmas, duas na modalidade multisseriada. Além disso, a escola não dispõe de biblioteca nem de sala de leitura, sala de professores, bem como espaço para atividades artísticas e/ou recreativas. Quanto ao público envolvido na pesquisa, é composto por alunos do quinto ano, com faixa etária média de doze anos.

A princípio, fizemos o estudo detalhado da teoria selecionada, principalmente da que se refere à leitura poética e performática em sala de aula. No decorrer da pesquisa, buscamos, através da coleta de dados na escola alvo, entender o envolvimento dos alunos com o cordel e o grau performático desses na exposição oral do material poético.

Procuramos e demarcamos uma meta a seguir, assim, almejamos, desde o início, aprimorar a capacidade expressiva oral do aluno na apresentação/declamação do cordel, de tal forma que o mesmo conseguisse utilizar a voz (com tom, timbre e ritmo de fala) e o corpo (com gestos e expressões faciais) de forma coerente com o gênero, assunto e contexto da leitura poética. Além desta pretensão majoritária, primamos pelo despertar do gosto dos estudantes pela leitura do texto poético, incentivando o prazer estético da obra por meio da performance na transmissão e recepção do cordel.

Como sequência prática do trabalho, tendo como contribuição pedagógica os preceitos de Helder Pinheiro Alves (2012 e 2018) e Ana Cristina Marinho (2012), dividimos o trabalho em três oficinas voltadas para a promoção do conhecimento sobre cordel e performance e mais um momento de atuação dos alunos quando esses apresentaram suas desenvolturas desenvolvidas nas etapas anteriores.

OS CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA

O ensino de literatura, embora não seja uma empreitada nova, ainda precisa ser discutido nas academias e nas escolas. Acreditamos que é preciso chegar a um consenso, ou próximo disso, em torno da aceitação de que é necessário haver transformação na maneira de oportunizar a leitura do texto literário nas aulas, sobretudo, de Língua Portuguesa.

O que ocorre, na maioria dos casos, nas aulas de leitura é um trabalho de leitura superficial a partir de textos escolhidos e utilizados apenas para contemplar um determinado conteúdo, muitas vezes gramatical, pré-estabelecido pelo currículo escolar. Não há abertura para a criatividade do leitor que pode enriquecer ainda mais com suas inferências subjetivas.

A prática de leitura literária fechada e pré-estabelecida pelo currículo precisa dar lugar a um trabalho direcionado para o desenvolvimento do aluno em diversificados vieses, partindo de uma metodologia que desperte a curiosidade e incentive a participação do leitor

na construção de sentido do material lido, isso é promover e efetivar o acesso à literatura na escola. Sabemos que

a literatura é um instrumento de denúncia e de exercício de direito, o exercício do texto literário é um esforço que conduz ao exercício da cidadania; negá-la à escola é negar o desenvolvimento crítico e social do aluno (COSTA, 2018, p. 21).

Oferecer a oportunidade de contato com a produção pertencente ao campo da literatura somente por meio de exercícios de interpretação superficial e pelo reconhecimento e/ou classificação de elementos gramaticais na escrita não contempla uma formação cidadã pelo viés da linguagem literária.

É preciso lançar mão de métodos de leitura que explorem elementos estéticos do texto, ir além das propostas dos materiais que são ofertados à escola pelo poder público. Por outro lado,

quando o professor passa a escolher textos em função de suas características estéticas, demonstra reconhecer o valor literário desses textos. Diante de sua própria seleção, cria um repertório e não fica dependente das antologias presentes em livros didáticos. Quando conhece o texto, isto é, quando já leu, analisou e interpretou, o professor tem mais possibilidade de provocar em seus alunos a afeição pela leitura ou, para usar os termos de Barthes, tem a oferecer e a estender (ROIPHE, 2012, p. 60).

O conhecimento literário do professor é elemento crucial para se oferecer oportunidades de novas leituras favoráveis ao contato do aluno com aspectos estéticos. O uso somente do livro didático e baseado na proposta do currículo do ensino, não oportuniza o contato com o universo literário na perspectiva do valor artístico da obra.

Tal postura condiz com uma tentativa de promover o contato com a leitura usando obras pertencentes a contextos distantes

da realidade do aluno do Ensino Fundamental, dificultando assim o entendimento e/ou engajamento por não ter correlação com sua vivência. Isso afasta o interesse da leitura destes materiais contidos nos livros didáticos que, embora possam ser ricos para reflexão e esteticamente aceitável para um público leitor específico, tendem a ser alheio aos anseios das crianças e dos adolescentes.

Tal perspectiva de promoção da leitura do texto literário se prende somente às ideias de que literatura alinha-se à cultura do intelectual, do erudito, uma visão que remonta aos séculos passados. É o que esclarece Vicente Jouve (2012):

Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras (JOUVE, 2012, p. 29).

Mesmo sendo uma concepção conservadora, está presente nos manuais de teoria literária atuais e, infelizmente, são levadas para as práticas de ensino que têm como objetivo principal a formação do leitor literário. Não é prudente deixar de reconhecer a importância de acessar os escritos que compõem a tradição literária de um país, mas entender que somente a leitura do cânone é o único caminho para formar leitores na escola, condiz com uma visão fechada e passiva de contestação. Há elementos desses textos canônicos que podem não ser atraentes e nem perceptíveis aos alunos em formação.

O conceito de literatura possibilita novas interpretações e definições. Quando transportado ao ensino, abre espaço à concepção de cultura literária apresentada por Annie Rouxel (2013); ela expõe a oposição entre a visão próxima da ideia de imposição intelectual (a cultura é baseada na legitimação de um acervo consagrado) e outra que permite a ativação da subjetividade do leitor, reconhecendo a

existência de uma cultura que se apoia na escolha individual e, portanto, mais dialógica. Para melhor entendimento, as palavras da estudiosa são esclarecedoras:

A cultura literária entendida como capital cultural composta de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe uma cultura literária interiorizada, concebida como uma “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários (ROUXEL, 2013, p. 19).

O ensino moderno pautado na promoção do saber e baseado em uma postura dialógica e democrática, não foge, totalmente, de uma visão conservadora, todavia reconhece que pode haver uma postura flexível. Para tanto, a aceitação de que não existe uma fórmula infalível e inexorável de acesso do aluno através da leitura literária é fator fundamental.

Promover a leitura literária passa pela amplitude do material escrito e/ou oral a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, o que possibilita o acesso de um número maior de leitores. Quando o trabalho está preso à perspectiva cultural centrada no acervo que constitui o cânone, fecham-se os caminhos de contato com a literatura. Para conceber a arte literária um “direito”, como bem atesta Antônio Candido (1988), é preciso entendê-la como campo amplo de saber, isso porque

a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1988, p. 174 – 175).

A afirmação do notório crítico dá à literatura aspectos extensivos no que se refere a sua classificação, reconhecendo a existência de sub-

divisões e modalidades. De certo, para promover o direito só aceitando que todas as manifestações citadas são modalidades literárias. Essas podem ser trabalhadas na escola em busca da formação da cultura literária do aluno.

Com uma postura democrática de ensino, podemos chegar à subjetividade de um número maior de leitores, isso se deve ao fato de que uma prática pedagógica que reconhece a diversidade promove a participação de uma maioria de alunos na tentativa de promover a formação do leitor literário. Ponderamos, então, que “não existe interpretação linguística possível, mas no máximo, impacto emotivo e sugestão extralinguística” (ECO, 2004, p. 35). Cada sujeito necessita enxergar na leitura traços de sua personalidade individual e da coletiva. É fundamental que o texto lido faça alguma menção dialógica, direta ou nas entrelinhas, à vivência cultural do leitor para que esse conduza uma leitura que faça sentido para si.

A escola, apegada apenas aos textos do livro didático, não consegue influenciar variados leitores, há aquelas, por conseguinte, que não enxergam nas leituras, que fazem na sala de aula, momentos de interação. O que está expresso nas palavras que eles leem pode ser alheio às suas expectativas reais. Com base em Umberto Eco (2004), podemos inferir que o livro didático postula um leitor específico, modelo, prever um aluno que esteja disponível, a nível de interesse e capacidade, para enveredar no universo interpretativo proposto pelo currículo.

Acreditamos ser, de certa forma, perigoso o uso de um único material de leitura como bíblia de formação do leitor, ele não terá “impacto emotivo” de todos e, possivelmente, a totalidade de aprendizagens não fará “sugestões extralinguísticas” a partir da leitura. Segundo Eco, “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa” (ECO, 2004, p. 37). O leitor pretendido ou postulado pelo texto inserido no livro didático pode não frequentar os bancos escolares. É possível ocorrer também que a proposta de atividade do referido material didático ajude a distanciar ainda mais o aluno das pretensões do autor de um

texto literário, devido à falta de aproximação do sentido estético à realidade do estudante que ler.

A RECEPÇÃO DO CORDEL

A discussão acerca dos métodos de leitura perpassa pela decisão de qual elemento se pretende focar no texto. A perspectiva das escolas ainda se concentra na análise hermenêutica, na busca de flagrar os conteúdos discutidos em uma obra. No texto, nesse sentido, interessa mais o que ele tem a dizer do que os critérios de produção, a maneira com a qual o autor almeja passar sua mensagem ou as interpretações pessoais do aluno.

A produção literária torna-se um produto acabado que existe por si e preso a um historicismo que o define. No entanto, Rouxel (2014) uma vez mais aponta para outro caminho ao propor o “diverso da literatura”, explica que o “literário não se mede pelos critérios do hermetismo; a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica” (ROUXEL, 2014, p. 29). O saber permitido pelo acesso à literatura é amplo e pode ser acessado, sobretudo, na sala de aula com alunos em formação. A arte literária não é a cultura inalcançável ou o privilégio de uma minoria dominante, ao contrário, é plural e extensa no que se refere às possibilidades de análise em momentos e maneiras distintas.

Precisamos envolver o aluno com a leitura, o que implica a necessidade de diversificarmos o enfoque a ser dado a partir do contato com o texto. Entendemos que uma atitude conservadora e intransponível não é o caminho mais sólido para formação do leitor literário. Para um fértil trabalho com literatura em sala de aula, o direcionamento inicial deve ser apresentar o texto ao aluno antes da empreitada interpretativa, explorando, de antemão, os aspectos condizentes com uma leitura que suscite o prazer ou o interesse do leitor pela obra. Como argumenta Jauss (2002):

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução

ção da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia (*Enstelung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (JAUSS, 2002, p. 69).

Pensando assim, pular a etapa da experiência estética é negar ao leitor a oportunidade de interação e de recepção estética do texto, o que, de certo, influencia, na maioria dos casos, no afastamento por parte do aluno, devido à ausência de ativação do mecanismo que envolve o deleite. O texto pode fazer sentido para quem ler, tendo em vista os postulados de Jauss (2012), para o leitor antes mesmo de ser interpretado.

O cordel brasileiro é um gênero literário que é levada ao público através da voz. O leitor pode ter contato com esta manifestação poética mesmo não dispondo da capacidade de leitura das palavras. É uma arte democrática, motivo pelo qual a Literatura de Cordel alcançou tamanho espaço no território nordestino no fim do século XIX até os dias de hoje. É essa a explicação que Ruth Terra (1983) apresenta:

No início desse século a maioria da população nordestina, sobretudo no campo era constituída por analfabetos. Como explicar então o surgimento de uma literatura popular impressa e a formação de um público para essa literatura? No período estudado, como ainda hoje, a leitura de um folheto podia ser feita em voz alta para um grande número de pessoas (TERRA, 1983, p. 35).

O período que Terra se refere é o século XX, momento do apogeu da Literatura de Cordel. Neste momento histórico, podemos destacar o papel dos auditores, os quais se apresentavam em reuniões de família e em saraus para promover o contato com uma literatura escrita através das possibilidades da voz, da performance proporcionada pela oralização do texto que pode ser escrito ou guardado na memória.

O cordel é, de fato, um gênero que deve ser levado a sério, sobretudo, no que concerne à leitura oral, ponto de partida para elaborar uma estratégia de apresentação e aprofundamento desta produção rica esteticamente. Marinho e Pinheiro corroboram com esta ideia ao argumentar que “com relação ao folheto, a atividade fundamental é mesmo a leitura oral” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 127). A experiência que versa na oralidade como marca da Literatura de Cordel centra-se na possibilidade de demarcar a presença da performance que é um meio facilitador da transmissão de um texto por meio da voz, determinante na apreciação estética do cordel apresentado.

A performance é um elemento que merece atenção como prática de ensino, pois envolve o trabalho com a oralidade e o aluno do Ensino Fundamental, comumente apresenta dificuldades quando lhe são solicitadas explanações por meio da voz. Esta dificuldade se estende no plano social, ex-alunos apresentam incapacidade de se expressarem oralmente. Desse modo, é justificável a prática de ensino com ênfase no caráter performático.

Para tanto, faz-se necessário entender o termo em destaque, tendo em vista melhores esclarecimento acerca do foco dado nesta pesquisa. Trazemos à luz os estudos de Paul Zumthor (2014), do qual podemos absorver melhores compreensões sobre o conceito de performance. Segundo o estudioso, o “termo e a ideia de *performance* tendem [...] a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda literatura não é fundamentalmente teatro?” (ZUMTHOR, 2014, p. 21). A expressão da voz, associada às manifestações gestuais do corpo, pode determinar a qualidade da exposição, por isso é um elemento essencial para o desenvolvimento do aluno. Como sabemos, as práticas teatrais têm sido difundidas nas aulas de leitura no intuito de desenvolver o poder expressivo do discente.

É importante ressaltar que, ao falarmos em acontecimento performático, mencionamos um evento no qual o leitor/declamador lançar mão da linguagem cênica. O orador competente, tendo o folheto em mãos e depois na memória, transforma-o e traduz para uma

linguagem com requintes teatrais. Com a performance, a voz e o corpo são utilizados num espaço, um palco de ação, para atraírem o público que aprecia no exato momento da transmissão.

O texto literário, como bem explica Zumthor (2014), é importante material de exploração performática, principalmente quando se trata de poemas que têm como elemento estético o ritmo. Neste contexto, o cordel apresenta uma poética rica no que concerne aos fatores que envolvem as possibilidades de leitura para um coletivo de leitores/ouvintes. É relevante material linguístico e performático, uma vez que “no uso mais geral, *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2014, p. 41). Notamos, portanto, que a composição da Literatura de Cordel se enquadra nesta proposta de trabalho pedagógico. Ler em voz alta para um público é, sem dúvida, um “acontecimento da voz e do corpo em movimento” que pode ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

PRÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS

A turma na qual realizamos nossa pesquisa é de 5º ano, com alunos em idades diversas, alguns estão acima do ideal para a série. Pequena parcela da turma apresenta dificuldade na decodificação de palavras, já a maioria está com o nível de leitura satisfatório. Diante da variedade de níveis de leitura, acreditamos ser fundamental a implementação de atividades de leitura que possam promover a participação de todos, possibilitando um trabalho que envolva a escrita e a oralidade, atreladas à performance, que serve como elemento estético e influente na recepção prazerosa dos textos em cordel.

Partindo para a prática, é válido destacar, de início, que o trabalho em sala aula ficou estruturado, com base nas contribuições de Cosson (2012), em quatro etapas, e essas foram denominadas, respectivamente: “Apresentação”, “Contextualização”, “Preparação” e “Acontecimento performático”. Houve etapas que desenvolvemos em dois momentos de aula prática. Foi o caso da “Contextualização”, pois, optamos por trabalhar o conceito de Literatura de Cordel e per-

formance poética separadamente. Outra etapa que dividimos em dois momentos foi a “Preparação”, isso porque primeiro foi trabalhado a performance da voz e em seguida a do corpo.

PRIMEIRA ETAPA: APRESENTAÇÃO

Como deveríamos planejar a adequação do projeto ao andamento corriqueiro das aulas, a proposta seguiu uma rotina de atividades que iniciavam após os intervalos. Desse modo, cada etapa das oficinas teve em média uma duração de 1 hora e 30 minutos. No primeiro dia de trabalho, esclarecemos aos alunos a proposta de trabalho coletivo, lúdico e interativo com o qual desenvolveríamos a leitura oral de textos pertencentes ao universo popular do Nordeste.

Explicamos para os discentes a importância de trabalharmos com textos marcados pela possibilidade de exposição oral e que, concomitante a isso, permitem um enfoque à ludicidade. “Ao reverberar a leitura em voz alta, estamos nos projetando no texto oralizado. Em suma o professor deve proporcionar um espaço de dramatização do texto lido, convencendo os alunos da importância de uma prática performática do texto (CONCEIÇÃO; GOMES, 2016, p. 48).

Prosseguindo o trabalho, distribuímos exemplares de cordéis diversos, de autores atuais e outros mais tradicionais e consagrados na literatura cordelista. Colocamos uma mesa que continha folhetos extras para os alunos que desejassem trocar de texto. Nosso intuito era que os estudantes tivessem autonomia na escolha do folheto que mais lhes agradasse. Alguns fizeram a troca, assim fizemos a primeira provocação acerca do que os levou a mudar de texto. Os alunos que trocaram os exemplares recebidos não souberam, a princípio, explicar, claramente, o que motivou a escolha dos livrinhos. Pelas semelhanças dos materiais dos folhetos, notamos que, possivelmente, o motivo principal foi a edição mais moderna e bem ilustrada do cordel.

SEGUNDA ETAPA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Para o segundo dia, planejamos uma aula para aprofundar um pouco o conhecimento dos alunos acerca do cordel. Após uma conversa inicial, explanamos sobre a nomenclatura da Literatura de Cordel, o contexto histórico no Brasil e sua contribuição, sobretudo, para a alfabetização e letramento dos nordestinos. Ressaltamos também sobre a diversidade temática desta arte e, conseqüentemente, sobre suas diversas funções no cenário brasileiro.

Para tratar da estrutura do cordel, primeiramente fizemos uma roda de leitura, seguindo parte do roteiro de leitura sugerido por Alves (2018): “À medida que for lendo, já pode ir discutindo” (ALVES, 2018, p. 50). Solicitamos que cada aluno lesse a primeira estrofe dos cordéis escolhidos, depois observassem que nas estrofes havia certos números de linhas, quase que idêntica no tamanho, os conhecidos versos.

Explicamos aos alunos as funções principais das rimas no cordel, que são a musicalidade permitida por uma escrita bem rimada e a memorização do texto. Lemos o cordel “O abc do preguiçoso”, de Varneci Nascimento (2012), de forma musicalizada para fazer uma demonstração da utilidade musical da rima.

Na continuação da segunda etapa, apresentamos aos alunos as características da performance. Nessa ocasião, entregamos aos alunos os cordéis selecionados para o trabalho, conforme a escolha temática dos próprios estudantes. Apresentamos, então, os folhetos “O patinho feio nas ondas da internet” e o “Forró dos animais”, ambos do cordelista baiano Antônio Barreto. É válido ressaltarmos que para a escolha dos cordéis, analisamos antes o perfil da turma e as temáticas que certamente agradariam aos alunos e correspondessem aos anseios dessa faixa etária. De nenhum modo foi uma decisão aleatória centrada somente na vontade do professor.

Esclarecemos do que se tratava a performance: um acontecimento teatral no qual a voz e o corpo dão movimento ao texto. Cada lei-

tura oral é uma inédita performance e esta pode ser associada ao jogo, fato que seduz o leitor. Com a leitura oralizada do cordel, laçamos mão do artifício performático, já que há a ação de um intérprete que fala e gesticula com base na forma e no conteúdo do texto poético.

Ainda nesta aula demonstrativa, trouxemos o vídeo de grande circulação nas mídias sociais da garota Samira Maria Macedo de Abreu¹, declamando o cordel sobre a lei Maria da Penha. O importante desse vídeo é que se trata de uma criança de faixa etária abaixo dos alunos da pesquisa, que consegue fazer uma leitura performática, compreensível e convidativa esteticamente.

A partir deste momento, sentimos que os alunos já começavam a desenvolver a simpatia pelo cordel, principalmente por meio da performance.

TERCEIRA ETAPA: PREPARAÇÃO

No quarto dia de prática, demos ênfase ao cordel *corpus* do projeto, “Forró dos animais”. Reproduzimos e distribuímos cópias do folheto em estudo para que cada leitor/aluno ficasse com um exemplar do texto. Assim começamos as ações em torno da produção performática.

Reforçamos que, para a performance acontecer, alguns elementos básicos precisam estar em jogo, tais como: voz do leitor (orador ou auditor) em alto tom, um público ouvinte/espectador e os movimentos corporais, como gestos e expressões faciais. Todos esses pré-requisitos são fundamentais, destarte,

para ouvir a voz que pronunciou nossos textos, basta que nos situemos no lugar em que seu eco possa talvez ainda vibrar: captar uma performance, no instante e na perspectiva em que ela importa, mais como ação do que pelo que ela possibilita comunicar.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=1WLDjuHL658> > Acesso em 21/08/2019.

Trata-se de tentar perceber o texto concretamente realizado por ela, numa produção sonora: expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única. (ZUMTHOR, 1993, p. 219).

A completa performance, esclarecemos, pode acontecer na sala de aula, pois nela está o próprio espaço de atuação do declamador, esse pode ser o professor e, principalmente, um aluno. Os demais colegas atuam como público ouvinte coator e coautor do momento performático.

Terminadas as considerações, começamos a explorar o texto *corpus*. Solicitamos que alguns alunos, de forma voluntária, lessem uma estrofe. Quatro alunos leram sequencialmente as primeiras estrofes. Observamos o desenvolvimento da leitura dos alunos com notáveis requintes performáticos, ou seja, qual estudante leu num tom que pudesse ser ouvido pelo público ou qual apresentou uma linguagem corporal que ajudasse na declamação. Aproveitando o momento, destacamos que a performance pode ser desenvolvida através de estudos e ensaios.

No nosso caso, para conseguir a performance, realizamos alguns ensaios, através dos quais fomos observando a forma que os alunos liam. Gradativamente, orientávamos os estudantes sobre o modo como deveriam proceder para que a sua leitura em voz alta tivesse melhor adequação à linguagem performática.

No encontro seguinte, iniciamos o trabalho com a performance do corpo. Cada aluno declamava novamente sua estrofe e nós notávamos o modo que usava as mãos e/ou se movimentava. Os participantes como declamadores se comportavam de modo diferente na leitura performática, fator comum, sabemos que “as modalidades da performance realçam principalmente o estilo pessoal do intérprete” (ZUMTHOR, 1993, p. 220).

No decorrer da segunda parte dos ensaios, os alunos melhoravam suas performances. Como as encenações poéticas aconteciam durante as aulas, todos os alunos participavam. Gargalhadas eram frequentes nas execuções das performances dos colegas. O importante é que depois desses preparativos os alunos já estavam prontos para gravar as performances.

QUARTA ETAPA: ACONTECIMENTO PERFORMÁTICO

As gravações foram um capítulo à parte. Fizemos a aplicação das oficinas e, após os resultados, montamos o roteiro de gravação baseado no trabalho feito nas aulas. Assim fizemos, dividimos e planejamos as cenas e as imagens a serem reproduzidas no vídeo, com foco nas atuações performáticas das crianças. As gravações centraram-se na voz e na ação corporal durante a declamação, isso porque corpo e voz parecem indissociáveis. “Toda voz emana de um corpo, e este, numa civilização que ignora nossos procedimentos de registro e de reprodução, permanece visível e palpável enquanto ela é audível” (ZUMTHOR, 1993, p. 241). Com a produção do material audiovisual das performances dos alunos, ocorrem a fixação e manutenção no tempo de um acontecimento performático. Assim, toda vez que acessado o material, será uma oportunidade nova de percepção poética que vai além da palavra escrita.

Fizemos as filmagens com um celular, e captamos os áudios com outro aparelho, isso porque nosso trabalho de captura das cenas ocorreu durante o horário normal das aulas e o som ambiente poderia interferir negativamente nas performances, sobretudo, da voz.

Fizemos acompanhamentos avaliativos a fim de percebermos como cada discente se desenvolvia. De fato, com a implementação da poesia na escola, por um viés estético, o aluno pôde aprender, brincando com as palavras, teatralizando, cantando e podendo perceber seu desenvolvimento nas gravações feitas no celular. Além disso, o “aparelho celular é um suporte que está programado para receber diferentes mídias (vídeo, fotografias, gravações de áudio) como também permite o acesso a outros meios de comunicação (rádio, televisão, internet, etc.)” (BARRAL, 2012, p. 98). O aparelho celular é hoje um importante material de apoio às aulas de qualquer componente curricular. Na sala de aula, pode ser usado para diversas ações, desde suporte para leitura na própria tela e produção de importantes trabalhos pedagógicos. Nossa intenção foi utilizá-lo como apoio, pois com

ele pudemos filmar as performances dos alunos e fazer avaliações do desenvolvimento deles.

Com o material gravado pudemos também ter um produto pedagógico importante para nós e outros professores seguirem os mesmos passos na construção de uma prática voltada para a leitura performática, além de adaptá-lo para outras situações de leitura oral. Outro importante aspecto é que com o vídeo, após a assinatura de termos legais de permissão de uso da voz e da imagem, os alunos e os professores podem divulgar o trabalho em outras mídias digitais e/ou em eventos culturais, escolares e acadêmicos.

A reação dos alunos após a observação de suas performances por meio do material filmado na aula nos deu uma visão positiva acerca do nosso trabalho. Eles puderam fazer a autoavaliação e perceber o quanto conseguiram desenvolver no decorrer de nossas aulas. Além disso, o prazer ao observar sua própria ação foi revelado nos sorrisos compartilhados com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho com a Literatura de Cordel focou na composição formal porque possibilita a apresentação do texto por meio da voz de maneira rítmica e performática, o que torna a leitura acessível à ouvintes não letrados e possibilita a memorização; falar de cordel é também tratar de uma literatura da memória e da oralidade.

Considerando o cordel como uma arte literária rica esteticamente, realizamos o trabalho descrito, em uma escola da rede municipal de Cícero Dantas Bahia, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvemos em forma de oficinas, as ações práticas estiveram sempre pautadas no desenvolvimento da performance dos alunos da referida turma. A partir do folheto “Forró dos animais”, de Antônio Barreto (2017), os alunos tiveram a oportunidade de melhorar sua capacidade leitora de expressão vocal e corporal. Atrelado a esta possibilidade, objetivamos também despertar o gosto pela leitura do

cordel, seja para deleite próprio ou para exposição em voz alta para um público de ouvinte no seu contexto familiar.

Como resultado, notamos que os alunos entenderam a proposta e, ao mesmo tempo, alcançaram o conhecimento sobre o cordel e a performance. Além da ativação da compreensão sobre os elementos e conceitos trabalhados nas oficinas, os mesmos se envolveram com a pesquisa e se divertiram, principalmente, na etapa de preparação. Ficaram também satisfeitos com os resultados expressos no material audiovisual. Sendo assim, o trabalho que desenvolvemos com a Literatura de Cordel foi positivo e gratificante, pois alimentou o gosto pela leitura e, principalmente, a valorização da cultura pautada no popular.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Cordel para crianças: aspectos temáticos e metodológicos ou um sabiá na sala de aula. In: DEBUS, Eliane, BAZZO, Jilvania Lima dos Santos e BORTOLOTTI, Nelita. **Poesia (Cabe) na Escola:** por uma educação poética. 1. ed. Campina Grande: EDUEG, 2018, p. 49 – 66.

BARRAL, Gilberto Luiz Lima. **Liga esse Celular! Pesquisa e Produção Audiovisual em Sala de Aula.** Revista Fórum Identidades, Itabaiana, Gepiadde, v. 12, 2012. P. 94-117

BARRETO, Antônio. **Forró dos Animais.** Salvador: Vento Leste, 2017.

BARRETO, Antônio. **O patinho feio nas ondas da internet.** 8. ed. Salvador: Akadicadikum, 2009.

CANDIDO, Antônio. **Direito à Literatura:** Vários Escritos. 1988, p. 169 -191.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 139 p.

COSTA, Jocivânia da Silva. **Leitura Literária: Estratégia para a formar leitores de folhetos de cordel.** 2018. 138 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

ECO Umberto. O leitor Modelo. In. Eco, Umberto. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 37 – 49.

GOMES, Carlos Magno; CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva. A performance do cordel como prática de leitura literária. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*. v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2017.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vicent. **Porque estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino: São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. 168.

ROIPHE, Alberto. **Literatura e ensino: contribuições da articulação verbo-visual para a criação do ato didático** *Literatura and teaching: contribution of verbal-visual connection to the didactic action creation*. *Revista Educação On-line*, n. 11, p. 56-72, 2012. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20877/20877>> Acesso em 18 nov. 2017.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

TERRA, Ruth Brito Lemos. **Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930)**. São Paulo: Global, 1983. .

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A “literatura” medieval. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LEITURA E SEDUÇÃO DO/A LEITOR/A DE CLARICE LISPECTOR

José Algo Barreto Júnior
Carlos Magno Gomes



Este capítulo traz uma abordagem de leitura literária a partir das especificidades estéticas do texto literário voltado para crianças, em especial aquelas que desenvolvem temas sobre os cuidados que devemos ter para com os animais. Partindo dessa dupla preocupação, propomos uma atividade de intervenção literária do conto infantojuvenil “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Esse texto convida o/a leitor/a a construir novos sentidos por meio da curiosidade despertada pelos questionamentos e provocações da narradora que ora pede desculpas pelo acidente que tirou a vida dos peixes, ora provoca a imaginação do leitor com outras histórias de animais.

Nesse conto, Lispector respeita o sujeito em formação, exaltando suas capacidades e percepções, reduzindo a assimetria entre o mundo adulto e o mundo infantil. Ela se importa com a liberdade e subjetividade da criança e compartilha experiências que lhe desperta o universo da imaginação. Essa estratégia estética é valiosa para uma proposta de intervenção, pois exploramos os caminhos deixados nas trilhas narradas para chegar à sensibilidade do/a leitor/a. Tal experiência é pautada pela leitura subjetiva que reconhece que “os caminhos abertos do texto autorizam o leitor a interpretá-lo com uma relativa liberdade, assim como sonhar” (ROUXEL, 2013, p. 161). Essa perspectiva é sedutora e nos convida a ler essa narrativa por seus encantos estéticos.

Metodologicamente, este capítulo está composto por uma abordagem social-identitária de interpretação do texto literário, sem deixar de lado aspectos da leitura prazerosa. Essa intervenção literária

ria é composta de etapas criativas, que convidam o/a participante a ler, a produzir desenhos, e fazer reflexões compartilhadas com seus colegas, levando em conta um roteiro pedagógico de reflexão sobre a importância da valorização dos direitos dos animais. Somam-se a isso os encantos propostos pelo conto de Clarice Lispector que nos convida a usar diferentes estratégias de aproximação com a criança. Especialmente, estamos interessados em seguir as trilhas da defesa da narradora, justificando o acaso pela morte dos peixes. Para isso, utilizamos uma abordagem que possibilite a formação desse sujeito participativo e questionador conforme as abordagens de Rouxel (2014), Cosson (2020) e Gomes (2012), que reconhecem o/a leitor/a como um coautor/a da experiência de leitura.

No conto “A mulher que matou os peixes”, a narradora tenta convencer o leitor de sua inocência, após a morte de dois peixes que viviam em um aquário. Em paralelo, ela relata histórias vividas com outros animais, despertando uma rede de conexões que motivam o cuidado com os bichos de estimação. A partir dessa experiência, o referido texto pode contribuir para uma formação de leitores/as mais conscientes e críticos no tocante à temática da relação do homem com os animais. Por esse paradigma temático, nosso roteiro de leitura valoriza uma abordagem voltada para a ampliação do horizonte de expectativas das crianças em relação aos direitos dos animais.

Esta intervenção foi aplicada em sala de aula em uma escola da Rede Estadual do Estado de Sergipe, localizada na cidade de Ribeirópolis com o objetivo de melhorar o desempenho de leitura dos alunos de sexto ano do ensino fundamental em 2019. Constatamos que o trabalho com a interpretação do texto literário voltada para a ampliação dos horizontes de expectativas dos/as discentes é fundamental para uma prática de leitura provocativa e participativa, uma vez que o ambiente escolar é um espaço de socialização, aprendizado e questionamento de normas naturalizadas como os maus-tratos aos bichos.

Clarice Lispector também trouxe para a literatura infantil brasileira todo o seu talento narrativo, apresentando ao pequeno leitor outro narrador, já comum em sua escrita para adultos, e uma nova

possibilidade de leitura, a de ser chamado para dentro da narrativa, a de ser personagem junto com o narrador, como destacou Zilberman: “Suas obras para crianças abandonam a onisciência, ponto de vista tradicional da história infantil. Esse abandono permite o afloramento no texto de todas as hesitações do narrador e, como recurso narrativo, pode atenuar a assimetria que preside a emissão adulta e a recepção infantil de um livro para crianças” (2008, p. 154).

Os textos infantis de Lispector são inovadores e originais também por provocarem o leitor a resolver enigmas, a procurar soluções para situações inusitadas e imaginárias, mas baseadas em fatos que ocorrem na realidade social onde a criança está inserida, como o caso das galinhas que são escravizadas (que pode ser uma leitura da condição social onde vivem os trabalhadores na sociedade capitalista) ou se elas devem ou não engolir o caroço da jabuticaba; o mistério da fuga do coelho e vários outros casos que exigem o raciocínio e a imaginação da criança.

Na continuidade, abordaremos aspectos teóricos e metodológicos que dão sustentação a nossa proposta de intervenção literária.

LITERATURA E ENSINO

O ensino de literatura democrático e inclusivo proporciona ao/à educando/a uma visão de respeito ao outro e à natureza. Essa perspectiva passa pela motivação da leitura literária e suas conexões com o contexto social como nos alerta Gomes (2012). Dialogando com uma abordagem de leitura compartilhada por conexões sociais, exploramos algumas sugestões das abordagens de Annie Rouxel, que propõe uma didática da leitura subjetiva, auxiliando-nos a despertar a memória do/a leitor/a. Essa prática de leitura poderá contribuir para a formação da identidade dos jovens, pois “coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 26). Assim, a importância do conhecimento de mundo do ato de ler promove a sensibilidade do/a leitor/a, contribuindo de forma significativa para a interpretação textual.

Além de despertar o prazer pela literatura, trazemos uma proposta pedagógica que visa a ampliar o horizonte de expectativas em relação à defesa dos animais. Para isso, exploramos uma leitura subjetiva para despertar o prazer no ato de ler por meio de uma abordagem lúdica. Ao valorizarmos a memória do/a leitor/a no ato de ler, estamos propondo um diálogo do texto com o contexto social, a fim de possibilitar um posicionamento acerca dos valores que o texto carrega. Para Gomes, o/a leitor/a se identifica com o texto à medida que se resgam os laços entre os valores lidos e seu universo social (2011). Nesse duplo movimento, esse sujeito experimenta o prazer da fabulação literária enquanto toma consciência dos valores sociais, pois se trata de uma abordagem lúdica que prioriza a formação crítica do/a leitor/a do texto literário.

Tais estratégias de leitura possibilitam ao jovem construir o sentido do texto a partir de suas experiências subjetivas, considerando “o gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e a sua própria experiência de mundo” (ROUXEL, 2013, p. 182). Por consequência, a memória desse sujeito contribuirá para a ampliação dos sentidos do texto e vai estimulá-lo a buscar as relações das histórias narradas com suas próprias experiências. Assim, estamos articulando o desenvolvimento pelo gosto de ler ao mesmo tempo em que nos preocupamos com a formação identitária desse sujeito, ao priorizarmos uma prática de leitura que valoriza os direitos dos animais.

Para que possamos englobar a sensibilização do leitor/a, motivamos o/a participante a compartilhar seus sentimentos e entendimentos do texto lido. Para isso, foram propostas atividades que envolvem níveis progressivos para uma leitura compartilhada: a inteligível (leitura silenciosa de decodificação de palavras), a interpretável (interpretação do texto), a compreensível (compreensão e desenvolvimento do senso crítico) e a pós-leitura, fase na qual o/a aluno/a pode se transformar em coautor/a do texto, produzindo releituras e retextualizações a partir de experimentações pessoais compartilhadas com a turma (SANTOS, 2011, p. 76-77).

Esta pesquisa ressalta a importância das práticas de leitura literária para o ensino fundamental se opondo à cultura de leitura analítica, nacionalizante e abstrata, que perdurou durante tanto tempo e que parece constituir naturalmente uma necessidade para a escola e para a sociedade conforme nos alerta Neide Rezende (2014, p. 22). A leitura literária prazerosa para as crianças articula o texto e a imagem e reconhece o papel das contadoras de histórias. Esse tipo de abordagem valoriza o jogo literário que conduz à experiência estética do/a leitor/a. pois sabemos que “ler, depende muito mais do leitor que do texto” (COSSON, 2014 p. 58).

Esse jogo é evidentemente simbólico, mas para os jovens leitores ele também pode ser efetivo, pois precisamos 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. Dessa forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganha significados por acompanhar os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade.

A recepção individual e subjetiva é normalmente contrastada com a leitura coletiva nas comunidades interpretativas, que podem ser representadas por quaisquer grupos de leitores que se disponham a trocar suas experiências de leitura. Annie Rouxel considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela (2014, p. 17). E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros com variados suportes.

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 desse/a leitor/a, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p. 28).

Interessa-nos dialogar com uma prática que se projeta socialmente no imaginário do outro, visto que, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2014, p.17). Assim, a experiência de leitura é fundamental para a formação do sujeito leitor, já que antes de tudo, a criança deve “ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir” (REZENDE, 2014, p. 38). Essa criança que ler o que gosta tende a se formar como leitor literário.

Além disso, gostando do que ler, a criança tem mais elementos para completar as lacunas do texto com um posicionamento crítico; o leitor pode “ser visto como um cidadão em processo formativo”, tendo, portanto, uma participação colaborativa no processo de construção dos sentidos do texto (COSSON, 2020, p. 110). Também serve como embasamento para esse trabalho aspectos de uma prática interdisciplinar de leitura em que a interculturalidade não pode ficar de lado por se voltar para questões sociais, já 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” (GOMES, 2011, p. 11).

Portanto, estamos convidando os alunos a assumirem o papel de colaboradores, para explorar sua criatividade e sua subjetividade e construir um novo texto por meio de retextualizações, já que “o conteúdo do texto não é dado apenas pelo autor, mas também pelo leitor, que o reconstrói, escolhendo o modo como o texto é lido” (COSSON, 2020, p. 107). Nesta prática, foram propostas diferentes formas livres de contar a história por meio de textos, desenhos e vídeos.

A seguir, comentaremos as estratégias narrativa da obra de Clarice Lispector com destaque para o conto selecionado.

O CONTO INFANTIL DE CLARICE LISPECTOR

Conhecida por seus textos que visitam a complexidade da existência e dos sentimentos humanos, Clarice Lispector experimenta nos textos, que são considerados infantis, uma simplicidade do dizer, que nem por isso deixa de lado sua complexidade essencial. Quando questionada se é mais fácil escrever para adultos ou para crianças, ela afirma encontrar nas crianças um interlocutor mais sensível à leveza da vida. Não à toa, que seus livros escritos para esse público têm um tom fortemente marcado pelo diálogo e pelo desejo de se comunicar com o mistério do mundo, sempre a partir de uma perspectiva curiosa e disposta a interrogações difíceis.

Ao analisar a obra infantil de Clarice, muitos podem dizer que sua literatura não deve ser, necessariamente, indicada para o público mirim. Tal argumento estaria baseado nos temas abordados pela autora, como no caso da violência, tema presente em toda a sua obra, pelo tema em si ou mesmo por conta de sua linguagem transgressora. Os animais também fazem parte das suas narrativas e os temas tratados pela autora podem ser lidos sempre de forma atual, por conta da ruptura entre as fronteiras do mundo real e do mundo fictício. Por isso, sua narrativa é extremamente transgressora e tudo em Clarice Lispector choca no sentido de confrontar o senso comum (GONÇALEZ, 2017, p. 20).

No livro “A mulher que matou os peixes”, a narradora-personagem, consegue criar uma relação de cumplicidade com o leitor por conta do clima aconchegante e acolhedor que ela figura na sua narrativa, através dos diálogos. Essa característica se repete ao longo do livro, o que a constitui como recurso estilístico (GONÇALEZ, 2017, p. 31). A partir do título, temos o depoimento de uma mulher que reconhece que tinha sido omissa com “dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém” (LISPECTOR, 2017, p. 07). Ao afirmar que eram seres inofensivos, ela inicia seu processo de sedução que se estende por todo texto, como acontece quando se diz muito chateada pelo que aconteceu: “Essa mulher que matou os peixes, infelizmente, sou eu. Mas juro que foi sem querer” (LISPECTOR, 2017, 07).

Ao jurar que foi um acidente, a narradora desperta a curiosidade do leitor. Com isso, percebe-se que se inicia a intimidade e performance entre a narradora e o leitor, aumentando gradativamente ao longo do texto. Tal diálogo com seu leitor/a, principalmente, é ressaltado a cada momento que os episódios são descritos, visto que a narradora diz que gosta de crianças tornando sua memória também social. Essa técnica vai emendando várias narrativas sobre animais na tentativa de se defender da morte dos peixes:

Eu sempre gostei de bichos. Tive uma infância rodeada de gatos. Eu tinha uma gata que de vez em quando paria uma ninhada de gatos. E eu não deixava se desfazerem de nenhum dos gatinhos. O resultado é que a casa ficou alegre para mim, mas infernal para as pessoas grandes. Afinal, não aguentando mais os meus gatos, deram escondido de mim a gata com sua última ninhada. E eu fiquei tão infeliz que adoeci com muita febre (LISPECTOR, 2017, p. 09).

Nesse episódio, ela nos informa que já sofreu por ter perdido seus animaizinhos de estimação. O juramento de inocência é também um sinal de convencimento, enfatizando ainda que jamais mentiria para meninos e meninas por respeitá-los/as. O fato de a narradora ter esquecido de dar comida aos peixinhos pode ser considerado um ato de irresponsabilidade que ocasionou a morte desses bichinhos.

Nesse contexto, é papel da literatura provocar reflexões sobre o tema abordado através de obras literárias que possam ser utilizadas em sala de aula como ferramenta de conscientização e formação de leitores críticos sobre a temática dos animais. Por valorizar a temática dos bons tratos aos animais, em nossa leitura, valorizamos esse cuidado e o carinho da narradora com seu leitor. No decorrer do conto, há várias situações nas quais os animais aparecem sendo bem tratados por essa narradora na tentativa de obter o perdão das crianças.

Em “A mulher que matou os peixes”, por ser um conto que predomina o uso da primeira pessoa, identificamos a tentativa de ser que conta de cativar pelo afeto o destinatário pequeno. A partir do

próprio título, essa narrativa 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. 07). Assim sendo, a confissão da narradora quebra, inicialmente, o que poderia ser um mistério, contudo essa estratégia passa a ser usada para seduzir o leitor a seguir na leitura.

Entre os principais argumentos usados, está seu amor pelos animais. “Vou contar antes umas coisas muito importantes para vocês não ficarem tristes com o meu crime” (LISPECTOR, 2017, p. 08). Essa proximidade com o/a leitor/a infantil pode ser vista também como própria de uma pessoa bem próxima e querida, como a mãe ou a avó. Portanto, a proximidade tem o objetivo de passar confiança para a criança que, ao parar para ler/ouvir, se deixa levar pelas diversas histórias que são emendadas em volta do caso da morte dos peixes. Isso já fica evidente bem no início: “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” (LISPECTOR, 2017, p. 09).

Além disso, ela apresenta algumas histórias de bichos que já possuiu na tentativa de mostrar que sempre teve uma conexão muito grande com os animais. Ela teve uma gata na infância, que deixava a casa mais alegre. Ela descreve também a presença de bichos naturais como baratas e lagartixas, mas deixa claro que ratos não são convidados a entrar em sua casa. Fala de dois coelhos, dois patos e alguns pintos que já havia comprado. Quando menciona os dois cachorros se emociona, pois, para ela, eles eram a alegria da família: “Só tive na vida esses dois cachorros felizes” (LISPECTOR, p. 23). Portanto, trata-se de uma contadora de história apaixonada pelos animais e por sua arte.

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 com 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 peixes, os 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 perdoá-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).

Portanto, durante a leitura do texto, muitos aspectos relacionados aos cuidados com os animais podem ser abordados para motivar reflexões em torno da relação do jovem leitor/a com os animais para alcançar essa proposta que explora o prazer e a curiosidade.

Vale destacar ser importante que em nossa intervenção os/as alunos/as participaram ativamente do processo, sendo estimulados a fazer comentários sobre situações retratadas no livro, principalmente no tocante à relação da narradora com os animais. Assim, como estratégias de leituras, seguimos as dicas da própria autora para montarmos nossa abordagem envolvendo os alunos, que, após cada etapa, opinaram sobre a narrativa e produziram textos e desenhos sobre o entendimento do texto lido como descreveremos nos próximos tópicos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA

Levando em consideração os novos pressupostos para o ensino de literatura no ensino fundamental, nossa prática de leitura está dividida em quatro momentos, explorando atividades dinâmicas e motivadoras dos/as discentes. As questões estéticas da narrativa de

Lispector e a temática da relação do homem com os animais nortearam nosso planejamento, pois desde o início acreditávamos que o mais importante era o envolvimento dos discentes. Por isso, nossa proposta pedagógica foi motivada pela escolha do texto e pela forma como promovemos a recepção subjetiva dessa narrativa, seguindo dois pressupostos, a leitura prazerosa de Rouxel (2014), e a identificação desse/a leitor/ com a temática conforme as perspectivas do leitor cultural de Gomes (2011).

A primeira etapa se inicia com a aplicação de um questionário de verificação do horizonte de expectativa da relação com os animais dos/as alunos, posteriormente, os/as alunos/as são incentivados/as a buscarem, em vários gêneros textuais, fotos de pessoas com animais. Após essa etapa, parte-se para a leitura do conto de Clarice Lispector e com a exibição de imagens e vídeos, os quais estabelecem uma intertextualidade com a narrativa escolhida. Por fim, são propostas atividades lúdicas, como desenhos, produção de vídeos e escrita de textos nos quais podem ser expressadas as opiniões dos/as alunos/as sobre a leitura que fizeram aliadas às suas visões de mundo sobre a relação do homem com os animais, valorizando-se, assim, as realidades culturais de cada indivíduo envolvido na prática.¹

Com a aplicação dessas atividades, verificamos se os horizontes de expectativas da relação com os animais dos/as alunos/as estão sendo modificados a partir do interesse deles/as pela leitura de textos literários. Essa proposta também valoriza a integração social do jovem com práticas que compartilham experiências e valores. Essa motivação por meio de elaboração de comentários críticos não nos impede de articularmos momentos de leitura prazerosa com brincadeiras que reforçam uma viagem pelo mundo da imaginação dos participantes. Com tais estratégias, vamos introduzindo reflexões sobre como devemos cuidar e respeitar os animais.

1 Para esta versão, não vamos fazer referência especificamente à etapa da produção de vídeos, pois demanda reflexões acerca da recepção do texto literário por meio de recursos digitais.

Na etapa pós-leitura, os alunos pensaram a questionar acerca da forma como a narradora trata os animais, do crime cometido pela narradora, da naturalização de atos violentos praticados pelo homem contra os animais, enfim, da relação de poder que o homem ainda mantém sobre os animais apesar das novas leis de proteção e dos movimentos que os protegem. Após essas reflexões, propomos atividades lúdicas como a confecção dos desenhos e produção de vídeos no intuito de despertar a criatividade dos/as estudantes.

Em todas as etapas, seguimos as pistas que a narradora vai deixando no texto. Na primeira, destacamos o envolvimento do leitor com a leitura: “Peço que leiam esta história até o fim” (LISPECTOR, 2017, p. 10). Esse cuidado do texto com seu leitor é muito importante como estratégia para cativar o/a receptor/a: “Se vocês gostam de escrever ou desenhar ou dançar ou cantar, façam porque é ótimo: enquanto a gente brinca assim, não se sente mais sozinha, e fica de coração quente” (LISPECTOR, 2017, p. 16). Aproveitando essas digas do conto, exploramos a criatividade dos alunos propondo tarefas para recontar a história por meio de desenhos e montagem de vídeos.

Essas atividades foram muito importantes para a integração e socialização das crianças. O conforto que a narradora tenta passar para o sujeito leitor é empolgante. Esse diálogo é conquistador. Em outros momentos, ela ressalta a importância de dividirmos nossos problemas com pessoas próximas: “Vou fazer um pedido para vocês: todas as vezes que vocês se sentiram solitários, isto é, sozinhos, procurem uma pessoa para conversar” (LISPECTOR, 2017, p. 20).

Ao intercalar fatos com uma conversa com o/a leitor/a, a narradora procura se defender e deixar claro o quanto é uma pessoa sincera e preocupada com as crianças e os animais. Ela destaca que suas histórias são reais: “Não pensem que estou inventando as minhas histórias. Dou minha palavra de honra que minhas histórias não são de mentira: aconteceram mesmo” (LISPECTOR, 2017, p. 31). Essa técnica é muito importante para uma abordagem subjetiva de leitura, pois coloca a criança no centro do processo de troca de experiências.

No meio de nossas atividades, pedimos aos/as discentes que escolham de qual animal mais gostou, em seguida sugerimos a produção de uma pequena história em quadrinhos para despertar os sentimentos em torno dos principais personagens dessa narrativa. Por fim, retomamos a questão de haver perdão para quem maltrata bichos. No conto, o depoimento da narradora é comovente, mas mesmo assim, as opiniões são divergentes como analisaremos na análise dos dados dessa pesquisa.

Resumo da prática subjetiva de leitura²

Etapas	Atividades desenvolvidas
<p>Primeira: a temática dos cuidados com os animais</p> <p>Tempo: 2 aulas</p>	<p>Na etapa inicial, preparamos material didático para aquecer os alunos, comentando sobre a diferentes relações dos alunos com os animais. Para isso, usamos imagens relacionadas à temática abordada no conto. Em seguida, propomos alguns questionamentos acerca da relação do homem com os animais. Em seguida, aplicamos um pequeno questionário de diagnóstico da turma com perguntas básicas sobre o/a aluno/a e sua relação com os animais, que foi finalizado com a produção de desenhos de como cada participante imagina que seja uma mulher que esqueceu de dar comida aos peixes e eles acabaram morrendo.</p>
<p>Segunda: a leitura do conto</p> <p>Tempo: 2 aulas</p>	<p>Na atividade de leitura compartilhada, pedimos que cada aluna pegue seu livro para folheá-lo e observar desenhos, texturas e a proposição visual. Logo em seguida, começamos a leitura oral do conto juntamente com os/as alunos/as, promovendo pequenos comentários acerca da relação da narradora com os animais. Nesse momento, também enfatizamos o jogo de narrar e criar uma história e das possibilidades de interpretação que ela nos desperta. Para concluir essa etapa, propomos um estudo dirigido com perguntas sobre as principais etapas do conto.</p>
<p>Terceira: reconhecendo com desenhos</p> <p>Tempo: 2 aulas</p>	<p>Nesse momento, retomamos a leitura de trechos do conto voltados para os episódios dos animais, sempre estimulando o/a leitor/a a trabalhar sua imaginação sem nenhum tipo de preocupação com a qualidade dos desenhos. Primeiramente, selecionamos os animais que serão desenhados e, em seguida, cada aluno/a deverá fazer os desenhos desses animais e da narradora. Após o desenho, comparamos os traços da narradora feitos nesse momento são os mesmos do desenho feito pelos alunos antes de lerem o texto. A partir dessa observação, questionamos as possíveis mudanças ocorridas nos desenhos e refletir com os alunos sobre o que mudou na visão deles da narradora após a leitura do texto.</p>

2 Esse modelo é uma adaptação da pesquisa desenvolvida no segundo semestre de 2019. Na oficina original, a terceira etapa explorou vídeos e filmes com a temática dos animais como "Procurando Nemo". Para ressaltar a leitura do texto literário, optamos por ressaltar a relação do/a leitor/a com o texto.

Etapas	Atividades desenvolvidas
Quarta: mon- tando vídeos Tempo: 2 aulas	Nessa última etapa, retomamos ao texto e passamos a seleção de cenas importantes do conto “A mulher que matou os peixes”. Devem ser selecionadas as cenas mais citadas pelos alunos. Em seguida, os alunos criaram o roteiro da história sobre maus tratos a animais. Todas as sugestões foram ouvidas e discutidas sobre a possibilidade de transformá-las no vídeo. Após esse momento, os alunos selecionaram as personagens, os figurinos, os cenários e, em seguida, utilizando o aplicativo Gacha Life, produzirão o vídeo sobre maus tratos a animais. Por fim, os vídeos serão apresentados para finalização dessa jornada.

Fonte: elaborado pelos autores

RESULTADOS ALCANÇADOS

Além das atividades lúdicas, em cada etapa, avaliamos o horizonte de expectativa dos participantes com questionários com perguntas objetivas e subjetivas acerca do texto, aplicado após a leitura. As questões de múltipla escolha foram elaboradas com o objetivo de avaliar as habilidades de leitura, de acordo com os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil, permitindo avaliar as habilidades que o aluno já construiu e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. O descritor, segundo os documentos da prova Brasil, “é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (Inep, 2011, p. 17-8).

Essa etapa de leitura foi a mais proveitosa de toda a pesquisa, isso porque os/as alunos/as receberam de forma bastante positiva o conto de Clarice Lispector. Eles/as entenderam a ludicidade das atividades na medida em que compartilharam de maneira agradável a leitura do conto. No decorrer das etapas, percebeu-se maior motivação dos/as discentes com a leitura, à medida que eles respondiam aos questionamentos feitos pela narradora no decorrer da história.

Durante toda a leitura, vários aspectos comprovam o envolvimento dos alunos na história lida. Muitos relatos de perdas de animais domésticos que eles já possuíram; referência a outros textos com a mesma temática como o filme *Procurando Nemo* (2003). No conto de Lispector, a morte do cachorro Dilermando foi o momento

que mais causou emoção na turma, sendo que um aluno chegou a chorar. Foi interessante também notar que todos ficaram tristes com a morte de Dilermando (cachorro), mas não houve a mesma comoção com a morte de outros animais como o rato e a macaca. No caso do rato, um aluno ressaltou que esse animal transmitia doenças e causou nojo nos alunos.

Kleiman 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 (2016, p. 15).

Um momento engraçado do processo de leitura foi quando a narradora fala sobre uma ilha e pergunta se as crianças gostariam de viver em uma ilha com muitos animais. Um aluno respondeu que não gostaria de viver em uma ilha, porque lá não havia wi-fi e os demais colegas concordaram com ele.

No tocante à resposta à pergunta final da narradora, se ela estava perdoada pelo crime que cometera, a turma se dividiu. Metade disse que sim e utilizou como principais argumentos que qualquer pessoa poderia esquecer de dar comida a um animal e não consideraram esse fato grave, além de ressaltarem que ela mostrou que já cuidou bem de outros animais. A outra metade que respondeu não à pergunta da narradora utilizou como argumento principal o fato de acharem uma irresponsabilidade uma mãe ficar responsável por cuidar dos peixes do filho, esquecer de dar comida e eles morrerem. Nesse momento temos a subjetividade do aluno representada através de suas experiências pessoais adquiridas no decorrer de suas vidas, as quais influenciarão na justificativa para o possível perdão à narradora. A seguir, mostramos algumas respostas dos participantes.

Quadro das respostas dos/as participantes

Aluno	Falas
Aluno 01	“Perdoo sim, pois ela fez sem querer e todos merceemos uma chance”
Aluno 02	“Perdoo sim, porque todos erram e é só comprar outros peixinhos”
Aluno 03	“Não vou perdoar ela, porque ela foi muito irresponsável”
Aluno 04	“Eu não perdoo, porque era responsabilidade dela cuidar dos peixes”

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

É importante ressaltar ainda que o fato de a narradora ter vivido em muitos países chamou muito a atenção dos alunos. Eles também gostaram muito das ilustrações do livro, principalmente a forma como os animais foram retratados. Ao se identificarem com a beleza do livro, pode-se notar que o lúdico, conforme sugere Rouxel, em seu método de leitura subjetiva, é uma importante saída para despertar o gosto e o prazer no ato de ler. Entretanto, os/as alunos/as que, por sua vez, perceberam o propósito do texto, tiveram a oportunidade de refletir sobre a questão dos maus-tratos a animais na sociedade onde vivemos, além de questionar seus horizontes de expectativas.

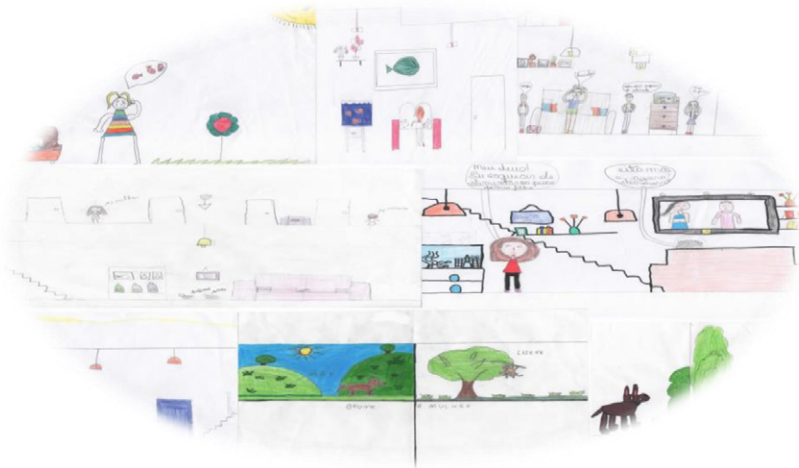
Gomes considera esse processo de recepção instigante e envolvente para o aluno que se propõe a debater e refletir sobre a forma e o conteúdo de um determinado texto literário. Nessa prática de leitura e interpretação a leitura também passa por troca de experiências culturais que são fundamentais para a construção de sua identidade, pois os suportes digitais oportunizam um processo de recepção ativa (2012).

Na etapa dedicada aos desenhos, os alunos optaram pelos registros dos principais animais presentes. Nesse momento, foram analisadas as visões de mundo já reconhecidas do ponto de vista da representação do real, além do incentivo à imaginação e ao desenho como forma de interação com o texto. Essa atividade foi envolvente e participativa, pois a turma era pequena e todos aceitaram o desafio de registrar uma cena do conto por meio de imagens. Esse momento foi também bastante divertido, e pudemos constatar o quanto o desenho é uma forma lúdica de recepção do texto literário. Para Rouxel, “o lúdi-

co pode fazer com que os/as leitores/as escolares descubram o prazer da leitura. Por isso, uma metodologia de leitura baseada no lúdico é uma forma positiva de trabalhar com o texto literário” (2014, p. 31).

No resultado dos desenhos, alguns aspectos chamaram a atenção: no desenho da narradora, percebe-se que a maioria dos alunos retratou com o rosto feliz e apenas um aluno retratou a narradora com uma feição mais carrancuda; ao retratar os principais animais do conto, foi nítido um capricho maior nos desenhos dos cachorros e também chamou bastante atenção o fato de que a maioria dos animais foi retratada em cenários ligados à natureza. Para sintetizar esse momento, selecionamos alguns desenhos confeccionados pelos/as participantes em uma montagem.

Montagem de desenhos



Fonte: Acervo do professor

Além dos desenhos, as anotações dos participantes em cada encontro foram importantes para compararmos como eles ampliaram seus valores em torno dos cuidados com os animais. Enfim, as crianças responderam ao imaginário do texto através de desenhos nos quais expressam seu próprio imaginário como “resposta à obra lida” (ROUXEL, 2014, p. 26). A diversificação das formas de recontar a his-

tória foi agregadora. Essa mesma motivação foi identificada na hora de recontar a história a partir dos recursos do aplicativo Gacha Life. Os próprios participantes baixaram e compartilharam com os colegas e fizeram essa última atividade em grupos.

No geral, a prática de ler a partir dos sentimentos dos/as discentes foi uma experiência enriquecedora que ampliou nossos próprios sentidos do texto de Lispector, visto que ele despertou novos sentimentos no processo de recepção. O gosto pela leitura e o prazer em desenvolver as atividades foram sentimentos agregadores que nos motiva a continuar nossas pesquisas para encontrarmos estratégias para o letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade de fundamental importância para a formação do indivíduo. É através dela que crianças e jovens passam a ver o mundo com um olhar mais crítico no tocante aos problemas sociais tão presentes na realidade cultural desses/as jovens leitores/as. Nesse contexto, a leitura se torna um instrumento poderoso para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado que todo/a estudante possui. E foi pensando nessa capacidade de aprendizado que esta pesquisa teceu considerações acerca da relevância da leitura do texto literário na sala de aula. Além disso, discutir a temática da relação do homem com os animais nos renova, pois estamos cuidando também do meio ambiente.

A partir das teorias acerca da formação do/a leitor/a conforme nos sugerem Cosson, Rouxel e Gomes, esta pesquisa constatou que a leitura lúdica é um dos caminhos para desenvolver o prazer do texto literário. Além do desenvolvimento do gosto pela leitura literária, ao explorarmos estratégias que possibilitam a identificação com os cuidados com os animais, constatamos o quanto o gosto pela leitura é um dos elementos indispensáveis para o letramento literário.

Nesse sentido, nosso projeto de intervenção fortaleceu o desenvolvimento da criatividade dos participantes e, sobretudo, suas

competências leitoras a partir da leitura e da análise do conto infantil “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Confirmando que novas práticas educativas a respeito da relação do homem com os animais podem estimular o jovem a promover boas ações. Nesse caso, entendemos que o texto literário é melhor interpretado quando o/a leitor/a está disposto a produzir sentidos, levando em conta suas experiências e da memória coletiva de sua comunidade.

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada através das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Em nossa pesquisa, a metamorfose alcançada com os desenhos foi fundamental para a expressão dos sentidos que o texto despertou em cada criança. Nesse processo, observamos que os sentidos do texto de Clarice Lispector foram reconfigurados conforme a interiorização dos sentidos, completando-os 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).

Nesse caso, ler é completar sentidos, é comparar contextos, é se projetar nas experiências narradas. Vida e ficção se misturam de tal modo que o leitor passa por um processo de transformação, passa a perceber o mundo ao seu redor de maneira diferente. Assim, quando exploramos a leitura subjetiva, o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do/a leitor/a. Para Rouxel, é necessário instituir alunos/as, sujeitos leitores, na aventura interpretativa da leitura literária apoiada em suas experiências particulares (2014, p. 25). Ao destacarmos que o texto literário está sempre incompleto, já que pressupõe a colaboração de um destinatário, também reconhecemos que as memórias pessoais são importantes códigos que podem ser acionados para a leitura literária como destacado por Gomes (2011).

Ao pesquisarmos sobre os maus tratos contra 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, principal-

mente, crianças e adolescente 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.

Essa constatação indica o quanto é relevante prática de leitura que tenham como horizonte a ampliação de valores éticos nas defesas dos bichos. No processo de recepção por meio dos desenhos, o leitor pode “ser visto como um cidadão em processo formativo”, estando apto a fazer sua participação colaborativa na recriação dos sentidos do texto (COSSON, 2020, p. 110).

Por fim, as atividades que envolvem leitura, desenho, montagem de vídeos trouxeram diferentes olhares para os tristes casos de mortes dos bichos em “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Apesar de ser uma história triste, a técnica de seduzir conversando com a criança promove uma aproximação que nos faz reviver os fatos narrados. Além de tentar ficar bem próxima de quem vai ler seu texto, Lispector também emenda diversas histórias para prender a atenção desse sujeito que se encanta com episódios cheios de aventuras, brigas e mortes. Todos esses fatos são narrados com o único objetivo - tentar despertar o gosto pela leitura nos pequenos leitores. Essa estratégia foi o princípio que norteou esta intervenção que nos trouxe resultados satisfatórios e estimulantes para nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de leitura**. São Paulo: Contexto, 2020

ECO, Humberto. **O Leitor-Modelo**. In: *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.

Gonçalves, Andressa Mariano. A figuração do tema da morte na obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector. **Revista LitCult**, v. 13, 2017.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil**. In: *Acta Scientiarum*, n. 1, vol. 34, p. 17-22, 2012.

GOMES, Carlos Magno. **O lugar do leitor cultural**. Pontos de interrogação, Alagoinhas, UNEB, v. 1, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n1/v1n1-9-23.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes editoras, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos leitores, 2017.

REZENDE, Neide. Formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro et al. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

ROUXEL, Annie. ALVES, José Hélder Pinheiro et al. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

ROUXEL, Annie; Autobiografia de leitor e identidade literária. In ROUXEL, Annie et alli. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SILVA, Maurício. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura**. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*, Porto Alegre, UFRGS, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

ZIBERMAN, Regina. **Literatura, escola e leitura**. In: SANTOS, Josalva; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.



PRÁTICA DE LEITURA PARA SURDOS DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS PELO INSTAGRAM

Luana da Mota Santos

Ana Flora Schindwein

O surdo, para ter amplo acesso ao conhecimento registrado em livros, revistas, páginas na internet, filmes e vídeos legendados, deve partilhar da escrita do mundo ouvinte. Sendo assim, trabalhar a leitura de diferentes gêneros textuais e de produções multimodais é essencial para a aprendizagem do português em sua forma escrita, assim como para a compreensão do contexto social, cultural e ideológico que envolve toda obra humana. A principal motivação da proposta que será apresentada aqui é ressaltar a necessidade de abordarmos os processos de construção de sentidos realizados por surdos ao interpretar textos, em especial os que contenham expressões metafóricas.

Reflexões dessa natureza foram frequentes nos debates realizados no Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, de Itabaiana, Sergipe, que visa ao aperfeiçoamento de professores de Língua Portuguesa no exercício da docência no Ensino Fundamental e a uma maior qualidade do ensino da Educação Básica no Brasil. Foi na tentativa de buscar melhorias para alunos surdos que foi desenvolvida uma proposta pedagógica em uma escola vinculada à Rede Estadual de Ensino de Sergipe, em uma sala de recursos. Por meio de uma série de ações organizadas em oficinas, tendo como foco de intervenção a leitura das expressões idiomáticas - bastante presentes no gênero anúncio publicitário - a construção de sentidos realizada por surdos ao interpretar textos em língua portuguesa foi trabalhada. Essa experiência constituiu a base para o desenvolvimento deste texto.

Conjugando os debates sobre o ensino de português para os surdos com a presença de recursos tecnológicos na vida dos in-

divíduos, uma solução que torna possível a valorização tanto de elementos verbais quanto visuais é o uso de aplicativos como o *Instagram*, entendido neste trabalho como objeto de aprendizagem (OA). Segundo o *Learning technology standards committee*, do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (2007), objetos de aprendizagem são: “qualquer material digital ou não que pode ser utilizado, reutilizado ou referenciado durante o ensino com suporte tecnológico”¹

O *Instagram*, comumente definido como sendo uma rede social com mais de um bilhão de usuários, é utilizado para compartilhamento de fotos e vídeos e, nesta proposta, para divulgação das atividades desenvolvidas em contexto escolar. Concebida inicialmente para a utilização em uma sala de recursos, esta experiência, passível de alterações e adaptações, pode também ser uma ferramenta útil no enriquecimento das práticas de leitura em sala de aula regular.

Antes de detalhar a proposta, será apresentada uma breve discussão sobre a situação da pessoa surda no contexto escolar brasileiro, o que ajudará no entendimento da profunda e imediata mudança que precisa ocorrer no ensino desse público, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO

O Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, determina em seu capítulo 3 (que trata da formação do professor e instrutor de Libras), no artigo 4, que as pessoas que desejam ensinar Libras devem ter “curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” o que será possível, segundo esse mesmo documento, em seu artigo 11, através da criação de cursos de graduação:

1 No original: “*Learning Objects are defined here as any entity, digital or non-digital, which can be used, re-used or referenced during technology supported learning*”.

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Ao fazer um breve levantamento usando uma ferramenta de busca na internet sobre cursos de graduação na área da Libras, é perceptível que uma parte considerável oferece Licenciatura em Libras², mas poucos tem a opção em Língua Portuguesa como segunda língua para surdos³. Ao ler as propostas curriculares das Licenciaturas apenas em Libras⁴, poucas são as que ofertam disciplinas voltadas para a formação de professores que irão lecionar português para surdos.

Na prática, o que se tem observado é que os professores não estão sendo devidamente preparados para ensinar português como língua adicional, seja porque sua formação ocorreu previamente ao decreto anteriormente citado, pelo processo lento de alteração dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras-Português, pela ausência de disciplinas direcionadas à formação de professores de português para pessoas surdas ou, quando há uma disciplina, pela carga horária reduzida e insuficiente para tratar de um assunto que demanda uma abordagem atenta e profunda. Como nota Kelman (2015) há

2 Algumas universidades públicas que atualmente oferecem licenciatura em Libras: UFS, UFSC, UFAL, UFMG, UNIVASF, UFPR, UFJF, UFPE, UFGD, UFAM, UFC, UFRJ, UFRGS, UFPI, UFCA, UFG, UFERSA, UFMA, UFPA, UFMT, UFAC, UERN, UEPA etc.

3 Como a Universidade Federal do Pará, que possui Licenciatura em Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

4 Um currículo que se destacou foi o da Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal da Grande Dourado, que oferta três disciplinas - Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos I, II e III - de 60 horas cada, cuja proposta é "discutir os conceitos e métodos relacionados aos estudos sobre a aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos" (UFGD/LL, 2020, p.55)

uma ineficiência dos programas de capacitação de professores para lidar com o aluno surdo na classe regular de ensino.

Para piorar a situação, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em abril de 2019, em seu capítulo II, artigo 3, determina:

- IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
- a) **consciência fonêmica;**
 - b) **instrução fônica sistemática;**
 - c) **fluência em leitura oral;**
 - d) desenvolvimento de vocabulário;
 - e) compreensão de textos; e
 - f) produção de escrita; (BRASIL, 2019, p. 16, grifo nosso)

Como destacam as pesquisadoras Lage, Begrow e Oliveira (2020, p.90) “os métodos de ensino utilizados estão pensados para ouvintes e têm como base uma análise auditiva da escrita tomada pelo princípio alfabético”, porém o contexto de ensino de Língua Portuguesa para surdos “deve ser compreendido a partir de práticas culturais contextualizadas e não como a língua do outro que oprime sua subjetividade e suprime as diferenças entre surdos e ouvintes”. As autoras ainda ressaltam que a “Política Nacional de Alfabetização apresentada às pessoas surdas nitidamente se caracteriza como uma proposta **ouvintista**⁵ (...) combatida por diferentes movimentos pelos direitos das pessoas surdas, fundamentados na defesa pela concepção sócioantropológica” (LAGE, BEGROW, OLIVEIRA, 2020, p.91)

Juntamente com as dificuldades geradas por documentos legais que não foram devidamente pensados e elaborados, uma série de crenças acabam tornando o panorama mais complexo, como o fato

5 Perlin (1998) explica este conceito como posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo (LAGE, BEGROW, OLIVEIRA, 2020, p.91)

de alguns docentes esperarem que a criança e/ou adolescente faça leitura labial, desconhecendo que tal prática não é comum entre os surdos devido aos inúmeros obstáculos para aprender essa habilidade. Além disso, a leitura labial torna-se impossível quando o professor fala voltado para a lousa e não direcionado ao aluno. Como observa Salles (2005, p.56-57), no “Brasil é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal”. Diante dessa realidade – e de outras – não é possível falar em identidade surda no singular, pois isso apaga uma multiplicidade que existe dentro dessa comunidade: há pessoas que nasceram com surdez profunda e outras que perderam gradativamente a audição; há surdos que nasceram de pais surdos e há aqueles que nasceram de pais ouvintes. Há identidades, múltiplas, e que devem ser reconhecidas e respeitadas.

Como uma parcela considerável de alunos surdos não apresentam resultados acadêmicos em níveis satisfatórios, eles acabam sendo tratados como tendo dificuldade para acompanhar o processo escolar e não raro são vistos como pouco inteligentes, outra crença que não se sustenta quando observados os casos de sucesso – no geral a diferença encontrada foi a forma como as línguas de instrução foram utilizadas no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Karnopp (2015, p. 225) alerta que:

Nossa tradição gramatical como professores de língua portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte de surdos; a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como ‘deficientes linguísticos’.

Na atual organização estrutural das aulas de Língua Portuguesa, seu ensino fica inviável para os alunos surdos, pois como já mencio-

nado anteriormente muitos métodos e materiais de ensino se baseiam na proposta fônica. Nesses ambientes o ensino da Língua Portuguesa ocorre de maneira descontextualizada e, por conseguinte, distante das necessidades reais do aluno surdo.

Como ensinar o português para surdos e ouvintes da mesma forma não traria resultados significativos, Salles (2005, p.47) afirma que as aulas de Língua Portuguesa para surdos devem ocorrer em turmas exclusivas, no entanto, por estarem inseridos na cultura nacional, “o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros”.

Além de todos os obstáculos mencionados para o ensino de português para surdos, falta material apropriado, a cultura surda é desvalorizada ou, muitas vezes, desconhecida e o aluno surdo geralmente participa de um faz de conta, onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Infelizmente há pessoas que consideram que o ato de copiar é uma forma de aprendizagem para o aluno surdo. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa apresenta-se dissociado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos e o estudo do vocabulário e a memorização das regras gramaticais ainda é prioridade, o que pouco contribuem para a formação de um leitor e produtor de textos. Como observa Kelman (2015, p.50) “deve-se levar em consideração que uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas” e como apontam Silva, Kumada e Nogueira (2012, p.254):

[...] a escola, assumindo uma visão grafocêntrica da escrita, acaba lidando com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma descontextualizada e se preocupando exclusivamente com o ensino de gramática e da ortografia, porque se ocupa com apenas um tipo de letramento - a alfabetização - prática que parece distante das necessidades reais dos alunos surdos.

Sendo assim, há uma necessidade de estratégias de ensino diferenciadas nas práticas de letramentos deste grupo. É preciso se distanciar dessa visão grafocêntrica⁶ da escrita e buscar meios para o ensino de língua portuguesa para surdos de forma contextualizada. Para que educandos surdos compartilhem das práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é crucial que o mundo semiótico seja mediado adequadamente. Desse modo, a aula de língua adicional

[...] deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.134-135)

Assim, como as atividades em sala de aula devem ser relevantes para os estudantes de uma segunda língua, o uso de gêneros textuais é indicado. Por serem históricos, estão ligados a situações sociais e culturais de um povo. Segundo Marcuschi (2008, p.156), “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela”. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa apresentar ao aluno surdo o maior número possível de textos, multimodais, presentes nos mais

6 “O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento, levando à melhoria das condições de vida” (SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012, p. 255)

variados suportes midiáticos. A leitura de diferentes gêneros textuais e sua multimodalidade é essencial para a aprendizagem da escrita do português e a profusão de hipertextos nas formas de comunicação podem facilitar a compreensão por parte dos indivíduos cuja modalidade da língua é visuo-espacial⁷.

Logo, o professor de Língua Portuguesa para Surdos (doravante LPS) deverá considerar a língua de sinais como instrumento no ensino do português. No entanto, alguns docentes que desconhecem as particularidades do universo da surdez ainda pensam que o uso da Libras atrapalha na aprendizagem do português escrito e por isso repudiam a escrita dos alunos surdos alegando que a transcrição da Libras é o português de forma errônea. Esta atitude prejudica o discente surdo que se acha incapaz de aprender o português, consolidando o mantra que “português é muito difícil”. As situações vivenciadas por vários educandos “[...] marcam sempre que a relação com a língua majoritária acontece na tensão e no conflito, uma vez que se propaga uma visão de que o surdo tem que abrir mão, ‘esquecer’ dos sinais, para aprender o português” (GESSER, 2006, p.167).

Um outro aspecto a salientar é que crianças surdas devem ser avaliadas com a visão e a metodologia de uma língua adicional, pois o aprendiz de outra língua “[...] utiliza informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua” (SVARTHOLM, 1998, p.39). O próprio Decreto N° 5.626/05, no artigo 14, afirma que os profissionais da educação devem usar “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

7 “O termo ‘visuo-espacial’, no contexto deste trabalho, refere-se à modalidade de articulação e recepção da LSB – recepção via visão e articulação ‘manual/gestual’, no espaço. Outra modalidade da língua é a escrita – gráfica-visual (ideográfica). Na LS, a mais conhecida e difundida atualmente, é o signwriting.” (FARIA, 2003, p.30)

Da mesma forma, esses profissionais não devem comparar crianças surdas e ouvintes em termos de competência no português, uma vez que seria o mesmo compará-las em termo de competência em Libras. Assim sendo, é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural por parte desse docente e que também ele leve em consideração que o surdo vai integrar-se e viver nos dois grupos, o mundo dos ouvintes e o mundo específico dos surdos. Esse professor ouvinte com domínio da língua de sinais e capacitado para o ensino de português como segunda língua deve participar do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a experiência cultural presente.

PRINCÍPIOS CONSIDERADOS NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Refletindo sobre a situação do aluno surdo no seu percurso para aprender português, Heloisa Salles (vol.2, 2005, p.21) recomenda que

[...] ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, por surdos, será resultado do desenvolvimento da competência comunicativa em duas línguas de modalidades distintas: a Libras (língua espaço-visual) e a LP (língua oral-auditiva). Somente após ter adquirido conhecimentos linguísticos, contextuais, estruturais da Libras, o discente surdo desenvolverá estratégias cognitivas para compreender textos em português. Além da diferença de modalidades entre as duas línguas, há outras peculiaridades relacionadas à construção sintática, gramatical, prosódica e semântica.

A leitura, tanto para falantes nativos quanto para aprendizes de L2, envolve diversos fatores que vão desde a interação do leitor com o texto ao processamento cognitivo que os leitores utilizam quando estão lendo. No caso de sujeitos surdos, o processamento da leitura vai se diferenciar do de outros falantes de L2 devido às particularidades vivenciadas pelos surdos, como a modalidade linguística, cultura e sua relação com aspectos visuais para construção do conhecimento. (COSTA, 2015, p.70-71)

Muitas vezes, na hora da leitura de textos em Língua Portuguesa, os surdos desconhecem expressões simples da língua escrita e a leitura dos demais itens lexicais não resolve o problema da compreensão, fazendo com que o sentido do texto fique prejudicado. E mesmo quando conhecem as palavras, os surdos podem não entender ou ter acesso ao contexto. Diante dessas dificuldades, o processo de ensino-aprendizagem de metáforas em LPS é um grande desafio, uma vez que as particularidades na leitura e na compreensão da LP podem também incidir na compreensão do sentido conotativo. Por mais que conheçam os substantivos concretos utilizados, os surdos têm dificuldade de determinar o sentido abstrato que a palavra também possui, pois, possivelmente, não o conheciam. Nessa perspectiva, foi observado no estudo de Faria (2006) que os surdos fazem várias inferências quando tentam construir sentido metafórico e polissêmico em textos de LP.

Ao interpretarem textos escritos em LP, eles partem de sua realidade visual e de seu conhecimento prévio sobre a LP. Os surdos têm total consciência da mudança de sentido dentro dos diferentes contextos, mas, devido aos poucos recursos comunicativos de que dispõem na LP, têm dificuldades para determinar os referentes textuais e contextuais, um dos passos necessários à construção de sentido dos textos. (FARIA, 2006, p. 272)

Em suma, a leitura, de um modo geral, mobiliza algumas capacidades, dentre elas: motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas. É fundamental conhecer o código e suas regras, compartilhar das convenções de escrita, manipular as estruturas sintáticas. Além do mais, é preciso reconhecer regras partilhadas socialmente, reconhecer a necessidade de adequação às situações, entender-se enquanto sujeito situado no tempo e no espaço. Segundo Marcuschi (2008, p.61), a língua passa e ser concebida como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

Considerando a fala de Marcuschi (2008), que ressalta a importância das práticas sociais e questões culturais no processo comunicativo, torna-se necessário compreender as diferentes visões do conceito de metáfora e qual delas foi adotada como norteadora deste trabalho.

A partir do século XX, percebeu-se que o vocabulário era o aspecto linguístico que mais reflete as mudanças sociais, econômicas e culturais de um povo. Inicialmente, as palavras eram estudadas de maneira isolada, até que foi observado na língua combinações fixas, sem lógica do ponto de vista semântico-estrutural, cujo sentido só pode ser entendido no todo. Em outras palavras, observou-se a existência de expressões idiomáticas (EIs), um tipo de fraseologismo⁸ cristalizado pelo uso excessivo. Ademais, as EIs foram criadas pelo homem para comunicar suas emoções e sentimentos. É o desejo de acrescentar algo nas mensagens que a linguagem denotativa nem sempre é capaz de oferecer. Esse sentido figurado é aquele em que palavras, expressões e enunciados, em situações particulares de uso, ganham um novo significado. “A metáfora é um dos instrumentos que materializa o sentido figurado. Ela existe graças ao poder criador da linguagem, que se recria, continuamente, com base nos atos linguísticos anteriores” (ROCHA, 2013, p.175).

8 Unidades fraseológicas ou fraseologismos “são combinações fixas que podem assumir a função e/ou o significado de palavras individuais.” (CUNHA, 2012, p.18)

A metaforicidade é outro elemento constitutivo das Els. Ela é resultado de um processo de transposição do sentido literal (ou denotativo) ao plano da representação, e assim as palavras ou expressões ganham um novo significado. Na perspectiva da linguística cognitiva, Lakoff e Johnson (2002) enfatizam que a metáfora conceitual é estruturada por mapeamentos que ocorrem entre os Domínio-fonte e o Domínio-alvo. O primeiro deles é o mais concreto e o segundo, o mais abstrato. Trazendo para o campo das Els, as metáforas conceituais são de certa forma convencionalizadas, pois estão presentes no cotidiano de um falante e isso torna o processo de compreensão algo inconsciente e automático (CUNHA, 2012, p.22)

Nesse sentido, é possível perceber que a metáfora no seu sentido mais amplo ou seja, como forma de organização do pensamento, é responsável pelo sentido figurado das Els e que tal característica pode ser comprovada por meio de investigações e a escola tem um papel fundamental nesse processo. Os professores tanto de Língua Portuguesa como os da sala de recursos precisam desenvolver novas formas de ensinar e aprender, usufruindo de diferentes recursos digitais e não digitais para integrar os alunos de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar, como veremos na próxima seção.

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO, GÊNERO TEXTUAL E O INSTAGRAM

Na era da Web 3.0⁹, faz-se necessário que professores e alunos, dentre os seus múltiplos letramentos, exerçam o digital. Atento a essa nova fonte de informações que é a internet, hoje muito mais acessada no celular do que no próprio computador, o educador deve ter uma perspectiva crítica, transformando notícias cada vez mais

9 De acordo com Sabino (2007, p.1) é a “terceira geração de serviços baseados na Internet, os quais se suportam no que podemos chamar “Web inteligente”, isto é, um tipo de Web que, por exemplo, se baseia numa maior capacidade do software em interpretar os conteúdos em rede, devolvendo resultados mais objetivos e personalizados de cada vez que se fizer uma pesquisa. Esta é uma das características da Web semântica”

atuais em conhecimento. Dispositivos móveis como celulares com conteúdos informacionais hipertextualizados se usados de maneira adequada nas aulas de Língua Portuguesa acabam transformando a informação em conhecimento através do pensamento crítico.

Além disso, como se sabe, o surdo possui uma língua espaço-visual e, por esse motivo, trabalhar com imagens, ou melhor, hipertextos é de suma importância para aprendizagem do português como língua adicional. Segundo Rojo (2012), a escola deve trabalhar com as diferentes culturas e com os diferentes gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno. Por isso, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos. A multimodalidade ou multissemiose dos textos exigem letramentos. Ou seja, textos cada vez mais compostos de múltiplas linguagens exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Quando apresentamos uma proposta de intervenção para alunos surdos a partir do gênero textual anúncio publicitário, levamos em consideração a importância e eficácia de se trabalhar com gêneros em sala de aula, com o intuito de articular a leitura com as práticas sociais. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são moldados pelas exigências sociais e isso torna claro como a sociedade se organiza e funciona.

O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover um produto de uma marca ou uma empresa, ou ainda de promover uma ideia (CARVALHO, 2004). A linguagem dos anúncios publicitários adapta-se ao perfil do público/leitor ao qual eles se destinam e a um suporte ou veículo em que eles são divulgados. Sendo assim, a principal característica do gênero textual anúncio publicitário é a tentativa de convencimento do leitor a adquirir determinado produto e para alcançar os intentos desejados, utiliza-se de recursos linguísticos. Dentre esses recursos linguísticos, apresentados em textos publicitários, encontramos as metáforas conceituais, ou metáforas da vida cotidiana, e conseqüentemente as Els.

Ademais, a escolha do gênero anúncio publicitário para trabalhar com o ensino de português para surdos, deve-se ao fato dos textos possuírem diferentes linguagens (verbal e não-verbal), serem visualmente atrativos e ainda apresentarem textos relativamente curtos, porém não menos complexos.

Para que as práticas educacionais se tornem mais eficazes para nossos alunos, há uma necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Sendo assim, a escola deve proporcionar aos alunos práticas de multiletramentos que possam instrumentalizá-los para navegar com mais propriedade nesse contexto tecnológico e multissemiótico.

Além disso, nossos alunos, que desde criança estão familiarizados com o contexto tecnológico no cotidiano, geralmente mostram pouco interesse nas práticas de letramento tradicionais, mais um motivo para que a escola repense no seu modo de agir. Dessa forma, acredita-se que os multiletramentos envolvendo as TICs é uma excelente opção para atrair os jovens.

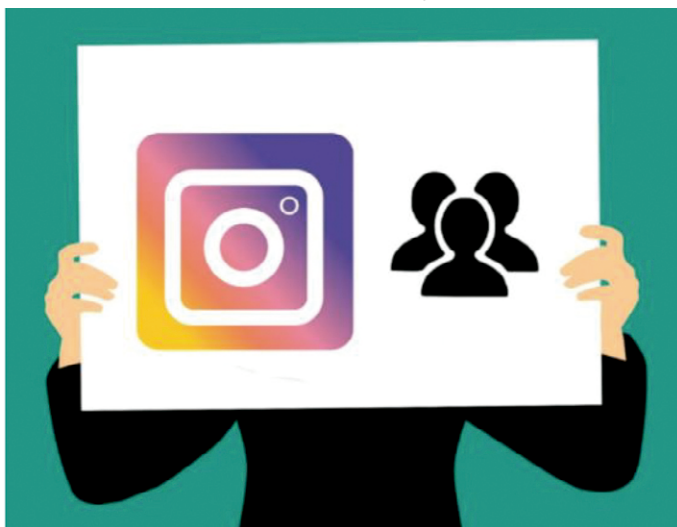
Assim sendo, a escola atual deveria desenvolver diferentes letramentos para corresponder ao meio digital que nos cerca. É válido ressaltar que o trabalho escolar com os multiletramentos tem um rol bastante amplo de possibilidades, dentre eles: “jornal, revista, charges, tiras, HQs, mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *podcasts*, rádio (*blog*)s, animações, *games*, *foto*logs, animações, fotonovelas digitais, *videologs*, *remixes*, (*fan*)clips, Orkut, Facebook, Google +, Twitter” (ROJO, 2013, p.09).

Como verificado acima, a prática dos multiletramentos não exige obrigatoriamente o uso das TICs, no entanto duas possibilidades hipotéticas reforçam essa necessidade: primeiro o perfil dos nossos alunos cada vez mais conectados com o mundo digital; segundo a diversidade de recursos presentes nesse contexto, englobando assim uma das exigências dos multiletramentos, a exploração dos gêneros multissemióticos que permeiam o nosso cotidiano.

A produção e circulação de material para o *Instagram*, que constitui nossa opção de leitura e ampliação de sentidos para alu-

nos surdos, contempla as duas exigências de uma proposta de multiletramento: por um lado há a exploração da multiplicidade cultural presentes nas expressões idiomáticas, tendo em vista que as Els da LP “não são transmitidas naturalmente para os surdos, como acontece com os ouvintes”, pois são resultantes “tanto do sem número de combinações possíveis dos termos da língua, como de traços culturais” (FARIA, 2006, p.254-5).

Figura 1: Conectando pessoas



Fonte: <https://pxhere.com/pt/photo/1438939>

Por outro lado, o ambiente do *Instagram* permite a hibridização dessas expressões através de diversos recursos semióticos. Dessa maneira, a perspectiva dos multiletramentos por meio da criação da página no *Instagram* permite não só transpor para a esfera escolar o uso das redes sociais muitas vezes utilizado somente para o entretenimento, como potencializa a divulgação e circulação da produção de nossos alunos surdos. Ao compartilharem seus conhecimentos com outros sujeitos, surdos ou ouvintes, os alunos experimentam, nessas trocas, outras formas de socialização.

Além disso, produzir vídeos para divulgar no aplicativo faz com que nossos estudantes se sintam valorizados, reconhecidos, apreciados por outros sujeitos. Os alunos acabam exercendo um protagonismo que muitas das vezes não existe no ambiente escolar, principalmente ao falarmos dos surdos, historicamente deixados à margem no processo ensino-aprendizagem. Assim, ao publicarem fotos e vídeos na rede social, além de divulgarem sua língua como forma de fortalecimento identitário, os alunos podem inovar ao mesclar textos verbais com imagens e vários outros recursos permitidos no meio digital que atendam às suas necessidades de expressão. Essas constatações ratificam a defesa de que o uso do *Instagram* constitui uma ferramenta motivadora para os alunos, visto que incentiva práticas de multiletramentos importantes no atual cenário histórico e social.

ROTEIRO DE ATIVIDADES COM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Antes de iniciar qualquer proposta que envolva as TICs, é importante averiguar não só os recursos oferecidos pela escola, como também o domínio de tais instrumentos pelos discentes. Ademais, é necessário analisar o comportamento desses alunos em relação às tecnologias digitais e de informação. A partir daí, consideramos indispensável executar as seguintes ações:

Quadro 1: Levantamento do contexto

1. Avaliar o laboratório de informática existente na escola e suas possibilidades de utilização (acesso à internet, quantidade de máquinas...)
2. Elaborar enquetes com o intuito de conhecer o perfil dos alunos em relação às tecnologias, no nosso caso o uso do celular, pacotes de internet ou Wi-fi e, principalmente, em relação ao uso de redes sociais.
3. Procurar diagnosticar quais os temas que mais

Fonte: SANTOS (2020)

Tendo em vista o objetivo elencado nesta proposta de intervenção pedagógica, foram realizadas oficinas de leitura e compreensão de Els em textos publicitários. Para Paviani e Fontana (2009, p.78-79):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. [...] Pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho.

Dessa forma, uma oficina pedagógica é planejada a partir da realidade do aluno e se configura na ação coletiva que produzirá conhecimento. Ela é composta por um conjunto de atividades seguidas e conectadas entre si, organizadas para trabalhar um conteúdo ou tema em cada etapa. Assim, ao planejar uma oficina para trabalhar a leitura de Els em textos publicitários para alunos surdos, o docente deve projetar as ações que serão desenvolvidas. Dentre elas, por exemplo, compreender a diferença cultural existente entre surdos e ouvintes na compreensão de textos metafóricos, examinar os diversos tipos de expressões idiomáticas tanto em Língua Portuguesa quanto em Libras, estudar as características próprias do gênero anúncio publicitário, verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero em questão, conhecer os contextos de produção e circulação desse gênero e, por fim, possibilitar que os alunos surdos consigam determinar o sentido abstrato também presente no texto.

A organização das etapas de trabalho seguiu a estrutura abaixo:

Tabela 01: Roteiro das oficinas

OFICINA	AÇÃO	DURAÇÃO
Fase 1	Apresentação do projeto de leitura	1h/aula
Fase 2	Questionário pessoal Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos Teste de entrada	2h/aulas
Fase 3	Estratégias de leitura e análise das expressões idiomáticas (EIs)	4h/aulas
Fase 4	Introdução do gênero anúncio publicitário	2h/aulas
Fase 5	Teste de Saída	1h/aula
Fase 6	Criação da página no Instagram	2h/aulas
Fase 7	Publicação na página do <i>Instagram</i>	4h/aulas

Fonte: SANTOS (2020)

Na fase 1, no primeiro encontro, a proposta foi apresentada aos alunos em detalhes: como era o projeto, seu desenvolvimento, objetivos e possíveis etapas. A apresentação é um momento decisivo, pois para que a proposta dê certo, é necessária a aceitação dos alunos e essa aceitação depende, por exemplo, do interesse pelo tema sugerido. Espera-se que os alunos sejam participantes ativos, construtores-colaboradores na aquisição do próprio conhecimento. Um questionário pessoal foi aplicado com o intuito de conhecer o perfil desses discentes e sua rotina em relação às tecnologias. A partir das respostas obtidas no questionário, foi possível analisar o perfil dos alunos com relação às redes sociais frequentadas, a frequência de suas postagens etc.

Na fase 2, no segundo encontro, foi iniciado o trabalho com as expressões idiomáticas. Partiu-se da percepção visual, com imagens relacionadas às EIs apresentadas, seguidas de um debate, contendo indagações em Libras tais como: Vocês conhecem essas imagens? Já viram essas imagens em algum lugar antes, em livros, na TV, em aulas de português? Sabem o que elas significam? Após o debate foi aplicada uma atividade com questões relacionadas às expressões apresentadas com o intuito de analisar o grau de compreensão das EIs antes e depois da intervenção realizada.

A fase 3 foi iniciada com uma atividade de leitura das EIs na qual o trabalho com o vocabulário teve destaque. Também foi feita

uma discussão sobre os significados das palavras contextualizadas (o que contou com o uso do **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue** de Capovilla e Raphael e com a comunicação feita em Libras). Destacou-se a diferença entre o sentido literal e o conotativo e a importância do contexto na construção de significados, que podem ser bem diferentes do sentido denotativo. Também foram apresentados vídeos cujo assunto era as expressões idiomáticas da Língua Portuguesa sendo explicadas em Libras. Tal atividade foi realizada com dois intuítos: mostrar uma quantidade maior de expressões idiomáticas aos alunos surdos e utilizar tais produções como protótipos para a produção de futuros vídeos. Sendo assim, é válido destacar a importância que as características linguísticas de um texto podem ser associadas com outros meios visuais de representar significados (KARNOPP, 2015).

Na fase 4 diferentes anúncios publicitários foram apresentados para que fossem observadas as suas características, a função comunicativa, possíveis suportes de circulação do gênero, dentre outros. Vale ressaltar que o gênero anúncio foi apresentado aos estudantes em diferentes suportes, tais como revistas, jornais, slides e outros. Além disso, com essa apresentação pretendeu-se mostrar a importância em se trabalhar com gêneros em sala de aula com o intuito de articular a leitura com as práticas sociais. Sabe-se que a linguagem da propaganda utiliza recursos expressivos e se serve da linguagem coloquial para cumprir seu papel, que é de envolver, convencer e persuadir o leitor. Embora não tenha sido mensurado por esta proposta, é possível dizer que esses textos são marcados pela grande utilização de expressões idiomáticas (EIs), um dos motivos pelo qual esse gênero foi o escolhido. Após a apresentação dos anúncios publicitários um debate mediado em Libras foi realizado sobre os sentidos produzidos pelas propagandas, o que elas estavam anunciando, qual suporte foi adotado etc.

Ainda na fase 4, mas em uma outra aula, dois anúncios publicitários foram escolhidos para aprofundar o debate e possibilitar a observação do nível de compreensão das atividades que estavam sendo

propostas. Os estudantes responderam a atividade individualmente, tirando suas dúvidas quando surgiam. O processo de correção do exercício foi acompanhado de debate e sistematização dos conteúdos, com a socialização das respostas e suas justificativas.

A fase 5 teve dentre seus objetivos analisar como as oficinas aplicadas no grupo participante estava contribuindo para a aprendizagem dos alunos surdos, observando o seu desenvolvimento na leitura e na compreensão de textos. Para esse fim foi aplicado um questionário baseado nos vídeos anteriormente apresentados e o debate previamente realizado a respeito das expressões idiomáticas estudadas.

Na fase 6 foi iniciada a exploração de perfis do *Instagram* por parte dos alunos. Para que a ação fosse mais objetiva, algumas páginas com propostas educativas – também chamadas de *Studygram* – foram indicadas. Como ressalta Schindwein (2014, p.89):

Uma das consequências das mudanças da relação entre linguagem e tecnologia é que há, no contexto educacional, uma expectativa de que os alunos não fiquem restritos às práticas sociais exclusivamente centradas na produção escrita (limite grafocêntrico) e sejam capazes também de interagir com materiais multimodais, de ler e de produzir material multimídia.

Após a navegação em diferente perfis (sobre ensino da Libras, do português e do inglês como língua estrangeira) foi então promovido um debate em Libras sobre o uso consciente da tecnologia, sua presença em nossa vida, como nos relacionamos com ela etc. Segundo Eliane Azarri e Melina Custódio (2013, p.73):

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do networking ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar 'criações conjugadas'. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nati-

vo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Sob tal ótica é necessário incluir a tecnologia na sala de aula, partindo dos parâmetros pensados pela pedagogia de multiletramentos. Conforme Santaella (2007, p.80), o mundo digital exige uma competência semiótica dos usuários, a qual implica “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens e adaptabilidades”. Sendo assim, o aluno passa a ser um sujeito engajado e conseqüentemente protagonista no processo de ensino-aprendizagem que é o que nós queremos. No encerramento desta fase o grupo decidiu qual seria o nome do perfil a ser criado no *Instagram*, quais membros seriam os responsáveis por sua administração e alimentação e o layout do material a ser produzido para divulgação.

Como tarefa final, na fase 7 foi feita a elaboração do material de divulgação de Els através do perfil do *Instagram* criado na fase 6. O processo criativo foi dividido em três partes: a pré-produção, a produção e a pós-produção. No primeiro momento, foram planejadas as etapas previstas para a gravação do vídeo (o tempo médio de duração, as expressões que cada aluno iria trabalhar, o roteiro e o público a ser atingido).

Depois das gravações realizadas com o smartphone, a edição das versões finais dos vídeos foi feita com o uso do *Kinemaster* (mas o uso de outro software também é possível). Depois dessas etapas concluídas, os vídeos foram divulgados no perfil do *Instagram*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou refletir sobre ações voltadas ao ensino de português no contexto da educação de pessoas surdas. Para isso, a proposta de intervenção apresentada buscou mostrar o processo de elaboração de oficinas e suas etapas em uma sala de recursos, em contraturno. Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é

aprender a usá-la em práticas sociais, as atividades propostas foram baseadas na noção de gênero de Marcuschi (2005, 2008). Assim, a implementação do projeto buscou atender às necessidades dos alunos no que diz respeito às habilidades leitoras de expressões idiomáticas a serem desenvolvidas a partir do trabalho com o gênero anúncio publicitário de maneira plausível de ser realizada por um professor que tenha conhecimento em Libras ou que conte com o apoio de um intérprete. O tema escolhido e a forma como ele foi trabalhado tiveram grande aceitação pelos alunos surdos, pois as redes sociais são de seu interesse e ainda não estavam presentes no seu ambiente escolar.

Nesse sentido, é perceptível que o olhar pelo prisma dos multiletramentos ofereceu grandes oportunidades de trabalhos interativos e colaborativos que consideraram o conhecimento de mundo dos discentes, possibilitando, através do uso de ferramentas digitais como recursos de ensino-aprendizagem, experiências mais significativas, pois professores e alunos tornam-se produtores de conhecimento compartilhado no ambiente virtual.

Foi observado nesta pesquisa que leitores surdos interpretam textos associando-os a sua concepção de mundo, partindo de sua realidade visual e de seu conhecimento em LP. Logo, “uma aula de LP para surdos é sempre um encontro entre duas culturas linguísticas” (FARIA, 2006, p.275). Por isso, cabe ao professor pesquisar estratégias significativas para o ensino do português para esse público, não se esquecendo que a Libras deve ser considerada ponto de partida para o ensino não apenas do português, mas de qualquer disciplina. Em suma, é mister apresentar aos alunos surdos a cultura linguística ouvinte e ajudá-los a buscar nos termos da língua em suas combinações os possíveis sentidos dentro de diferentes contextos.

Embora esta proposta tenha sido aplicada em uma turma de sala de recursos, é possível desenvolvê-la com alunos em turmas regulares do Ensino Fundamental, uma vez que o aprendizado de estratégias e habilidades de leitura é uma necessidade de todas as séries ou modalidades de ensino. Para tanto, é fundamental que o professor, ao se inspirar no trabalho aqui apresentado, faça os ajustes necessá-

rios ao seu contexto de ensino. Esses ajustes implicam, por exemplo, a seleção de textos adequados aos conhecimentos prévios e perfil da turma.

Embora muito ainda tenha que ser feito para melhorar as condições de ensino dos alunos surdos no sistema de ensino brasileiro, acreditamos que iniciativas como esta constituem passos em direção à mudança tão necessária do cenário educacional, passos esses que se somarão a muitos outros em prol de uma sociedade que respeite e valorize as diferenças.

REFERÊNCIAS

AZARRI, E.F.; CUSTÓDIO, M.A. Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectad@: os multiletramentos e as TICs**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L. (Org.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013. v. 2: Sinais de I a Z. p. 2684-2701.

CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTA, Josiane Marques da. **Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores**. 2015. 155f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CUNHA, A. L. **Expressões idiomáticas**: da linguagem publicitária para sala de aula. 2012. 115f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FARIA, S.P. **Cultura surda e cidadania brasileira**, 2002 (artigo manuscrito).

FARIA, S.P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: Quadros, Ronice Miller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.252-283.

GESSER, A. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas: UNICAMP, 2006.

IEEE. Learning Technology Standards Committee (LTSC). **The Learning Object Metadata Standard**. 2007. Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. LTSC. (2000). Learning technology standards committee website. Disponível em: <<http://www.ieeeltsc.org/working-groups/wg12LOM/lom-Description/>>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.225-233.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C. B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LAGE, A. BEGROW, D.; OLIVEIRA, E. Método Fônico e Medicalização: pela heterogeneidade dos surdos e da educação. **Revista Movimento**. Ano 7, n.15, 2020. Disponível no endereço <<http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42941>>. Acessado em 12 de junho de 2021.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras: EDUC. 254p., 2002 (Original publicado em 1980).

LODI, A.C.B.; BORTOLOTTI, E.C.; CAVALMORETTI, M.J.Z.. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

ROCHA, C. M. C..As expressões idiomáticas e a motivação metafórica que a elas subjaz.**Revista Entrelinhas**, vol. 7, n. 2, jul.dez.2013, p. 173-187.

ROJO, R.. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

ROJO, R. **Escola conectad@**: os multiletramentos e as TICs. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.07-13.

SABINO, J. Web 3.0 e Web semântica – do que se trata? 2007. Centro de Informática (CIn) da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.cin.ufpe.br/~hsp/Microsoft-web.pdf> . Acessado em 12 de junho de 2021.

SALLES, H.M.M.L. *et al.* Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol.1. Brasília: MEC, SEESP, 2005. (Programa Nacional de apoio à Educação dos surdos).

SALLES, H.M.M.L. *et al.* Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol.2. Brasília: MEC, SEESP, 2005. (Programa Nacional de apoio à Educação dos surdos).

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, L.M. **Expressões metafóricas e o Instagram**: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em língua portuguesa para alunos surdos. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHLINDWEIN, A.F. **You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias.** 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2014 Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269327/1/Sch lindwein_AnaFlora_D.pdf. Acessado em 09 de junho de 2021.

SILVA, I.R.; KUMADA, K. M. O.; NOGUEIRA, A. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. In.: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. P. 253-284.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço.** Junho, 1998. p.38-45.

UFGD/FEAD. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras-Libras. Dourado-MS, 2020. Disponível no endereço: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/_PPC_Letras_Libras_Licenciatura_2021.pdf Acessado em 20 de junho de 2021.

LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO



Maria José Barreto de Santana
Denson André Pereira da Silva Sobral

O domínio da leitura é, sem dúvidas, imprescindível para que um indivíduo atue com autonomia em uma sociedade grafocêntrica, igualmente entendido como um artifício necessário para a aquisição de outras aprendizagens. Com a cibercultura, as práticas de leitura ganharam uma nova roupagem devido às múltiplas linguagens presentes nos textos digitais, a saber, a leitura do hipertexto, que se caracteriza como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Essa nova forma de ler demanda novas aprendizagens, habilidades, competências e constitui um novo perfil de leitor que Santaella (2004) caracteriza como imersivo.

Em razão disso, o professor se depara com uma nova realidade e com grandes desafios, principalmente o de aliar as tecnologias às novas formas de aprendizagem provenientes do ambiente cibernético. Nesse sentido, é necessário utilizar os recursos tecnológicos de forma inteligente para que os educandos tenham o domínio da leitura digital. Contudo, esse domínio exige do leitor habilidades como lidar com os hipertextos, navegar no ambiente digital, verificar a veracidade das informações, entre outras. Muitas vezes, essas habilidades se colocam como um ofício cada dia mais distante e difícil para aqueles que ainda não receberam os direcionamentos adequados para aprender. Com efeito, as instituições de ensino devem acompanhar as inovações tecnológicas e fazer bom uso desses recursos a fim de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é desenvolver uma proposta pedagógica para trabalhar a leitura de textos do gênero notícia em ambientes cibernéticos. Por sua vez, como objetivos específicos, temos: levantar as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas adotadas pelos alunos, no momento da leitura, para compreender textos digitais; ampliar as habilidades de leitura de textos online; ampliar o letramento digital dos alunos. Nesse contexto, partimos da seguinte questão norteadora: assim como no texto impresso, é preciso o ensino explícito de estratégias de leitura para a compreensão de textos na cibercultura?

O percurso metodológico se deu por meio de análises empíricas, aplicação de questionário e elaboração da proposta de intervenção a partir de uma abordagem uma abordagem propositiva de natureza interventiva. Já o aporte teórico se constitui à luz de estudos de autores como Smith (1989), Solé (1998), Santaella (2004), Xavier (2010), Araújo (2009), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), entre outros.

Para atender a essas finalidades, apresentamos, no primeiro momento, reflexões teóricas a respeito da influência das tecnologias digitais na área de ensino, o perfil cognitivo do leitor imersivo e o letramento digital. No segundo momento, apresentamos o Produto Educacional, o site “*Leituron-line*”, e a proposta de intervenção. E nas considerações finais destacamos algumas contribuições para o ensino de estratégias de leitura de hipertextos. No tópico seguinte vamos abordar algumas questões teóricas sobre a influência das tecnologias na área de ensino.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A presença das tecnologias na cultura contemporânea proporcionou a democratização do conhecimento e o acesso à informação de forma extremamente acelerada, permitindo que as pessoas, ao utilizarem computadores, celulares, tablets e outros aparelhos conectados à internet, tenham acesso a informações e se comuniquem

a qualquer hora e em qualquer lugar do mundo. Essas tecnologias estão introduzindo novas formas de comunicação por meio da criação de áudios, imagens, movimentações e animações, demandando novas habilidades e letramentos múltiplos.

Por consequência, as possibilidades de aprendizagem foram ampliadas, assumindo novas dimensões, de modo que o aluno pode aprender de diversas maneiras além do modelo tradicional centrado no professor e em aulas exclusivamente expositivas. Essas possibilidades oportunizam um processo de ensino e aprendizagem interativo e colaborativo. Assim, não se trata apenas de utilizar os recursos tecnológicos e a internet em benefício da educação, mas sim de ressignificar o ato de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o discurso em prol da implantação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas se solidificou de forma que essas instituições precisaram se integrar ao novo cenário. A esse respeito, o Governo Federal, juntamente com os governos estaduais e prefeitos, tem buscado parcerias com diversas empresas de tecnologias digitais e internet a fim de implantar programas educacionais por meio dessas tecnologias. Como exemplo disso, destacamos o **Projeto Aula Digital**¹, implantado nas escolas da rede municipal e estadual de ensino do município de Ribeirópolis, inclusive na escola em que a proposta de intervenção elaborada será aplicada posteriormente.

Para lidar com as novas formas de ensino e aprendizagem oriundas das tecnologias, é necessário que tanto as unidades de ensino quanto os professores repensem a forma de compreender o processo de construção do conhecimento, implicando mudanças de postura e de práticas pedagógicas. Essas mudanças extrapolam o âmbito da

1 O Projeto Aula Digital é uma parceria da Fundação Telefônica Vivo e do Governo do Estado de Sergipe em regime de colaboração com os municípios, atendendo a 310 escolas e 18 mil alunos. O projeto consiste na formação de professores, acompanhamento nas escolas, entrega de equipamentos e auxílio com conteúdos pedagógicos digitais. Para mais informações, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=a3c4Xm783bE>.

sala de aula e desafiam os professores a pensar em como agir e explorar as diversas linguagens oriundas das tecnologias digitais. Em consonância com tal pensamento, Coscarelli (2017, p. 26) salienta que o computador é uma ferramenta importante, mas que não faz nada sozinho, por isso o professor deve conhecer os recursos que a máquina oferece e criar meios para utilizá-la, já que “melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender”.

Na visão de Xavier (2013), compete a todos que atuam na área da educação repensar o fazer docente de forma a harmonizar o potencial de armazenamento de dados, a velocidade com que ocorre o acesso à informação e a interatividade promovida pelas ferramentas tecnológicas. No entanto, o autor salienta que é necessário primar pela qualidade da leitura e da produção de texto, bem como pelo senso crítico e pela cidadania que fundamentalmente devem ser desenvolvidos nos alunos da geração contemporânea. Para tanto, é preciso desenvolver nos discentes habilidades e competências para lidar com a aprendizagem apoiada na tecnologia.

As formas inovadoras e criativas que têm em vista estimular a aprendizagem e fomentar no aluno a capacidade de autoaprendizagem estão cada dia mais presentes em diversas modalidades de ensino e se apresentam em sua forma hipertextualizada, perpassando todas as novas sugestões de aquisição de saberes. Assim, “Considerando a virtualidade, a conectividade e a multissemiose constitutivas dessas novas formas de aprendizagem, devemos admitir que elas são hipertextuais, por serem elementos da essência do hipertexto” (XAVIER, 2013, p. 45). A multimodalidade ou multissemiose dos hipertextos é caracterizada pela presença de muitas linguagens, modos ou semioses, demandando “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (Multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Por consequência constituindo novos perfis de leitor, o imersivo. A esse respeito trataremos no tópico seguinte.

O PERFIL COGNITIVO DO LEITOR IMERSIVO

O espaço cibernético disponibiliza inúmeras possibilidades de aprendizagem ao usuário e permite uma navegação mais livre e o acesso a várias fontes de leituras, no entanto implica decisões criteriosas por parte dos leitores para acessar os links. O leitor imersivo navega e programa as leituras no universo de imagens, sons, palavras, de forma multilinear e multissequencial e ao toque de um clique nos links. De acordo com Santaella (2004, p. 175), a leitura no digital é “uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intrasferíveis”. Desse modo, o leitor das telas transita pelas infovias do espaço cibernético, de forma que novos tipos sensoriais, perceptivos e cognitivos envolvidos, nessa nova forma de ler, constituem um novo perfil de leitor, o imersivo.

Na visão da autora supracitada, é necessário expandir o conceito do então caracterizado leitor do livro impresso, o contemplativo, para o leitor movente, e deste para o imersivo. O primeiro é o leitor contemplativo, meditativo, imaginativo, observador, sem pressa, fruto do Iluminismo. O segundo, por seu turno, nasce com a Revolução Industrial, é o leitor de imagens, o movente, leitor de formas, volumes e massas, movimento, leitor de cores e de luzes, o leitor que se adapta à modernização e à aceleração do mundo moderno. E, por fim, o terceiro, que está emergindo junto às tecnologias, é o leitor das formas híbridas de signos, o imersivo ou virtual.

Desse modo, conhecer as habilidades perceptivas e cognitivas desenvolvidas por esse leitor ajuda a compreendê-lo. A navegação interativa entre nós e os nexos realizada no ciberespaço envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas.

Essas transformações baseiam-se em:

- a) Tipos especiais de ações e controles perceptivos que resultam da decodificação ágil de sinais e rotas semióticas, b) de comportamentos e decisões cognitivas alicerçadas em

operações inferenciais, métodos de busca e de solução de problemas. Embora essas funções perceptivo-cognitivas só sejam visíveis no toque do *mouse*, elas devem estar ligadas à polissensorialidade e senso-motricidade, no envolvimento extensivo do corpo na sua globalidade psicossensorial, isto é, na sua capacidade sensorial sinestésica e sensorio-motora (SANTAELLA, 2004, p. 34-35).

O leitor imersivo realiza procedimentos de forma consciente (metacognitivas) ou inconsciente (cognitivas) ao ler na tela. Esse leitor apresenta três características, podendo ser errante, detetive ou previdente. O navegador errante é aquele que ainda não tem habilidade para navegar no ciberespaço, por isso lança mão das inferências abduativas, agindo de forma aleatória no universo de possibilidades disponibilizadas, mas que de maneira gradativa segue seu percurso de navegação. Esse leitor explora de forma aleatória, dispersiva e turbulenta o universo de possibilidades do espaço hipermediático, porém sem medo de correr riscos.

“Navegar de maneira errante é derivar na ausência de um rumo pré-determinado, o que significa que esse internauta não traz consigo o suporte da memória, pois ele navega como quem percorre territórios ainda desconhecidos, e por isso, menos surpreendentes” (SANTAELLA, 2004, p. 178). São leitores pouco produtivos que se envolvem com as informações de modo superficial, desviando a atenção para os aspectos visuais do ambiente; fazem uma rota mais curta e ainda não conseguem separar e selecionar os assuntos mais pertinentes envolvidos no processo. É possível relacionar as características desse leitor com as do leitor iniciante do livro impresso, visto que este também não tem o domínio das estratégias de leitura, por isso, ao se deparar com o texto, destaca maior atenção para o material linguístico e, por consequência, realiza mais fixação e menos fatiamento das informações, comprometendo a compreensão.

Já o leitor caracterizado como imersivo detetive é aquele capaz de elaborar estratégias para navegar pelas rotas dos ambientes hiper-

mediáticos; guiado pelas inferências indutivas, ou seja, do particular para o geral, e, a partir dos erros que comete, vai se autocorrigindo. “Seu percurso caracteriza-se, portanto, como um processo auto-organizativo próprio daqueles que aprendem com a experiência. Por meio desse aprendizado o navegador detetive vai gradativamente transformando as dificuldades em adaptação” (SANTAELLA, 2004, p. 179).

O leitor imersivo previdente é aquele que já passou pelo processo de aprendizagem, portanto tem habilidades para lidar com os artifícios do ambiente digital. Assim, a partir das inferências dedutivas, faz previsões a respeito do que pode acontecer de acordo com as escolhas adotadas graças à sua capacidade de elaboração. Esse leitor tem internalizados os esquemas gerais inerentes ao processo de navegação, visto que possui habilidades de fazer relações entre os procedimentos particulares e os esquemas gerais.

Os perfis cognitivos dos leitores imersivo detetive e previdente se assemelham ao do leitor proficiente do livro impresso, pois este também já domina as estratégias de leitura e recorre a elas para compreender os textos.

De acordo com os estudos de Araújo (2008, p. 204), para entender o texto na tela, os alunos recorrem às estratégias cognitivas e metacognitivas, no entanto as estratégias mais frequentes são as realizadas “por meio do *skimming* (estratégia de leitura rápida para identificar o assunto do texto) e a *scanning* (estratégia de leitura rápida para buscar informações específicas ou localizadas)”, características do leitor do hipertexto, apressado, ajustável às necessidades. A autora acrescenta, ainda, que as características multimodais dos hipertextos também contribuem para a compreensão do texto eletrônico, visto que os elementos que são acrescentados às palavras não estão lá de forma aleatória, eles têm uma significação.

Certamente, compreender o perfil cognitivo do leitor do livro digital contribui para a construção de material pedagógico para ser trabalhado nas escolas, uma vez que o público que frequenta esses espaços é considerado leitor digital. No entanto, nem todos que lidam com os recursos digitais sabem ler na internet sem ajuda e sem

orientação. Em razão disso, a leitura online precisa ser ensinada de maneira a potencializar as habilidades de leitura de hipertextos dos alunos, os leitores imersivos.

O momento é de criar um ambiente de aprendizagem que abra espaço para a cultura dos novos letramentos, concebidos como os “diferentes *estados* ou *condições* daqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Assim sendo, o que se pretende é se apropriar das duas culturas – a tipográfica e a digital – para se trabalhar com o texto no ambiente escolar, levando em consideração a crise que o império da imagem provocou às instituições de ensino que preservam o poder da palavra e do livro impresso. No próximo tópico, discutiremos acerca do letramento digital.

LETRAMENTO DIGITAL

O advento das novas tecnologias da informação e comunicação implica novas atitudes, pois aquelas estão inseridas em diversos segmentos da sociedade e são utilizadas como meio de interação social, atividade profissional, diversão, entre outras possibilidades. Por esse ângulo, é possível compreender as tecnologias como um artifício que melhora a vida das pessoas e democratiza o conhecimento, mas que, no entanto, demandam dos cidadãos novas aprendizagens, habilidades e competências para a efetiva participação nas diversas instâncias sociais.

Quem, mesmo sendo letrado, já não passou por alguma situação embaraçosa por não saber lidar com os recursos tecnológicos, como, por exemplo, editar uma informação em um grupo de trabalho, quando, na verdade, seria para um grupo familiar, ou até mesmo ter dificuldade para comprar um simples cafezinho em uma máquina digital, realizar uma transferência bancária, entre outras atividades

que exigem o domínio dos letramentos digitais, concebido como a capacidade de um indivíduo fazer uso da leitura e da escrita de forma crítica, ética e reflexiva no universo digital.

Buzato (2006, p. 16) conceitua letramentos digitais como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Esse novo paradigma pressupõe que nem todo cidadão letrado domina as novas práticas de letramentos. Por conseguinte, um cidadão que não sabe manusear um computador, manipular recursos tecnológicos, bem como fazer uso deles de forma ética e consciente é considerado um analfabeto digital. “Está aí a essência dos novos letramentos e dos letramentos digitais: ser um indivíduo plenamente participante, um cidadão apto a aproveitar, e criar oportunidades no mundo atual implica estabelecer novas formas de comunicação” (ROMANCINI, 2014, p. 2).

Para contemplar essas novas formas de interação, é importante que as instituições de ensino atuem na formação do letramento digital dos alunos, pois já alertava Freire (1996, p. 35) sobre a “aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. A incorporação dos recursos tecnológicos na educação deve ocorrer devido às necessidades que o momento exige. Nesse sentido, é mister atentar-se para alguns fatores que tornam essa inclusão cada vez mais desafiadora, uma vez que, apesar de visivelmente parecer que todos os alunos têm acesso a esses recursos, assim como habilidades e competências para lidar com eles, a verdade é que muitos ainda não dispõem das tecnologias e de internet, e nem todos que acessam fazem uso de forma consciente e crítica.

Para enfrentar o problema da falta de acessibilidade, é necessário que as escolas, além de promoverem o acesso, ensinem aos alunos a utilizá-los, a realizar comandos, a executar tarefas, proporcionem, enfim, atividades básicas para que eles desenvolvam as habilidades digitais, pois seria errôneo pressupor que todos sabem realizar tarefas, mesmo as mais simples. No entanto, nos deparamos com realidades bastante desafiadoras, visto que ainda existem muitas unidades de ensino que não possuem recursos tecnológicos, e as que dispõem deles por vezes não têm internet aberta para todos os alunos, configurando uma dificuldade maior para formar letrados digitais.

Quanto ao letramento digital, as unidades de ensino devem adotar práticas pedagógicas direcionadas para a nova forma de ler e escrever na tela, já que, na era digital, a não linearidade, a coletividade na construção do conhecimento, os processos colaborativos e a instabilidade ganham maiores dimensões. Para tanto, é preciso observar quais habilidades os alunos já dominam para que outras mais complexas sejam ensinadas.

Reafirmando o entendimento de que o letramento digital é a capacidade do indivíduo de ler e escrever textos diferentes das formas convencionais, isso “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2007, p. 2). Sob esse olhar, é necessário quebrar os paradigmas existentes para avançar na formação leitora do digital, de modo que os profissionais percebam que já não é possível ensinar da mesma maneira que aprenderam, pois as formas de adquirir informações, atualmente, são diversas. O professor já não é mais aquele que detém o saber, ele deve atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem. A seguir apresentaremos o produto Educacional o site “Leituron-line”

PRODUTO EDUCACIONAL: SITE “LEITURON-LINE”

O site “*Leituron-line*” objetiva promover aos alunos a aprendizagem da compreensão de textos eletrônicos, ampliando, assim, o letramento digital dos discentes, uma vez que, ao realizarem as atividades, eles poderão se apropriar dos recursos tecnológicos de forma crítica, sendo, portanto, capazes de navegar e entender as especificidades dos textos digitais de maneira consciente e responsiva. O site em questão se caracteriza como um espaço interativo com conteúdos hipertextualizados que oportunizam aos educandos múltiplas possibilidades de leitura e interação.

O “*Leituron-line*” foi desenvolvido em uma plataforma gratuita de criação e edição de sites disponível na internet conhecida como *WIX.COM*. É uma plataforma que permite a criação de sites de maneira simples e interativa sem exigir da pesquisadora conhecimentos técnicos mais aprofundados nem a contratação de serviços terceirizados. As imagens que enriquecem o visual do site foram retiradas de plataformas gratuitas e de criação da própria autora.

Esse site foi elaborado de forma bastante didática, proporcionando ao estudante e ao professor um ambiente organizado em cinco seções (as primeiras impressões, antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura e sobre o site). Tais seções contemplam momentos distintos durante o trabalho com a leitura, as primeiras impressões, o antes, o durante e o depois da leitura. Já a subpágina “sobre o site” contém informações e orientações para os professores e educandos tomarem como base para executem as atividades propostas.

Esse ambiente proporciona ao leitor textos, dicionário online, vídeos, notícias que circulam nas mídias, *podcast* e atividades para alunos e professores desfrutarem dentro da sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente com acesso à internet.

Quanto à estrutura, o site apresenta algumas partes básicas, como o cabeçalho (parte superior), onde se localizam o menu das páginas, imagens e o nome do site, e o corpo, que contém o conteúdo que o constitui. É válido ressaltar que esse site pode ser acessado

através do endereço eletrônico <https://mariaprof36.wixsite.com/leituronline> e todas as páginas estão conectadas por links.

Na página inicial do site “*Leituron-line*”, conhecida como home, o leitor terá um panorama, através dos hiperlinks e menus, de tudo o que pode encontrar, nesse ambiente, conforme a Figura 1.

Figura 01: Tela inicial (home) do site “*Leituron-line*”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com a figura acima, há na tela inicial um esboço com opções sugestivas para que o leitor monte sua rota de navegação no ciberespaço. Assim, a página principal apresenta menus e hiperlinks que encaminham os usuários a outras páginas, onde estão os conteúdos linguísticos que compõem esse ambiente. Com a finalidade de introduzir de forma gradual as primeiras impressões a respeito do assunto que será abordado durante a aplicação das atividades, a página principal apresenta também links que permitem ao estudante

(e navegador) assistir a um vídeo retirado do YouTube da Turma da Mônica que fala sobre os cuidados com o meio ambiente, assim como acessar três atividades, a saber: “Jogo das correspondências”, “Notícias e mídias” e o quiz “Verdade ou *fake*?”. Além disso, há também dois links que possibilitam o acesso a um vídeo retirado do YouTube que ensina como identificar as *fake news* e a um texto que fala a respeito das *fake news* retirado do site Brasil Escola.

Figura 02: Subpágina “Antes da leitura”.

The image shows a screenshot of a website titled "LEITURON-LINE". At the top, there are three cartoon characters and the title "LEITURON-LINE" in a stylized font. Below this is a navigation menu with five items: "INÍCIO", "Antes da Leitura", "Durante a Leitura", "Depois da Leitura", and "Sobre o site". The main content area is divided into several sections:

- Antes da Leitura:** Features a video player with the title "Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento." and a play button icon.
- Cruzando palavras...:** Includes a cartoon illustration of a boy sitting at a desk with a computer, and the text "Que tal responder essa cruzadinha!".
- O que é o que é...?:** Shows a graphic of many colorful question marks above several hands, with the text "Ficou curioso? Faça a atividade abaixo pra saber."
- Sopa de Palavras:** Displays a smartphone with a word search game on the screen, accompanied by the text "Preparamos um caça-palavras maneiro. Clique na imagem e procure-as."
- Text Block:** Contains a paragraph of text: "Caro estudante, antes de iniciar a leitura de um texto é relevante que defina os objetivos de leitura de modo a refletir sobre os motivos que os fez lê-lo. Nesse sentido é importante que você responda as seguintes questões." Below the text is an illustration of a teacher standing and talking to a student sitting at a desk with a laptop.

At the bottom of the page, there are two yellow buttons labeled "Estudante" and "Professor(a)".

Fonte: Elaboração própria (2021).

A subpágina “Antes da leitura”, Figura 2, apresenta os hiperlinks que direcionam o leitor e navegante para assistirem a dois vídeos, uma notícia televisiva sobre as queimadas na Amazônia e uma apresentação acerca da Floresta Amazônica, ambos retirados do YouTube. Exibe também o título do texto que será lido no momento duran-

te a leitura e os links que encaminham para as subpáginas em que estão as seguintes atividades: cruzadinha, adivinha o que é, o que é?, sopa de palavras e o teste sondagem.

A subpágina “Durante a leitura” expõe os hiperlinks que conduzem para as subpáginas do texto de que o aluno e navegador deve tanto fazer a leitura coletiva quanto a leitura silenciosa. Há também o link que direciona para um *podcast* sobre as queimadas na Floresta Amazônica, conforme veremos na Figura 3.

Figura 03: Subpágina “Durante a leitura”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na subpágina “Depois da leitura”, são exibidos os links para que o educando (e navegador) acesse as subpáginas das atividades questionário, mapa textual e teste final.

Figura 04: Subpágina “Depois da leitura”.



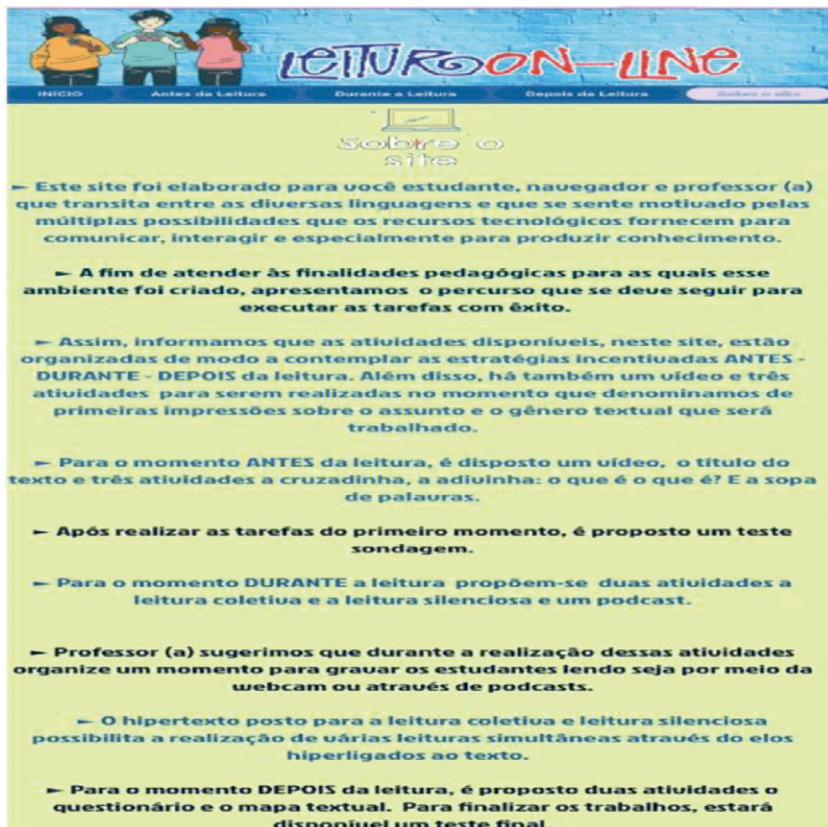
Fonte: Elaboração própria (2021).

Na subpágina “Sobre o site”, Figura 5, há informações sobre o site e algumas orientações para que o professor possa desenvolver as atividades com êxito.

Conforme salienta Xavier (2010, p. 216),

A leitura do hipertexto potencializa, através dos hiperlinks nele disposto a emancipação do leitor da superfície pluritextual sobre o qual centraliza temporariamente a sua atenção. A partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor. Ou seja, os nós / elos hipertextuais diluem qualquer “contato” supostamente firmado entre autor e leitor.

Figura 05: Subpágina “Sobre o site”.



LEITURON-LINE

INICIO Antes da Leitura Durante a Leitura Depois da Leitura Sobre o site

Sobre o site

- Este site foi elaborado para você estudante, navegador e professor (a) que transita entre as diversas linguagens e que se sente motivado pelas múltiplas possibilidades que os recursos tecnológicos fornecem para comunicar, interagir e especialmente para produzir conhecimento.
- A fim de atender às finalidades pedagógicas para as quais esse ambiente foi criado, apresentamos o percurso que se deve seguir para executar as tarefas com êxito.
- Assim, informamos que as atividades disponíveis, neste site, estão organizadas de modo a contemplar as estratégias incentiuidas ANTES - DURANTE - DEPOIS da leitura. Além disso, há também um vídeo e três atividades para serem realizadas no momento que denominamos de primeiras impressões sobre o assunto e o gênero textual que será trabalhado.
- Para o momento ANTES da leitura, é disposto um vídeo, o título do texto e três atividades a cruzadinha, a adiuinha: o que é o que é? E a sopa de palauras.
- Após realizar as tarefas do primeiro momento, é proposto um teste sondagem.
- Para o momento DURANTE a leitura propõem-se duas atividades a leitura coletiva e a leitura silenciosa e um podcast.
- Professor (a) sugerimos que durante a realização dessas atividades organize um momento para gravar os estudantes lendo seja por meio da webcam ou através de podcasts.
- O hipertexto posto para a leitura coletiva e leitura silenciosa possibilita a realização de várias leituras simultâneas através do elos hiperligados ao texto.
- Para o momento DEPOIS da leitura, é proposto duas atividades o questionário e o mapa textual. Para finalizar os trabalhos, estará disponível um teste final.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Apesar de tal entendimento, apresentamos, nesse site, uma ordem para que seja aplicada a proposta de intervenção por nós elaborada, já que, assim como no impresso, a leitura no digital também precisa de um foco dominante, contudo não impede que o navegador, ao acessá-lo, monte sua própria rota de leitura.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O ambiente virtual para o desenvolvimento das atividades de intervenção será realizado no site “*Leituron-line*” e se respalda nos referenciais teóricos supracitados, bem como nos direcionamentos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem como pressuposto uma metodologia direcionada para as práticas dos multiletramentos. Para a aplicabilidade das atividades interventivas, fez-se necessário organizá-las em três etapas: a etapa I – *Conhecendo o projeto Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço*; a etapa II – *As primeiras impressões*, e a etapa III – *Mão na massa*. As etapas estão divididas em 14 aulas, sugeridas para serem trabalhadas com alunos da educação básica, adequando-a ao nível de leitura dos discentes.

Na etapa I propusemos a atividade “Conversa vai, conversa vem” proporcionando ao educando um momento de partilha e apreciação do projeto em que terá contato com práticas de leitura, diversas atividades e mídias que visam a contribuir para o desenvolvimento da oralidade, bem como ampliar o conhecimento sobre as práticas da cultura digital.

Na etapa II sugerimos introduzir de forma gradual informações mais generalizadas sobre o assunto específico que será trabalhado posteriormente; assim, será mostrado um vídeo retirado do YouTube da Turma da Mônica sobre os cuidados com o meio ambiente e será realizada uma atividade conhecida como “Jogo da correspondência”. Para trabalhar questões referentes ao gênero notícia, propomos duas atividades um quiz “Verdade ou *fake*?” e uma atividade denominada “Notícias e mídias”.

Na etapa III, com o intuito de contribuir com o ensino da leitura e tornar a aprendizagem mais fácil, sugere-se aplicar atividades de leitura que tomarão como base as estratégias incentivadas **ANTES**, **DURANTE** e **DEPOIS** da leitura. Para tanto, três atividades serão delegadas para trabalhar *antes* da leitura propriamente dita no site, uma cruzadinha, o jogo “Adivinha o que é, o que é?” e uma sopa de palavras.

Para trabalhar *durante* a leitura, disponibilizamos duas atividades: a leitura coletiva e a leitura silenciosa. Já para o trabalho *depois* da leitura, elaboramos um questionário e um mapa textual. É válido lembrar que no final do primeiro momento, *antes* da leitura, será aplicado um teste sondagem para verificar a quais estratégias os alunos recorrem para fazer previsões e hipóteses. No final do momento *depois* da leitura, indicamos a aplicação de um teste final para analisar como os alunos agiram para compreender o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta metodológica surgiu da necessidade de diminuir as discrepâncias existentes entre as práticas pedagógicas adotadas pela escola para ensinar aos discentes a compreenderem textos e as novas formas adotadas pelos estudantes contemporâneos para realizarem essa tarefa. Sendo assim, elaboramos esse ambiente digital (site) para ensinar aos alunos a lerem com criticidade hipertextos eletrônicos e, simultaneamente, oportunizar-lhes contextos de letramentos digitais por meio de práticas de leitura de textos do gênero notícia, pois, como salienta Kleiman (2004), o texto é o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem da linguagem. Para tanto, serão utilizadas mídias como o site “*Leituron-line*”, elaborado para essa finalidade, e as ferramentas tecnológicas celulares, computadores, tablet e notebook, visando, com isso, a potencializar as habilidades e competências de leitura dos educandos em ambientes digitais.

Isso posto, buscamos com essa proposta incorporar novos saberes e novas formas de conhecer, de modo a possibilitar situações a que o educando recorre para facilitar sua aprendizagem. Esperamos fortalecer a visão política e cultural desses sujeitos sem perder de vista as diversas questões que estão implicadas nessa discussão, principalmente a de que é necessário que professores e alunos tenham condições político-pedagógicas para o exercício da arte de ensinar e aprender. Procuramos, neste trabalho, o equilíbrio para não

cairmos no alarmismo ou otimismo exagerado dos que veem as novidades como salvadoras do mundo sem as submeterem a nenhuma reflexão.

Assim, esperamos que, com a elaboração da proposta de intervenção, os alunos ampliem as habilidades e competências para ler textos digitais e navegar no espaço cibernético, pois elas são necessárias para que se tornem leitores proficientes e letrados digitalmente. Além disso, almejamos que os estudantes, ao realizarem as leituras, saibam comparar as informações, observar os diferentes pontos de vista, perceber o que é mais recorrente nos textos, verificar a veracidade das informações, enfim, lancem mão de estratégias que auxiliam na compreensão dos textos e que se tornem capazes de, ao realizar as leituras, conseguir atribuir sentido ao texto.

Ademais, almejamos despertar nos professores o interesse de ensinar aos alunos estratégias para lerem textos em ambientes digitais, de modo a tornarem as aulas de Língua Portuguesa, especialmente as destinadas às leituras de textos, menos enfadonhas e mais significativas. Quanto ao Produto Educacional, o site “*Leituron-line*” aqui produzido ficará disponível na internet para que outros profissionais da área possam acessá-lo e fazer uso inteligente das atividades propostas, adequando-as à realidade da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, B. M. (Org.). **Aspecto cognitivo e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 193-209.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 25 jun. 2020

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, E. Ana. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Caele; Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Teoria e Práticas**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

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. p. 11-54.

ROMANCINI, R. **O que é afinal letramento digital?**. Plataforma do letramento. 2014. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 abr. 2020.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento Digital e Ensino**. 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento>. Acesso em: 01 jun. 2020.

XAVIER, A. C. dos S. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista Contexto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 maio 2019.

XAVIER, A. C. dos S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

LEITURA NO GÊNERO CANÇÃO A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO

Hilda Alves do Nascimento Araujo
José Ricardo Carvalho



A eficácia no trabalho com leitura é comumente pensada a partir de uma perspectiva linguística, buscando o domínio da língua no seu aspecto gramatical. Tal pensamento não deve ser visto como errôneo já que entender o seu processo estrutural favorece na construção de sentido. Todavia, considerar aspectos que, além de anteceder às normas, promovem interação no processo de compreensão leitora oportuniza diferentes modos de ler. Diante disso, o dialogismo de Bakhtin promove outras formas de leitura que potencializam a relação entre autor e leitor.

Analisar o texto em uma perspectiva enunciativa é diferente de analisar o texto por meio de frases isoladas como comumente acontece. Os estudos de Volóchinov e Bakhtin (2017, [1929]) abrem caminho para a construção de uma teoria enunciativa e dialógica que possibilita um novo olhar para o processo comunicativo em que nenhum discurso se constrói sozinho.

Os autores defendem uma língua viva cuja palavra é permeada por diferentes discursos em que as vozes de outros enunciadores interferem no dizer de quem as absorve, não sendo uma questão de escolha, mas sim um processo natural decorrente da interação. Além disso, ressaltam a importância de alinhar o mundo verbal com o contexto sócio-cultural por considerarem “inaceitável separar as definições linguísticas das ideológicas, tampouco (...) substituir umas pelas outras”. Dessa forma, busca favorecer os enunciados ambas análises, obtendo então um estudo completo destes (VOLÓCHINOV, [1929], 2017, p.244).

À luz do pensamento bakhtiniano, Machado (1996) elucida que “o enunciado é a unidade resultante das combinações dos gêneros discursivos”.

sivos” (MACHADO, 1996, p. 95). Nessa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de se compreender as especificidades de um gênero pelo viés enunciativo para se chegar às relações dialógicas presentes.

Nessa perspectiva, um trabalho satisfatório com gêneros textuais se dá quando compreende a função enunciativa daquele que se estuda somado as suas especificidades. Essa observação é confirmada por Machado (1996) ao afirmar que o “texto está para a língua assim como o enunciado está para os gêneros discursivos” (MACHADO, 1996, p. 93).

RELAÇÕES DIALÓGICAS A PARTIR DAS VOZES ALHEIAS

O Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto (BAKHTIN, 2002a, p.88).

A perspectiva filosófica e sociológica da linguagem pensada por Bakhtin parte de três aspectos base para um estudo reflexivo e crítico das vozes alheias por meio do dialogismo. Em primeiro plano, traz a ideia de que todo discurso materializado deve ser visto pela ótica sócio-histórico-cultural dos seus enunciadoreis, que carregam consigo ideologias.

A partir disso, considera que toda ação concreta deve ser vista como única pela eventicidade do ser; ressalta que a interação do eu com o outro acontece por meio de diálogos e que posicionar-se de forma axiológica nesse processo é inerente ao ser humano assim como a sua atitude responsiva.

Perceber as relações dialógicas de um texto é ter a compreensão de que “a unidade real da linguagem está na interação de, pelo menos, dois enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929], p.251). Esses enunciados por sua vez não se materializam vazios de sentido no discurso, eles reverberam os dizeres de outros seguindo “uma corrente evolutiva ininterrupta” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929], p.184). Esse pro-

cesso acontece através de sujeitos em pontos distintos que adquirem uma posição autoral diante do outro, em que este além de também ocupar uma posição autoral, se configura como sendo valorativa.

É importante destacar que o dialogismo não está associado à passividade, a um “acordo”. Se a atitude responsiva fosse apenas repetir a ideia recebida, não haveria a construção de novos sentidos visto que não houve objeções ao que lhe foi dito. Em consonância a essas palavras, Authier-Revuz (1999) afirma que “(...) a lei de todo discurso é de fazer-se, inevitavelmente, no *meio do já-dito dos outros discursos*” (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 10, grifo do autora). Por conta disso, pode-se configurar como sendo infinitas as relações dialógicas.

Diante desse contexto, a ocorrência do processo dialógico é vista através de duas formas: o dialogismo interno, materializado pela interação entre as vozes presentes na enunciação e o dialogismo externo, definido pela relação que se dá através de vozes alheias, presentes ou não no discurso concreto, que produz um efeito polifônico denominado de polifonia.

Nessas relações dialógicas, o discurso alheio é reconhecido pelo seu conteúdo semântico, pela forma estilística-composicional como foi transmitido e pela sua finalidade discursiva já que o seu emprego subjaz uma intencionalidade. A necessidade de se apropriar de uma voz alheia surgiu no passado por ser vista como um elemento de “poder” por parte de quem se apropriava dela, conforme afirma Volóchinov (2017, [1929]),

A palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia (VOLÓCHINOV (2017, [1929], p.189).

Segundo os autores, a “palavra própria” a qual chamamos de autoral, pelo seu perfil “materno” era vista como “de casa”, como “roupa habitual” que provocava uma certa acomodação ao falá-la

e ao ouvi-la. Porém, quando era proferida “nos lábios alheios” por quem detinha o poder, já era vista como “misteriosa”, mas por já estar na condição de alheia, se tornava “diferente” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929], p.188).

À vista de tal preceito, é relevante considerar que, ao longo do tempo até os dias atuais, o discurso alheio sempre desempenhou um significativo “papel em todas as esferas da criação ideológica, sem exceção: do sistema sociopolítico até a etiqueta cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929], p.188). Por inquietar pensamentos e favorecer a reflexão, sua presença no contexto enunciativo mantém e perpetua o caráter infinito das relações dialógicas.

A INTERDISCURSIVIDADE DOS ENUNCIADOS

O pensamento bakhtiniano evidencia a criatividade do processo comunicativo pela participação ativa entre os falantes. A necessidade de envolver o outro na intenção em ser compreendido em um determinado contexto favorece o uso de uma linguagem flexível a fim de atender aos propósitos enunciativos que só na construção de uma comunicação concreta é possível ocorrer.

Fiorin (2019) organiza as perspectivas dialógicas de Bakhtin ao esclarecer como ocorre o dialogismo, bem como expor os critérios para se chegar ao interdiscurso. Destaca em linhas gerais que “não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos” (FIORIN, 2019, p. 22), reforçando assim o princípio dialógico de que toda palavra mantém diálogo com outras. Dessa forma, ressalta aspectos que constituem o enunciado que viabilizam a identificação do interdiscurso como a importância de se perceber quais vozes aparecem no diálogo, se são sociais ou individuais, para conseguir examinar não apenas as grandes polêmicas como também fenômenos da vida cotidiana (FIORIN, 2019, p. 30-31).

Outro fator determinante na análise da interdiscursividade destacado por Fiorin (2019, p. 34-35) consiste em identificar qual força molda o discurso proferido pelas vozes, se é centrípeta ou centrí-

fuga. Esclarece que nas forças centrípetas há uma determinação da verdade sobre a realidade, já nas forças centrífugas há a permissão de diferentes posicionamentos acerca do que se define como verdade. Por isso, é nessa segunda força que acontece a heterogeneidade discursiva e, conseqüentemente, uma maior probabilidade em se ter interdiscursos.

Em virtude disso, Bakhtin (2011, p. 275) elucida que todo enunciado tem um princípio absoluto já que, antes do seu início, é formulado a partir de enunciados de outros. Dada essa condição, faz referência a relações interdiscursivas, mesmo não fazendo uso desses termos, para destacar o papel ativo entre falante e ouvinte no contexto discursivo. É nessa perspectiva que ocorre o primeiro conceito de dialogismo em que, segundo Fiorin (2019), o modo de funcionamento real da linguagem consiste na formação de enunciados a partir de outros.

São nas relações dialógicas como a supracitada em que a interdiscursividade se faz presente. Mesmo que o termo não tenha sido pensado por Bakhtin, ele evidencia essa ocorrência ao afirmar que é possível se basear nos enunciados de outros “como um interlocutor bem conhecido”, podendo “pressupô-los em silêncio” (BAKHTIN, 2011, p.297). Nesse sentido, esclarece que as relações interdiscursivas aparecem “no material do discurso interior” e que para serem percebidas carecem, por parte de quem lê, vivências que o torna “repleto de palavras interiores”. Assim, com esse “fundo de apercepção”, expressão usada por ele para caracterizar as vivências, o discurso interior do leitor/ouvinte entra em contato com o “discurso exterior percebido” e, a partir disso, consegue compreender e avaliar o discurso, participando ativamente desse processo (VOLÓCHINOV, 2017, [1929] p.205).

Fiorin reforça essa ideia ao ressaltar que “quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, há interdiscursividade” (FIORIN, 2019, p. 58). Nessa perspectiva, o interdiscurso é concebido como elemento essencial nas relações discursivas uma vez que a inexistência de neutralidade das palavras torna esse recurso inevitável na formação dos enunciados. Ademais, além de necessário, o

interdiscurso é irrepitível já que sua ocorrência se dá em um discurso sempre individual conforme assegura Bakhtin (2011):

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Vale ressaltar que essa individualidade do falante não está relacionada ao isolamento dele na produção do enunciado já que “não pode haver um interlocutor abstrato, isolado” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929] p.205). O que ocorre nesse processo em que as relações interdiscursivas se tornam irreproduzíveis é que “o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável” (VOLÓCHINOV, 2017, [1929], p.205, grifo do autor). A partir disso, suas percepções por meio de argumentos interiores, motivos interiores e avaliações são aplicados.

O uso do interdiscurso ocorre a todo momento no diálogo através de gêneros discursivos já que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 265, grifo do autor). Essa escolha por sua vez é materializada pelo estilo, pelo tema abordado, pela entonação usada, entre outras condições, para que dessa forma as relações interdiscursivas possam ser aplicadas já que não vêm visualmente materializadas. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) explica que

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (...) Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção de todo* (BAKHTIN, 2011, p.282, grifo do autor).

Dada a importância do interdiscurso na construção dos enunciados, Bakhtin também destaca a relevância do intertexto na materialidade do enunciado, embora não cite o nome dessas relações em suas obras como atesta Fiorin ao dizer que “na obra bakhtiniana, não ocorrem os termos interdiscurso, intertexto, interdiscursivo, interdiscursividade, intertextualidade” (FIORIN, 2006, p. 162). Todavia, o pensador russo reconhece nas relações dialógicas a presença de vozes alheias que podem estar materializadas ou não no discurso. Por isso, traz essa ideia de inter-relações quando diz que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.297). Assim, sinaliza a necessidade desses recursos para um efetivo trabalho dialógico.

Além de não dar nome específico a essas inter-relações, ele também não especifica as diferenças entre elas. Todavia, estabelece claras distinções entre texto e enunciado quando afirma que este é determinado pela relação valorativa do falante e seu elemento semântico-objetal, ou seja, a relação direta com o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 2011, p.296); enquanto aquele, no sentido amplo, pode ser entendido como qualquer conjunto coerente de signos (BAKHTIN, 2011, p.297). Em outras palavras, Fiorin reafirma que “o enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação” (FIORIN, 2019, p. 57). Dessa forma, deixa evidente que as relações interdiscursivas se voltam para o enunciado enquanto as relações intertextuais, para o texto, por conseguinte, ambas não podem ser compreendidas pela mesma funcionalidade no discurso.

Fiorin (2019) reforça a diferença entre essas relações ao esclarecer que as relações intertextuais configuram-se como sendo relações dialógicas, no entanto, não se pode afirmar que em todo processo dialógico se terá a presença da intertextualidade. Para ele, “deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos”, sendo necessário que eles sejam independentes quando não dialogam, excluindo assim qualquer outra possibilidade de ocorrência. Afirma também que “toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade, mas nem toda interdiscursividade implica

uma intertextualidade” (FIORIN, 2019, p. 57). Por isso, torna-se imperativo afirmar que toda intertextualidade subentende-se um dialogismo, e em toda relação dialógica ocorre interdiscursividade.

O ASPECTO LITEROMUSICAL DA CANÇÃO

Diferente da maioria dos gêneros discursivos, o gênero canção faz parte do cotidiano das pessoas, no qual o seu “consumo” ultrapassa o ambiente escolar e isso é o que faz com que ele seja bem recebido quando inserido no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, didatizar o trabalho com canção exige um olhar atento pela necessidade de se valorizar todos os aspectos constituintes desse gênero conforme sinaliza Malanski e Costa-Hübes (2008):

Há todo um conjunto de elementos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico-ideológico e também o contexto de produção (MALANSKI e COSTA-HÜBES, 2008, p. 07).

A canção é formada pela junção da letra e da melodia e por isso torna-se inviável privilegiar um elemento em detrimento de outro. Segundo Costa (2001) o contexto discursivo determina quais tipos de enunciados devem ser escolhidos, diante disso, ao formulá-los em um gênero literomusical como a canção, envolve aspectos que vão além da letra tais como “a ‘composição’, a ‘interpretação’, a ‘gravação’, cada um deles implicando múltiplos atos semióticos” (COSTA, 2001, p. 128).

Em virtude disso, pesquisadores, como Costa (2003), debruçam-se em estudar formas didáticas com canções na perspectiva literomusical que venham a suprir a lacuna deixada pelos PCN, visto que, segundo ele, “o lugar que a canção ganha nos Parâmetros é, além de exíguo, desvalorizado: ligado seja à expressão de grupos fechados, a hábitos gerados pela mídia, ou ao universo de uma linguagem fora do normal” (COSTA, 2003, p. 13).

Nesse sentido, Coelho de Souza (2014), em sua tese de doutorado, aborda a necessidade de um trabalho didático que atenda às especificidades desse gênero. Assim como Costa (2001, 2003), ele também destaca que “o campo literomusical, assim como as outras esferas da comunicação, é um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 66). Sob esse aspecto, vê na letra da canção variadas possibilidades de formação composicional que favorecem uma pluralidade de temáticas. Na melodia, considera que, como na letra, possui intencionalidades discursivas que só podem ser percebidas mediante análise dos materiais sonoros que a compõem.

POSSIBILIDADES DE LEITURA DA CANÇÃO MONTE CASTELO

Tomar-se-á como base de análise a canção Monte Castelo lançada em 1989 no Álbum “As Quatro Estações”:

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

Os dois textos clássicos que compõem a canção: o soneto de Camões e a Carta de São Paulo aos Coríntios unidos pelo primeiro texto através do título “Monte Castelo” travam um fascinante embate entre as vozes alheias presentes no poema. A postura dialógica desses discursos justificam-se pelo fato de existir posições diferentes acerca da mesma temática, mesmo não havendo identificação por parte de quem fala. Ocorre uma interação do todo através “das diversas consciências numa justaposição, num contraponto, numa simultaneidade” em que não se busca a verdade de uma voz, mas sim a dinâmica de como elas interagem (FIORIN, 2019, p. 90).

Evidencia-se a intenção do enunciador em estabelecer um diálogo entre textos de séculos tão distantes, mas que abordam uma temática que os aproximam. Considerando as afirmações de Fiorin

(2019, p. 153), à luz do pensamento bakhtiniano, elucida que “[...] não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política”, por isso, percebe-se a clara intensão do autor em mostrar a importância do amor entre as pessoas e também como ambos discursos completam-se a partir do momento em que se relacionam dialogicamente.

A voz do apóstolo Paulo vem para mostrar um amor puro defendido pelo dogma cristão de que se deve “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”. Pelo fato de vir primeiro na composição do enunciado, infere-se no interdiscurso que o autor considera que esse tipo de amor é o que deve vir primeiro, a base para qualquer relação humana ao dizer que “é só o amor que conhece o que é a verdade”. Além disso, essas palavras também evidenciam a posição humilde do enunciador já que sua voz é inserida primeiro como exemplo ao usar da condição para evidenciar que por mais que se tenha habilidades que o diferencie das demais pessoas, só há significado se houver amor.

Vale ressaltar que, assim como na carta, a voz do apóstolo nesse novo enunciado apresenta-se várias vezes como social por proferir discursos que agradam à igreja católica (no século I) e que ao serem ditos hoje agradam a todos, especialmente, os seguidores do cristianismo. Com isso, a autoridade da voz de Paulo na epístola foi destacada por ele fazer uso da força centrípeta já que o contexto no qual estava exigia essa postura. Contudo, ao trazerem seu discurso para a canção, a sua voz enquadra-se como centrífuga por compor o novo discurso como uma verdade que não é a única, passível de refutada como acontece no decorrer da letra.

A sonoridade através da melodia que acompanha a letra é mais um elemento que favorece as forças centrífugas na relação entre as vozes. Tal assertiva é confirmada pelos instrumentos usados, basicamente contrabaixo, guitarra e violão, por desenvolverem um arranjo discreto, tênue, na maioria dos versos, que faz lembrar de música clássica em que cada recurso sonoro tem seu momento de destaque, mas sem que haja a sobreposição de nenhum. Contudo, na sexta es-

trofe em que diz “É um estar-se preso por vontade/ É servir a quem vence, o vencedor/ É um ter com quem nos mata lealdade/ Tão contrário a si é o mesmo amor” a voz do cantor torna-se mais rápida e mais alta assim como os sons emitidos pelos instrumentos acompanham essa mudança sonora. Essa alteração sugere no interdiscurso trazido pelo poema de Camões que o fato do poeta fazer uso de silogismos no soneto em que apresenta duas premissas e depois suas conclusões. Dessa forma, quando inseridas na canção, o enunciador busca evidenciar esse fechamento de ideias na sexta estrofe por meio dessa aceleração ao cantar a letra.

Ao trazer o soneto de Camões para compor outras estrofes, busca estabelecer um embate sem querer apenas uma simples relação harmoniosa entre as vozes (forma redundante de se referir a um diálogo), mas sim criar uma tensão entre os sujeitos enunciativos de cada uma voz orquestrada pelo enunciador desse novo discurso.

Nesse sentido, no início da canção, as duas primeiras estrofes abordam a importância de um amor genuíno e verdadeiro, sem interesse e sem vaidade. Deixa claro que transmitir amor é o princípio para se viver bem consigo e com os outros, além de ser a condição para a própria existência “sem amor eu nada seria”. Assim, o soneto citado na canção traz a voz de um amor específico entre as pessoas, de um amor carnal, erótico provocado pela paixão e referendado pelo antropocentrismo do contexto Renascentista.

Entretanto, no processo de interação, a voz de Camões sugere uma refutação à fala de Paulo no que tange aos conflitos nos quais se vive quando se escolhe amar. O ponto de tensão surge no início da terceira estrofe, quando ele quebra uma sequência semântica na conceituação do que é o amor, na perspectiva teocêntrica, ao afirmar que “é verdade”, “é bom” e passa a conceituar na ótica antropocêntrica afirmando que “é fogo”, “é ferida”, “é um contentamento descontente”, “é dor”. À luz do pensamento camoniano, praticar o amor nas relações interpessoais não se limita a ser bom e a receber bondades, a ser verdadeiro e a receber verdades. Assim, expõe uma outra forma de amar que, ao escolhê-la, se permite involuntariamente

experienciar também sentimentos antagônicos ao amor.

Nesse contexto, o enunciador do novo discurso vai construindo a ideia de que a prática do amor torna o ser humano uma pessoa melhor. Porém, quando se busca o amor lascivo, deve-se entender que se está disposto a amar e simultaneamente a sentir dor, a descontentar-se... Constrói o pensamento de que na vida necessitamos das diferentes possibilidades de como esse sentimento se apresenta ora como sagrado, ora como profano, mas que são necessários e inevitáveis para a formação do indivíduo. De forma análoga, compara aos quem vão à guerra dispostos a lutar por um objetivo conjunto e sabe dos percalços que enfrentarão, mas mesmo assim não desiste.

O embate que se estabelece por meio da voz do apóstolo Paulo e de Camões, inicialmente sugere que há duas formas de se ver o amor, como se uma excluísse a outra, causando euforia e gerando polêmica pela escolha de uma em detrimento da outra quando na segunda estrofe se diz que “só amor que conhece o que é verdade” e logo na estrofe seguinte rompe-se a ideia do sagrado com “o amor é o fogo que arde sem se ver”.

Todavia, no decorrer dessa sobreposição de vozes, percebe-se que se busca falar de um sentimento e suas variantes sem exclusão de um tipo de amor para dar lugar ao outro. Busca mostrar que as duas formas de se praticar o amor ocorrem de maneira alternada ora religioso, ora profano, assim como acontece no poema cujas estrofes, da segunda à quinta, apresentam-se, cada uma, com voz de Paulo + voz de Camões + voz de Paulo + voz de Camões, evidenciando assim a alternância de como o amor é praticado pelas pessoas, isto é não há estabilidade para os sentimentos.

A única voz autoral da canção sugere no seu interdiscurso que ela faz menção à batalha de Monte Castelo ao dizer repetidamente que está acordado e “todos dormem, todos dormem, todos dormem” suscitando que estar acordado pode ser por ter sobrevivido enquanto “todos” morreram.

O título da canção remete a uma guerra que, apesar de vir no começo do poema, essa voz só passa a fazer parte da interação com

as demais vozes depois que estas são apresentadas. Sendo assim, saber que “Monte Castelo” faz menção a uma batalha já é suficiente para compreender no primeiro momento porque o restante da letra fala da importância do amor.

Dessa maneira, a composição de Renato Russo, por meio do interdiscurso e da polifonia, não busca mostrar a verdade de uma voz, mas sim a interação que ocorre entre elas. Em virtude disso, pode-se considerar que essa canção caminha no sentido da prosificação, termo usado por Fiorin (2019, p. 92), por se tratar de um texto poético que mostra vozes sociais e polifônicas típicas do romance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dialogismo de Bakhtin tem muito a colaborar com o ensino de leitura, uma vez que a reciprocidade permitida pelo processo dialógico favorece a interação promovendo a construção de sentidos. Nessa perspectiva, as reflexões suscitadas nesta pesquisa oportunizaram um olhar discursivo no processo de interpretação textual pelo fato de ascender outras categorias de análise como o interdiscurso e o reconhecimento de vozes alheias.

Dessa forma, possibilidades didáticas de leitura como a apresentada podem ajudar os alunos na compreensão leitora na medida em que estejam aptos a identificarem as relações de diálogo presentes nos textos, fazendo-os refletir nas diferentes formas de ler um texto. Com isso, uma vez compreendido o funcionamento das vozes no plano enunciativo do discurso, poderão reconhecer o jogo discursivo promovido por elas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Dialogismo e divulgação científica**. Rua, Campinas, n.5, p.9-15, mar. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/86>>. Acesso em 22 de agosto de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. São Paulo: UNESP. 2002.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de Português como língua adicional**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2014.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Doutorado em Linguística Aplicada, São Paulo, 2001.

COSTA, Nelson Barros da. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. 1(1) p.9-36, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação**. A abordagem de Mikhail Bakhtin. Língua e Literatura, n. 22, p. 89-105, 1996.

MALANSKI, Elizabet Padilha. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Gênero textual “música”**: expressão, ludicidade e formalidades no trabalho com a linguagem. Produção didática pedagógica. Cascavel, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017, [1929].

DADOS DOS AUTORES

Ana Flora Schindwein

Professora do Departamento de Letras LIBRAS (DELI) da Universidade Federal de Sergipe, é doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e Tecnologias) pela Unicamp, possui Mestrado em Divulgação Científica e Cultural e Mestrado em Linguística (Análise do Discurso) pela Unicamp e Especialização em Educação a Distância pelo SENAC. É bacharel em Linguística e tem Bacharelado e Licenciatura em Letras, também pela Unicamp. Apresenta experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, com ênfase no desenvolvimento de materiais para LIBRAS, Ensino de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa como L2/LE, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Também atua como pesquisadora, sendo seus temas de interesse os multiletramentos e a produção de materiais digitais de diferentes áreas

Carlos Magno Gomes

Professor de Teoria Literária com atuação na pós-graduação acadêmica e profissional da Universidade Federal de Sergipe: PROFLETRAS e PPGL. Doutor em Literatura pela UnB (2004), com pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG (2013). Pesquisador Produtividade CNPq. Tem pesquisa na área dos estudos comparados e estudos da violência contra a mulher na Literatura Brasileira e Latino-americana, com artigos publicados nos periódicos: Estudos Feministas (UFSC), Cadernos Pagu (UNICAMP), Revista Ártemis (UFPB), entre outros. Líder do Grupo de Pesquisa GELIC (UFS/CNPq). Integrante do GT da ANPOLL: A Mulher na Literatura e está associado à ABRALIC. Coordenador Geral do XVIII Seminário Internacional Mulher & Literatura (2019) e do I Seminário Internacional de Literatura e Cultura/VIII SENALIC (2020). Coordenador do Mestrado Profissional em Letras em

Rede da Unidade de Itabaiana (2019-2021). Editor Chefe da Revista Interdisciplinar de língua e literatura (2006-2021). Membro da Comissão do Julgamento do Prêmio Antonio Candido (ANPOLL/2020). Membro da Comissão de Pós-Graduação da UFS - CPG (2019-2021). Membro da Comissão de Progressão Funcional da UFS - CPPD (2018/2021). Membro do Conselho Superior -CONSU-UFS (2009-2012). Chefe do Departamento de Letras do Campus de Itabaiana (2010-2012). Membro do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras em Rede (2013/2016).

Denson André Pereira da Silva Sobral

Doutor em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2011). É graduado em Letras Português Francês também pela Universidade Federal de Sergipe (2004) e Pós-Graduado em Tecnologia e Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano/UFRB (2019). Foi professor titular de francês e inglês no Ensino Médio no período de setembro de 2006 a março de 2009 da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Atuou como professor titular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe no período de junho de 2005 a maio de 2007. Exerceu a função de Coordenador Pedagógico dessa mesma Secretaria de Estado no período de maio de 2007 a outubro de 2009. É membro do GELINE (Grupo de pesquisa Estudos da Linguagem e Ensino) e do LED (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Discursos para o Ensino da Língua Portuguesa). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Estudos da Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Leitura e Produção de Textos, Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado, Literatura Infante-juvenil, Alfabetização e Letramento.

Hilda Alves do Nascimento Araujo

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe com ênfase em Linguagens e Letramento. Graduada em Letras-Português (2006)

e Letras-Inglês (2009) pela Universidade Tiradentes. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade São Luís de França e especialista em Docência e Tutoria em Ensino a Distância pela Universidade Tiradentes. Professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. Ministra aulas de Língua Portuguesa em cursos preparatórios para concursos.

Jeane de Cassia Nascimento Santos

Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professora associada II da Universidade Federal de Sergipe e membro permanente do Mestrados em Letras e do Metrado Profissional em Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e ensino de literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura colonial, literatura pós-colonial, imperialismo, oralidade, identidade e leitura literária.

José Aldo Barreto Júnior

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe (2004). Atualmente é professor do Governo do Estado de Sergipe. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente no seguinte tema: leitura.

José Ricardo Carvalho

Possui Pós-doutorado na área de Linguística de Texto e Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018), Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001), Especialização em Leitura e Produção de Texto (2000), Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares (1996), Graduação em Letras pela Universidade Estácio de Sá (2006) E Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1995). Desempe-

nhou a função de Coordenador Geral de Sergipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC do Ministério da Educação (2013-2015). Atualmente é professor Associado do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professor do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Itabaiana. Membro do grupo GEPLA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada), Líder do GEADAS (Grupo de Pesquisa e Estudos de Alfabetização, Discursos e Aprendizagens). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da língua materna, realizando pesquisas nos seguintes temas: Gênero de texto na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, literatura infanto-juvenil, retextualização, leitura e produção textual.

Luana da Mota Santos

Mestra em Letras pela UFS. Possui graduação em letras português pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Também possui especialização em Libras e Inclusão . Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Areia Branca e professora da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

Maria José Barreto de Santana

Mestra em letras pelo PROFLETRAS/Itabaiana pela Universidade Federal de Sergipe-. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe - Itabaiana (2010). Exerce a função de professora de Língua Portuguesa e Produção de Texto no Colégio Estadual Josué Passos. No ano de 2012, participou dos cursos de atualização em Língua Portuguesa com o Novo Acordo Ortográfico e Tecnologias da Educação, realizado pela Faculdade São Luís de França com carga horária de 40 horas cada. Em 2014, exerceu o cargo de coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação. Em 2015 participou do curso on-line Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula” oferecido pela Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro.

Rildo Vivaldo Teles

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2020). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2013). Especialista em Literatura e Linguística Aplicada ao Ensino pela Universidade do Estado da Bahia (2017). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura brasileira, leitura e ensino.

