



Práticas de ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental

**Carlos Magno Gomes
Jeane de Cássia Nascimento Santos
(Organizadores)**



PROFLETRAS

Rede Nacional

EDIÇÕES
PROFLETRAS



Criação Editora

CONSELHO EDITORIAL DAS
EDIÇÕES DO PROFLETRAS –
Unidade de Itabaiana

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral (UFS)
Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)
Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Gilvan Rodrigues 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

Esta obra foi editada, revisada e editorada
com recursos do PROSGRAP/UFS 2024.



Práticas de ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental

**Carlos Magno Gomes
Jeane de Cássia Nascimento Santos
(Organizadores)**



Criação Editora
Aracaju | 2024

Copyright 2024 by Organizadores

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

Projeto gráfico:
Carlos Magno Gomes

Diagramação:
Adilma Menezes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Isadora Pelosi CRB-5/2059

P912 Práticas de ensino de língua portuguesa e literatura no ensino
 fundamental / Organizadores: Carlos Magno Gomes e
 Jeane de Cássia Nascimento Santos. – Aracaju: Criação Edi-
 tora; Itabaiana: Profletras, 2025.
 170 p. E-book
 Inclui bibliografia
 ISBN: 978-85-8413-594-3

1. Literatura. 2. Práticas de ensino. 3. Ensino Fundamen-
tal. I. Título. II. Gomes, Carlos Magno(org.) III. Santos, Jeane
de Cássia Nascimento (org.).

CDU: 821.134.3:373.3

APRESENTAÇÃO

Carlos Magno Gomes¹

Esta coletânea apresenta reflexões sobre os desafios do ensino de língua portuguesa e suas literaturas, promovendo diferentes de práticas de leitura e escrita para o ensino Fundamental. Essa formação continuada de professores reforça o quanto precisamos atualizar nossas práticas e incorporar dinâmicas de ensino em uma sociedade em rede. Por essa perspectiva, os estudos dos multiletramentos, do letramento digital, do letramento literário, da leitura em diferentes perspectivas vêm cada vez mais sendo usados como alternativas inovadoras para práticas pedagógicas.

Entre os trabalhos selecionados, trazemos a público os resultados de diversas pesquisas de professores das redes públicas de Sergipe e Bahia, desenvolvidas em escolas do Ensino Fundamental. Tais propostas valorizam a importância de práticas pedagógicas contemporâneas, incorporando reflexões acerca da formação do leitor, de práticas de leitura literária, do uso das TDICs nas aulas de produção de texto com estratégias de retextualização e reconto de contos de fadas e HQs. Algumas propostas trazem abordagens que se voltam para a melhoria da leitura e da escrita por meio do uso das interfaces digitais.

No caso da leitura literária, as práticas exploram textos híbridos para a formação do leitor criativo. Por essas propostas, o prazer de leitura deve vir antes do compromisso de ler. Nesse sentido, a aula de leitura do texto literário deve ser composta como um convite ao jogo e à criatividade do aluno no processo de interação entre leitor e texto. A maioria das pesquisas destaca também o papel marcante do professor como um mediador de literatura. Entre os projetos de intervenção, destacamos a luta contra o racismo e a valorização da literatura afro-brasileira; a perspectiva do uso da oralidade para construção de *podcasts*; a retextualização dos heróis das HQs a partir da perspectiva do leitor; a releitura dos contos de fadas por meio de

¹ Prof. titular da UFS. Coordenador da Unidade de Itabaiana do Profletras 2023/2025. Pesquisador CNPq. E-mail calmag@bol.com.br

recursos digitais; a valorização da metáfora como um guia de leitura e a exploração das multiplicidades de sentido da poesia para a formação do leitor infantil.

Essa diversidade de possibilidades de práticas de leitura e de escrita é adequada para a motivação dos leitores com textos híbridos e multimodais, visto que podem interpretar os significados da linguagem verbal e da não verbal. No geral, esses roteiros de leituras e oficinas de produção textual dialogam com a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, que valoriza a cultura digital para a formação do leitor crítico. Tanto nas abordagens linguísticas como nas de leitura do texto literário, se sobressai a preocupação com a formação de um leitor cidadão, aquele capacitado para enfrentar os problemas de sua comunidade, compartilhando diferentes interpretações sociais, como descrevemos, a seguir, na apresentação dos capítulos desta coletânea.

No primeiro capítulo, em **Vozes Literafro-brasileiras: promovendo a identidade e a diversidade na escola**, Valdeny Lopes de Oliveira e Jeane de Cássia Nascimento dos Santos partem do propósito de estimular a leitura subjetiva, além de promover reflexões sobre o racismo e a representatividade através da literatura afro-brasileira em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, numa escola municipal da cidade do interior da Bahia por meio oficinas literárias. As autoras destacam o papel da literatura afro-brasileira como ferramenta pedagógica para promover identidade e diversidade no ambiente escolar, levando em conta a necessidade de efetivação da lei 10.639/03, que aponta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. A proposta de leitura explora textos das escritoras Cristiane Sobral (2016) e Miriam Alves (2021). Como fundamentação teórica, as autoras exploram as perspectivas sobre a leitura literária a partir das contribuições de Cosson (2014), Cruz (2012); Candido (2004), Rouxel (2013), entre outros; e sobre a literatura afro-brasileira, elas ressaltam as importantes contribuições de Munanga (2012, Duarte (2022), Cuti (2010) a fim de divulgar a produção do povo negro e combater o racismo no ambiente escolar.

No segundo capítulo, em **O estatuto da metáfora conceptual em canções de Luiz Gonzaga: uma proposta para o ensino fundamental**, Fernanda Rodrigues e Leilane Ramos da Silva reforçam como primordial o incentivo à leitura e à escrita por meio de diversas práticas letradas que envolvam gêneros textuais e situações comunicativas. Este trabalho foi desenvol-

vido junto aos alunos de uma turma do 7.º ano do ensino fundamental, em Nossa Senhora do Socorro – SE. As autoras partem da perspectiva de valorizar a relação de identidade com o “ser nordestino”, consideramos plausível lidar com as metáforas presentes no gênero *canção*, verticalizando nosso olhar para a obra de Luiz Gonzaga, um dos maiores ícones da música popular nordestina. O trabalho passa pela identificação da metáfora que está presente no pensamento e na ação, pois é uma concepção cultural que dá pistas de como um grupo de pessoas vê o mundo. A proposta tem como base os estudos de Dolz *et al* (2004), uma sequência didática composta por cinco módulos, a saber: i) Conhecendo o gênero letra de canção; ii) Conhecendo Luiz Gonzaga, o Rei do Baião; iii) Desbravando o mundo da leitura e da metáfora conceptual; iv) Jogo - Desvendando metáforas e v) Publicizando o trabalho. Além disso, elas exploram conceitos da metáfora como um fenômeno cognitivo-social conforme Lakoff e Johnson (1980); e de Sardinha (2007), para quem a linguagem é essencialmente metafórica.

Na continuidade, em **Retextualização de super-heróis: do conto ao podcast**, Cícera Souza Costa e Christina Bielinski Ramalho retomam reflexões sobre a aprendizagem leitora em sala de aula, propondo novas estratégias de compreensão leitora a partir da diversificação pedagógica do professor. A proposta de intervenção passa pela construção de uma sequência didática voltada para a retextualização da figura do super-herói, por meio da leitura de gêneros textuais diversos, como contos e HQs de super-heróis da Marvel. As práticas de leitura foram dinâmicas com a produção de *podcasts* criados a partir da reescritura de diversos gêneros e de leituras das HQs. Como resultado final, constatou-se que a retextualização é uma produção autônoma que mobiliza os leitores a produzirem um novo olhar para os super-heróis. Em termos teóricos, o processo de retextualização foi fundamentado em Marcuschi (2018) e Solé (2008).

No capítulo seguinte, em **Práticas de leitura a partir da poesia de Jenyffer Nascimento**, Hugo Hudsney Santana de Souza e José Ricardo Carvalho trazem à baila a perspectiva as abordagens do Círculo de Bakhtin para explorar a dimensão interativa e dialogal da leitura, reconhecendo a produção de Nascimento como enunciados para além do campo literário, pois dialoga com o presente cultural e social em que está inserida. O texto apresenta a di-

nâmica de oficinas de produção literária com foco na leitura dialógica e na ressignificação valorada. O projeto de intervenção está voltado para fortalecer a formação crítica do leitor, conectando aspectos identitários, sociais e culturais no processo de leitura, reforçando a experiência da autora, uma mulher negra, como um lugar de revisão do pensamento hegemônico. Os autores adotam a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2023) que fundamenta-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e organiza-se em torno de três planos de leitura: estético, ético e discursivo, destacando que, conforme Bakhtin (2010), há processo de troca contínua entre autor, texto e leitor é emblemático, visto que o pessoal e o coletivo, o íntimo e o social se entrelaçam.

Logo na sequência, em **Práticas de leitura e escrita por meio do gênero digital podcast**, Elisângela Oliveira Andrade e Denson André Pereira da Silva Sobral propõem o uso do gênero discursivo *podcast* como catalisador das práticas de linguagem nas escolas, valorizando a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) por meio da retextualização (Marcuschi, 2001) como concepção norteadora das relações entre oralidade-escrita e escrita-oralidade, envolvendo operações complexas que interferem no uso da língua. A proposta de produção do *Itacast* reforça a importância de práticas de aprimoramento da leitura/escuta, (re)escrita, oralidade e análise linguística/semiótica para a formação do leitor-cidadão. Como principais pressupostos teóricos, os pesquisadores utilizaram: as concepções de Bakhtin (1992 e 2003) e Marcuschi (2001; 2008 e 2011) sobre gêneros textuais, produção textual, compreensão, oralidade, escrita e as atividades de retextualização; os princípios de multiletramentos e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), Rojo (2012 e 2013); as reflexões de Oliveira e Valência (2022) para discutir sobre o gênero digital *podcast*; além de Macedo (2007) e Araújo (2010), para argumentar sobre Objetos de Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Na continuidade, em **Prática de leitura digital de contos de fadas**, Mônica Andrade Santos e Carlos Magno Gomes exploram as perspectivas estéticas e sociais dos contos de fadas para propor uma prática de leitura mediada pelo letramento digital. A fundamentação teórica está dividida em eixos temáticos: letramentos digitais: Maria Teresa Freitas (2010, 2015) e Roxane Rojo (2012, 2019); etapas do letramento literário: Rildo Cosson (2020, 2023), Annie Rouxel e Carlos Magno Gomes (2019). Os autores destacam



que as oficinas fomentaram reflexões críticas sobre diversos temas abordados nos contos de fadas, permitindo aos discentes correlacionar tais narrativas às problemáticas sociais contemporâneas.

No último capítulo, em **Leitura lúdica de poemas para formação do leitor**, Valdineide Moreira da Silva e Jeane de Cassia Nascimento Santos repensam práticas de leitura para o Ensino Fundamental I com o intuito de melhorar as competências leitoras das crianças. Para tanto, as pesquisadoras selecionaram os poemas “Convite” e “Paraíso”, de José Paulo Paes; “Borboletas”, de Vinícius de Moraes; “A bailarina”, de Cecília Meireles; “O trenzinho do caipira”, de Villas Lobos e Ferreira Gullar; entre outros. As autoras destacam que o poema é um texto que atrai a atenção das crianças, pela musicalidade, pelo ritmo, pela repetição de palavras e pelo jogo das rimas. Tais especificidades são marcantes para atividades que explorem a criatividade das crianças, brincando com as palavras e seus sentidos. O projeto de intervenção é composto de uma sequência didática que estimula a leitura lúdica de poemas, ressaltando as marcas formais e estéticas dos versos com suas imagens e sentidos. As pesquisadoras usam uma base teórica que valoriza o jogo dos sentidos do poema infantil como destacado por Coelho (2000 e Pinheiro (2018), além de retomarem o debate sobre ensino de literatura e práticas de letramento propostas por Aguiar e Bordini (1988) e Cosson (2021).

Com mais uma coletânea produzida pela Unidade de Itabaiana do PRO-FLETRAS, ressaltamos a importância da divulgação dos resultados dessas pesquisas para que outros professores/as possam adaptá-las a suas realidades. Agradecemos aos/as pesquisadores/as e professores/as que participaram desta coletânea e à CAPES pelo apoio financeiro, indispensável para consolidação da formação continuada de professores no Brasil.

Itabaiana, dezembro de 2024.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Carlos Magno Gomes	
Vozes Literafro-brasileiras: promovendo a identidade e a diversidade na escola	13
VALDENY LOPES DE OLIVEIRA	
Jeane de Cássia Nascimento dos Santos	
O estatuto da metáfora conceptual em canções de Luiz Gonzaga: uma proposta para o ensino fundamental	34
FERNANDA RODRIGUES	
Leilane Ramos da Silva	
Retextualização de super-heróis: do conto ao <i>podcast</i>	58
CÍCERA SOUZA COSTA	
Christina Bielinski Ramalho	
Práticas de leitura a partir da poesia de Jenyffer Nascimento	79
HUGO HUDSNEY SANTANA DE SOUZA	
José Ricardo Carvalho	
Práticas de leitura e escrita por meio do gênero digital <i>podcast</i>	101
ELISÂNGELA OLIVEIRA ANDRADE	
Denson André Pereira da Silva Sobral	
Prática de leitura digital de contos de fadas.....	123
MÔNICA ANDRADE SANTOS	
Carlos Magno Gomes	
Leitura lúdica de poemas para formação do leitor	151
VALDINEIDE MOREIRA DA SILVA	
Jeane de Cassia Nascimento Santos	

VOZES LITERAFRO-BRASILEIRAS: PROMOVENDO A IDENTIDADE E A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Valdeny Lopes de Oliveira¹

Jeane de Cássia Nascimento dos Santos²

APRESENTAÇÃO

Sabe-se que a literatura desempenha um papel crucial na formação do educando do Ensino Fundamental ao promover empatia, reflexão e pensamento crítico sobre questões sociais. Diante desse contexto, este artigo tem o propósito de estimular a leitura subjetiva, além de promover reflexões sobre o racismo e representatividade através da literatura afro-brasileira nas desconstruções de estereótipos aos estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, numa escola municipal da cidade do interior da Bahia. Para isso, foram organizadas e preparadas algumas oficinas literárias, para engajar os estudantes em uma reflexão crítica sobre preconceitos e diversidade, através de múltiplas linguagens, como a oral, a escrita e a digital.

Dessa forma, cumpre-se o papel da literatura afro-brasileira como ferramenta pedagógica para promover identidade e diversidade no ambiente escolar. Além de apresentar aos docentes, especificamente aos de Língua Portuguesa, uma opção para um trabalho com letramento literário, que a partir da experiência com a literatura, os alunos possam construir um sentido para si e para o mundo em que vive. Ainda assim, construir conhecimentos sobre o gênero *conto*, estimulando a capacidade criativa e a imaginação, por meio da produção de narrativas, debatendo temáticas, socialmente, significativas para

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da educação básica. Bolsista CAPES de 2022 a 2023. E-mail vallopes2001@hotmail.com

² Doutora em Letras. Professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe

os alunos, através do contato com o texto literário e contribuindo para o protagonismo estudantil.

Nesse sentido, pretende-se desenvolver, também, neste artigo, diversas atividades pedagógicas para a efetivação da lei 10.639/03, que aponta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, contudo, ainda, tão pouco discutida nas escolas da Educação Básica. Para isso, conta-se com as vozes das escritoras Cristiane Sobral (2016) e Miriam Alves (2021), que trazem a discussão de temas relacionados à condição humana de uma parcela da sociedade, a exemplo do racismo em diversos espaços, inclusive na escola.

Dessa forma, a utilização do texto literário, cria-se um espaço seguro para debates, onde personagens e situações fictícias funcionam como ponto de partida para discussões sobre estereótipos e preconceitos, fomentando o respeito à diversidade cultural e social. Ao explorar estas narrativas que dialogam com as vivências dos estudantes, como “*O Tapete Voador*” e “*Um Só Gol*”, não somente fortalece a identidade e a valorização da pluralidade, mas também incentiva ações práticas, como as produções criativas, incluindo jogos, vídeo, e-books e um sarau literário, dentre outros. Que integram texto, leitor e contexto, protagonizando os estudantes com uma transformação pessoal e social.

Diante disso, o material pedagógico foi desenvolvido a partir de concepções teóricas estudadas no Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), as quais despertaram o interesse e a percepção da necessidade de propor novas metodologias de ensino, embasadas no uso de diversos gêneros textuais para o melhoramento da Educação Básica. Portanto, este compilado pedagógico é adequado às Séries Finais do Ensino Fundamental II, no entanto, não há impedimento de que adaptações sejam feitas para que se possa utilizá-lo em outros níveis da Educação Básica, assim também, em relação à adaptação a outros temas através da literatura, como uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos.

Essa prática pedagógica objetiva contribuir com a educação básica de todo o país com foco na leitura subjetiva para promover reflexão/ação na construção de ações afirmativas na educação antirracista e identitária através de uma sequência de atividades. O estudo sobre a leitura literária baseou-se

em Cosson (2014), Cruz (2012); Candido (2004), Rouxel (2013), entre outros. E nas reflexões à literatura afro-brasileira, destacam-se as ideias de Munanga (2012, Duarte (2022), Cuti (2010), e reforça a importância da Lei 10.639/03 no fortalecimento no combate ao racismo no ambiente escolar.

Espera-se que este Caderno Pedagógico fomente o desejo dos professores a uma prática efetiva do letramento literário, sobretudo de uma educação igualitária, e que estes comecem a incorporar em seus projetos pedagógicos atividades e ações pensadas para combater o racismo, reforçando a importância de práticas pedagógicas antirracistas utilizando a literatura como meio de transformação e humanização durante todo o ano letivo.

DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Diante de tantos desafios no processo de ensino e aprendizagem de leitura atribuída ao professor de Língua Portuguesa, a formação de leitores, certamente, é o maior de todos. Nessa perspectiva, entende-se que a escola é a principal responsável pela formação cultural do estudante, assim, é de sua incumbência contribuir para a proficiência leitora literária, não só como ferramenta de comunicação e interação entre os povos, mas também como compartilhamento de conhecimentos, experiências e visões de mundo.

Assim, é importante trazer alguns conceitos que ajudem a você, professor(a), a utilizar e ajustar as estratégias de acordo com cada realidade. Para Colomer (2014), “A literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado na escola porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras e habilidades”. Isto reforça a proposta desse Caderno Pedagógico, que tem como objetivo apresentar algumas técnicas que possam contribuir para o desenvolvimento do letramento, da formação de identidade e da diversidade do educando do Ensino Fundamental II, quiçá do Ensino Médio.

No entanto, percebe-se que para implementar um efetivo trabalho com o texto literário, faz-se necessário criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido. De acordo com Cos-

son (2014, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também, com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. E essa busca plena de sentido entre o texto literário e a sociedade é que faz a magia de apreciação e apropriação da literatura como linguagem, assim: “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (Cosson, 2014, p. 29).

Segundo Cruz (2012), o texto literário deve ser apresentado ao leitor de forma prazerosa e lúdica, porque diante das adversidades e dificuldades encontradas no contexto escolar, o texto deve ter um significado dentro da realidade do educando, e a leitura deve estar vinculada à sua trajetória pessoal, para que de fato o aluno possa refletir e a literatura possa cumprir seu papel social. Nesse encontro coletivo, a linguagem constrói um sentido, ou seja, “[...] a linguagem passa a ter ‘sabor’. Um sabor que advém da composição alquímica do olhar do escritor e da percepção ativa do leitor frente às palavras de uma linguagem literária que assume novos significados e representações” (Cruz, 2012, p.17).

Para Rouxel (2013), a literatura tem sentido na vida do aluno quando este se envolve com uma leitura aprazível, considerando suas experiências pessoais, emoções e valores. Dessa forma, o leitor será tocado pela subjetividade, adentrando em seu conhecimento de mundo interior através de inferências, ou seja, fazendo uma correlação entre a conduta de certos personagens com sua própria vivência e identidade. Ainda, a autora afirma que a escola deve ajudar a estimular a motivação dos jovens leitores, desenvolvendo suas capacidades imaginativas e criativas, através de atividades constantes de se relacionar com o mundo e consigo mesmos. “Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela” (Rouxel, 2013, p.77).

Segundo Jouve (2013), a leitura subjetiva vai muito além da literalidade, uma vez que o leitor tem contato com o texto, de tal forma que o faz refletir sobre aspectos que não estavam presentes. É uma experiência que retorna de forma mais impactante, pois é no momento de fabulação que o leitor se envolve com o texto, tornando-o mais experiente e participante da obra. Assim, define:

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, a leitura é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino (Jouve, 2013, p.61).

Compreende-se que não é uma tarefa fácil trabalhar com o texto literário em suas particularidades, contudo, é necessário refletir e conhecer alternativas que possam auxiliar o ensino de literatura, desde a escolha da obra, que deve contemplar as várias culturas, a motivação e a mediação pelo professor para que este desperte a prática leitora e escritora, a fim de ampliar o repertório cultural do estudante. Dessa maneira, Antonio Candido (2004) destaca que a literatura é um direito indispensável para a condição humana, pois é através dela que as pessoas mergulham em outros mundos e em outras realidades, ajudando a formar a própria identidade, e conclui: “A literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2004, p. 176).

Nesta perspectiva, devemos usar a literatura tanto para o engajamento de formação leitora, como também para trazer ao debate algumas questões de cunho social que são enfrentadas pelos alunos, a exemplo do racismo. De acordo com algumas pesquisas, é na escola que acontecem as primeiras experiências de racismo. Segundo Munanga (2009, p. 7):

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas.

Por essa razão é que a temática das relações étnico-raciais é uma proposta deste trabalho pedagógico e, também, por se valorizar uma educação humanizadora, capaz de contribuir com o desenvolvimento integral do estudante,

na perspectiva de construir uma sociedade mais igualitária. Por muitos anos, a construção identitária das crianças negras vem sendo distorcida, causando efeitos danosos na forma como elas se relacionam com sua formação histórica e sentimento de pertencimento. Portanto, é necessária uma proposta de intervenção que se preocupe em desmistificar preconceitos, discriminações e estereótipos produzidos socialmente e historicamente, através de ações afirmativas, no decorrer do ano letivo inteiro, e não somente em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra.

Dalcastagné (2008, p. 215) argumenta sobre o ensino de literatura na escola dizendo: “[...] espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretense ‘realismo’ da ‘obra’”. Dessa forma, este Caderno pretende engajar os professores a partir de uma sequência de oficinas que contemplam a literatura afro-brasileira para uma abordagem geral da discriminação de todo e qualquer tipo na escola.

Na concepção de Duarte (2005), a literatura afro-brasileira deve partir de um autor negro, pois este pode apresentar e representar seu lugar de fala, usando a literatura para desmistificar o que nos foi contado por longos anos, uma história do negro escravizado, em papel subalterno, estereotipado e inferiorizado. É, justamente, usar o texto de forma positivada para atingir um público alvo específico, para intensificar essas mudanças de atitude e ressignificar a identidade cultural, buscando valorizar suas ancestralidades, através de temática que aborde suas tradições culturais, sociais e artísticas. Assim, também, apresentar suas experiências através de seu ponto de vista, sua perspectiva histórica e cultural, com uma linguagem de desconstrução de termos pejorativos e estereotipados. Somente, dessa forma, a literatura poderá cumprir seu papel social.

É imprescindível considerar e acolher os saberes desses povos e de todas as culturas, reconhecendo sua importância e valorizando de forma que se dê visibilidade positiva na sociedade. Nesse sentido, algumas leis foram efetivadas para uma educação mais igualitária, especificamente a Lei 10.639/03, que se tornou obrigatório o Ensino da cultura afro-brasileira como prática pedagógica, como: História brasileira, produções artísticas, Literatura Afro-

-brasileira. Em consonância com essa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) nos orienta:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018. Competências específicas de Língua para Ensino Fundamental, p.65).

Nesse sentido, fica evidente que os normativos respaldam ações pedagógicas que se comprometam com o processo de ensino para formação de leitores mais críticos, como também ressaltam para o ressignificar da identidade cultural dos educandos. Sendo assim, as estratégias deste Caderno contemplam alguns gêneros literários, como música, poema, curta-metragem, e, especificamente o conto afro-brasileiro, por ser uma narrativa mais curta, construindo a partir dele um sentido para si e para a sociedade. Para isso, contamos com as vozes de duas escritoras afro-brasileiras, que se apresentam como fortes influentes para se trabalhar a temática, a exemplo de Cristiane Sobral com o conto “O tapete Voador”(2016) e “Um só gole”(2021), de Miriam Alves.

A partir destes contos, serão desenvolvidas algumas oficinas práticas, as quais constituirão este compilado, no intuito de fortalecer e ampliar o aprazamento à leitura literária. Seguiremos a proposta de sequência básica de Cosson (2014), que é constituída por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. O primeiro passo para o letramento literário é “preparar o aluno para o texto” (Cosson, 2014, p.54); o segundo, o autor chama de introdução à apresentação do autor, da obra, do contexto e de sua importância; o terceiro, dedicado à leitura, que precisa ser mediada, com ritmo, tempo e resultados, e que Cosson nomeia de intervalo para uma leitura mais longa, no caso de um romance. E por último, a interpretação, que são as “[...] inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p.64).

Dessa forma, Solé (1998) também nos traz algumas estratégias, que podem auxiliar na formação leitora. Para isso, a autora divide o processo de leitura em três momentos distintos. A pré-leitura, momento que se destaca a ativação de conhecimentos prévios através da motivação, definição de objetivos, elaboração de previsões, levantamento de hipóteses sobre o tema, análise da estrutura do texto e observação de elementos internos, como imagens, título e subtítulo. Durante a leitura, a autora sugere uma abordagem compartilhada entre aluno e professor, com o objetivo de auxiliar na compreensão, como solicitar esclarecimentos, fazer um resumo e verificar previsões. E para o pós-leitura, as ações devem se concentrar na identificação da ideia principal, na elaboração de resumos e na formulação de perguntas e respostas. Portanto, é responsabilidade do(a) professor(a) promover atividades significativas de leitura, além de refletir, planejar e avaliar sua própria prática relacionada à leitura para motivar os alunos a se envolverem e se encantarem com a leitura como uma prática social.

De acordo com Silva (1992, p. 44), “O leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se”. É nessa perspectiva que objetiva a construção deste Caderno, que traz experiências com a escrita negra de autores e autoras que ecoam vozes de equidade e respeito na sociedade, oportunizando ao professor a prática de leitura literária por meio de estratégias de leitura, escrita, fala e escuta. Além de possibilitar ao estudante a construção de aprendizagem e compartilhamento de experiências de *protagonismo* com outras turmas da escola e/ou outras comunidades, incluindo a digital.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção acontece através de algumas oficinas, quando utilizamos o gênero conto, acrescido de outros multimodais para fortalecer a leitura literária. Para isso, conseguimos utilizar algumas estratégias metodológicas baseadas em Cosson (2014) e Solé (1998) que nos auxiliam para uma formação leitora, que busca incentivar o leitor a reinterpretar o texto, promovendo reflexões pessoais e sociais. E assim, seguimos algumas etapas: a motivação, a apresentação do autor e o contexto; a leitura mediada e a interpretação ou análise crítica. Nessa sequência também destaca autores negros

que abordam equidade e respeito, fornecendo ferramentas aos professores para trabalhar leitura, escrita, oralidade e escuta. Além de promover o protagonismo dos estudantes por meio do compartilhamento de experiências com outras turmas e comunidades, incluindo por meio digital. Vejamos um esquema na divisão das oficinas:

Quadro 1 - Esquemas de atividades

Apresentação do tema: Motivação

Tempo	(2 aulas de 50 min)
Objetivo	Introduzir a literatura afro-brasileira, promovendo reflexões sobre diversidade e identidade.
Ações	Dinâmicas de sensibilização; leitura performática de textos afro-brasileiros; roda de conversa para explorar percepções.

Prática de Leitura: Experiência literária com dois contos

Tempo	(8 aulas de 50 min)
Objetivo	Desenvolver leitura crítica e interpretativa com foco em temas como racismo e identidade.
Ações	Leitura dos contos “ <i>O tapete voador</i> ”, de Cristiane Sobral (2016) e “ <i>Um só gole</i> ”, de Miriam Alves (2021), usando estratégias de leitura diferentes para o letramento literário.

Prática do conhecer: Letramento racial

Tempo	(6 aulas de 50 min)
Objetivo	Ampliar o repertório cultural dos alunos e promover reflexões sobre identidade, discriminação racial e ancestralidade.
Ações	Construção de árvore genealógica, exibição da curta <i>Vista Minha Pele</i> , pesquisas e apresentações sobre temas afro-brasileiros.
Prática do criar: técnicas de produção	
Tempo	(2 aulas de 50 min)
Objetivo	Estimular a produção literária criativa com elementos de cultura e representatividade afro-brasileira.
Ações	Criação de contos com elementos estruturais e conhecimentos adquiridos nas oficinas para composição de um <i>e-book</i> digital.

Prática do recriar: materialização do conhecimento

Tempo	(4 aulas de 50 min)
Objetivo	Incentivar a expressão artística e literária dos alunos por meio da produção de materiais para um sarau.
Ações	Produção de alguns materiais para apresentação em sarau, como: playlist; dramatização, vídeo, infográfico, podcast, jogo da memória e tabuleiro.

Prática do compartilhar: semeadores em ação

Tempo	(4 aulas de 50 min)
Objetivo	Promover o protagonismo estudantil e compartilhar produções com a comunidade escolar.
Ações	Compartilhamento com a comunidade escolar o conhecimento adquirido ao longo desta jornada de trabalho. Assim também, em ambiente digital, como mural virtual <i>Padlet</i> ³ .

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Apresentação do tema: Motivação

O professor deve criar um ambiente acolhedor e diferenciado na sala de aula, utilizando músicas, livros e imagens temáticas para despertar o interesse dos alunos sobre a literatura afro-brasileira. A abordagem inicial inclui questionamentos reflexivos sobre hábitos de leitura e a importância de se abordar temas como racismo e diversidade na escola. Assim como nos orienta Cruz (2012), é necessário que se conheça a realidade dos alunos para que se possa fazer um trabalho dinâmico e prazeroso com o texto literário.

Após a introdução, utiliza-se a dinâmica *Quebra-Cabeça da Diversidade*⁴ para promover a reflexão sobre preconceitos e discriminações comuns no ambiente escolar, como religião, raça, cultura, estatura, gênero, valores, deficiência física e valores, incentivando a reflexão e criação de debate sobre o respeito às diferenças.

³ *Padlet*: Ferramenta online que permite a criação de um mural virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia.

⁴ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFu0VW8M3Q/duMjT4lNsd-f6MYXhcTzRiQ/edit?utm_content=DAFu0VW8M3Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Professor(a), após a montagem dos quebra-cabeças em grupos e realizada a leitura das imagens, inicia-se o debate, a começar com esses ou outros questionamentos:

1. Em sua opinião, por que algumas pessoas discriminam outras?
2. O que se deve fazer na escola para enfatizar uma boa convivência e que todos(as) possam se sentir respeitados(as)?
3. Em sua opinião, como as pessoas que sofrem racismo e discriminação se sentem?
4. O que você deve fazer para transformar essa situação?

O professor deve mediar um momento de reflexão em que os alunos compartilhem experiências relacionadas ao preconceito na escola, estimulando a sensibilização sobre o racismo no ambiente escolar. Esse debate serve como introdução à temática principal desse caderno, podendo ser ajustado para abordar outros temas relevantes conforme a necessidade da turma.

Para encerrar a discussão, sugere-se a audição da música *Ser diferente é normal*, de Vinícius Castro e Adilson Xavier, interpretada por Gilberto Gil e Preta Gil (2012). A música conecta os alunos à temática étnico-racial, destacando a importância do combate ao racismo e reforçando o papel da literatura afro-brasileira como ferramenta de reflexão e transformação social.

Professor(a), explique aos alunos que ouvirão o conto *Pixaim* de Cristiane Sobral, apresentado de forma performática, seguido de uma reflexão sobre a trajetória da autora como escritora afro-brasileira. Antes de apresentar o texto, converse com os alunos sobre *podcast*⁵, explorando seu uso em plataformas de *streaming* e destacando sua aplicabilidade para conteúdos literários. O conto introduz uma discussão sobre o termo *pixaim*, frequentemente usado de forma pejorativa, sensibilizando os alunos para o impacto do preconceito e incentivando uma postura crítica. Além disso, promove a acessibilidade da identidade racial e destaca o papel da escola na desconstrução de estigmas e preconceitos. O texto também, pode ser apresentado de forma impressa e lido de forma compartilhada com a turma.

⁵ *Podcast*- É um modelo de conteúdo digital em áudio ou vídeo, que oferece conteúdos diversificados, consumido via plataformas de streaming.

Na sequência, os alunos participam de uma discussão inicial sobre o texto, explorando aspectos como o cenário, personagens, contexto e identificação pessoal, sentimentos despertados através do texto, fazendo uma correlação entre o texto e suas vivências. Conforme Rouxel (2013) o leitor será subjetivamente tocado pela leitura quando se traz uma discussão e reflexão, adentrando em seu conhecimento de mundo interior através de inferências.

Em seguida, os alunos desenvolvem atividades práticas: um grupo identifica atitudes racistas em diferentes contextos, enquanto o outro cria frases antirracistas, compondo cartazes para serem expostos na escola. A etapa pode ser concluída com a música *Identidade*, de Jorge Aragão (1992), promovendo um momento de reflexão e engajamento.

Prática de Leitura: Experiência literária com dois contos

Segundo Cosson (2014), o ensino de literatura deve ser efetivado em um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Diante desse desafio, pretende-se trabalhar dois contos nesse caderno, com perspectivas diferentes, embora com o mesmo objetivo, de contribuir com estratégias de leitura para formação de leitores literários.

Ao se tratar de textos afro-brasileiros, nos quais a intenção autoral seja assumir a voz/ação para denúncia e a partir de sua experiência de vida, é comum detectar como primeira pessoa para o reconhecimento de sua própria identidade. O conto “*O Tapete Voador*” de Cristiane Sobral (2016), traz a história de Bárbara, uma mulher negra que enfrenta o racismo no ambiente corporativo, incluindo tentativas de branqueamento impostas por seu chefe. Enquanto no texto, “*Um Só Gole*” de Miriam Alves (2021) relata as memórias de uma mulher marcadas por experiências de racismo na infância, envolvendo colegas e professores. A narrativa utiliza uma linguagem poética e simbólica para expressar as dores e a força do processo de construção identitária, abordando o impacto emocional e social do racismo.

Antes da leitura do texto, é importante trabalhar sobre o gênero conto, suas características e estrutura. Assim, pode apresentar um quadro-resumo

em slides ou impresso, para que os alunos reconheçam os elementos da narrativa.

Considerando a sequência básica de Cosson (2014), veremos em resumo como utilizar as estratégias de trabalho com a leitura dos contos (*motivação, introdução, leitura e interpretação*).

Quadro 2 - Apreciação do conto “O tapete voador” de Cristiane Sobral

Motivação	Introdução	Leitura	Interpretação
Música <i>A carne</i> , de Elza Soares (2002), acompanhando a letra da canção em slides, reproduzida pelo <i>Datashow</i> ou impressa. Antes disso, professor(a), apresente em poucas palavras a biografia da cantora. Feito isso, abre a discussão a partir do questionamento: Os negros são mesmo tratados como um “produto” sem valor?	Apresente o conto “ <i>O Tapete Voador</i> ” e sua autora, Cristiane Sobral (2016), destacando a capa do livro. Caso o exemplar físico não esteja disponível, utilize slides ou materiais digitais. Inclui uma breve introdução sobre o contexto de branqueamento social e eugenia ⁶ , enfatizando a relevância da obra para discutir questões raciais e estimular reflexões, criando expectativa para a leitura.	Distribua a cópia do conto para que os alunos leiam silenciosamente, anotando nas margens curiosidades, dúvidas, e elementos narrativos que chamam a atenção. Essas observações servirão como base para discussões posteriores. Obs.: o desfecho do conto foi retornado, a fim de despertar a curiosidade sobre o desfecho da história de Bárbara.	Por que o presidente, sendo um homem negro, defendeu o branqueamento? Qual era a intenção dele ao querer que Bárbara se tornasse mais embranquecida? Como vocês avaliaram a postura inicial da Bárbara? O que fariam se estivessem no lugar dela? Com base no momento de tensão, como imagina que Bárbara reagirá? Criem um final para o conto alinhado às suas expectativas e experiências.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

⁶ Eugenia: racismo maquiado de ciência. O termo eugenia, criado pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), refere-se ao estudo de agentes que poderiam melhorar ou empobrecer características hereditárias

Quadro 3 - Percepção subjetiva do Conto Um só gole, de Miriam Alves

Motivação	Introdução	Leitura	Interpretação
Apresente o videoclipe “<i>Vozes do Silêncio</i>”, de Carlinhos Brown (2019), criado para a campanha <i>Setembro AMARELO: EALAR Pode Mudar Tudo</i>. A música ressalta a importância da vida e incentiva o diálogo sobre o suicídio, conectando-se ao núcleo dramático do conto em estudo. Use-o para estimular a reflexão dos alunos sobre o tema, por meio de questionamentos que promovam empatia e conscientização, como: Quais fatores levam as pessoas ao suicídio? Por que algumas enxergam a morte como solução?	Apresente o livro <i>Juntar Pedacos</i>, que inclui o conto “<i>Um Só Gole</i>”(2021) em uma lâmina de slide, destacando o título do conto. Pergunte aos alunos o que eles podem deduzir sobre o tema e se percebem alguma relação entre a música apresentada e o título. Em seguida, introduza a trajetória de vida de Miriam Alves, questionando se os alunos a conhecem ou já leram algo de sua autoria. Apresente também a biografia da escritora e o processo de criação do conto, incentivando a reflexão sobre o conteúdo.	É importante preparar a leitura de forma prévia, praticando a leitura em voz alta com modulação vocal, gestos, expressões faciais e movimentos que ajudem a envolver o aluno. A leitura será feita de forma fragmentada, em pausas, utilizando lâminas de slides para destacar elementos-chave do texto, como novos personagens ou a problemática central. A leitura compartilhada exige atenção e escuta, e as atividades propostas visam estimular uma melhor compreensão do texto.	A interpretação acontece durante as pausas na leitura, quando pode discutir sobre os elementos como: personagens, cenários e os sentimentos e medos da narradora. Assim também, os alunos podem fazer inferências sobre o desejo suicida da personagem e o cenário do rio, além de ilustrar suas emoções com trechos de músicas e refletir sobre atitudes de acolhimento. Através de analogias com o ambiente escolar e experiências pessoais, pode debater temas como autoaceitação, autoestima e perda de identidade, destacando a linguagem significativa do texto. Os alunos também podem ser incentivados a criar ilustrações que explorem os elementos do conto.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Prática do conhecer: Letramento racial

Para a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schuman (2021) o letramento racial envolve desconstruir padrões naturalizados de pensamento e comportamento e se não reconhecermos a estrutura eurocêntrica e racista da sociedade, estaremos mantendo uma falsa ideia de igualdade, já que o racismo é enraizado nas instituições. Diante disso, nosso trabalho pode ser enfático na desconstrução de estereótipos e construção da identidade no ambiente escolar, e com o auxílio da literatura podemos trazer ao debate muitos temas importantes para que nosso objetivo seja concretizado.

Assim, podemos utilizar diversos textos para a leitura, como o poema “*Encontrei Minhas Origens*”, de Oliveira Silveira (2021), que promove conexões entre os textos e a luta dos personagens dos contos contra o racismo. Inspirados pela atividade, os alunos podem criar árvores genealógicas, a fim de investigar suas histórias familiares, para fortalecer o autoconhecimento e a identidade. Podendo também, através de multimídia exibir o curta-metragem “*Vista minha pele*” (2013, 26’), dirigido por Joel Zito Araújo. Pois através destes textos, é possível abordar alguns temas ou incluir um processo de reeducação racial que reúna um conjunto de práticas com o objetivo de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas, socialmente, em relação a pessoas negras e pessoas brancas.

Segundo Munanga (2009), a identidade negra pode ser resgatada por meio de uma luta coletiva que promove a reconexão com o corpo, a cor, a cultura e a história. Nesse sentido, foram propostas atividades afirmativas para combater o racismo no ambiente escolar, como:

Quadro 4 - Temáticas para materialização do conhecimento

1. Letras de música como poder de expressão que retratem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas.
2. Poemas de afirmação da negritude, que manifeste a cultura afro-brasileira.
3. Contos que resgatem a história de luta e resistência do povo negro.
4. Filmes e séries que valorizem a cultura, a representatividade e o protagonismo negro.
5. Uma história que não nos foi contada: as contribuições dos povos africanos na formação da nação brasileira, em nossa cultura e ancestralidade através.
6. Personalidades negras que se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (esporte, política, artes, ensino, direito, dentre outros.)
7. A valorização dos direitos raciais através da legislação contra o racismo (destacar leis contra a injúria racial e racismo, da instituição, do Dia da Consciência Negra, da lei 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades).
8. Conceitos, dados e termos para entender e enfrentar o racismo, como: etnia e raça, tipos de racismo (institucional, estrutural, ambiental), colorismo, preconceito, representatividade, branquitude, negritude, dentre outros.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Conforme Rouxel (2013), o leitor estabelece conexões entre novas obras, suas experiências pessoais e referências literárias, utilizando a literatura como um meio para refletir sobre sua vida e a condição humana. Com isso, esse momento, foca-se na contextualização e aprofundamento das reflexões sobre preconceito étnico-racial, promovendo a ampliação do repertório literário e cultural dos alunos. Assim, essas pesquisas podem ser apresentadas pelos grupos de alunos por meio de slides, para promover a troca de ideias e um aprendizado coletivo.

Prática do criar: técnicas de produção

A partir dos conhecimentos adquiridos e a troca de ideias entre colegas, os alunos devem produzir contos criativos. Com base no desfecho da história de Bárbara do conto *O tapete voador* e na nova postura da protagonista, os alunos são convidados a criar um conto para um concurso, incorporando os aprendizados, reflexões, valores e sentimentos despertados pelas leituras, conectando a literatura às suas realidades. As produções podem resultar em um e-book digital, sendo premiado o texto que melhor atende às características do gênero, demonstra criatividade e desenvolve o tema com mais profundidade

Nesse contexto, o professor deve explicar aos alunos sobre a necessidade de reescrita e melhoramento das produções dos contos, por isso, eles precisam atentar-se a revisão de seus próprios textos, refletindo sua escrita e fazendo correções necessárias, considerando alguns critérios, consoante a ficha abaixo:

Quadro 5 - Ficha de autoavaliação de produção do conto

Crítérios para autoavaliação de produção do conto	Sim	Às vezes	Não
Coloquei título?			
Meu texto está adequado à temática?			
Coloquei personagens? (principais e secundárias)?			
Caracterizei as personagens?			
Marquei o tempo?			
Criei o conflito?			
Escrevi o clímax?			
Coloquei o desfecho?			
Conservei o foco narrativo?			
Organizei os parágrafos?			
Utilizei ponto final, de exclamação, interrogação, quando necessário?			
Utilizei dois-pontos e travessão nos diálogos?			
Usei letras maiúsculas nos nomes próprios?			
Separei corretamente as palavras nos finais de linha?			
Minha letra está legível?			
O texto está sem rasuras?			
Fiz uma releitura para verificar se há erros ortográficos?			

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Prática do recriar: materialização do conhecimento

Através das leituras e o conhecimento adquirido no decorrer das oficinas os alunos podem desenvolver materiais que integram a criatividade, o letramento literário e racial, utilizando ferramentas digitais e analógicas. Assim, a proposta visa compartilhar esse conhecimentos e promover reflexões antirracistas por meio de produções criativas de afirmação da negritude, como: *ebook com as produções dos contos, playlist de músicas para o Spotify, um e-book de antologia poética, dramatização, vídeo sobre as contribuições culturais africanas, infográfico sobre filmes e séries, jogos educativos sobre racismo e personalidades negras, e um podcast*

sobre leis de direitos raciais. Essas iniciativas multimodais podem ser preparadas para apresentações em um sarau com outras turmas da escola, fomentando a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Prática do compartilhar: semeadores em ação

As leituras promovem o desenvolvimento de leitores críticos e conscientes, engajados em debates sobre as obras, autoras e personagens, além de conectarem as narrativas às suas experiências pessoais. Esse amadurecimento evidencia nas discussões durante as oficinas, na confecção e elaboração de recursos relevantes para a apresentação de sarau *Semeadores em Ação*, consolidando o fortalecimento de identidades e a valorização das origens culturais por meio da literatura afro-brasileira. As atividades também podem incluir produções em mídias digitais, como a criação de um mural virtual no *Padlet*⁷, evidenciando o protagonismo estudantil.

Além da elaboração de materiais concretos para aumentar o repertório literário, deve-se: considerar algumas apresentações relevantes no sarau, como: criação de playlist e apresentação da música *Cor*, de Douglas Campos (2017); antologia poética de autores negros, resultando em um *e-book* digital e declamação o poema *Me gritaram negra*, de Victoria Santa Cruz (1960); dramatização de contos, inclusive, os produzidos pelos alunos, que desmistificam o racismo e os estereótipos; produção de um infográfico para indicação de filmes, com propagação e desenvolvimento do repertório cultural dos estudantes; produção de vídeo sobre a contribuição da cultura africana; construção de um jogo da memória para apresentação das personalidades negras na história, política, artística, literária, esporte, ciência, etc.; produção de um *podcast* sobre as leis de afirmação da negritude; construção de um jogo de tabuleiro para sensibilização sobre o racismo. Enfim, a materialização do conhecimento serve para propagação e conscientização na escola e nas mídias digitais.

⁷ Disponível: <https://padlet.com/valdenylopes43/semeadores-em-a-o-literatura-afro-brasileira-contra-o-racism-76y080lbnrgvvkq>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas podem permitir aos alunos explorar a literatura de maneira crítica e criativa, estabelecendo conexões com suas próprias experiências e vivências. Ao trabalhar com narrativas que abordam temas complexos como racismo, identidade e resistência, os estudantes desenvolvem uma visão mais profunda sobre as questões sociais e culturais, além de aprimorarem sua capacidade de reflexão crítica. A prática da leitura e da produção textual também contribui para a construção da autoestima e da valorização das origens culturais dos alunos.

O uso de tecnologias digitais e a criação de materiais multimodais, como vídeos, e-books e murais virtuais, fortalecem o protagonismo estudantil e estimulam o letramento literário e racial, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. As produções realizadas pelos alunos, como contos, poesias e desenhos, demonstram como a literatura pode ser um poderoso instrumento de autoconhecimento e expressão, ajudando os alunos a lidar com questões emocionais e sociais, especialmente em relação ao enfrentamento do racismo.

Apesar dos desafios enfrentados nas escolas, é possível observar a transformação dos alunos por meio da leitura e das atividades realizadas, reforçando a ideia de que a literatura afro-brasileira é uma ferramenta importante para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A prática da leitura, combinada com a reflexão crítica e a expressão artística, tem o potencial de não só ampliar o conhecimento dos alunos, mas também de nutrir sua saúde mental e emocional, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e sensíveis às questões de diversidade e justiça social.

Portanto, é fundamental que a escola continue a investir no trabalho com a literatura afro-brasileira e outras formas de literatura que abordem temas relevantes e urgentes, de forma a proporcionar aos alunos um espaço seguro de reflexão, aprendizado e crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Miriam. Um só gole. In: ALVES, Miriam. **Juntar pedaços**. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 81-87.
- ARAÚJO, Joel Zito de. **TVE RS, Nação: Vista Minha Pele**, 2016. 24'. You tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>. Acesso em: abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em: abr. 2023.
- BROWN, Carlinhos (Brasil, 2019, 3'). **Falar pode mudar tudo**. Direção Musical e Produção: Roberto Coelho e Kito Siqueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqjXIzPE>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.
- CAMPOS, Douglas. **Música sobre Racismo | COR** |. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>. Acesso em: abr. 2023.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORES e Botas**. Direção: Juliana Vicente. Brasil, 2010, Cor, 16'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lj8EYEygU0o>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**. Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. **Literafro**, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 05 abr. 2023.

JOUVE, Vicent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. São Paulo: Alameda, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? *In*: ALVES, José Helder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4**. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. Literafro, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/argos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes> Acesso em: 20 maio 2023.

SOARES, Elza. **A carne**, vídeo clip oficial. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 100 p.;21 cm.

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

VIVO, Fundação telefônica. **Letramento racial**: saiba o que significa esse conceito. 2021. Disponível: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/letramento-racial-saiba-o-que-significa-esse> . Acesso em: 20 set. 2023.

O ESTATUTO DA METÁFORA CONCEPTUAL EM CANÇÕES DE LUIZ GONZAGA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Rodrigues¹

Leilane Ramos da Silva²

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega, bem sabemos que a escola tem um papel primordial no incentivo à leitura e à escrita. Por isso mesmo, deve proporcionar aos alunos o contato com as mais diversas práticas letradas, ofertando-lhes o acesso a vários gêneros textuais e situações comunicativas, de modo a estimular tanto o desenvolvimento de uma quanto de outra modalidade.

No Brasil, o índice de proficiência em leitura no Nível 1 ainda é muito alto, da mesma sorte em que os dados relativos ao domínio da modalidade escrita também são desanimadores, mormente quando é publicizada uma estratificação decorrente da aplicação de exames de larga escala. Tal cenário é convidativo ao surgimento de propostas didáticas que tenham em mente o desenvolvimento integral do aluno e isso, claro, demanda esforço, criatividade e uma gama de intersecções necessárias, as quais podem e devem realçar o contexto social do aluno, com suas vivências e necessidades.

Mas vamos diretamente ao ponto: entre as inúmeras frentes de ações para estimular o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de uma turma do 7.º ano do ensino fundamental, vinculados a uma escola situada

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS - Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. E-mail: letras.fernanda@yahoo.com.br

² Doutora em Letras (UEPB, 2005), com área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa, é professora do Departamento de Letras Vernáculas -DLEV e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, unidade São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe - UFS. E-mail: leilaneramos@academico.ufs.br

no município de Nossa Senhora do Socorro – SE, realizamos, sob a égide do Profletras/UFS, unidade São Cristóvão, às vésperas do momento macabro ocasionado pela pandemia de COVID/2019, uma atividade diagnóstica a partir do trato com figuras de linguagem (assunto ínsito no livro didático utilizado na sala) e verificamos a dificuldade dos discentes para identificar e compreender a que julgamos ser a principal delas: a metáfora.

Diante desta realidade e tendo em vista a importância de dar vida a uma relação de identidade com o “ser nordestino”, consideramos plausível lidar com as metáforas presentes no gênero *canção*, verticalizando nosso olhar para a obra de Luiz Gonzaga, um dos maiores ícones da música popular nordestina. Para além da questão cultural aí embutida, fica nítida a oportunidade de trabalho com a competência leitora de forma lúdica, com a música na sala de aula.

Respeitada a perspectiva literária, em sua enorme contribuição desde os primórdios de uma discussão aristotélica, nossa abordagem priorizou um viés conceptual. Para essa perspectiva, a metáfora não é um recurso puramente linguístico, mas sim um fenômeno discursivo de valor cognitivo, sendo diretamente ligada ao nosso pensamento. Assim concebida, além de fazer parte de nosso cotidiano, a metáfora está presente no pensamento e na ação. Para Sardinha (2007, p. 33), “[...] As metáforas conceptuais são culturais. Elas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um Grupo de pessoas, construídos em determinada cultura.”

Antes que você se (e nos) pergunte sobre o viés metodológico, destacamos: operacionalmente, selecionamos quinze canções do cantor Luiz Gonzaga. Esta escolha teve como critérios tanto a abordagem da temática que versa sobre a realidade do sertão nordestino, da vida do sertanejo e do seu amor pelo sertão, quanto a presença de metáfora conceptual ou de expressões metafóricas em cada uma das canções. Feita essa etapa inicial, elaboramos, tomando como base os estudos de Dolz *et al* (2004), uma sequência didática – intitulada *Desbravando o mundo da leitura através da metáfora conceptual nas canções de Luiz Gonzaga* – composta por cinco módulos, a saber: i) Conhecendo o gênero letra de canção; ii) Conhecendo Luiz Gonzaga, o Rei do Baião; iii) Desbravando o mundo da leitura e da metáfora conceptual; iv) Jogo - Desvendando metáforas e v) Publicizando o trabalho.

Grosso modo, a proposta entrelaça a necessidade de uma linha de ação que busca abordar o estatuto da metáfora conceptual em canções de Luiz Gonzaga, de modo a despertar o olhar do aluno para os sentidos veiculados em letras que consagraram a representatividade nordestina na música brasileira, a par do favorecimento da competência leitora.

Do ponto de vista teórico, consideramos autores como: Lakoff e Johnson (1980), para os quais a metáfora é um fenômeno cognitivo-social; Sardinha (2007), para quem a linguagem é essencialmente metafórica; Chiavegatto (2002), que destaca as motivações sociocognitivas da Gramática; Marcuschi (2008), o qual pontua que os gêneros textuais fazem parte da nossa vida diária; Koch e Elias (2015), que versam sobre concepções de leitura; Leffa (1996), para quem a leitura é um sistema complexo e Kleiman (2016), que entende a importância da formação de um leitor crítico.

Em face das dificuldades promovidas pelo período pandêmico, a sequência não foi efetivamente aplicada, mas sua natureza é adaptável a diferentes realidades de sala de aula, condição que cumpre o intento do Profletras de subsidiar atividades de ensino replicáveis. Sem delongas, a partir de agora, passamos a contemplar não apenas considerações relativas ao arsenal teórico que sustenta a elaboração de nossas atividades, mas também informações sobre o gênero estudado, a obra de tão renomado cantor popular nordestino e, por fim, a própria sequência produzida, nesta ordem. O previsível para o momento, não é mesmo? Sigamos!

DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para início de conversa, o que é metáfora conceptual?

A despeito de a pergunta abre-alas da seção sinalizar a existência de inúmeros desdobramentos, nosso intento é dirimir distâncias e validar um percurso não muito longo (quanto nos seja possível, evidentemente!). Vamos lá? A primeira definição de metáfora aparece na Grécia antiga, nos escritos de Aristóteles, que a considerou como “[...] a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o

gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia.” (Aristóteles apud Sardinha, 2007, p. 20) Entretanto, com o avanço dos estudos na área, principalmente, no fim do século XIX, vários estudiosos rebateram a concepção aristotélica.

Conforme afirma Sardinha (2007, p. 21-22), “a metáfora vem do grego ‘*metapherein*’, que significa ‘transferência’ ou ‘transporte’. Etimologicamente, é formada por ‘*meta*’, que quer dizer ‘mudança’ e por ‘*pheiren*’ que significa ‘carregar’.” Com o passar do tempo, a categoria inicial de metáfora desmembrou-se e passou a ser tratada como várias figuras de linguagem. O autor ressalta que, certamente, foi na Renascença que a classificação das figuras de linguagem se intensificou, e isso aconteceu devido à tendência daquela época em classificar o mundo em categorias.

Marcuschi (2000) afirma que a metáfora não deve ser vista como uma simples comparação, já que esta “é uma forma de violação da metáfora; é um momento de racionalização indevida dentro de uma esfera que se quer indevassável.” Marcuschi (2000, p. 86)

No ano de 1980, George Lakoff e Mark Johnson deram início a um novo marco nos estudos da metáfora. Podemos dizer que a obra deles foi um divisor de águas no tocante ao entendimento do que é e de como ela funciona, na medida em que fizeram cair por terra a ideia de que a metáfora somente estaria restrita à linguagem poética. Para os autores, as metáforas conceptuais são convencionais e culturalmente definidas e, de tão intrínsecas aos seres humanos, confundem-se com o senso-comum.

Em termos tradicionais, a metáfora é tratada como uma figura de linguagem, ou seja, vista somente como um artifício puramente linguístico que tem como objetivo enfeitar a linguagem. Além disso, é normalmente estudada/trabalhada em literatura como uma ferramenta utilizada por poetas e escritores para expressarem suas emoções e também como um recurso particular que ajuda a delimitar o estilo do escritor, tornando-se, assim, um grande diferencial na escrita dele; nesses casos, essas figuras recebem o nome de figuras de estilo.

No dizer de Sardinha (2007), a metáfora e outras tantas figuras de linguagem, de forma geral, são utilizadas em cursos de oratória e de argumentação com o objetivo de melhorar o poder de persuasão e a comunicação de

forma geral do aluno/falante que precisa falar em público. Mas, voltemos para o eixo da metáfora conceptual.

De acordo com Lakoff, (2002, p. 04), “uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente.” Para ilustrar, o autor traz o exemplo de ‘O AMOR É UMA VIAGEM’³, em que entendemos (conceitualizamos) um termo a partir de outro: o *amor* seria uma *viagem*. Isso constitui um conceito metafórico. Sardinha (2007) também destaca o conceito de domínio, compreendido como “área do conhecimento ou experiência humana”, e realça a existência de um **domínio-fonte**, donde partem nossas conceptualizações metafóricas, e de um **domínio-alvo**, aquele que pretendemos conceptualizar. Em relação ao exemplo, **VIAGEM** constitui o domínio-fonte, assim como **AMOR** representa o domínio-alvo.

Ademais, Sardinha (2007, p. 31) ressalta a existência de mapeamentos, entendidos como “as relações feitas entre os domínios.” De acordo com Lima (2018), “Entre esses domínios não é necessário que haja relação de semelhança, mas sim uma correspondência, uma relação entre esses domínios à qual se nomeia mapeamento.” (Lima, 2018, p. 57-58). Em paralelo a este pensamento, Silva (2010) simplifica ainda mais a explanação sobre mapeamentos: “Trocando em miúdos, os falantes, apesar de, em geral, não se darem conta de que estão diante de mapeamentos entre domínios conceptuais, empregam as experiências mais concretas para falarem das mais abstratas.” (Silva, 2010, p. 1157-1158) A autora reforça que o domínio-fonte está relacionado às experiências concretas, enquanto o domínio-alvo às mais abstratas.

Se aplicarmos o que ora apresentamos ao universo da música de Luiz Gonzaga, fica fácil percebermos em *Vida de viajante*, de modo mais explícito no verso “Minha vida é andar por esse país”, a metáfora conceptual “A VIDA É UMA VIAGEM”. Neste exemplo, vemos que a metáfora conceitua a *vida*, entendida como *viagem*.

³ As metáforas conceptuais estão registradas em caixa alta. Para nos referirmos a expressões metafóricas, procedentes da metáfora conceptual, utilizamos a caixa baixa. A diferenciação tem o intuito de facilitar a distinção existente entre as categorias em destaque.

No âmbito da teoria postulada por Lakoff e Johnson (1980), há uma divisão que classifica os principais tipos de metáforas conceptuais, a saber: estrutural, orientacional, ontológica, personificação e primárias, conforme podemos verificar a seguir:

Estruturais – são as que resultam de mapeamentos complexos. Podemos citar como exemplos: AMOR É VIAGEM, VIDA É GUERRA.

Para ilustrar a metáfora conceptual estrutural VIDA É GUERRA, Santos *et al* (2010, p. 124) destacam o exemplo “Vencendo batalhas, encararam juntos a era digital...”. Segundo as autoras, nessa ocorrência, há a validação do campo semântico *guerra* para falar sobre *vida*. Assim, observamos que o substantivo “batalhas” pertence ao domínio-fonte *guerra*, fazendo uma relação com domínio-alvo *vida*.

Orientacionais – estão relacionadas a uma direção, como em “BOM É PARA CIMA.” (Sardinha, 2007, p. 34) Isto é, essas metáforas têm as experiências físicas e culturais do ser humano como referência. Desse modo, valem-se da orientação espacial para conceitualizar o mundo à sua volta, logo, compreendem o mundo a partir do espaço (para frente e para trás; para dentro e para fora; para cima e para baixo, entre outros). Na canção *A triste partida*, podemos observar esta estrofe “[...] Em um caminhão / Ele joga a família / Chegou o triste dia / Já vai viajar / (Meu Deus, meu Deus) / A seca terrível / Que tudo devora / Aí, lhe *bota pra fora* / Da terra Natal [...]”, em que o verso *bota pra fora* apresenta um exemplo de metáfora conceptual orientacional, pois exprime a ideia de espaço. Nesse caso, o espaço refere-se à terra natal, pois o eu lírico exprime a tristeza ao ter que ir embora, motivado pela seca que acometeu sua terra.

Ontológicas - são aquelas que transformam algo abstrato em concreto, sem estabelecer mapeamento. Assim, “[...] Essa concretização é expressa em termos de uma ‘entidade’ (uma ‘coisa’), que pode ser contada, medida, fracionada etc. INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE”. (Sardinha, 2007, p. 35, grifos do autor). Em *A morte do vaqueiro*, canção de Luiz Gonzaga, temos um exemplo de metáfora ontológica no verso: “Numa tarde bem tristonha”, uma vez que o substantivo “tarde” é personificado, ao atribuir-lhe uma característica/sentimento inerente ao ser humano: tristonha/tristeza.

Personificação – “são metáforas ontológicas em que a entidade é especificada como sendo uma pessoa. Um exemplo é UMA TEORIA É UMA

PESSOA, que licencia ‘a teoria diz que...’, ‘os fatos revelam que...’ etc.” (Sardinha, 2007, p. 35, grifos do autor) Para ilustrar melhor, observemos o exemplo de Vilela (2002): “A vida ensina-nos coisas que os livros nunca ensinaram.” (Vilela, 2002, p. 79 apud Lima, 2018, 48) Logo, percebemos que a vida, neste exemplo, exerce a função de entidade/pessoa.

Primárias – também recebem o nome de convencionais “[...] presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano. BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE, MUDANÇA É MOVIMENTO.” (Sardinha, 2007, p. 35, grifos do autor)

Em nossa língua, há várias expressões cristalizadas – utilizadas corriqueiramente por todos nós – que são carregadas de efeito metafórico, a elas chamamos de expressões metafóricas. Dell’isola (1998), ao apontar o quanto a língua é eficiente na criação de estruturas metafóricas, cita expressões como “ter sangue de barata”, “cantar de galo”, “encher linguiça”, entre outras, ressaltando o modo como elas se introjetam no léxico, cristalizando formas e significados, nem sempre compreendidos como metafóricos.

De fato, podemos constatar nossa familiaridade com expressões metafóricas citadas pela autora, pois as utilizamos constantemente, nos mais diversos contextos sociodiscursivos, o que reforça ainda mais a teoria defendida por Lakoff e Johnson (1980) de que a metáfora não é puramente linguística, mas conceptual e de ordem cognitiva, isto é, ligando-se intrinsecamente ao nosso subconsciente. Os autores também afirmam que a nossa percepção, enquanto humanos, é estabelecida a partir de conceitos, nas ações e nas relações interpessoais. De acordo com esses estudiosos, nem sempre temos plena consciência desse sistema conceitual, na medida em que agimos e pensamos de forma automática.

Sardinha (2007) também realça o conceito da expressão metafórica, afirmando ser esta uma “uma manifestação de uma metáfora conceptual.” Para reforçar, o autor cita o exemplo “nosso casamento está indo bem” como “uma expressão que advém da metáfora conceptual o AMOR É UMA VIAGEM.” (Sardinha, 2007, p. 31). Conforme já mencionamos, essas expressões são intrínsecas aos sujeitos/falantes de uma determinada língua, pois são culturais e, por isso mesmo, fazem parte dos costumes de um povo. Assim, com

toda ênfase, Sardinha (2007, p. 30) resume: “[...] se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos obedecer às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição.” Ok, mas, e como os suportes de que nos valemos para estudar, como as gramáticas normativas e os livros didáticos que adotamos, lidam com a metáfora? Eis o nosso foco a partir de agora.

A metáfora nas gramáticas normativas

Para Bechara (2006, p. 327), a metáfora é entendida como “[...] translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados [...]” Segundo o autor, a transferência de significados das palavras ocorre por meio de uma relação de semelhança ocorrida entre elas. Bechara (2006) ainda reforça que a metáfora é uma das principais causas que geram a mudança de significado das palavras.

De acordo com Terra (2002), a metáfora representa uma alteração de significado a par da relação entre dois conceitos. Para o autor, então, trata-se de “...uma comparação implícita, isto é, sem o conectivo comparativo. (Terra, 2002, p. 407). Para exemplificar o conceito, o autor traz à tona o seguinte verso de Chico Buarque: “Meu sorriso é uma fenda escavada no chão”. Terra (2002) ainda ressalta que, se fosse acrescentada a palavra *como* na oração, a metáfora passaria a ser uma comparação.

Nessa mesma linha, Mauro Ferreira (2011, p. 66) define a metáfora como: “emprego de uma palavra com sentido diferente do seu sentido usual, baseado em uma comparação implícita (subentendida) entre dois elementos.”

Sacconi (2008) compreende a metáfora como: “o emprego de palavra fora do seu sentido normal, por efeito de analogia (comparação).” (Sacconi, 2008, p. 523) Diferentemente dos demais, o autor aborda o conceito de *metáfora pura* e *metáfora impura*. Assim, em ‘A Amazônia é o **pulmão** do mundo.’, Sacconi diz existir um caso de metáfora impura, “por estarem presentes os dois termos da comparação. (Amazônia – pulmão).” (Sacconi, 2010, p. 523, grifos do autor); já em ‘Na sua mente **povoa** só maldade.’, haveria um exemplo de *metáfora pura*, pois não há termo para comparação explícita.

Em linhas gerais, constatamos que os autores supracitados entendem a metáfora como um mecanismo puramente linguístico, ignorando uma perspectiva conceptual, segundo a qual a metáfora, mais do que um ornamento para a fala, é cognitiva e cultural. De todo modo, entre os autores apontados, Sacconi (2008) é o único que apresenta alguma diferença, ao abordar os conceitos de *metáfora pura* e *metáfora impura*.

O CONCEITO DE METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO DO EF

No tocante aos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), sabemos que, geralmente, eles se inspiram nas gramáticas normativas e, claro, com o conceito de metáfora não seria diferente. Assim, tais instrumentos endossam a tradição gramatical, reconhecendo a metáfora como um adorno linguístico.

Para apresentarmos o conceito de metáfora presente nos livros didáticos de LP, analisamos as seguintes obras: *Português: linguagens, 8º ano* de Cereja e Magalhães (2009); *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 7º ano* de Balthasar e Goulart (2018); *Tecendo linguagens: língua portuguesa, 7º ano* de Araújo e Oliveira (2018) e *Português: contexto, interlocução e sentido, Vol. 1*, de Abaurre *et al* (2008).

De acordo com Cereja e Magalhães (2009), a metáfora é uma “figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança e intersecção entre dois termos.” (Cereja; Magalhães, 2009, p. 115, grifos do autor). Nesse sentido, percebemos que os autores não fazem relação direta entre metáfora e comparação, diferentemente da maioria dos autores de livros didáticos de LP, conforme podemos constatar a seguir.

Em *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 7º ano*, temos: “A metáfora ocorre quando relacionamos em um texto seres ou elementos que, em um primeiro momento, não têm relação entre si e os aproximamos para fazer uma comparação indireta.” (Balthasar; Goulart, 2018, p. 258).

Abaurre *et al* (2008, p. 290) destacam: “a metáfora baseia-se na transferência (a palavra grega *metáfora* significa transporte) de um termo para um outro contexto de significação que não lhe é próprio”. Como podemos atestar, as autoras valem-se do conceito aristotélico de metáfora. Adiante, elas acrescentam que jornais

e revistas utilizam a metáfora para resumir a essência do que se quer dizer, bem como para chamar a atenção dos leitores. Resumindo, também para essas autoras, a metáfora tem a função de adorno linguístico, tal como costa nos demais autores e livros citados.

Diante dessa realidade, fica ainda mais evidente a relevância de falarmos um pouco mais de metáforas com nossos alunos, pelo especial que ela exerce em nossas vidas, uma vez que delas nos valem para a comunicação, como afirma Sardinha (2007). E aí, muita informação até aqui? Que nada! Talvez tenhamos lhe falado apenas de algo menos corriqueiro na escola. Vejamos um pouco da relação que podemos estabelecer entre metáfora, leitura e construção de sentidos.

Metáfora, leitura e construção de sentidos

A leitura exerce um papel muito importante em nossas vidas, de sorte que o sujeito que não lê é excluído, em muitas esferas das atividades humanas. Por isso mesmo, trata-se de uma prática a ser estimulada no seio familiar, mas sobremaneira uma frente de serviço, um expediente de que a escola não pode se privar, como *lôcus* onde o conhecimento formal se processa. Desenvolver a competência do aluno deve estar, portanto, entre as principais preocupações da comunidade escolar, que deve promover ações de incentivo à leitura, com a adoção de projetos, oficinas, saraus poéticos e outros tantos meios de fazer valer essa atividade, esse expediente de construção de uma perspectiva de mundo.

Para Marcuschi (2008), ler é um ato em que há a produção e a apropriação de sentido, o qual nunca é definitivo e completo. A par dessa linha de raciocínio, na leitura não há garantias, pois um mesmo texto pode ser visto e compreendido de diversas formas, a depender dos leitores, uma vez que cada um traz uma bagagem cultural, experiências e visão de mundo.

Em alinhamento com essa perspectiva, Koch e Elias (2015, p. 11) validam que “a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.” As autoras reforçam também que a leitura demanda do leitor muito mais que um conhecimento do código linguístico, visto que “o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. (Koch; Elias, 2015, p. 11)

Logo, a leitura deve ser entendida, enquanto processo complexo, interativo, no qual o leitor exerce um papel ativo na atividade leitora, pois ele também é responsável por estabelecer sentidos ao texto. Eis o modelo de leitores que queremos formar na escola, sujeitos ativos, críticos e reflexivos capazes de estabelecer sentidos ao que lê ou ouve e de se posicionar nas mais diversas práticas letradas. Este é o nosso papel enquanto professores, pois como disse Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

No âmbito de nossas reflexões, não podemos deixar de citar a importância da formação do leitor crítico. De acordo com Kleiman (2016), além dos vários processos intrínsecos à leitura, é essencial que haja interação e cumplicidade entre o autor do texto e o leitor, uma vez que a leitura é um ato social. Sendo assim, ambos se complementam e são responsáveis pela compreensão da mensagem abordada. Dessa forma, além de ser necessário que o autor produza um texto claro e coerente, é primordial também que o leitor seja um sujeito ativo nesse processo, de modo que seja capaz de se posicionar de modo crítico perante o texto.

Marcuschi (2008) destaca que compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética. O autor reforça também que compreender não é um ato isolado do meio e da sociedade em que se vive, pois a compreensão demanda habilidade, interação e trabalho. Para este estudioso: “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (Marcuschi, 2008, p. 230)

Leffa (1996) completa este pensamento ao dizer que “leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto.” (Leffa, 1996, p. 22) Em suma, quanto maior a interação entre o leitor e o texto, melhor será o resultado alcançado no processo de leitura.

Marcuschi (2008) sustenta a ideia de que *compreender* vai muito além da compreensão de um texto escrito, atividades escolares ou acadêmicas, considerando que diariamente precisamos compreender o mundo a nossa volta e nos fazermos entender também.

Daí a importância de nós, como professores de língua portuguesa, estarmos atentos para as prováveis dificuldades que os nossos alunos/leitores podem apresentar ao lerem um determinado texto. Cabe-nos dar o suporte necessário a eles, seja através de explicações, seja por meio da elaboração de atividades que facilitem e ajudem a compreensão leitora dos educandos. Em síntese, a ideia é transformar o processo de leitura no mais simples possível para o aluno, ajudando-o a vencer as dificuldades impostas pelo processo de leitura. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com metáforas conceptuais atua positivamente no desenvolvimento da compreensão leitora, contribuindo na formação cidadã dos alunos, pois eles passam a ter mais facilidade de compreender os variados textos/gêneros presentes nas situações discursivas que integram seu dia a dia.

QUAL A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL PARA O APRIMORAMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA?

E aí, alguém já se perguntou sobre a importância do trabalho com gêneros para o aprimoramento da competência leitora? Que temos a dizer sobre o questionamento proposto? A sala de aula é um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem do aluno. É nela onde ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo, trocamos experiências, mudamos de ideia, reelaboramos nosso pensamento, nosso modo de ver e de ler o mundo. Nesse sentido, urge a presença dos mais diferentes gêneros de diversas culturas em sala de aula, de modo que o aluno possa ter um olhar mais amplo sobre o mundo e sobre a realidade que o cerca.

É no contexto das relações construídas entre professor, aluno e os mais diversos textos que são configuradas interações nas quais surgem o empenho e o comprometimento para a tomada de decisão que desencadeará em processos qualificados ou não de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, o professor de língua portuguesa precisa centrar o seu trabalho em sala de aula a partir da adoção de diversos gêneros, a fim de propiciar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua competência discursiva, de modo a se portar adequadamente nas mais diversas situações sociais e co-

municativas. Além disso, formará um sujeito mais crítico e consciente na sua forma de pensar e de dizer.

Dessa forma, constatamos a relevância que os gêneros textuais exercem em nossa vida, no nosso cotidiano. Ademais, o domínio dos mais variados gêneros possibilita-nos exercer com maestria os nossos diversos papéis sociais, ou seja, conseguimos nos portar em qualquer situação comunicativa e, assim, exercermos nossa cidadania.

Marcuschi (2008) pontua que os gêneros textuais são os textos encontrados em nossa vida diária e que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (Marcuschi, 2008, p. 155)

Cientes da importância do trabalho com gêneros? Lógico, não é mesmo!? Poderíamos falar bem mais a esse respeito, mas entendemos ser hora de tratar da proposta de intervenção que elaboramos, a começar da exposição do motivo que nos conduziu à escolha do gênero *canção*.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Por que trabalhar com o gênero *canção*?

A escolha pelo gênero textual *canção*⁴ foi realizada por levarmos em consideração o fato de este gênero estar presente em nosso cotidiano e fazer parte da realidade dos nossos alunos. O gênero *canção* nos oferece a oportunidade de trabalhar o lúdico em sala de aula, bem como nos permite mostrar ao aluno que, além de rima e ritmo, existe toda uma intencionalidade, um objetivo a ser alcançado em todo texto / *canção*. Ademais, existe um contexto histórico que justifica certas escolhas lexicais metafóricas de quem escreveu a música.

Além disso, o gênero textual *canção* faz parte da vivência diária dos alunos. Então, podemos utilizá-lo como recurso pedagógico para auxiliar na aprendizagem dos educandos e ainda fugir um pouco do tradicional.

⁴ Os termos “canção” e “música” são intercambiáveis no transcurso do capítulo.

Fernandes (2014) destaca que além de “alegria” e “prazer”, a música nos traz diversas lembranças e nos proporciona um trabalho em sala de aula permeado de descontração.

Basso e Lima (2007 apud Ferrari; Sonsin, 2014, p. 6-7) destacam que o gênero textual estudado oferece “uma perspectiva do texto como uma unidade de linguagem social e historicamente construída.” Daí a importância de trabalharmos este gênero textual em sala de aula. De acordo com os autores, a linguagem presente no gênero textual *música* ajuda no processo de ampliação da consciência, e permite a transposição das abstrações em situações concretas, contribuindo significativamente para as maneiras de falar, agir, pensar e entender o mundo e, conseqüentemente, estimula o interesse de crianças e jovens.

Sendo assim, nós, enquanto professores, temos a missão de tentar ao máximo prender a atenção dos alunos com o objetivo de amenizar esse alto índice de evasão, assim como devemos proporcionar a eles o contato com os mais variados gêneros textuais, a fim de que tenham uma formação completa e desenvolvam sua competência discursiva.

Nessa linha de reconhecimento de compromisso, não poderíamos deixar de pontuar a importância do gênero *canção* nos mais diversos contextos sociais, pois ela exerce vários papéis na sociedade: divertir, emocionar, conscientizar, denunciar realidades, agregar conhecimento, entre tantas outras funções.

É por considerarmos todas essas questões, então, que optamos por abordar algumas músicas do cantor Luiz Gonzaga, notadamente, as que dão um maior destaque à realidade do sertão, à vida do sertanejo e ao seu amor pelo sertão.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO REI DO BAIÃO

Luiz Gonzaga nasceu em 1912 na cidade de Exu – Pernambuco, foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado para todo o território brasileiro. Filho de Ana Batista, conhecida como Santana, e de Januário, lavrador e sanfoneiro conhecido da região, aos sete anos de idade, Luiz já ajudava o pai na lavoura e, nas horas vagas, o observava tocar, aprendendo a gostar dos instrumentos.

Depois que se desligou do exército, morou no Rio por vários anos, onde tocou na noite carioca e conheceu vários parceiros da música. Em 1945, nasceu seu filho Luiz Gonzaga Jr. Dois anos após, casou-se com Helena Cavalcanti. Após lutar durante seis anos contra um câncer de próstata, o artista faleceu em 1989, na cidade de Recife, vítima de uma parada cardíaca, deixando um grande legado para a cultura do povo nordestino e para a música popular brasileira.

O cantor também foi responsável por criar o trio pé de serra ao unir a sanfona, a zabumba e o triângulo. Diante do seu sucesso, recebeu o título de “Rei do Baião”. Santos (2016) destaca a importância do cantor na representação do sertão nordestino:

mesmo após migrar, o músico leva consigo traços da genealogia cultural, entoando ritmos estrangeiros para sobreviver, mas aguardando a melhor oportunidade para expor, de algum modo, sua história de vida, e, sobretudo, de uma coletividade de migrantes sertanejos. Assim, tendo como inspiração a sua gente e o seu “pedacinho de chão”, o sertão passa a ser retratado pelo compositor pernambucano com uma sensibilidade ímpar. (Santos, 2016, p. 26)

Em 2012, ano do seu centenário, Luiz Gonzaga foi amplamente homenageado por todo o país. Seu nome virou samba-enredo da Unidos da Tijuca, que ganhou o título do carnaval carioca no mesmo ano. O seu centenário foi celebrado com várias homenagens por todo o país, entre elas o lançamento do filme “Gonzaga: de pai pra filho”, dirigido por Breno Silveira e escrito por Patrícia Andrade. Pouco tempo depois, o longa-metragem foi transformado em microssérie e exibido pela rede Globo em quatro capítulos.

Considerada um hino da música nordestina, a música *Asa branca* foi escrita em 1947 por Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga e, em pleno século XXI, ainda é vista como um dos clássicos que representam a cultura do Nordeste. O nome da música faz referência ao pássaro *Asa branca*, muito comum no sertão nordestino.

É importante destacar que, no período em que as canções foram gravadas, entre as décadas de 1940 e 1980, o sertão do nordeste brasileiro



e os nordestinos sofreram muito com a seca que acometera a região, o que fez com muitos nordestinos tivessem que deixar sua terra natal para tentar uma vida melhor no sudeste do país, principalmente, no estado de São Paulo.

Em virtude disso, várias canções abordam a temática da saudade do sertão e do sofrimento do sertanejo ao chegar à cidade grande. Para ilustrar, trazemos alguns trechos das canções (1) *Vozes da seca*, (2) *A triste partida*, (3) *Asa branca* e (4) *Luar do sertão* que tratam dessas temáticas.

Durante a seca de 1953, Luiz Gonzaga compôs com Zé Dantas a canção *Vozes da seca*, a qual ficou conhecida como música de protesto, pois nela havia a cobrança de proteção e providências plausíveis aos governantes, como também apresentava possíveis soluções para o nordeste em meio a seca que assolava a região naquela época. Vejamos:

(1) “Seu doutô os nordestino têm muita gratidão / Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão / Mas doutô uma esmola a um homem qui é são / Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão / É por isso que pidimo proteção a vosmicê / Home pur nós escuído para as rédias do pudê / Pois douto dos vinte estado temos oito sem chovê / Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê / Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage / Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage [...]”

Na canção *A triste partida*, interpretada por Luiz Gonzaga e composta por Patativa do Assaré em 1964, é abordada a triste realidade enfrentada pelo nordestino que, devido à seca, tem que deixar tudo para tentar sobreviver na cidade grande, conforme podemos constatar na seguinte estrofe:

(2) “[...] Em um caminhão / Ele joga a famia / Chegou o triste dia / Já vai viajar / (Meu Deus, meu Deus) / A seca terrível / Que tudo devora / Ai, lhe bota pra fora / Da terra Natal [...]”

Nos versos seguintes, o cantor trata de saudade:

“[...] (Meu Deus, meu Deus) / Lhe bate no peito Saudade de móio / E as água nos zóio / Começa a cair [...]”

O clássico da música popular nordestina *Asa branca*, escrita em 1947 e composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, também trata da temática da seca e da saudade do sertão:

(3) “[...] Hoje longe, muitas léguas / Numa triste solidão / Espero a
chuva cair de novo / Pra mim vortar aí pro meu sertão”

Nesta canção, ele também aborda a seca sofrida na sua terra natal. Assim como em *Luar do sertão*, escrita por Catulo da Paixão Cearense em 1981, também constatamos a temática saudade quando o cantor diz:

(4) “Oh! Que saudade do luar da minha terra / Lá na serra branque-
jando folhas secas pelo chão / Este luar cá da cidade tão escuro / Não
tem aquela saudade do luar lá do sertão” [...]

Diante desse breve levantamento, é possível notar nessas canções de Luiz Gonzaga o quão forte era o sofrimento do povo nordestino naquela época devido à seca e à consequente partida para o sul/sudeste. Além disso, constatamos também o quão presentes são os sentimentos de saudade, amor e pertencimento pelo sertão.

Nesse sentido, grande parte das canções do artista versa sobre esta realidade de imigração vivida pelo povo nordestino naquela época. Nessa perspectiva, temos como principal foco as canções que abordam essa realidade, o amor pela terra natal e o sofrimento causado pela seca.

Para compor nossa proposta, como dissemos na **Apresentação**, selecionamos quinze canções do cantor Luiz Gonzaga, a saber: i) No meu pé de serra; ii) Asa Branca; iii) Assum preto; iv) Paraíba; v) A volta da asa branca; vi) Sabiá; vii) A vida do viajante; viii) Vozes da seca; ix) A morte do vaqueiro; x) A triste partida; xi) Hora do adeus; xii) Sangue nordestino; xiii) Súplica cearense; xiv) Luar do sertão e xv) Xote ecológico.

Agora, caro(a) colega, para não alimentarmos ansiedades desnecessárias, eis a nossa sequência.

A sequência didática “Desbravando o mundo da leitura através da metáfora conceptual nas canções de Luiz Gonzaga

Nossa proposta de sequência didática está embasada na obra de Dolz, Noverraz e Schneuuly (2004), para os quais sequência didática “é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.” (Dolz *et al* 2004, p. 82). Para nosso trabalho, fizemos algumas adaptações pertinentes ao gênero textual escolhido e à temática trabalhada.

Em se tratando da efetiva aprendizagem dos alunos sobre determinado assunto/conteúdo, é de suma importância que o trabalho aconteça de forma gradual, por meio de várias etapas e atividades, tendo em mente alcançar o aprendizado dos alunos.

Não consideramos presunção acreditar que a aplicação desta metodologia para o estudo de metáforas conceptuais através do gênero textual *canção* contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Por que dizemos isso? De acordo com Dolz (2004), a SD: “Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (Dolz *et al* 2004, p. 97). Segundo os autores, uma sequência didática tem como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto e possa, então, falar ou escrever da forma mais apropriada à situação comunicativa com a qual se depare.

A Sequência Didática “*Desbravando o mundo da leitura através da metáfora conceptual nas canções de Luiz Gonzaga*” foi elaborada para ser realizada durante 11 aulas com as turmas do 7º ano do ensino fundamental. Esta SD⁵ foi dividida em cinco módulos: I - *Conhecendo o gênero canção*; II - *Conhecendo Luiz Gonzaga, O Rei do Baião*; III - *Desbravando o mundo da leitura e da metáfora conceptual*; IV - *Jogo - Desvendando metáforas* e V - *Publicizando o trabalho*.

Inicialmente, como aludimos na **Apresentação**, este trabalho foi pensado para ser executado em sala de aula. Então, para aplicar o produto, escolhemos a turma do 7º ano A de uma escola pública situada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE. A turma fazia parte do turno matutino e contava com 30 alunos com faixa etária que varia entre 12 e 14 anos. Desse

⁵ Segundo os autores, SD é a abreviação de sequência didática.

total de estudantes, 16 era do sexo/gênero feminino e 14 do masculino, alguns deles já tinham repetido pelo menos um ano no decorrer da vida escolar.

Entretanto, em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19) que assolou todo o mundo, as aulas presenciais foram suspensas⁶ em 17 de março de 2020. No dia 15 de junho, voltamos às atividades escolares de modo remoto. Em respeito à portaria n° 4480/2020⁷ publicada pelo governo do estado, no dia 03 de dezembro de 2020, encerramos o ano letivo de 2020 com as aulas remotas; já o ano letivo de 2021 iniciou, de modo presencial, no dia 22 de março de 2021.

A par desse cenário, alteramos o planejamento de nosso *modus operandi* e o trabalho ficou apenas com caráter propositivo⁸, uma vez que não sabíamos quando voltaríamos a contar com as aulas presenciais. Além disso, a adesão dos alunos ao ensino remoto foi muito baixa, uma média de três a cinco alunos, o que comprometeria o resultado dos dados, caso fossem coletados.

Para sumarizar, a par do gênero *canção*, tendo como foco a metáfora conceptual e o aprimoramento da competência leitora, montamos uma SD que é composta por cinco módulos, nove atividades, totalizando onze aulas. Em uma delas, o lúdico ocupa lugar especial, vez que as ações devem ser mediadas a partir do jogo “Desvendando metáforas”. Ao final, produzimos o Caderno pedagógico “Desbravando o mundo da leitura através da metáfora conceptual nas canções de Luiz Gonzaga”. Por ora, nosso foco se volta para a sequência, com o detalhamento das ações nela incursas.

⁶ DECRETO N° 40560 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus COVID-19 (novo coronavírus) e regulamenta as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública de importância internacional, nos termos da Lei (Federal) n° 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.

⁷ PORTARIA N° 4480/2020/GS/SEDUC de 03 de dezembro de 2020. Define procedimentos complementares para a reformulação do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 devido à Pandemia do Coronavírus – COVID 19, no âmbito da Educação Básica, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, e demais providências.

⁸ RESOLUÇÃO N° 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Art. 1° Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

⁹ O CP aqui reportado, produto final do Mestrado Profissional em Letras defendido em 24 de março de 2021, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), descreve detalhadamente os módulos e respectivas atividades da sequência indicada neste capítulo.

Descrição das atividades

Conhecendo a proposta de trabalho

Este momento inicial tem como objetivo apresentar aos alunos o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Esta apresentação acontece através de uma conversa informal, tentando colher deles o que eles lembram sobre a figura de linguagem metáfora, como também sobre o que sabem a respeito de Luiz Gonzaga e de suas canções.

Módulo I: Conhecendo o gênero letra de canção

O módulo I tem como objetivo fazer uma breve apresentação do trabalho, como também deve ser realizado o estudo do gênero textual canção. Este módulo reúne duas atividades, totalizando duas aulas.

Módulo II: Conhecendo Luiz Gonzaga, o rei do baião

Este módulo tem como foco geral abordar a trajetória de Luiz Gonzaga, é dividido em três momentos, totalizando quatro aulas. A primeira atividade intitulada “Conhecendo a trajetória de Luiz Gonzaga”; na segunda, é exibido o filme: *Luiz Gonzaga: de pai para filho*, esse momento é primordial para que os estudantes possam ter uma experiência mais concreta acerca do cantor e da sua trajetória; por fim, o terceiro momento tem como objetivo uma atividade relativa ao filme.

Módulo III: Desbravando o mundo da leitura e da metáfora conceptual

O presente módulo é constituído por duas atividades, totalizando duas aulas. Seu principal foco é trabalhar o desenvolvimento da competência leitora por meio da análise de metáforas conceptuais presentes nas canções de Luiz Gonzaga e da interpretação textual das músicas, no tocante à sua temática e ao seu contexto social.

Módulo IV: Jogo - Desvendando metáforas

O presente módulo é constituído por um jogo intitulado “Desvendando metáforas”, que totaliza duas aulas. Nele, os alunos analisam letras de canções

de Luiz Gonzaga que estão incompletas, a fim de completá-las com as metáforas e/ou expressões metafóricas correspondentes a cada canção. Dessa forma, eles terão que fazer inferências sobre as canções e a relação de sentido gerado pela metáfora correspondente à canção.

Módulo V: Publicizando o trabalho

O presente módulo se faz necessário para fechar esta sequência de atividades e tem como objetivo tornar público nosso trabalho através da confecção e exposição de cartazes.

Como você pode conferir, caro(a) colega, a estrutura que adotamos pode ajudar e muito no circuito de sua sala de aula, sobremaneira se seu intento for desenvolver a competência leitora do aluno. Então, antes de ler as nossas considerações finais, que tal uma visitinha ao repositório do acervo discente do Profletras/UFS, unidade São Cristóvão? Vale a pena considerar nosso convite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que mais podemos acrescentar? Reforcemos: embora pensada para auxiliar o professor de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental, especialmente, 7º ano, nossa proposta pode ser aplicada até mesmo no ensino médio, desde que conte com as adaptações necessárias a cada público-alvo.

Como mencionamos no decorrer deste capítulo, a leitura tem um papel crucial na formação do indivíduo e nós, como professores de Língua Portuguesa, temos um espaço importante no percurso a ser trilhado pelo aluno, pois a leitura é capaz de transportá-lo para os lugares mais longínquos, por vezes inimagináveis. Além disso, ela é capaz de despertar o olhar crítico do discente, melhorar o seu vocabulário e mesmo facilitar aprendizado que precisa ter de outras áreas do conhecimento.

Ademais, trabalhar com a obra de Luiz Gonzaga em sala de aula é um privilégio, pela importância que o cantor tem na construção da identidade do povo nordestino, por sua representatividade na música popular brasileira. Sua contribuição é incontestável. Logo, poder apresentar esse mundo do rei do baião através da música, tendo como foco a metáfora conceptual, que está presente em tudo, é motivo de alegria e gratidão.

Falando em metáforas, depois de ler este trabalho, acreditamos que você nunca mais a verá apenas como um recurso puramente linguístico, tal como costuma ser abordada nos livros didáticos e nas gramáticas de português. Eis um dos objetivos de nosso trabalho: evidenciar o fato de a metáfora nos ser intrínseca, pois, como seres humanos, somos dotados de linguagem e, ao nos comunicarmos, lançamos mão de metáforas.

Por essas e outras razões, entendemos que a leitura deste capítulo e a apreciação do caderno pedagógico a que aludimos são caminhos abertos à discussão do lugar que a metáfora pode ganhar em sala de aula, espelhando o caráter sociocognitivo presente em expressões linguísticas que participam de nosso cotidiano e, simultaneamente, ampliando o modo de ver e sentir o mundo pelo discente, pela ativação da identificação com a música, sempre expressiva da cultura de um povo. Neste caso, da gente nordestina, do sertanejo forte e desbravador. Todo esse conjunto concorre, inevitavelmente, para um ensino lúdico e necessário, transformador em suas bases, fomentador de uma progressiva melhoria da competência leitora do aluno, que passa a observar o contexto histórico citado nas entrelinhas da música, com o reconhecimento de cada metáfora conceptual aí presente.

Se é melhor pecarmos por excesso do que por omissão, o capítulo ora em desfecho pode ser de grande valia a futuros professores de LP que ingressarem no Profletras e tiverem como objeto de estudo a leitura, o gênero canção e a metáfora conceptual, haja vista o entrelaçamento de teórico-metodológico aqui adotado, quiçá inspirando-os à elaboração de novos estudos sobre sob esse viés. Aliás, este é um dos legados do Profletras: fazer com que professores dos quatro cantos do Brasil possam ter acesso aos trabalhos desenvolvidos sob sua tutela. Isso, sem dúvidas, torna este programa mais que especial, pois ele ativa uma rede nacional de colaboração e de conhecimento por todo o país.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. 0. São Paulo: Moderna, 2008.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural. Leitura, produção e estudos de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html> Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: **Pistas e Travessias II. Bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação**. (Org.) CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 264p.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807> Acesso em: 17 abr. 2020.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A metáfora e seu contexto cultural. In: PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998. 193p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. pp. 81-108.

FERNANDES, J. C. **A magia da música no ensino de línguas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FERRARI, Verônica Regina; SONSIN, Soraia Teixeira. O gênero textual letra de música e sua importância para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. ISBN 978-85-8015-080-3. Paraná, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www.diaadia-educacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unesp-ar-campomourao_lem_artigo_veronica_regina_ferrari.pdf> Acesso em: 10 mai. 2020.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. Vol. Único. São Paulo: FTD, 2011.

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

FREIRE, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

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

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática completa**. 29. ed. São Paulo: Nova Geração, 2008.

SANTOS, Elaine de Jesus. **A condição exílica do sertanejo em composições interpretadas por Luiz Gonzaga**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2016.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SEDUC. **Currículo de Sergipe: integrar e construir – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Sergipe: SEDUC, 2018.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. São Paulo: Scipione, 2002.

RETEXTUALIZAÇÃO DE SUPER-HERÓIS: DO CONTO AO *PODCAST*

Cícera Souza Costa¹

Christina Bielinski Ramalho²

APRESENTAÇÃO

A problemática, em relação à aprendizagem leitora em sala de aula por parte dos alunos, constitui-se de questionamentos que nos angustiam no contexto educacional. Como os docentes realizam a prática leitora em sala de aula? Quais as estratégias de leitura os professores utilizam para estimular o hábito pela leitura no cotidiano escolar? A leitura é um processo de assimilação, que se adquire ao longo da vida, e cabe ao educador incentivar o interesse dos alunos pela leitura. Deste modo, o docente exerce papel de suma importância, não somente de propiciar a aprendizagem pela leitura, mas também de propor novas estratégias de compreensão leitora, pois, se o aluno não tem interesse em ler, ele não pode ser responsabilizado por isso. Neste contexto, Solé (2008, p. 18) discute sobre a importância do papel do professor na aplicação de novas estratégias de leitura, ao afirmar que “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor”. Assim, mediante uma nova práxis leitora, a partir da leitura de gêneros diversos, o professor desperta nos alunos o gosto pela leitura. No intuito de responder aos questionamentos e à problemática abordada, esta pesquisa surgiu para estimular e desenvolver a prática leitora em sala de aula.

¹ Professora de Educação Básica do Estado de Sergipe, Mestranda em Letras pelo Profletras da UFS, Campus Itabaiana. Bolsista CAPES. E-mail: costacicera@gmail.com

² Professora Doutora da UFS, Itabaiana, Departamento de Letras e Mestrado Profissional em Letras Campus Itabaiana. E-mail: ramalhochris@hotmail.com

Partindo deste pressuposto, o trabalho desta sequência didática busca desenvolver uma prática intervencionista de retextualização centrada na figura do super-herói, por meio da leitura de gêneros textuais diversos, como contos, HQs de super-heróis da Marvel, notícias e a produção (da modalidade escrita para a oralidade) de contos autorais de super-heróis em *podcast*.

Este trabalho propõe um novo olhar para a prática leitora em sala de aula, através da inserção de novas estratégias didático-pedagógicas que possibilitem ao aluno ampliar suas potencialidades nas práticas de linguagens, inserindo-o nesse contexto marcado pela inserção das tecnologias digitais, atendendo ao que está posto no texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Língua Portuguesa, a saber:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 65-66).

Constata-se, como se vê, a partir desse documento legal, o objetivo de ‘proporcionar’ aos alunos a ampliação e a participação significativa nas diversas práticas de linguagens na área da educação formal, e, conforme diz o próprio documento, “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso, nem de deixar de considerar gêneros e práticas, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2017, p. 67).

Diante disso, urge indagar: de que forma as estratégias inovadoras de prática leitora através da retextualização de super-herói podem contribuir e despertar o gosto pela leitura em nossos alunos, e colaborar para a inovação da prática docente em relação ao desenvolvimento da leitura em sala de aula? No contexto desta problemática, a presente prática intervencionista busca desenvolver a competência leitora a partir da retextualização de narrativas de super-heróis, utilizando atividades presentes no caderno pedagógico, com a produção final de *podcasts* criados a partir da reescritura de diversos gêneros e de leituras das HQs. Chega-se, portanto, a uma forma de produção autônoma e a uma construção ativa do conhecimento do aluno.

Nesse sentido, a proposta se concentrou em aplicar estratégias de retextualização para melhorar a prática leitora dos alunos, tendo em vista que a dificuldade maior da turma era produzir e ler textos com fluência. Nesse viés, o mais relevante do projeto foi a produção de um caderno pedagógico como caminho da retextualização e produção de um Objeto de Aprendizagem (OA), ou seja, um *podcast* de contos autorais de super-herói com o apoio de ferramentas digitais, uma estratégia de escrita-oralidade.

A proposta se deu inicialmente em sala de aula, com a apresentação dos gêneros textuais, momento em que houve a interação entre aluno e textos, resumindo-se em 05 módulos. Nestas etapas, os discentes reconheciam os gêneros textuais e as atividades de retextualização eram aplicadas, passando por vários gêneros até à produção do conto autoral e a gravação do *podcast*.

Para alavancar esta pesquisa, os pressupostos teóricos se ampararam no problema da prática leitora sob a concepção de Solé (2008) e Kleiman (2007), e sob Marcushi (2008; 2010) nos instrumentos da retextualização. Além disso, abordamos também o gênero digital *podcast* na visão de Primo (2005) e Araújo (2007), e adotamos no decorrer do desenvolvimento das etapas da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Aplicamos nosso trabalho em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de um Colégio Estadual em Carira - SE, e, diante da carência leitora dos alunos, percebemos a necessidade de criar um caderno pedagógico com estratégias e atividades que pudessem minimizar essa situação.

Para atender a essas perspectivas, apresentamos no primeiro momento reflexões sobre o desenvolvimento da prática leitora em sala de aula, a retextualização como estratégia da produção oral e escrita, e a importância do *podcast* na construção da oralidade. No segundo momento, apresentamos a proposta de intervenção, e as etapas da sequência didática do caderno pedagógico. Finalmente, nas considerações finais, destacamos as relevantes contribuições das estratégias de retextualização para o desenvolvimento da prática leitora.



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA LEITORA

Quando se fala em gênero textual, pensamos em aquisição de leitura, formação de leitores, pois essa categoria contempla a comunicação verbal e a representação do código através de textos. Assim, ao tratar de gênero textual, Marcuschi (2008, p. 155) define como “[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões [...]”. A partir de Marcuschi, podemos inferir que o texto aproximado do cotidiano do aluno torna-se significativo, resultando em um trabalho docente mais efetivo e objetivo. Nessa perspectiva, a diversidade de textos é importante nas etapas de desenvolvimento da prática leitora e leva também ao multiletramento.

Nesse viés, de acordo com Solé (2008), a leitura é um processo de interação coordenado entre o leitor e o texto, logo, devem-se levar em conta os objetivos do leitor, pois quem lê examina o texto para alcançar uma finalidade. Esse processo de interação dá significado ao aluno e amplia a cultura letrada, que traz novos mundos e horizontes.

A compreensão de um texto também depende do conhecimento prévio de leitura, ou seja, depende da carga conceitual trazida pelo aluno ou indivíduo ao ler, interferindo no entendimento do texto. Segundo Kleiman (2007, p. 13), “[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual; o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”, isto é, sem interação com o leitor, o texto não tem sentido e as lacunas do falso entendimento se impõem.

Nesse âmbito, uma dicotomia se faz presente nas diferenças entre fala e escrita: a primeira (fala) é contextualizada e não normatizada, a segunda (escrita) é autônoma e normatizada. Conforme Marcuschi (2010, p. 26), é preciso: “[...] ampliar esta primeira visão para englobar na fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita [...]”, pois ambas são usadas como atividades comunicativas sem restrição para o processo de decodificação.

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Transformar o conhecimento e trazê-lo para a práxis pedagógica não é tarefa muito fácil diante das dificuldades que o professor enfrenta no cotidiano, principalmente, utilizar o texto como ferramenta didática. Percebe-se que os estudos da língua evoluíram, mas a prática em sala de aula não acompanhou essa mudança. Marcushi (2008) enfatiza que o uso do texto na aprendizagem não sofreu diferença antes da criação dos novos PCNs. Segundo o autor, ainda é “desastrosa” a forma de como é utilizada o texto em sala de aula.

A retextualização é uma forma interativa de potencializar o trabalho com o texto e outros gêneros textuais. Adotou-se na realização desta pesquisa a diversidade de gênero, primeiro, observando seu aspecto discursivo e depois seu aspecto textual. Como reafirma Dell’isola (2007, p. 17), os gêneros textuais são “[...] formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”. Logo, a partir do trabalho com diferentes gêneros e a sua apropriação, o aluno percebe como estes funcionam, usando a língua de forma competente.

Cabe também destacar que, no desenvolvimento desta prática, aplicou-se a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses autores reforçam que uma proposta didática tem por finalidade “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Logo, o sucesso inicial e gradual da leitura depende da motivação e do processo de mediação durante as etapas da prática de linguagem.

A estratégia de retextualização consiste em transformar um texto em outro e através desse processo esta pesquisa se condensou, pois, como confirma Marcuschi (2010, p. 47), “[...] antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão”. Dito isso, o aluno é motivado por meio de um exercício de compreensão, que o impulsiona a um melhor entendimento do texto e a reescrevê-lo.

Seguindo os passos das atividades de retextualização, segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), as etapas foram aplicadas sequencial-

mente para o educando perceber o tipo de gênero textual, as tipologias, a atividade de compreensão e ainda realizar o processo de revisão textual: adequação da linguagem, pontuação, paragrafação e coesão. Ramalho e Haussman (2018, p. 72) reforçam que: “[...] um parágrafo consiste na menor parte estrutural de um texto em prosa, por meio do qual se veicula uma ideia cujo sentido se somará às ideias contidas nos demais parágrafos”. Logo, é pressuposto que, se o parágrafo não for bem redigido, a estrutura do texto se prejudica, quebrando o sentido, logo, o processo de leitura não é apazível.

A retextualização é um recurso importante para a produção textual, muito usada no processo de construção de diferentes gêneros textuais, constante na prática de leitura e é conhecida como um ato comunicativo em constante exercício, e bastante desafiador. Marcuschi (2010, p. 46) expõe o desafio de estruturar e aplicar essa prática, quando afirma que: “[...] trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”.

O *PODCAST* NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE

A difusão do conhecimento vem estimulando educadores a utilizarem de forma mais adequada a ferramenta *podcast* no meio educacional. Percebe-se que a tecnologia nos transmite informações cada vez mais rápidas e inovadoras, exigindo novas formas de pensar e agir. A tecnologia se apresenta em todos os setores da sociedade, sendo este um dos fatores que colaboram para que ela esteja presente na escola e contribua na formação do educando, tal como reafirma Mercado (2002, p. 11):

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente [...].

O avanço tecnológico nos conduz a uma maior democratização de informações, descentralizando o poder de se comunicar. Daí surgiram novas práticas de linguagem: os gêneros digitais. A concepção de gênero ocorre pela necessidade da interação social, e vai se adaptando, pois surgem naturalmente nas manifestações sociais e da linguagem. Com o advento da tecnologia e da internet apareceram novos gêneros como transformação de gêneros já existentes, resultantes do uso das tecnologias, os quais são denominados de *gêneros digitais* ou *emergentes*.

No percurso de aprendizagem aluno-professor, surge dentro dos gêneros discursivos o *podcast*, uma nova ferramenta para inovar a prática pedagógica e que representa a linguagem oral em meio ao suporte digital.

O termo *podcast* surgiu há pouco tempo, em 2004, e foi divulgada pelo jornal britânico ‘*The Guardian*’, em um artigo sobre a praticidade de um usuário produzir seus próprios programas de rádio, utilizando um *Ipod*, um *software* e um *blog* para publicação dos programas (Jesus, 2014).

Para Primo (2005, p. 17), o *podcast* “[...] é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na Internet”. Como armazena conteúdo em vários contextos, o gênero discursivo *podcast* pode ser utilizado em áreas distintas: científica, educacional, jornalística, entre outras. Há conteúdo de programas disponibilizados para servir de recurso pedagógico para a área educacional, como, por exemplo, educação à distância, além de assumir o papel de instrumento da retextualização, que é um dos enfoques desta pesquisa.

A prática leitora se desenvolve com uma práxis pedagógica dinâmica e essa sequência didática buscou estratégias de retextualização utilizando gêneros textuais diversos, como o podcast (O.A. – objeto de aprendizagem), como uma maneira de aprimorar a oralidade dos alunos e despertar o interesse pela leitura.

Sobre isso, a pesquisadora Araújo (2007, p. 158) define objeto de aprendizagem como recurso digital reutilizado como instrumento de ensino, a citar: “Os objetivos do OA são apresentar a intertextualidade intergenérica como aspecto da construção de textos e desenvolver estratégias de compreensão em leitura”. Esses repositórios, segundo a autora, ficam armazenados e disponíveis a professores, alunos e usuários, neles há modelos que ajudam a reconhecer formato, tipo de conteúdo, estilo de diversos gêneros.

Nessa concepção, para aprimorar a prática leitora através da retextualização, esta sequência deste Caderno Pedagógico aplicou a estratégia de retextualização de super-herói e o OA - as narrativas de *podcast* de contos autorais, estimulando o processo da produção textual, valorizando a prática da oralidade e transformando o texto da modalidade escrita para a oral.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

É indiscutível que uma boa prática leitora é fundamental para o educando aprimorar a compreensão e a interpretação de textos. Por isso, esta pesquisa foi aplicada com a finalidade de desenvolver essa prática leitora, através da retextualização para ampliar os horizontes do mundo letrado.

A aplicação desta proposta se deu com uma turma do 8º ano do ensino fundamental, e o critério para a seleção foi a geral falta de motivação para ler, visto que muitos não tinham o hábito de ler ou nunca leram obras literárias e era perceptível sua dificuldade na produção oral e escrita, através de atividades aplicadas em sala de aula.

Nas atividades propostas nesta pesquisa, trabalhou-se com a leitura e a compreensão de gêneros textuais, para que o aluno reconhecesse a tipologia textual, suas características e sentisse estimulado a retextualizar. Acreditamos que textos próximos à realidade do aluno incentivam a prática leitora e a produção textual, pois o texto interage com o seu convívio e atenderá às exigências sociais da sua vida letrada.

A sequência didática do Caderno foi composta de 5 (cinco) etapas, e que facilitou o desenvolvimento da pesquisa: apresentação da situação e do gênero textual, processo inicial da retextualização, interpretação inicial e começo da retextualização. Módulo I – Compreensão, Leitura e Retextualização dos Livros-conto de Moacyr Scliar; Módulo II – Introdução à Tipologia Textual dos Super-heróis da Marvel; Módulo III – Retomada do conteúdo, elaboração, execução e produção do conto *Autoral de Super-Herói*; Módulo IV – Revisão textual e reescritura dos contos autorais de super-herói; Módulo V – Produto Final – elaboração e produção do *Podcasting* do conto *Autoral de Super-Herói* (Quadro 1, 2 e 3).

Quadro síntese 1 - sequência da proposta (parte 1)

Desenvolvimento	Carga Horária	Objetivos
- Apresentação, reconhecimento do gênero, atividades de compreensão e interpretação do gênero conto. - Apresentação dos contos de Moacyr Scliar e Atividades de leitura e compreensão dos seus contos: “Os Turistas”, “Cobrança”. https://youtu.be/fjqv4-Wg8G0 Gênero textual: conto. https://youtube.com/watch?v=dRisDWfJi8&-feature=share - Gênero conto: características, elementos e exemplos de contos. https://www.youtube.com/watch?v=XQM-C1u4t3Lc&t=2s - Cobrança: olimpíada de língua Portuguesa. https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=4s - VIDA MARIA, Canal Oficial do Vida Maria - um projeto premiado pelo Youtube. - Contos de “Os Turistas” e “Cobrança”, de Moacyr Scliar.	06 aulas de 50 min	- Estimular o conhecimento prévio do gênero conto. - Conscientizar sobre o meio de circulação e o público do gênero conto; - Instigar o interesse pela leitura dos contos; - Ler, compreender e interpretar contos breves e longos; Difundir, reconhecer as características e estrutura do conto; - Realizar atividades de reescrita dos contos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro síntese 2 - sequência da proposta (parte 2)

Desenvolvimento	Carga Horária	Objetivos
- Apresentação, reconhecimento do gênero, atividades de compreensão e interpretação do gênero HQs, HQs da Marvel e notícia; - Atividades de compreensão das HQs e notícias; - Retextualização e reescritura das HQs da Marvel. https://youtu.be/jYPQDZwbUJA - Gênero textual: História em Quadrinhos https://youtu.be/_vi6rzhuUOk - Diferenças entre Charge, Cartoom, Tirinha, Cricatura, HQ e mangá. https://youtube.com/watch?v=xnvPRNLAtaI&feature=share - Aula de Português: História em Quadrinhos e Tiras https://youtu.be/E870stlZ5ag - Você sabia como surgiram as histórias de super-herói? https://youtu.be/Izp8B5LyQqk - A história da Marvel: desde 1939. https://youtu.be/D4nN3QrbQk4 - Marvel revela as Origens os superpoderes. https://www.youtube.com/watch?v=9pkwnSZjPAw - Gênero textual Notícia: Fácil e rápido https://www.youtube.com/watch?v=aHH5zoOcdkQ - Gata Heroína salva garoto contra-ataque de cachorro / há 6 anos	06 aulas de 50 min	- Estimular o conhecimento prévio do gênero HQ e notícias – gêneros jornalísticos e narrativos. Conscientizar sobre o meio de circulação e o público do Gênero HQs e notícias; - Instigar o interesse pela leitura das HQs; - Ler, compreender e interpretar HQs da Marvel e notícias; - Difundir, reconhecer as características e estrutura das HQs e notícias; - Realizar atividades de reescrita das HQs da Marvel.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro síntese 3 - sequência da proposta (parte 3)

Desenvolvimento	Carga Horária	Objetivos
- Reconhecimento e resgate do gênero conto; - Comparação do perfil heroico dos heróis da Marvel e das notícias de feitos heroicos do cotidiano; - Compartilhamento de ideias sobre herói X super-herói; - Atividades de elaboração e criação de conto autoral de super-herói; - Execução da retextualização do conto autoral de super-herói.	03 aulas de 50 min	- Estimular o reconhecimento prévio do gênero conto; - Difundir e reconhecer as características e a estrutura do gênero conto estudado anteriormente; - Consientizar sobre a relação intrínseca entre Herói e Super-herói; - Instigar o significado de herói na elaboração conto autoral; - Realizar atividades de reescrita, elaboração e construção do Conto Autoral de Super-Herói.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apresentação inicial da situação

Na apresentação inicial das atividades à turma, separamos os discentes em duplas ou individualmente para que todos tivessem contato com o gênero conto, de maneira interativa, apresentamos videoaulas do *Youtube* com definição do gênero exposto, como também suas características e estrutura, além do conteúdo, em forma de apostila. Utilizou-se o debate para que os alunos compreendessem melhor a relação entre o conteúdo e os vídeos. Este contato e a apresentação do gênero em diversos ângulos facilitaram a compreensão da tipologia - ações que motivaram os educandos a conhecer novos textos.

Nesta fase de processo inicial à retextualização, os educandos realizaram atividades de reconhecimento do gênero conto e suas características por meio das narrativas de Moacyr Scliar: “Os Turistas Secretos e Cobrança”. No primeiro momento, os alunos foram estimulados a reconhecer as características do gênero e, no segundo, a desenvolver uma atividade inicial de retextualização e interpretação. No início, ficaram tímidos, mas, aos poucos, descontraíram-se, tirando dúvidas e reescrevendo os contos, com relatos de que nunca tiveram um conhecimento detalhado deste gênero. A mediação do professor, neste momento, foi importante, destacando sempre a troca de ideias entre os alunos e a interação a partir da retomada do conteúdo.

Primeira etapa: compreensão, leitura e retextualização

Nesta fase, seguiu-se as estratégias de retextualização e de compreensão leitora abordadas por Solé (2008), para quem a leitura possui as etapas de: o antes, o durante e o depois da leitura. Os livros paradidáticos, “O Mistério da Casa Verde” e “Uma história só para mim”, foram distribuídos e os educandos foram selecionados em duplas (livre escolha) para iniciação da leitura. Os discentes foram orientados para realizar a leitura em um período extraclasse, sendo que, a cada leitura realizada, eles deveriam registrar no caderno *Relato de Leitura* as impressões, o entendimento e possíveis comentários. Em seguida, aplicou-se uma atividade de compreensão e retextualização, mediante as abordagens sobre o gênero conto. À medida que liam, os discentes demonstravam o prazer de degustar o enredo dos contos. Após a retomada do conteúdo, adquiriram, por meio dos livros-conto, um pouco de domínio na compreensão do gênero (Figura 1).

Segunda etapa: tipologia textual super-heróis da Marvel

Nesta etapa, foram apresentados aos alunos vídeos com definição do Gênero História em Quadrinhos, sua origem, composição e tipologia. É importante destacar a retomada das características do gênero História em Quadrinhos. Este conhecimento de relacionar o mesmo gênero com perspectivas diferentes estimula a competência leitora do educando. Deu-se seguimento à proposta com a exposição de o conteúdo sobre as variações das HQs: a charge, as tiras, entre outros. Em contrapartida, solicitou-se que os alunos pesquisassem notícias de feitos heroicos do cotidiano com pessoas ou animais, para compará-las aos super-heróis da Marvel. Após a pesquisa, eles trouxeram os exemplares e, em sala de aula, realizou-se a troca de ideias, com registro no caderno das percepções, semelhanças e diferenças. Realizamos a distribuição de 35 exemplares aos alunos. A escolha da revistinha foi feita livremente pelos estudantes, no entanto, eles poderiam optar pela troca, contanto que todos lessem. Os exemplares contemplavam HQs: O Homem Aranha, Hulk, Capitão América, A Coisa, Thor, entre outros, e o procedimento da leitura foi extraclasse. Em um momento posterior, os discentes compartilharam as lei-

turas em sala de aula e fizeram um paralelo entre o super-herói da Marvel e o herói das notícias do cotidiano, reforçando a definição do gênero notícia e de Herói, sendo uma forma de retomar as características de cada um e traçar um perfil ideológico entre eles. Para concluir esta etapa, realizou-se uma atividade de compreensão e retextualização, após a leitura da revista da HQ da Marvel.

Figura 1 – Captura de tela do caderno – atividade de retextualização do livro-conto

CADERNO PEDAGÓGICO

FIQUE POR DENTRO!

Retextualização: É o processo de produzir de um novo texto a partir de um texto central, o que leva à transformação de um gênero de modalidade oral ou escrita em outro texto, mas permanecendo o mesmo sentido.

ATIVIDADE 03: De compreensão e retextualização sobre os livros-conto:

Caro aluno, após ler seu conto de Moacyr Scliar, responda às seguintes questões de reflexão e reescritura:
(o livro foi lido por uma dupla de alunos)

1ª) Responda sobre o conto lido: Autor: Moacyr Scliar Nome da obra: O Mistério da Casa verde.

2ª) Qual o tempo da narrativa: (foi narrada em 1ª ou 3ª Pessoa gramatical).

Resposta provável – Narrado em 3ª pessoa gramatical.

3ª) Qual o espaço da narrativa? (Local onde se passa a história).

Resposta provável – Em Itaguaí, cidadezinha do Rio de Janeiro.

4ª) Qual a situação inicial da Narrativa?

Resposta provável – O personagem Arthurzinho e sua turma resolvem criar um clube, espaço onde possam se reunir, era um velho casarão abandonado.

RETEXTUALIZAÇÃO DE Super-heróis: DO CONTO AO podcast

29

Fonte: Autoria própria (2024).

Terceira etapa: elaboração e produção do conto autoral de super-herói

Neste passo, retomaram-se o conteúdo do conto, a estrutura e a tipologia do discurso, como também a definição de herói e super-herói. Os alunos realizaram uma comparação entre o herói representado nas HQs da Marvel e o das notícias do cotidiano.

Depois do momento de reflexão, seguiram-se alguns passos de elaboração com a orientação do professor, que propôs a criação de uma história de um super-herói imaginável, questionando: como ele se chamaria? que super-poderes teria? esse super-herói moraria na sua cidade e no Nordeste? O conto elaborado pelos alunos deveria conter: início, meio e fim, observando-se os elementos que estruturam uma narrativa, sendo o título do conto a última etapa do processo de criação. A atividade de produção do conto autoral foi aplicada em dupla ou individualmente (ficou a critério dos alunos). A etapa de construção e de elaboração fluiu com mais facilidade por causa da evolução e do embasamento dado aos alunos. As ideias para a construção dos seus heróis vieram boa parte da realidade de onde vivem e das influências externas, como a Tv, fatos históricos e, também, das HQs da Marvel lidas. Este foi o momento da escrita criativa do conto autoral. (Veja a figura na próxima página)

Figura 2 – Captura de tela do caderno – atividade de elaboração e produção do conto autoral de super-herói

CADERNO PEDAGÓGICO

SUPER-HERÓI

O super-herói dos Quadrinhos tem figura inspiradora na mitologia, com superpoderes combate o mal e protege os mais fracos da maldade. Atualmente tem aspecto humano e salvador.

ATIVIDADE 05: ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONTO AUTORAL DO SUPER-HERÓI:

Caros alunos, depois de todos os passos apresentados: conto, estrutura, leitura de contos (Moacyr Sclair), leituras HQs da Marvel, notícias de heróis do nosso cotidiano. Vamos agora elaborar um conto autoral de super-herói!!!!

ORIENTAÇÕES:

Siga as seguintes orientações para realizar esta atividade:

- 1- Crie sua história com um super-herói imaginado por você, considerando as seguintes questões: como ele se chamaria? Que superpoderes ele teria? Este super-herói moraria em sua cidade, e no nordeste?
- 2- Seu pequeno conto terá que conter: início, meio e fim, conflito, personagens, local ou espaço.
- 3- Imagine apenas uma história breve com seu super-herói, coloque sua imaginação para florescer.
- 4- Deixe o título do conto para última etapa. Vamos lá!!! Coloque em prática o que você aprendeu em aulas anteriores, escreva, você é capaz! Acredite!!!

RETEXTUALIZAÇÃO DE Super-heróis: DO CONTO AO podcast

54

Fonte: Autoria própria (2024).

Quarta etapa: revisão textual e reescritura dos contos autorais

Nesta fase, os contos autorais de super-heróis foram organizados em parágrafos organizados. Revisão e reescritura produzidos por

A explanação (tema e tipologia) foi feita e a revisão do texto foi feita. Revisão e reescritura foram feitas, inicialmente, nos elementos da narração, em alguns textos produzidos, como também

dar início ao conto, dos tipos de texto histórico e divisão, e através da prática de analisar parágrafo por parágrafo, percebeu-se que a ação interventiva ajudou os alunos a detectar as repetições e a organizar com clareza os parágrafos no texto. Com a aplicação de uma atividade de revisão e coesão nos três contos, percebeu-se um progresso na estrutura dos parágrafos, uma melhoria na pontuação e o texto tornou-se mais coeso e claro. (Veja a figura na próxima página)

CADERNO PEDAGÓGICO

ATIVIDADE 57 - ATIVIDADE DE REVISÃO E REESCRITURA DOS CONTOS AUTORAIS DE SUPER-HERÓIS

QUESTÕES:

1ª) Depois de ler o seu texto autoral, retire três parágrafos nos quais você percebeu incorreções tais como: repetição de palavras, palavras inadequadas, falta de paragrafação e pontuação e grafia. Em seguida, reformule-os e reescreva-os.

Parágrafo 01: _____

Parágrafo 02: _____

Parágrafo 03: _____

2ª) Vamos estudar as marcas de coesão do texto? Identifique a seguir, no seu texto Autoral de super-herói citado anteriormente: a ideia central dos quatro últimos parágrafos e qual os tipos de tópicos frasais utilizados em cada um deles (Declaração Inicial, Definição, Interrogação, Alusão Histórica, Divisão).

Parágrafo 01: _____

Parágrafo 02: _____

Parágrafo 03: _____

Parágrafo 04: _____

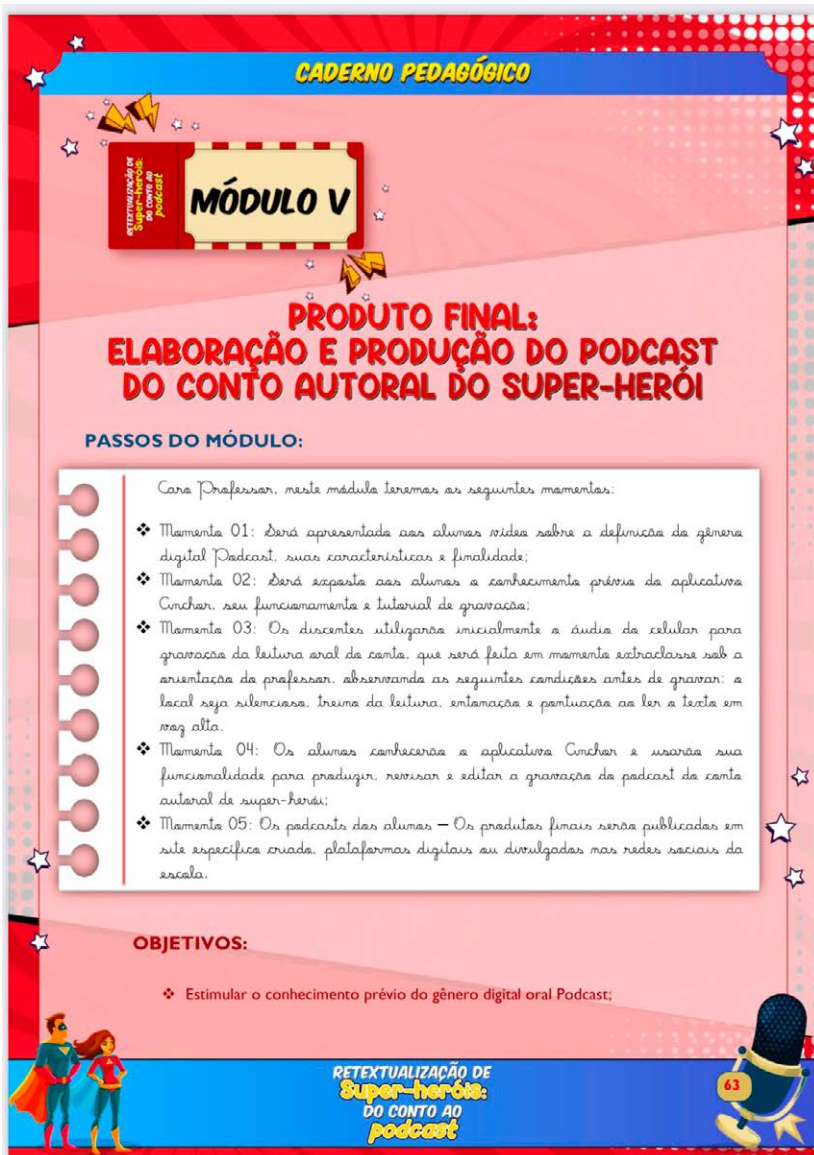
RETEXTUALIZAÇÃO DE Super-heróis DO CONTO AO podcast

s contos autorais de super-heróis e os tipos de parágrafos organizados. Revisão e reescritura produzidos por

a, tópico frasal do processo de reescritura da atividade de reescritura. Alguns demonstram a parcial dos elementos. O conflito de problemas, dificuldade de conhecimento

ogação, alusão

Figura 3 - Captura de tela do caderno – atividade de revisão e reescritura dos contos autorais de super-herói



Fonte: Autoria própria (2024).

Quinta etapa: produto final - elaboração e produção do *podcasting* do conto autoral

Neste momento, apresentou-se aos alunos um vídeo sobre o gênero digital *podcast*, suas características e finalidade, identificando o conhecimento prévio sobre o aplicativo *Anchor*, envolvendo seu funcionamento e tutorial de gravação. A gravação, a edição, a orientação e a finalização da produção do *podcast* ocorreu sob a mediação da pesquisadora, já que muitos alunos não possuíam familiaridade com os recursos digitais.

Para melhor fluidez, os discentes utilizaram, inicialmente, o áudio do celular para a gravação da leitura oral, em um momento extraclasse, observando as seguintes condições antes de gravar: local silencioso, treino da leitura, entonação e pontuação, ao ler o texto em voz alta. Os estudantes conheceram o aplicativo *Anchor*, usando sua funcionalidade para produzir, revisar e editar a gravação do *podcast*. Em relação ao produto final, os *podcasts* serão publicados pela pesquisadora em *site* específico. O produto foi finalizado, ou seja, os contos foram gravados e editados, sendo divulgados posteriormente em *site* criado pela pesquisadora (<https://www.letraseleituras.com/>). (Veja a figura na próxima página)

Figura 4 - Captura de tela do caderno – produto final, elaboração e produção do *podcast* do conto



Fonte: Autoria própria (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da leitura, este projeto nasceu da necessidade de minimizar a problemática da falta do hábito da leitura na sala de aula e de estratégias leitoras defasadas. Nesse caso, propusemos desenvolver uma prática intervencionista de retextualização de super-heróis, através da leitura de gêneros diversos próximos ao aluno, a citar: HQs, notícias e contos, transformando-os em *podcast*, deste modo, estimulando a prática leitora do aluno e instigando seu fomento, à luz de novas estratégias de leitura.

Como ressalta Solé (2008), a leitura é um processo de interação coordenado entre o leitor e o texto. Esse processo texto-leitor aproxima o aluno da cultura letrada e o insere no letramento digital. Logo, com o processo de retextualização pautado em Marcuschi (2010) e Solé (2008), o trabalho de produção textual fluiu nesta pesquisa, utilizando a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os passos de apresentação inicial, produção inicial, apresentação e estrutura e reescritura dos gêneros e a produção final. Todos esses passos foram seguidos pelos educandos, com a mediação docente, interagindo e interferindo nos momentos em que apareciam as dificuldades.

Foi um grande desafio despertar o interesse da turma para a leitura neste trabalho, numa escola em que os recursos pedagógicos eram precários, o que levou a pesquisadora a adquirir livros e revistinhas com recursos próprios. Isso evidencia o retrato das escolas públicas. A diversidade de títulos adquiridos pela pesquisadora interferiu preponderantemente para que o resultado desta pesquisa fosse positivo e exitoso.

A partir das ações dessa proposta, esperamos que os alunos adquiram habilidades na produção oral e escrita, demonstrando na produção dos contos melhoria na pontuação, coesão, coerência, como também na elaboração da progressão textual.

Em síntese, a proposta aqui exposta propõe contextos reais de aprendizagem aos discentes e de letramento digital próximo à sua realidade. Os pontos marcantes neste projeto nos apontam que o docente precisa facilitar a relação entre o oral e o escrito, e logo a leitura é fundamental para fortalecer a interação do texto e a compreensão leitora.

Espera-se, portanto, que esta proposta sirva de exemplo para muitos docentes, estimulando-os a aplicar o método proposto no desenvolvimento da prática leitora dos alunos, de modo a minimizar gradativamente com as dificuldades de leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukácia Meyre. **Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa**. 2007. Dissertação (Mestrado) – [S.l.: s.n.], 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/211ce2e-2-a994-4961-807b-5cf814c057cb/content>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. 10. ed. São Paulo: Pontes: 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Para além da emissão sonora: as interações no *podcasting*. **Intexto**, n. 13, p. 64-87, dez., 2005.

RAMALHO, Christina B.; HAUSSMAN, Raphael. **Por um texto todo meu: teoria e prática**. Rio Grande do Norte: Lucgraf, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DA POESIA DE JENYFFER NASCIMENTO

Hugo Hudsney Santana de Souza¹

José Ricardo Carvalho²

APRESENTAÇÃO

A leitura de um poema sob a luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, adquire uma dimensão interativa e dialogal. A poesia de Jenyffer Nascimento, nesse contexto, oferece um campo fértil aplicação da leitura com ressignificação valorada. A poesia dessa escritora pode ser lida não apenas como um conjunto de textos isolados, mas como enunciados dentro de uma cadeia discursiva mais ampla, que dialogam com tradições poéticas, com o presente cultural e social em que estão inseridos, destacando-se com uma literatura da mulher negra periférica.

A oficina de leitura e produção poética proposta busca explorar a poesia de Jenyffer Nascimento a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, com foco na leitura dialógica e na ressignificação valorada. A ideia central é proporcionar aos participantes um espaço de interação crítico-reflexiva em que a poesia de Nascimento seja lida como enunciado em uma cadeia discursiva mais ampla, conectando aspectos identitários, sociais e culturais da experiência da mulher negra periférica. Além disso, a oficina propõe criar um diálogo entre diferentes textos literários, promovendo uma reflexão sobre a construção de identidades e valores éticos e estéticos.

¹ Mestre em Letras pelo Profletras, Unidade de Itabaiana, Prof. da Rede Estadual de Sergipe.

² Professor Titular do Departamento de Letras e do PROFLETRAS do Campus Alberto de Carvalho da UFS. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFF. Líder do grupo de pesquisa GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens). E-mail ricardo-carvalho.ufs@hotmail.com

A proposta se fundamenta no conceito de autor-pessoa e autor-criador de Bakhtin, destacando como a biografia e a perspectiva axiológica de Jenyffer influenciam sua criação artística. A leitura de poemas de *Terra Fértil* e atividades práticas, como a produção de poemas compartilhados, objetivam incentivar os participantes a refletirem sobre temas como exclusão, resistência e autoaceitação, enquanto desenvolvem sua capacidade de leitura crítica e criativa.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO **AUTOR-PESSOA** JENYFFER NASCIMENTO

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) detalha o processo de compreensão artístico-literária, enfatizando a necessidade de observar as relações dialógicas que permeiam o texto. Ele argumenta que a apreciação da criação literária requer uma análise das interações entre *autor-pessoa*, *autor-criador*, *personagens* e *as diversas vozes sociais* representadas. Para Bakhtin, essa matriz dialógica não só estrutura a obra literária, como também revela os modos pelos quais a literatura dialoga com a realidade e com os leitores. Na concepção bakhtiniana, a autoria é destacada por duas lentes distintas: a do *autor-pessoa* e a do *autor-criador*. Esta divisão é sustentada por um alicerce ético e axiológico, que reconhece a arte e a vida como esferas entrelaçadas. Em oposição à visão do formalismo russo, que isolava a análise literária nos elementos linguísticos da obra, desconsiderando a riqueza da autoria, Bakhtin propôs uma abordagem que valoriza as múltiplas vozes, os valores implícitos e os posicionamentos que o autor imbrica em sua criação. Parte superior do formulário

Para Bakhtin (*apud* Faraco, 2011, p. 21-26), o *autor-criador* “[...] dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-se esteticamente”. Já a definição de *autor-pessoa*, aqui, é entendida, conforme Faraco (2011), como “o escritor, artista, a pessoa física”. Este estudo visa explorar como a vida de Jenyffer, como *autor-pessoa* e *autor-criador*, se entrelaça com sua produção literária, com um foco particular em compreender como sua história pessoal influencia seu processo criativo e estético.

No contexto descrito por Bakhtin, o *autor-pessoa* se refere ao autor na sua capacidade e identidade como um indivíduo real, com suas próprias visões de

mundo, experiências, desejos, e até as influências externas, como a crítica e as circunstâncias práticas. Este conceito destaca a complexidade e a multiplicidade de fatores que influenciam o autor, ao criar suas personagens e obras. Bakhtin argumenta que, embora as declarações do autor-pessoa sobre suas personagens possam oferecer dados valiosos, eles são condicionados por uma série de elementos aleatórios e, portanto, podem ser incertos. A importância dessas declarações reside mais em seu valor biográfico, revelando aspectos da vida e do pensamento do autor. No entanto, para que essas declarações adquiram um valor estético e contribuam, significativamente, para a compreensão da obra, elas precisam ser consideradas à luz do “sentido artístico da obra”. Ou seja, é o conteúdo e a forma da obra de arte que iluminam e dão significado às intenções e aos comentários do autor-pessoa. O autor-criador, nesse sentido, é aquele que, através de sua obra, permite a compreensão do autor-pessoa, enriquecendo nossa interpretação da obra com informações adicionais e perspectivas.

No caso da poetisa Jeniffer Nascimento, a aplicação dos conceitos de Bakhtin sobre o autor-pessoa e o autor-criador pode oferecer uma perspectiva rica para entender a interseção entre sua vida pessoal e sua obra poética. Jeniffer, como autor-pessoa, traz para sua escrita as vivências, os desafios e as percepções oriundas de sua condição de mulher negra e periférica. Esses elementos biográficos não apenas influenciam tematicamente sua poesia, mas também informam o estilo, a voz e a escolha semântica que caracterizam sua obra. Considerando Jeniffer Nascimento como autor-pessoa, é importante reconhecer como suas experiências de vida específicas moldam as temáticas de sua poesia. Essa influência biográfica pode ser evidenciada através da exploração de temas relacionados à identidade, à resistência, ao pertencimento e à luta, refletindo diretamente sua visão de mundo e seus desejos de mudança e afirmação.

Embora a poesia, muitas vezes, caracterize-se pela expressão de sentimentos e pensamentos íntimos do poeta, no contexto de Bakhtin, o eu-lírico e as “personagens” podem ser vistas como vozes que assumem perspectivas diversas sobre um tema tratado. A poetisa Jeniffer, como autor-criador, arregimenta essas vozes, estabelecendo uma complexa rede de diálogos internos e externos. Seguindo a visão dialógica de Bakhtin (2003), as criações poéticas de

Jeniffer adquirem uma vida própria, independentemente das intenções originais da poetisa. Isso significa que seus poemas uma vez compartilhados com o público, podem transcender a experiência subjetiva, engajando-se em diálogos mais amplos sobre questões sociais, culturais e existenciais. As declarações de Jeniffer sobre sua própria obra, seu processo criativo e as motivações por trás de seus poemas adquirem significado elucidativo e complementar. A compreensão de suas poesias permite aos leitores apreciarem a interação entre o biográfico e o estético, cuja reação ativa à vida se manifesta pela estrutura semântica e estilística de seus textos. Aqui, nesse primeiro momento, nos interessa conhecer um pouco da história do autor-pessoa, que influencia o seu projeto de criação estética.

Foto de Jenyffer Nascimento



Jenyffer Nascimento, nascida em 1984, na cidade Paulista, situada em Pernambuco, vive hoje, ativamente, na periferia de São Paulo. Sua vida, imersa na atividade literária desde a infância, reflete uma jornada marcada por descobertas prematuras no universo das palavras e uma evolução constante, que a conduziu da leitura à criação poética. A transição de Jenyffer, da escrita de letras de *rap* durante a adolescência para formas literárias mais amplas, revela não apenas sua versatilidade artística, mas também sua capacidade de transformar vivências pessoais em expressões universais.

Como escritora, ativista, militante, mulher negra e feminista, a obra de Jenyffer Nascimento transcende a simples categoria de literatura. Suas raízes e identidades múltiplas infundem suas palavras com uma potência que desafia e redefine

o espaço literário. A autenticidade de sua voz vem da intersecção dessas várias facetas de sua existência, que se refletem em seus textos poéticos, os quais servem como espelho de suas lutas, angústias, revoltas e esperanças. A presença ativa da autora em saraus nas periferias de São Paulo revela um compromisso com a democratização da expressão cultural e a valorização das narrativas marginalizadas.

Em termos bakhtinianos, a figura do *autor-pessoa* como Jenyffer Nascimento, desdobra-se em uma complexa rede de diálogos entre sua experiência vivida e sua expressão artística. Ela não apenas vivencia a vida por meio de suas próprias categorias axiológicas, mas também emprega essas vivências como matéria-prima para sua obra, que, por sua vez, dialoga com um público diversificado. Esse processo de troca contínua entre autor, texto e leitor é emblemático da visão de Bakhtin (2010) sobre a literatura como um espaço ético e singular de existência, em que o pessoal e o coletivo, o íntimo e o social se entrelaçam. O trabalho da autora, portanto, encarna a essência do autor-pessoa ao utilizar sua arte como um veículo para a expressão de uma vida rica em desafios e conquistas, uma vida que, embora profundamente pessoal, ressoa universalmente nas questões que aborda. Seu legado literário e ativista é um convite à reflexão, ao questionamento e, acima de tudo, à transformação social por intermédio do poder da palavra.

A transição da composição de letras de *rap* na adolescência para o papel de poeta reconhecida ilustra seu compromisso em usar a arte como veículo para expressar e combater as injustiças sociais, especialmente o racismo e o machismo. Jenyffer traz para a sua poesia as vozes, as experiências e as lutas das comunidades com as quais se identifica e pelas quais luta. Seu estilo não é apenas uma manifestação artística que busca redefinir narrativas e desconstruir estereótipos da mulher negra periférica.

Dessa forma, a escritora, na condição de autor-criador, utiliza sua poesia inspirada nas cenas do cotidiano, em suas experiências pessoais e nas histórias daqueles ao seu redor, para não apenas contar histórias, mas para mudar a realidade dessas narrativas. Ao fazer isso, ela confirma a visão de Bakhtin sobre a literatura como um espaço vivo de interação, cujos textos não são apenas escritos, mas vividos, tanto pelo autor quanto pelos leitores. A poesia de Jenyffer Nascimento se ergue como um território cujo silêncio é quebrado e as vozes subjugadas ganham espaço.

Ao dar voz àqueles que foram silenciados, a poesia de Jenyffer promove um diálogo entre o leitor e os temas abordados, incentivando uma reflexão crítica e, potencialmente, uma ressignificação dos valores do leitor frente a essas questões. Sua obra, portanto, não só enriquece o panorama literário com sua estética única, como também contribui para a ampliação do horizonte ético e axiológico dos seus leitores, refletindo a capacidade transformadora da literatura, como explorado por Bakhtin

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, situada no campo da Linguística aplicada, adota procedimentos de uma pesquisa qualitativa interpretativista, centrada na realização de um estudo de caso acerca da transposição didática das categorias analíticas derivadas dos estudos do Círculo de Bakhtin, conforme proposta de leitura com ressignificação valorada desenvolvida por Carvalho (2023, 2024). Esse enfoque é adotado com o intuito de investigar a aplicabilidade dessas categorias no contexto da leitura dialógica em sala de aula, particularmente por meio da análise e da interpretação de obras poéticas. Realizamos um estudo piloto direcionado à leitura ético-estético-discursiva a partir da construção de uma oficina de leitura de poemas de Jeniffer Nascimento, contidos em sua obra *Terra fértil*.

Descrevemos essa experiência na forma de um estudo de caso com uma classe de nono ano do ensino fundamental a fim de explorar e testar uma abordagem didática de leitura dialógica do texto artístico-literário. A análise discursiva, inspirada nos conceitos do Círculo de Bakhtin, enriquece a experiência de leitura ao destacar não apenas as relações dialógicas internas presentes nos poemas — como também as relações dialógicas externas que se estabelecem entre os textos poéticos e outras produções culturais e sociais.

Sublinhar que dialogismo interno e externo podem coincidir, mas são fenômenos diferentes, ajuda a ver que intertextualidade recobre apenas as relações dialógicas externas — as supostas relações entre textos —, sem considerar que no âmbito de um único enunciado podem se configurar relações dialógicas internas. Porque essas relações dialógicas internas existem — entre personagens, entre narrador e persona-

gens –, não se deve utilizar intertextualidade como se fosse sinônimo de dialogismo. Intertextualidade só parece recobrir – e ainda assim não de modo totalmente bakhtiniano – relações dialógicas externas, ignorando a existência das internas (Maciel, 2017, p.148).

Defendemos que este enfoque dialógico permite aos estudantes reconhecerem como o autor-criador arregimenta vozes e organiza enunciados alheios que refletem questões em torno da existência humana, sociedade e cultura. Além disso, ao explorar as relações dialógicas internas e externas, os participantes das oficinas são encorajados a se envolverem com uma rede ampla de discursos, fomentado pelas representações artístico-literárias.

Para examinarmos essas relações no plano da leitura, adotamos princípios metodológicos de análise das interações que sustentam aulas de leitura e exploram a capacidade de ressignificação valorada dos alunos. Coletamos nossos dados em uma oficina de leitura realizada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Nossa Senhora da Glória (SE). Inicialmente, o estudo observou a contextualização e o enquadramento de inserção dos textos nas aulas de leitura, focando na produção de sentido de poemas selecionados do livro *Terra Fértil*, de Jenyffer Nascimento, aliados a outros textos propostos para as relações dialógicas.

Destacamos, neste contexto, a experiência de análise de um dos poemas trabalhados na oficina e um breve relato das atividades realizadas. Para tanto, adotamos a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2023) que fundamenta-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e organiza-se em torno de três planos de leitura: estético, ético e discursivo. Esses planos são explorados de forma complementar, oferecendo aos estudantes uma abordagem dialógica que vai além da mera interpretação textual, promovendo uma imersão sensível nos textos artístico-literários.

No plano estético, a proposta incentiva os estudantes a captar as escolhas artísticas dos autores, como metáforas, imagens poéticas e a organização arquitetônica das vozes, destacando como esses elementos constroem uma experiência sensível e dialógica. No plano ético, são explorados os conflitos de valores, os posicionamentos axiológicos e as interações entre personagens, permitindo reflexões sobre dilemas morais e questões identitárias. Já no plano

discursivo, a análise foca na atualização dos sentidos do texto, relacionando-o com as experiências culturais e sociais dos leitores, promovendo um diálogo entre o mundo ficcional e o mundo da vida. A oficina, estruturada em módulos, utilizou dinâmicas de grupo e atividades de leitura interativa para avaliar como os estudantes mobilizam suas capacidades leitoras nos três planos mencionados. Neste momento, apresentamos a análise dialógica que possibilitou o trabalho de leitura junto.

RELAÇÕES DIALÓGICAS EXTERNA (INTERTEXTUALIDADE) ENTRE UMA NARRATIVA E UM POEMA

O diálogo entre o conto *Menina bonita do laço de fita* e o poema *Menina bonita sem laço de fita* ilustra relações dialógicas que servem como um campo fértil para a reflexão sobre posicionamentos axiológicos em torno dos conteúdos temáticos que ultrapassam a discussão estrutural do texto. A interação entre os heróis de poema e narrativas convidam os leitores a refletirem sobre o processo de criação estética, estimulando um diálogo contínuo entre discursos. O conto *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, apresenta uma narrativa que combina a leveza da fantasia com o simbolismo ético e estético. A história, centrada no diálogo entre uma menina negra e um coelho branco, explora questões de identidade e beleza por meio de metáforas e imagens poéticas de forma lúdica e fantástica.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Era vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelizando. O coelho achava a menina, a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

– Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela... Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

– Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo para ser tão pretinha? A menina não sabia, mas inventou:

– Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

– Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha? A menina não sabia, mas inventou:

– Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.

Mas não ficou nada preto. – Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

– Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

– Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

– Artes de uma avó preta que ela tinha... Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta e se casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça. Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhos não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

– Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha? E ela respondia:

– Conselhos da mãe da minha madrinha...

Fonte: Machado (2005).

Essa narrativa emprega elementos de fantasia para tratar temas sociais de maneira acessível, especialmente dirigida ao público infantil. A beleza da menina é descrita de forma poética e é valorizada pelo personagem Coelho que, apesar de sua inocência, indaga sobre a origem da beleza negra da menina.

Nessa narrativa, a heroína – a menina bonita de pele escura e lustrosa – representa um centro de valores baseado na beleza, na identidade e na positividade da diversidade racial. O autor-criador, Ana Maria Machado, por sua vez, articula uma visão valorativa que se posicionando contra estereótipos negativos sobre a pele negra. Apresentamos a seguir um quadro síntese da análise que realizamos, contemplando os planos de ressignificação valorada.

Quadro: Leitura de Menina Bonita do Laço de Fita

Acontecimentos e Conteúdo Temático	Plano Ético	Plano Estético	Plano Discursivo	Articulação na Atividade Leitora
Curiosidade do coelho sobre a cor da menina.	Embora a história não apresente um confronto ético direto entre os personagens, a simbologia das cores evoca reflexões éticas que transcendem o plano narrativo e alcançam debates sociais sobre raça e padrões culturais de beleza.	Criação de um mundo fantástico a partir do diálogo entre o coelho e uma menina negra da vida que se projetam de forma lúdica e axiológica em relação à beleza negra.	Explora imagens poéticas para descrever a menina, criando uma experiência sensível e simbólica sobre a beleza negra. O coelho funciona como voz curiosa, especulativa e admirativa que convoca o leitor a se posicionar.	A compreensão do conteúdo temático pode explorar a interação do coelho com a menina, observando elementos do fantástico para criar um espaço simbólico de valorização da diversidade, em que a cor negra da menina é tratada como fonte de inspiração e encantamento.

Acontecimentos e Conteúdo Temático	Plano Ético	Plano Estético	Plano Discursivo	Articulação na Atividade Leitora
Respostas criativas da menina sobre a origem de sua cor.	O fascínio do coelho pela cor da menina reflete, no plano concreto, as tensões sociais em torno da diferença racial, enquanto no plano fantástico é transformado em um jogo lúdico de perguntas e respostas.	A menina incorpora metáforas lúdicas e simbólicas, como “jabuticaba” e “tinta preta”, que enriquecem o tom poético e criam um diálogo criativo com o coelho.	Essas metáforas constroem um mundo discursivo imaginativo e ampliam as interpretações do leitor, que pode conectar as imagens à riqueza da identidade afro-brasileira.	Discussões podem centrar-se no poder das metáforas para ressignificar a diferença e na maneira como elas dialogam com a herança cultural do leitor e dos personagens.
Explicação da mãe sobre a herança ancestral.	A explicação da mãe sobre a cor da pele da menina destaca a lógica da herança genética, evidenciando a continuidade de características familiares através das gerações.	O autor fornece o desfecho com o posicionamento da voz da mãe – que insere a ancestralidade familiar como elemento chave para evidenciar a beleza negra da menina.	O plano discursivo entrelaça o simbólico e o real, utilizando o diálogo para tecer conexões entre o fantástico da narrativa e os contextos interpretativos dos leitores.	Atividade pode incluir debates sobre os padrões de beleza, convidando os estudantes a relacionarem a explicação à sua própria história e ao contexto que apresentam estereótipos de beleza.
Decisão do coelho de buscar uma coelha preta.	Representa um reconhecimento positivo da diversidade e uma escolha axiológica baseada na admiração e no desejo de continuar uma herança simbólica de beleza.	A narrativa valoriza a escolha do coelho como parte de uma estética narrativa que busca fechar o ciclo com a celebração da diversidade.	O discurso do texto não tensiona explicitamente conflitos, mas propõe uma relação afirmativa com a diversidade, onde o ato de casar-se com a coelha preta funciona como um gesto de admiração e alinhamento simbólico.	Na atividade leitora, os estudantes podem ser convidados a refletir sobre como as escolhas dos personagens dialogam com valores pessoais e coletivos, ampliando a percepção sobre diversidade.

Acontecimentos e Conteúdos Temáticos	Plano Ético	Plano Estético	Plano Discursivo	Articulação na Atividade Leitora
Envolvimento do narrador no diálogo.	Estimula a reflexão ética ao apresentar múltiplas vozes que representam perspectivas diferentes, mas igualmente válidas.	O narrador heterodiegético constrói um mundo ficcional onde as interações entre as vozes criam uma experiência estética em diálogo com o mundo da vida que em muitos momentos se mostra de forma preconceituosa.	Apresenta as vozes dos personagens de forma autônoma e convida o leitor a se engajar ativamente na construção dos sentidos, transformando a leitura em um ato dialógico entre fantasia e a realidade presente no mundo da vida.	Atividade pode explorar o papel do narrador na mediação dos valores do texto, ajudando os alunos a perceberem como a literatura envolve o leitor a questionar os padrões de beleza estabelecidos.

Fonte: elaboração dos autores.

Este quadro articula os planos ético, estético e discursivo com os acontecimentos e conteúdos temáticos da narrativa, destacando como esses aspectos se integram e se manifestam na prática leitora, promovendo reflexões e ressignificações.

No poema de Jenyffer Nascimento, *Menina Bonita Sem Laço de Fita*, o eu-lírico apresenta um diálogo sensível com a personagem principal, expondo suas lutas internas diante dos padrões estéticos impostos pela sociedade. A construção poética revela um embate entre a tentativa de se adequar aos padrões eurocêntricos de beleza, simbolizado pelo ritual do alisamento do cabelo, e a aceitação de sua identidade negra. Essa narrativa cria um espaço dialógico na qual as tensões entre o “eu” e o “outro” são articuladas por meio de imagens poéticas e posicionamento axiológico das vozes que se encontram em diálogo.

MENINA BONITA SEM LAÇO DE FITA

Laço de fita?
Nunca botou no cabelo
Diz que é feio, não combina.
Menina, só quer ser bonita.
Do nariz já não gosta
Da boca tem vergonha.
Toda semana o ritual.
Acorda cedo, lava o cabelo
Separa mecha por mecha
Começa a chapinha.
Às vezes o couro arde, queima.
Ela já não liga.
Gosto assim
Quando passa na rua e alguém diz:
– Psiu, ô morena, ô moreninha!
Menina, só quer ser bonita.
Queria que os garotos
A olhassem na escola
Mas dia após dia
Ela parece invisível.
Ainda não percebeu
Ao alisar seus cabelos
Alisa também seus **crespos sonhos**
Os deixando sem brilho
Sem forma definida.
Sexta-feira não abre mão
Vestir de branco é tradição
Sua vó lhe ensinou assim
Vivendo a ancestralidade
Essa não pode negar.
Ah menina...
Te vendo assim
Reconheço no seu presente
Pedaços do meu passado.
Menina bonita, sem laço nem fita
Tenho certeza
Eu ainda vou te ver brilhar
E seu cabelo crespo reinar.
Futura Rainha Nagô.

(Nascimento, 2016, p. 76).

Em *Menina bonita sem laço de fita*, o eu-lírico, que é a voz que narra a história, estabelece uma relação de identificação e empatia com a heroína do poema. Essa relação é construída ao longo do poema, à medida que o eu-lírico expressa compreensão e reconhecimento das experiências e inseguranças da protagonista. O eu-lírico se identifica com a heroína, afirmando: “Te vendo assim, reconheço no seu presente pedaços do meu passado.” Essa frase indica que a narradora também enfrentou desafios semelhantes aos da protagonista em algum momento de sua vida. Essa identificação cria uma ligação emocional entre o eu-lírico e a personagem heroína, pois sugere que ambas compartilham experiências e sentimentos similares. Essa relação entre o eu-lírico e a personagem-heroína serve para explorar o tema das lutas e inseguranças do adolescente e sua autoaceitação na descoberta da identidade. Nesse contexto, a narradora do poema se relaciona com a personagem heroína por meio da identificação e da empatia, estabelecendo uma conexão emocional que amplifica a mensagem do poema sobre a importância de reconhecer e compartilhar experiências comuns.

No início do poema, a heroína é retratada como uma menina insegura, preocupada com a opinião dos outros e desejosa de se encaixar nas expectativas do padrão de beleza eurocêntrico. Ela acredita que precisa alisar seus cabelos para ser considerada bonita pelos padrões hegemônicos. A heroína realiza um ritual de beleza regularmente, alisando seus cabelos com uma chapinha, mesmo que isso cause desconforto. Ela faz isso na esperança de ser notada e admirada pelos garotos da escola, buscando validação externa.

No meio do poema, há uma reviravolta, quando a heroína se conecta com suas raízes e ancestralidade. Ela segue uma tradição familiar de se vestir de branco às sextas-feiras, honrando sua herança cultural e reconhecendo a importância dessa conexão. À medida que o poema avança, a menina bonita começa a perceber que sua verdadeira beleza não está em conformidade com os padrões externos, mas em abraçar sua identidade, incluindo seus cabelos crespos e sua herança cultural. Ela começa a aceitar a si mesma como é, sem a necessidade de alisar seus cabelos ou buscar aprovação dos outros. A jornada da heroína culmina com a mensagem de que ela é uma “futura Rainha Nagô”, sugerindo que está abraçando sua herança cultural com orgulho e autoconfiança. Ela está no caminho para se tornar uma mulher autoconfiante, livre das pressões sociais de conformidade com os padrões de beleza convencionais.



Menina bonita sem laço de fita Laço de fita?
 Nunca botou no cabelo
 Diz que é feio, não combina.
 Menina, só quer ser bonita.
 Do nariz já não gosta Da boca tem vergonha.
 Toda semana o ritual. Acorda cedo, lava o cabelo
 Separa mecha por mecha
 Começa a chapinha.

Este trecho do poema expressa profundamente a complexidade da busca pela beleza sob o jugo de padrões estéticos impostos. A menina, que nunca adotou o laço de fita — um adereço comum que, muitas vezes, é associado à inocência e à alegria da infância —, rejeita-o por não se ver enquadrada nessa imagem, tradicionalmente, “bonita”. Isso revela uma insegurança profunda e uma luta interna contra sua aparência natural. Suas ações, como o ritual do alisamento dos cabelos, destacam a conformidade aos padrões de beleza dominantes e a rejeição de traços físicos associados à sua identidade negra.

O alisamento do cabelo, em particular, é simbólico de uma tentativa de apagar visualmente parte de sua cultura e etnia, um esforço para alcançar um ideal de beleza que não reflete quem ela realmente é. Essa negação do próprio eu, motivada por sentimentos de inadequação e vergonha em relação às suas características naturais, como o nariz e a boca, é uma consequência dolorosa do racismo internalizado e da opressão. A insistência cultural em “ser bonita” de acordo com um molde externo se sobrepõe ao valor da individualidade e da herança cultural da menina. Esse trecho ressalta a importância crítica da aceitação e da celebração da beleza negra em todas as suas formas, enfatizando a necessidade de um diálogo contínuo sobre a autoestima e a representatividade.

O poema de Jenyffer Nascimento oferece um contraponto à narrativa de Ana Maria Machado, focando na luta interna de uma personagem que se debate com a pressão para se enquadrar em padrões estéticos que não refletem a sua identidade. Aqui, a heroína é, simultaneamente, vítima e agente de mudança, pois evoca a sujeição a forças externas que exigem conformidade, podendo suprimir ou negar a autenticidade individual. A heroína é colocada num constante estado de conflito e negociação, diante de seus traços identitários de mulher

negra. O estilo de Jenyffer Nascimento é introspectivo e provocativo, utilizando uma linguagem que convida à reflexão e ao questionamento.

A forma poética é empregada para intensificar o impacto emocional do poema e para desafiar o leitor a pensar criticamente. A luta interna da personagem, portanto, é uma representação do embate que muitas pessoas enfrentam ao negociar suas identidades dentro de contextos culturais que valorizam a estética do cabelo alisado. O autor-criador se posiciona como um interlocutor crítico dessas normas sociais, desafiando-as e propondo uma reavaliação dos valores que definem a beleza e o valor do indivíduo. Ao analisar os dois textos por meio da lente bakhtiniana, observamos como o “eu” e o “outro” são constituídos por universos de valores distintos, mas interconectados, conforme vemos no Quadro 7.

Quadro - A arquitetura dos textos analisados

Aspecto	Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)	Menina bonita sem laço de fita (Jenyffer Nascimento)
Contexto do herói	A menina bonita de pele escura e lustrosa simboliza a beleza natural a partir do olhar do coelho que deseja saber a origem de sua beleza.	A protagonista luta contra padrões estéticos opressivos, vivenciando um conflito interno de autoaceitação. Seu contexto é pautado por um desafio cognitivo-ético em relação à própria imagem e identidade.
Contexto do autor	Ana Maria Machado cria uma narrativa que enfatiza valores de afirmação da beleza negra. O contexto formal-estético é utilizado para reforçar essas mensagens positivas.	O autor utiliza o poema para questionar e desafiar padrões de beleza socialmente impostos, promovendo uma reflexão crítica sobre autoestima e identidade cultural. A forma poética amplifica essa mensagem.
Interpretação de contextos	A visão do autor abraça e expande a experiência do herói, apresentando uma narrativa que transcende a história individual para tocar em temas universais de aceitação e beleza.	O conflito interno do herói e sua jornada de autoconhecimento são encapsulados e elevados pelo contexto do autor, que os usa para refletir sobre questões sociais mais amplas, envolvendo o leitor em um diálogo sobre valores.
Diálogo com o leitor	A obra estabelece um diálogo positivo, incentivando o leitor a reconhecer a diversidade e a beleza negra a partir da relação da menina com o Coelho.	O poema convida o leitor a questionar os próprios preconceitos e a reconsiderar os padrões de beleza, promovendo um diálogo interno e social sobre a aceitação da diversidade de identidades e expressões de beleza
Tensão criativa	A tensão reside na maneira como a narrativa desafia padrões estereotipados de beleza, promovendo uma valorização da beleza negra de forma lúdica e fantástica.	A tensão criativa emerge do conflito entre a pressão para conformar-se a padrões estéticos e o desejo de autenticidade e autoaceitação, refletindo as lutas internas e sociais em torno da imagem corporal

Fonte: Carvalho; Souza (2024, p. 8).

A interação entre esses centros de valores – o reconhecimento da beleza na diversidade e a luta contra padrões estéticos restritivos – demonstra a natureza dialógica da literatura, na qual cada obra não apenas fala com o leitor, mas também dialoga com outras obras, criando um tecido rico de significados e valores. Essa dinâmica reflete o processo de tomada de posição axiológica que Bakhtin considera central para a vida e a arte: cada ato de criação e interpretação é um posicionamento diante de um mundo repleto de valores divergentes e em constante negociação. Jenyffer Nascimento dá um acabamento estético para tratar do tema, explorando o conflito interno do herói e sua jornada de autoconhecimento, ao refletir sobre o reconhecimento da beleza negra, envolvendo o leitor em um diálogo sobre tais valores.

Cada valor concreto do todo artístico é compreendido em dois contextos de valor: no contexto do herói – cognitivo-ético, vital, – e no contexto final do autor – cognitivo-ético e formal-estético, e esses dois contextos de valor interpenetram um ao outro, mas o contexto do autor tende a abraçar e fechar o contexto do herói (Bakhtin, 2003, p. 87).

O contexto do autor não apenas abraça essas experiências do herói, mas também as encapsula dentro de uma visão mais ampla, que é cognitiva-ética e formal-estética. A tensão criativa emerge do conflito entre a pressão para se conformar a padrões estéticos e o desejo de autenticidade e autoaceitação, refletindo as lutas internas e sociais em torno da imagem corporal. Do mesmo modo, Ana Maria Machado não apenas narra a história da menina bonita do laço de fita, mas também cria uma obra que desafia estereótipos raciais e celebra a diversidade, usando a forma e a estética para reforçar valores positivos da beleza negra.

A interação entre esses dois contextos de valor — o do herói e o do autor — revela uma tensão criativa, que é essencial para a arte literária. Enquanto o contexto do herói fornece o tecido vivencial e emocional da narrativa, o contexto do autor oferece um quadro que não apenas dá significado a essas experiências, mas também as transcende, apresentando uma reflexão mais ampla sobre questões éticas e estéticas. Essa interpenetração de contextos permite que a obra de arte fale não apenas sobre o herói ou o autor, mas

também sobre o leitor e a sociedade como um todo, engajando-os em um diálogo contínuo sobre valores.

SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

A oficina de leitura com ressignificação valorada foi conduzida de maneira dinâmica, proporcionando aos participantes uma experiência de leitura crítica com o poema *Menina bonita sem laço de fita*, de Jenyffer Nascimento. Desde o início, a proposta foi desenhada para explorar as dimensões éticas, estéticas e discursivas de forma dialógica.

A atividade começou com uma contextualização sobre a autora, destacando sua trajetória como mulher negra periférica e a maneira como suas vivências influenciam sua criação poética. Essa introdução situou os participantes na relevância histórica e literária da obra, enquanto uma leitura expressiva do poema trouxe à tona as vozes presentes no texto. Durante essa leitura, foi possível identificar o eu-lírico como uma voz projetada no futuro da menina e a personagem principal em sua jornada presente, marcada por inseguranças e desafios relacionados à autoaceitação.

O grupo foi então guiado a explorar as vozes do poema em maior profundidade, analisando como o eu-lírico, situado fora do momento vivido pela menina, a observa e a incentiva de uma posição exotópica. Essa perspectiva, característica do autor-criador, foi essencial para demonstrar como o texto articula tensões e diálogos entre o passado, o presente e o futuro. A frase “Eu ainda vou te ver brilhar, e seu cabelo crespo reinar” revelou-se um ponto central dessa análise, destacando a projeção de um futuro transformador e afirmativo para a personagem.

No plano ético, os participantes debateram questões relacionadas à negação de características próprias e a busca por padrões de beleza impostos, como representado pela repetição do ritual de alisar os cabelos da menina. A frase “Ao alisar seus cabelos, alisa também seus crespos sonhos” foi amplamente discutida, permitindo que os participantes refletissem sobre como escolhas estéticas podem dialogar com pressões sociais e culturais mais amplas. Esses debates ajudaram a criar empatia e promoveram um entendimento mais profundo sobre os valores em jogo no poema.

A dimensão estética foi explorada ao se observar como o texto cria um diálogo entre imagens poéticas e o universo simbólico. As metáforas, como a que descreve o cabelo crespo da menina como um símbolo de realeza futura, foram analisadas como elementos que constroem uma experiência sensível e ampliam a profundidade do poema. Essa exploração ajudou os participantes a compreenderem como o autor organiza as vozes e o ritmo do texto, orquestrando um diálogo entre a estética poética e o mundo da vida.

No plano discursivo, os participantes foram convidados a relacionar o universo ficcional do poema com suas próprias experiências e vivências. A frase inicial, “Menina bonita, sem laço nem fita,” foi interpretada como um rompimento com estereótipos e um convite à reflexão sobre as diversas formas de beleza. Esse exercício gerou discussões significativas sobre autoaceitação, representatividade e a necessidade de superar padrões culturais limitadores.

A oficina culminou em uma produção criativa, na qual os participantes elaboraram seus próprios poemas inspirados em *Menina bonita sem laço de fita*. Nesse processo, foram incentivados a incorporar múltiplas vozes e a explorar questões éticas e estéticas, dando vida a textos que refletiam suas percepções e interpretações pessoais. A atividade encerrou-se com uma roda de conversa, onde os participantes compartilharam suas produções e impressões, reconhecendo a importância do diálogo entre o texto literário e o mundo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a leitura dialógica com ressignificação valorada pode contribuir com a ampliação de sentido sobre as questões estéticas, éticas e discurso dos textos artístico-literários, especialmente quando aplicada ao poema *Menina bonita sem laço de fita*, de Jenyffer Nascimento, e à narrativa *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Esses textos, embora diferentes em gênero e enfoque, convergem ao abordarem questões éticas, estéticas e discursivas fundamentais relacionadas à identidade, à alteridade e à representação de vozes sociais. Ao longo desta pesquisa, explorou-se como as categorias de análise de Bakhtin (2003, 2010), como os processos de criação estética, arquitetônica e relações dialógicas, fundamentaram práticas de leitura e ampliaram a compreensão dos estudantes sobre as múltiplas dimensões dos textos.

No contexto pedagógico do 9º ano, a aplicação da leitura com ressignificação valorada demonstrou que o texto literário pode funcionar como um espaço dialógico, no qual diferentes vozes e perspectivas entram em interação. O poema de Jenyffer Nascimento, por exemplo, apresentou um eu-lírico que se posiciona de maneira exotópica em relação à menina retratada, permitindo que a voz do autor-criador articule elementos de memória, desejo e projeção de futuro. Esse jogo de vozes, ao mesmo tempo íntimo e coletivo, proporcionou aos estudantes a oportunidade de perceber a literatura como uma experiência sensível, mediada por valores éticos e culturais.

Por outro lado, a narrativa de Ana Maria Machado, ao criar um universo lúdico e fantástico aprofundou questões vinculadas a identidade e diversidade de forma divertida e reflexiva. A interação entre o coelho e a menina bonita reflete um diálogo que carrega valores éticos e estéticos relacionados à aceitação, ao reconhecimento da diferença e à valorização da diversidade. Essas relações dialógicas entre personagens, situadas em tempos e espaços específicos, foram exploradas para estimular o engajamento dos estudantes, que trouxeram suas próprias vivências para enriquecer a leitura.

Ao analisar esses textos, os estudantes foram convidados a identificar os conflitos éticos subjacentes, a captar a organização arquitetônica das vozes e a reconhecer os valores axiológicos que permeiam as escolhas estéticas dos autores. Por exemplo, o uso de metáforas no poema – como “cabelo crespo reinar” – foi trabalhado como uma expressão estética que ressignifica o lugar da identidade negra na sociedade, enquanto a explicação da mãe na narrativa foi interpretada como uma ancoragem ética que promove o diálogo intergeracional.

A prática de leitura também reforçou a importância da responsabilidade ética e responsiva do leitor, conforme proposto por Bakhtin (2010). Os estudantes foram incentivados a se posicionar diante das tensões apresentadas nos textos, não apenas como receptores passivos, mas como participantes ativos no processo de significação. Esse movimento foi essencial para que compreendessem como o autor-criador, ao articular múltiplas vozes e perspectivas, dialoga com o mundo da vida e interpela diretamente o leitor.

Por fim, a experiência em sala de aula demonstrou que a leitura dialógica não apenas enriquece a compreensão textual, como também contribui para a formação ética e estética dos estudantes. A articulação entre as categorias

de Bakhtin (2003, 2010) e os procedimentos de leitura com ressignificação valorada permitiu que os textos literários se tornassem mediadores de debates essenciais sobre identidade, alteridade e valores sociais. Assim, a prática reforçou o papel da literatura como um espaço privilegiado de diálogo e transformação, alinhando-se ao objetivo de formar leitor críticos, sensíveis e capazes de participar ativamente das dinâmicas sociais e culturais que os cercam.

A proposta de leitura com compreensão ativa, baseada na proposta de leitura com ressignificação valorada (Carvalho, 2023) sob os fundamentos do estudo das relações dialógicas do Círculo de Bakhtin, demonstra ser uma ferramenta para explorar a consciência crítica e a sensibilidade estética dos alunos. Ao promover a reflexão sobre questões como identidade, racismo e resistência, a oficina não apenas ampliou a compreensão do texto literário, como também contribui para a formação de leitores sensíveis a questões ético, estético e discursivas, capazes de participar ativamente das dinâmicas sociais e culturais que os cercam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio da edição francesa: Tzvetan Todorov, Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir. São Paulo: 2010.

CARVALHO, José Ricardo. Capacidades de linguagem específicas para o domínio da leitura sob a abordagem do ISD. In: CARVALHO, José Ricardo et al. **Agir da linguagem na escola é na universidade**. [recurso eletrônico]. São Luís: Edufma, 2021.

CARVALHO, José Ricardo. A leitura e o domínio da ressignificação valorativa do texto literário em abordagem bakhtiniana. In: CARVALHO, José Ricardo et al. **Agir da linguagem na escola é na universidade**. [recurso eletrônico]. São Luís: Edufma, 2023.

CARVALHO, José Ricardo; SOUZA, Hugo Hudson Santana de. **A leitura de poemas de Jenyffer Nascimento a partir das relações dialógicas externas**. No prelo, 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar, 2006.

LITERAFRO, O Portal da Literatura Afro-brasileira. **Jenyffer Nascimento**. Por Jéssica Balbino, postado em 2014. Literafro/autoras negras (UFMG). Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1067-jenyffer-nascimento>. Acesso em: 22 jul. 24.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2005.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 137- 151, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, Jenyffer. Carne de Mulher. *In*: NASCIMENTO, Jenyffer. **Terra fértil**. Mjiba. São Paulo: Ed. da Autora, 2016. p. 54.

NASCIMENTO, Jenyffer. **Terra fértil**. Mjiba. São Paulo: Ed. da Autora, 2016.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO DIGITAL *PODCAST*

Elisângela Oliveira Andrade¹

Denson André Pereira da Silva Sobral²

APRESENTAÇÃO

As novas tecnologias digitais vêm propiciando novos olhares sobre a tarefa de ensinar x aprender; aprender x ensinar. Em função dessas perspectivas, temos pesquisado, segundo Araújo (2010), estratégias pedagógicas de interação no ensino-aprendizagem mediada pelo computador, assim como têm sido desenvolvidas ferramentas e material didático específicos para o contexto atual.

O que nos motivou a pesquisar estratégias de práticas de leitura/escuta, escrita/reescrita e oralidade, que é o objetivo principal deste artigo, de modo que pudessem ser mais dinâmicas e atrativas, a fim de auxiliar o trabalho docente. Ademais, visa despertar o gosto por essas práticas e aprimorá-las, proporcionando aos discentes serem protagonistas deste processo, mediante o auxílio de ferramentas digitais, como Objetos de Aprendizagem. Um Objeto de Aprendizagem (OA) é “qualquer recurso digital que possa ser reusado para suportar a aprendizagem” (Willey, 2000, p. 23) e esse OA pode ser criado em qualquer mídia ou formato. Segundo Macedo (2007), um Objeto de Aprendizagem pode conter desde imagem, animação, arquivos de texto, hipertextos até uma complexa simulação de uma realidade, por exemplo. Logo, faz-se necessário desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas de linguagem, tanto na modalidade escrita quanto na oral, numa perspectiva reflexiva, que considere situações específicas de comunicação e proporcione ao aluno ser

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. E-mail: letraseli@gmail.com

² Prof. Dr. Associado do Departamento de Letras Vernáculas/ UFS e do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana. E-mail: denson@academico.ufs.br

protagonista de experiências significativas na interação linguística.

Nesse contexto, analisamos como a utilização desses Objetos de Aprendizagem com base nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como o gênero *podcast*³ e a criação de avatares com o uso da ferramenta – *Voki*, entre outros, podem auxiliar na formação do leitor/ produtor de textos escritos e orais, de modo que os aprendizes sejam coautores, participativos do processo de ensino-aprendizagem, deixando de serem apenas indivíduos passivos, meros receptores das informações, “ledores”. Consoante Santos (2010), o “ledor” não consegue ir além do texto, fazer inferências, observar as entrelinhas, perceber as intenções do autor e a estrutura do texto. Assim, a leitura deixa de ser comunicação para transformar-se em repetição das ideias do autor. Ao contrário, a preocupação da escola deve ser a formação do leitor, bem como produtor de textos orais e escritos, definido por Uchôa (1991, p. 76) como “aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adestramento crítico da leitura feita”.

Vale ressaltar que escolhemos fazer a atividade sobre a cidade de Itabaiana, pois um dos autores trabalha nesse município sergipano e percebeu que os alunos não conheciam muito sobre a cidade natal: seus principais autores, cultura, história, enfim, toda a riqueza que rodeia-lhes dia a dia, sem ser muitas vezes percebida e valorizada. Assim, a fim de unirmos essas duas vertentes, a de aprimorar as práticas de linguagem, sejam elas orais e/ou escritas e uni-las à valorização da cultura local, este artigo tem como objetivo geral desenvolver uma proposta educacional, o *Itacast* (*podcast* sobre a cidade de Itabaiana), como estratégia didática para fomentar a leitura/escuta, (re)escrita, oralidade e análise linguística/semiótica nas aulas de Língua Portuguesa, como preconiza Brasil (2018). Dessa forma, organizamos os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: a) propiciar aos alunos atividades de leitura e escrita, por meio da retextualização de textos; b) elaborar *podcasts* educacionais sobre a cultura

³ Há uma discussão sobre *podcast* ser gênero textual ou ferramenta, porém, nesta pesquisa, é considerado como gênero digital, consoante Oliveira e Valência (2022); Lenharo e Cristovão, (2016); Moura e Carvalho, (2006); e Brasil (2018).

local dos alunos; c) construir um tutorial para a produção do gênero digital *podcast*.

Parte-se, assim, de uma abordagem metodológica propositiva, de modo que os procedimentos metodológicos adotados na proposta possibilitem ao professor ter acesso a um conjunto de práticas pedagógicas para promover a prática de leitura e escrita em sala de aula.

Almeja-se com a pesquisa desenvolver práticas de leitura/escuta, (re) escrita, análise linguística/semiótica e oralidade por meio do gênero digital *podcast*, juntamente com o uso de ferramentas tecnológicas, a fim de dinamizar e tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e proporcionar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Dessa forma, favorecer a formação de cidadãos críticos a partir da mediação do professor, que continua sendo peça fundamental, um problematizador na construção, reconstrução e desconstrução do conhecimento.

O GÊNERO MULTIMODAL *PODCAST*

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso se definem como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Esse autor afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Neste sentido, ele cita três elementos “básicos” que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Ademais, nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos, inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sociointerativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Já que em cada esfera de uso da linguagem há uma concepção padrão de destinatário a que se dirige o locutor; esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa diante da totalidade acabada do gênero. O discurso estabelece intercâmbios socioculturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente

que atendem a essa atitude responsiva ativa. Além disso, o autor (1992) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem.

Dessa forma, o trabalho com gêneros relacionados às práticas sociais de uso da linguagem adquire maior sentido quando o professor proporciona ao aluno perceber que o ensino vai além do contexto escolar. Portanto, é importante “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo” (Marcuschi, 2011, p. 16). O autor ainda orienta:

Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (Marcuschi, 2008, p. 25).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera o trabalho com os gêneros, os quais devem ser selecionados pelo professor de acordo com o cotidiano e realidade do aluno. Por isso a importância de um trabalho com uma abordagem de práticas linguísticas diversificadas, utilizando recursos multimodais e ressaltando questões sociais relevantes com a possibilidade de transformar nossa prática de ensino a favor de uma aprendizagem significativa para o aluno.

De acordo com Brasil (2018, p.68), “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multisemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. E “com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), emergiram variados gêneros digitais, característicos das novas formas de ação sociocomunicativa que entraram em cena” (Lenharo; Cristovão, 2016, p. 310).

Dessa forma, sugerimos estabelecer relação entre a demanda atual presente na escola acerca do ensino e da aprendizagem de novas tecnologias e aquilo que está previsto como base no documento normativo que é a Base Nacional Comum Curricular, a qual descreve algumas práticas de linguagem

contemporâneas do campo jornalístico/midiático, que serão mais detalhados na próxima seção, por meio gênero multimodal *podcast* e das ferramentas digitais sugeridas neste artigo, como o *Voki*, entre outras.

Ao se propor trabalhar com a oralidade a partir do gênero multimodal *podcast* e de ferramentas tecnológicas como suporte para aprimorá-la, a título de sugestão, o *Voki*, levamos em consideração que essa habilidade se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Além disso, apresenta-se nos mais variados contextos de uso e caracteriza uma prática social interativa para fins sociocomunicativos, como afirmou Marcuschi (2001).

A partir dessa propositura, resolvemos inserir nas práticas sociais e educativas os gêneros discursivos da cultura digital, dando enfoque ao gênero *podcast*, a fim de fomentar o uso das multissemiões em sala de aula, corroborando, assim, com os postulados de Rojo (2009, 2012): “nas práticas de linguagem contemporâneas os novos gêneros discursivos estão cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também há novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar e de interagir.”

Para Carvalho et al. (2009, p.2), o *podcast* é o “reaparecimento do áudio com objetivos educativos”. Assim sendo, favorece em especial a oralidade, sendo um importante gênero, permitindo que o educando busque participar das atividades de modo a interagir, opinar e refletir sobre suas produções.

Isto posto, julgamos importante e relevante a apresentação de uma proposta de produção desse gênero digital, uma vez que nos permite partir da cultura que os/as discentes carregam consigo e, ainda, possibilita-nos integrar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) ao ensino. E, por essas razões, criamos o *Itacast, podcast* sobre as curiosidades da cidade de Itabaiana, unindo tecnologia, cultura e educação, em especial, dando destaque a práticas de linguagem oral e escrita., que será mais detalhado no item 2 deste artigo, que se refere, especificamente, à proposta pedagógica.

O *podcast* (fusão de *broadcasting com IPod*) é uma mídia relativamente nova que tem sua origem em 2004 (Moura; Carvalho, 2006). Ele permite a produção de conteúdos próprios sem qualquer tipo de constrangimento ou controle (Moura; Carvalho, 2006). Em linhas gerais, o *podcast* é um arquivo

de áudio disponibilizado na internet para *download* gratuito por qualquer usuário da rede. Suas funções são variadas, desde o entretenimento e a divulgação de informações até o seu uso para fins educacionais. (Lenharo; Cristovão, 2016, p. 311).

Por ser em formato de áudio, ele tem características semelhantes a um programa de rádio. Mas, por não ser transmitido ao vivo, pode ser editado e armazenado na Rede. Isso permite *download* e acesso em qualquer momento e lugar, inclusive subscrição mediante um “*feed RSS*” (Moura; Carvalho, 2006). Assim, ele é um gênero muito versátil, o qual pode ser escutado ao se realizar diversas atividades.

Para Primo (2005, p. 17), o *podcast* “é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na Internet”. Por ser uma tecnologia relativamente nova, com inúmeras possibilidades a serem exploradas, o termo continua ainda muito associado à disponibilização de programação musical que esteve na sua origem. De fato, o termo *podcast* resulta da soma das palavras *Ipod* (dispositivo de reprodução de áudio/ vídeo) e *broadcast* (método de transmissão ou distribuição de dados) e daí a conotação acima referida (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007).

Embora alguns autores acentuem essa dimensão de aparato técnico do *podcast*, limitando-o à ideia de ferramenta, esta realidade está a mudar, porque consideramos que pode ser utilizado nos mais variados contextos, sejam eles no âmbito dos negócios como forma de disponibilizar o conteúdo de reuniões, programas de telejornais e entretenimento, programas de cientismo e também na educação, em que começa a ser utilizado com sucesso crescente para a transmissão e disponibilização de aulas, em especial na formação a distância. Ademais, vem se destacando nas últimas décadas, pois apresenta características particulares, como flexibilidade em seus aspectos de produção e distribuição, acrescentando, em razão disso, possibilidades pedagógicas. Por isso, podem ser inúmeras suas formas de contextualização na Educação, como, por exemplo, dinamizar o ensino de (re)leitura, escrita, escuta e oralidade, que é proposto nesta pesquisa.

Por se tratar de um gênero digital e híbrido, é notória sua proximidade com outros gêneros orais, tais como a entrevista oral, o comentário, o *vlog*. Por isso, neste cenário de hibridização, vale reafirmar que, neste trabalho, entende-

mos que os textos orais produzidos por meio dessa tecnologia configuram-se como o gênero *podcast*, sobretudo porque a BNCC referenda tal configuração em suas recomendações, na qual é citado várias vezes no presente documento. Nele, encontramos a importância do trabalho com o ensino da oralidade no âmbito educacional com os mais variados gêneros.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, **podcasts**, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p.68, grifo nosso).

Assim, depreendemos o gênero *podcast*, de modo geral, como uma forma de produzir textos orais individuais e colaborativos por meio de aparatos eletrônicos, sendo o oral a modalidade predominante.

Segundo Uchôa (2010), o *podcast* foi exposto como um gênero digital que se concretiza na categoria oral e permanece historicamente idealizado com paradigmas de estruturação percebidos por meio de um contínuo tipológico, contendo elementos das técnicas de escrita e oralidade e com aspectos detectáveis sobreposto de outros gêneros. Desse modo, nota-se o *podcast* como um gênero que representa uma riqueza discursiva oral, dispondo de um diálogo com os mais variados gêneros e com realidades dos eventos da vida. O gênero em questão oferece interações, opinião de cada indivíduo em relação ao que enuncia, como diz e para quem se dirige. Nesta direção, possibilita também o favorecimento do trabalho com a modalidade escrita e oral no âmbito da Educação, sendo que se relaciona com gêneros diversos, como por exemplo, notícias, entrevistas, música, proferindo uma ligação entre o oral e o escrito, uma vez que o educando precisará elaborar roteiros, anotações, produzir seu próprio planejamento e refazer sua escrita quando for necessário, propiciando também o trabalho com a retextualização, o qual nos baseamos na teoria de Marcuschi para nortear também este estudo.

A utilização do gênero *podcast* pode ser feita de duas formas: em interação direta através da Internet, ou seja, o utilizador escuta os episódios diretamente no computador; uma outra forma de utilizá-lo é através do descarregamento dos ficheiros para os dispositivos de reprodução digital de áudio mais conhecidos como *ipods*, *mp3 players*, *mp4*, etc. Esta última modalidade apresenta um enorme aporte para a aprendizagem, porque o aluno pode executar os ficheiros descarregados quando quiser, sem necessidade de ter uma conexão à Internet, além de poder fazer em qualquer situação do seu dia a dia, ou seja, ao dirigir-se para a escola, durante a prática de atividades físicas, em sua casa ou em qualquer outra situação do cotidiano.

Vale destacar que as autoras também consideram o *podcast* como gênero e destacam que

(...) a acessibilidade digital que o *podcast* disponibiliza ao usuário, por ser um gênero que pode ser explorado tanto na modalidade presencial ou a distância; o que possibilita uma maior socialização e compartilhamento de temas variados, nos quais a construção do saber se torna mais prazerosa, sendo vivenciada como algo estimulante e desafiador para alunos e professores, além de estreitar os laços afetivos entre ambos. (Oliveira; Valênia, 2022, p. 206, grifo nosso).

Além disso, é possível produzir um *podcast* básico sem muitos equipamentos e processos extremamente complicados. Bastam um microfone, um equipamento de gravação de áudio e um programa de edição, que pode ser gratuito. Todavia, levando em consideração a realidade da escola onde foi aplicada esta proposta e a dos alunos, pensamos em optar pelo uso do aparelho celular, com um fone de ouvido, tornando mais acessível e prática a realização dessa atividade. Por ser de relativamente simples produção e reprodução, consideramos como sendo um gênero muito adequado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente por possuir funções variadas. Certamente, ele tem espaço na educação (Lenharo; Cristovão, 2016; Moura; Carvalho; 2006; Brasil, 2018).

A utilização do gênero *podcast* em sala de aula pode trazer imensas vantagens para a educação entre as quais podemos destacar:

- a) o maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula;
- b) é um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que eles podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- c) a possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- d) se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas;
- e) falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler. (Junior; Coutinho, 2007, p 06)

Portanto, como a proposta desta pesquisa com a produção desse gênero é para ser em equipe, o que proporciona uma aprendizagem colaborativa, a qual tem vantagens sobre a individualizada, logo temos mais um argumento a favor da utilização do *podcast* em contexto pedagógico.

Além da utilização do gênero *podcast* para se trabalhar com os discentes a oralidade, pensamos na associação de uma ferramenta educacional denominada *Voki*, que consiste na construção de avatares, servindo também como dispositivo de estímulo à leitura e à escrita, buscando motivar alunos com e sem deficiência do âmbito da escrita e da leitura, sendo um instrumento que pode auxiliar no processo de inclusão social e digital. Ademais, o *Voki*⁴ é um instrumento estimulador da comunicação e o desenvolvimento do discurso oral e estruturação do pensamento. O discente poderá escolher uma série de personagens de base (humanos, animais, anime, etc.), em seguida, personalizá-los. Assim que criar o seu avatar é só começar a dar-lhe voz através de um microfone e, por conseguinte, poderá adicioná-lo ao seu blog/site ou colocá-lo nos seus perfis de redes sociais. Logo, este instrumento tecnológico pode servir também como sugestão para a realização de uma oficina preparatória para a produção de *podcast*.

As novas tecnologias, de modo geral, propiciam ao aluno interagir com o texto de forma bastante dinâmica, visto que tal interação vai além da leitura e

⁴ Para a criação do avatar, basta acessar o site a seguir, que mostra mais detalhes sobre a ferramenta Voki: <https://www.voki.com/presenter/create>.

da escrita, pois lhe permite reescrever, acrescentar imagens e sons, ocorrendo, portanto, o encontro de várias linguagens ao mesmo tempo em um único texto, ou seja, a multimodalidade.

Nesse sentido, o uso desse gênero associado a outras ferramentas tecnológicas, bem como às redes sociais (*Instagram*), tem muito a contribuir com o letramento digital, que é definido por Souza (2007) como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (Selfe, 1999, p. 11 citado por Souza, 2007, p. 59). Já que o perfil atual do estudante, que tem a possibilidade de pesquisar navegando na internet, ler, escrever, ouvir *podcasts*, conhecer sobre os mais variados assuntos, confere ao professor também um novo perfil, mediante esse letramento digital. Por conseguinte, cabe à escola e ao professor estarem atentos a essas novas fontes de (des)informações para transformá-las em conhecimento, juntamente com os alunos. “Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento” (Freitas, 2010, p. 348).

Segundo Buzato (2006, p.16):

Letramentos digitais (LDs) são 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.

Em relação a esses multiletramentos, dentre eles o letramento digital, a BNCC compreende que: “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (Brasil, 2018, p. 65-66).

Dessa forma, ratifica-se a importância do uso desse gênero multimodal para estimular a prática da oralidade em sala de aula, bem como a de se apro-

priar, tanto professor quanto aluno, das novas formas de letramento, dentre elas o digital. E, diante disso, desenvolver, segundo Freitas (2010, p.339),

As competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

É salutar destacar ainda que, não é somente a oralidade que se pretende trabalhar e estimular com o uso desse gênero multimodal e ferramentas digitais, mas também a (re)escrita, análise linguística/semiótica e leitura/escuta, competências fundamentais à formação do educando. Assim, na próxima seção, traremos uma sugestão de prática de retextualização, destacando a teoria de Marcuschi (2008) no que diz respeito à proposta em se trabalhar, seguindo os passos de transformação e adaptação de textos, partindo da oralidade-escrita e/ou escrita-escrita e depois escrita-oralidade.

Podcast: uma proposta de retextualização no ensino fundamental

Considera-se que os textos são formas de agir no e interagir com o mundo, e “sempre se realizam em algum gênero textual particular” (Marcuschi, 2008, p. 243), logo acreditamos que a apropriação dos gêneros textuais é determinante para a inserção social do indivíduo, e que cabe à educação formal criar as condições e oportunidades para o desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno perceber como os textos funcionam no mundo. Nesta direção, vale destacar que a principal distinção entre texto e gênero é que o texto é uma manifestação concreta da linguagem em forma de uma sequência de palavras organizadas, enquanto o gênero é uma categoria social e cultural mais ampla que engloba os padrões de comunicação reconhecidos e compartilhados em uma comunidade de prática.

Assim, por meio do trabalho com a pesquisa, leitura, escrita e retextualização das curiosidades da cidade de Itabaiana, por meio da produção de roteiros de *podcast*, esperamos que o aluno compreenda tal distinção entre

texto e gênero, além dos fatores linguísticos, textuais, não-textuais, co-textuais, paratextuais, entre outros, que estão presentes na construção, circulação e ação dos textos e, então, passe a conceber e usar a língua oral e escrita de forma mais consciente, competente e, até mesmo, criativa.

Nesse contexto, é salutar destacarmos a importância desta escolha de se trabalhar com a retextualização e produção de textos orais como atividades motivadoras do hábito da escrita e oralidade, já que os estudantes poderão atuar de forma direta, participando como coautores da produção de conhecimento a partir da reescrita.

Por retextualização, Marcuschi (2001, p. 48) afirma que se trata de “uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Se assim for considerado, então a retextualização é uma modificação ampla do texto, a qual é necessária a etapa de replanejamento, principalmente quando se altera o meio em que ele será veiculado. Ou seja, os estudantes farão esse replanejamento do conteúdo obtido em suas pesquisas com as gravações de entrevistas com antigos moradores, personalidades da cidade, enfim, com todos os participantes da pesquisa, para a produção de roteiros de *podcast*, que se trata de textos escritos, que passarão a serem veiculados através da fala, por meio do *podcast*, já que a retextualização evidencia aspectos das relações entre oralidade-escrita e escrita-oralidade.

Ademais, segundo Marcuschi (2001), “o trabalho de produção textual, sob a ótica da retextualização, explora os diferentes gêneros textuais como fonte de estímulo para refletir e agir sobre a linguagem no plano da formulação e reformulação dos usos dos signos”.

Nessa perspectiva, para ressignificar ainda mais essa prática de oralidade e retextualização, temos como proposta a produção de *podcasts* dos textos produzidos pelos alunos com a pesquisa, que passarão da linguagem escrita para a oral, valorizando todas as expressões da língua numa perspectiva multimodal, incluindo as tecnologias a favor do conhecimento e do letramento digital. Esse Objeto de Aprendizagem que é o *podcast*, na verdade, traz apenas parte do conteúdo a ser ensinado. Outras tantas partes podem (e devem) ser completadas pelo professor, que ainda continua sendo peça fundamental na troca de saberes que acontece em sala de aula (Araújo, 2010).



PROPOSTA PEDAGÓGICA: *ITACAST*

A proposta educacional deste artigo, centra-se na elaboração de um tutorial de produção de *podcast* jornalístico, que culminou numa coletânea de episódios produzidos pelos alunos, a qual foi denominada de *ITACAST*, estruturado em cinco etapas.

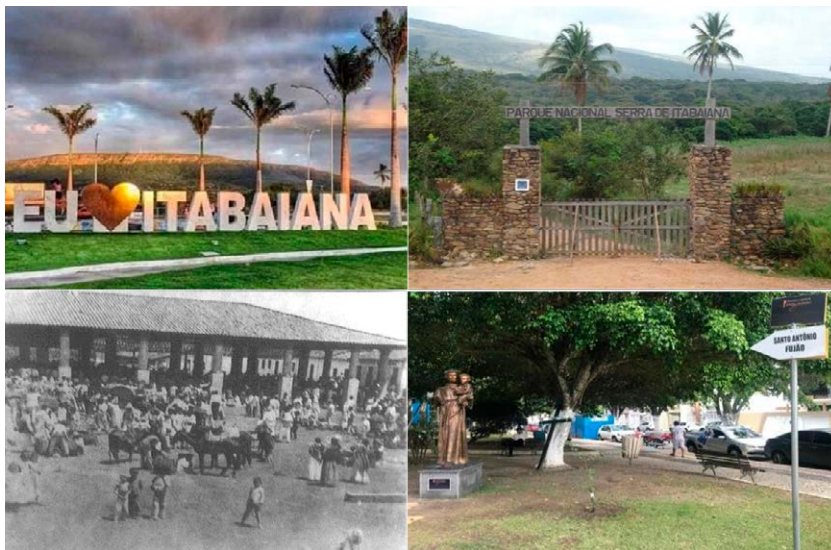
Inicialmente, propomos uma sensibilização sobre o que se pretende produzir e o porquê em sala de aula. Logo após, realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a nossa querida cidade e se conhecem a história, a cultura, os principais escritores e demais curiosidades. Além disso, apresentar algumas curiosidades da cidade de Itabaiana, a fim de instigá-los a fazer uma pesquisa com entrevistas a antigos moradores, personalidades da nossa cidade, grupos folclóricos, comerciantes, enfim, pessoas de nossa comunidade para conhecer mais sobre a cultura local e valorizá-la.

Etapas do tutorial para produção de *podcast* jornalístico



Você conhecia as curiosidades apresentadas? Que tal conhecermos um pouco mais sobre nossa cidade? Observe as imagens e faça uma pesquisa sobre de que se tratam para elaborar um texto sobre cada tema abordado. Você pode realizar essa atividade em dupla.

Atividade 1: Pesquisa sobre as curiosidades de Itabaiana



Fotos: Acervo João Teixeira Lobo.

Disponível em: <http://culturaitabaiana.blogspot.com/2010/06/breve-historico-sobre-feira-de.html>

Acesso em: 30 jun 2021.

Dentre esses e outros assuntos e curiosidades sobre a nossa cidade, o que mais chamou a sua atenção e o que gostaria de pesquisar? Você pode entrevistar pessoas da sua comunidade escolar, vizinhos, parentes mais idosos e até personalidades de destaque da nossa terra para sabermos um pouco mais sobre esta linda cidade cheia de peculiaridades e fatos curiosos que é a nossa ITABAIANA.

Posteriormente, na segunda etapa, sugerimos que seja feito um diagnóstico a partir da aplicação de um questionário sobre o conhecimento dos discentes acerca do que é um *podcast*, se costumam ouvir, se já produziram algum e para que eles usam o celular nas horas vagas, a fim de conhecer a realidade do estudante e seu relacionamento com as tecnologias. A partir desse diagnóstico, apresentar alguns modelos de roteiros para que se familiarizem com a estrutura da escrita desse gênero.



PROFLETRAS

Rede Nacional

Quadro Passo a passo para a produção de um podcast

1º Passo: o que falar

Antes de mais nada tem que definir o tema a ser abordado em cada episódio e o público-alvo.

2º Passo: como falar

Escolher o formato (bate-papo criativo ou entrevista com alguém da comunidade escolar ou da vizinhança, por exemplo, e crie um roteiro a partir disso).

3º Passo: como fazer

Pode utilizar microfone de USB, lapela ou o próprio microfone do celular; Gravar em local silencioso e sempre fazer testes antes; Editar o áudio: você pode inserir trilhas sonoras, vinhetas, efeitos e intervalos.

4º Passo: qual aplicativo posso utilizar

Para o celular tem o Anchor, que é gratuito e já distribui para as plataformas mais conhecidas (Spotify, Apple Podcast, Google Podcast).

5º Passo: como divulgar

Compartilhar nas redes sociais e criar parcerias com os entrevistados e/ou interessados.

Fonte: produzido pelos autores

Já a terceira etapa fundamenta-se na retextualização dos textos orais e/ou escritos coletados na pesquisa, como prática de incentivo à produção textual para que os alunos aprimorem cada vez mais o domínio da modalidade escrita formal da nossa língua materna. Logo, já que os educandos conheceram alguns modelos de roteiros, propomos a realização de uma oficina de retextualização cujo objetivo é fazer com que o educando aprenda o que é retextualizar e porque tal prática de escrita/ reescrita é tão importante. Assim, vamos aprender a fazer um roteiro de *podcast* a fim de retextualizarmos o fruto da pesquisa sobre essas curiosidades e histórias da nossa cidade para produzirmos textos adaptados para o nosso que será intitulado “*ITACAST: trocando ideias*”.

OFICINA DE RETEXTUALIZAÇÃO 1:

Agora é a sua vez de Retextualizar, adaptar os textos escritos da pesquisa sobre as curiosidades de Itabaiana e produzir um roteiro de *podcast* para divulgar nas redes sociais, oralizando-os e assim contribuindo também para a melhoria da sua comunicação verbal.

Dentre as lendas pesquisadas, destacamos a de Santo Antônio Fújão, que é uma das lendas mais conhecida da nossa cidade. Leia o texto abaixo e retextualize, adaptando-o aos moldes de um roteiro simples de *podcast*. Você pode entrevistar alguém mais velho que conheça essa lenda para agregar ao seu *podcast*.

Lenda de Santo Antônio Fújão



Reza a lenda que em Itabaiana havia um santo muito danado. Santo Antônio, que é o padroeiro do município serrano, era um santo fújão.

Os colonizadores inventaram que o Santo Antônio estava descontente com o local ao qual ele estava, a Igreja Velha, onde Itabaiana começou, e saía durante a noite caminhando até uma quixabeira localizada onde hoje está a Igreja Matriz, pois ele queria que ali fosse a sede do município; então, as pessoas iam toda noite carregá-lo de volta para a Igreja Velha.

Segundo José de Almeida Bispo, historiador, “trata-se de um bom trabalho de marketing no sentido de convencer ao povo sobre a mudança da igreja, epicentro da futura povoação de Santo Antônio da Itabaiana, para o local em que hoje se encontra a Matriz de Santo Antônio e Almas”.

Por influência de Santo Antônio Fújão, ou não, a sede do município foi realmente transferida para onde hoje localiza-se a Igreja Matriz de Santo Antônio e Almas, sendo esta, até os dias atuais, a maior e mais importante igreja serrana. Recentemente uma estátua de Santo Antônio Fújão foi erguida na Praça da Matriz, no lugar onde ele sempre quis estar.

Foto e texto de Taís Cristina – Portal Itnet. Acesso em: 01 de jul de 2021.

Logo após, o discente montar o seu roteiro a partir do processo de re-textualização realizado em oficina mediada pelo professor, será o momento de transformar os textos escritos em orais, gravando os *podcasts*. Nesta quarta etapa, que consiste no momento de edição, mediante a realidade dos alunos e da escola onde será aplicado o presente trabalho, sugerimos a utilização de, no mínimo, um aparelho celular e um fone de ouvido, já que a escola não dispõe de equipamentos necessários para a produção. Nesta direção, o professor dará as orientações sobre a edição e os aplicativos gratuitos que podem ser utilizados, como o *Anchor*. Todavia, antes de editá-lo para a divulgação nas plataformas de áudio e redes sociais, sugerimos outra prática utilizando mais uma ferramenta tecnológica, *Voki*, como suporte para dinamizar e aprimorar essas práticas de leitura, escrita e oralidade. Tal atividade pedagógica pode ser desenvolvida no laboratório de informática da escola e/ou com a utilização de aparelho celular.

Quadro: Como editar um roteiro de ***podcast***

- Para gravarmos o *podcast* precisaremos de, no mínimo, um celular e um fone de ouvido;
- Grave em lugar silencioso e sempre faça teste antes;
- O aplicativo que sugerimos é o *Anchor*, pois é gratuito, grava, edita e publica.
- Procure falar de modo que fique natural para o seu ouvinte e que não pareça que está lendo tópicos;
- Ao editar o áudio, você pode gravar, inserir trilhas sonoras, efeitos, vinhetas e intervalos.
- Outro aplicativo que pode ser utilizado é o *Voki*. Com essa ferramenta digital, você poderá produzir avatares e depois editar o *podcast*.

Fonte: produzido pelos autores

Já a quinta etapa trata-se da divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos com a mediação do professor. Para isso, orientamos a produção de capa para cada episódio, que pode ser utilizado o aplicativo *Canva* ou outro de preferência dos alunos para dar identidade ao *ITACAST*, utilizando imagens associadas ao tema do episódio, apresentando as diversas peculiaridades da nossa querida cidade de Itabaiana, a fim de valorizar e enaltecer a nossa terra, nossa cultura, nossa história e nosso povo. Tal divulgação poderá ser feita em

plataformas de áudio gratuitas, bem como nas redes sociais atreladas à escola que vai ser aplicada a pesquisa.

Quadro Como divulgar um **podcast**

- Na hora de publicar, temos que inserir uma foto para a capa de cada episódio.
- Para editar a capa, você pode utilizar o aplicativo *CANVA* para dar uma identidade ao *ITACAST*, utilizando imagens associadas ao tema do episódio. **IMPORTANTE:**
Fazer descrição e inserir as palavras-chave, pois são elas que vão permitir que seu *podcast* seja encontrado no Google, por exemplo.

Fonte: produzido pelos autores

“ITACAST: trocando ideias”

Esperamos que você já esteja preparado(a) para produzir textos escritos e orais sobre as peculiaridades de nossa querida cidade de Itabaiana, a fim de enaltecer a nossa terra, nossa cultura, nossa história e nosso povo, divulgando no nosso “*ITACAST: trocando ideias*”. Mãos à obra!

Apresentamos a seguir uma sugestão da nossa logo. Valorize, divulgue e compartilhe nas redes sociais!



Vale ressaltar que todas as etapas estão fundamentadas na aprendizagem colaborativa, prática que permite a formação de grupos de trabalho, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo com a participação ativa dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Esse modo de estudar e

aprender de forma colaborativa, acerca de uma atividade proposta, permite aos educandos desenvolverem e compartilharem saberes individuais e coletivos, valorizando o conhecimento prévio de cada um da equipe, na qual se constrói o respeito mútuo e a empatia. Ademais, as ferramentas digitais têm sido as grandes facilitadoras dessa estratégia da aprendizagem colaborativa, a qual está alinhada às seguintes competências preconizadas pela Brasil (2018): pensamento científico, crítico e criativo; cultura digital; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi voltado para a reflexão sobre os fundamentos teóricos que auxiliassem na elaboração de práticas que estimulem e aprimorem o ensino de Língua Portuguesa, no tocante à leitura, à escrita e, principalmente à oralidade. Logo, os resultados desta pesquisa dizem respeito ao desenvolvimento de competências/habilidades fundamentais para que o estudante reconheça o ambiente social como fator determinante no uso das linguagens.

A temática da leitura e da escrita nas escolas sempre foi uma problemática para os profissionais da educação, já que cada vez mais a juventude hodierna se afasta das atividades de leitura e produção de texto, pois as consideram maçantes e enfadonhas, atividades das quais não participam opinando e criticando. Assim, “a leitura passa a ser vista como algo dissociado do dia a dia, da vida e dos gostos dos alunos, relacionado apenas a cobranças e notas”, como afirma Santos (2011, p.80).

Sabemos que a escola é a instituição responsável pelo ensino e por isso tem papel fundamental na formação de leitores. Logo, é por meio do trabalho com a leitura/escrita que se conseguirá abrir novos olhares para o mundo, pois ela permite o acesso à cultura e aquisição do conhecimento transversalizado. Por isso, a importância de não deixar que as aulas de Língua Portuguesa sejam desestimulantes, centradas apenas na exploração da gramática e o texto sendo explorado apenas como pretexto, consoante afirma Lajolo em “O texto não é pretexto” da obra *Leitura em crise na escola*, 1982.

Nesse sentido, o surgimento das tecnologias digitais na vida cotidiana tem gerado significativas mudanças nas formas de interação e comunicação

entre as pessoas. Como consequência dessas mudanças, notamos nas práticas de leitura a emergência de textos que associam sons, imagens (estáticas ou em movimento), ícones, links e as mais diversas multissemioses que corroboram com a facilidade no processamento de informações e na construção de significados por parte dos leitores.

Logo, é de fundamental importância que a escola assuma esse papel de ambiente incentivador da leitura e da escrita. Assim, notamos que somente a forma tradicional de ensinar, por meio de aulas expositivas, não repercute as expectativas dos discentes, o que faz com que os docentes se reinventem e criem novas estratégias de ensino. Todavia, as práticas de leitura e, consequentemente, de escrita não podem mais ser realizadas nos moldes como as conhecemos, necessitam ser ressignificadas para permitir aos discentes, participação nas várias atividades sociais que elas exigem na atualidade.

Diante desse contexto, a contribuição social desta pesquisa consistiu no desenvolvimento de práticas de linguagem em sala de aula, a fim de aprimorar a competência comunicativa dos discentes, bem como a produção de textos orais e escritos nas escolas. Portanto, esperamos incentivar práticas de leitura e escrita por meio do gênero digital *podcast*, inserindo as multimodalidades e inovações tecnológicas em sala de aula, refletindo sobre o letramento digital e os Objetos de Aprendizagem, mediante os desafios postos à escola pelo confronto com as novas práticas de linguagem propiciadas pelos usos do computador e da internet.

Ademais, visamos a contribuir com sugestões aos docentes de Língua Portuguesa para ressignificar práticas de leitura, (re)escrita, escuta e oralidade, a partir do trabalho com gênero entrevista, utilizando a retextualização, do escrito para o escrito e do escrito para o oral, como atividade norteadora no trabalho com o gênero *podcast*. Por meio dos estudos feitos com este gênero, percebemos uma potencialidade de seu uso no campo educacional e que vai além dos espaços de aprendizagem tradicionais. Ele garante um leque de possibilidades de uso por parte dos interessados e incentiva a inovação nos espaços escolares, contribuindo para que o discente se torne responsável pela construção de seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155- 176.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). **Língua-gem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim et al. *Podcasts in higher education: students' and lecturers' perspectives*. In: SANTOS, Elder Rizzon; MILETTO, Evandro Manara; TURCSANYI-SZABO, Marta, ed. lit. – “Education and technology for a better world: proceedings of the IFIP World Conference on Computers in Education (WCCE), 9, Bento Gonçalves, Brasil, 2009” [CD-ROM]. [S.l.]: IFIP, cop. 2009. ISBN 978-3-901882-35-7.
- COUTINHO, Clara Pereira.; BOTTENTUIT, João Batista. **Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multi-direccional na sociedade do conhecimento**. Comunicação apresentada no Vº Congresso da SOPCOM, Braga: Universidade do Minho, 2007.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte: **Educação em revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.
- JUNIOR, João Batista Bottentuit, COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em educação: um contributo para o estado da Arte. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**: January 2007.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Podcast, participação social e desenvolvimento**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016.
- MACEDO, Luís Nobre et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC; SEED, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. 5ª. Reimpressão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de Retextualização** 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, A; CARVALHO, A. A. (2006a). Podcast: Potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, nº3, pp. 88- 110.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. (2006b) **Podcast**: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In Rui José & Carlos Baquero (eds): Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems. Universidade do Minho, Guimarães, pp. 155-158.

OLIVEIRA, Lidineia F. da Silva; VALÊNIA, Anair. Gênero digital *podcast*: fomentando o uso das multissemioses na sala de aula. In: MANTOVANI, Amanda Soares et al. **Estudos contemporâneos da linguagem: desafios e possibilidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Cap. 10, p. 200-219.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Para além da emissão sonora: as interações no *podcasting*. **Intertexto**, Porto Alegre, nº13, 2005.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

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

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER, Sílvia B. A.; FRANCO, Cláudio de Paiva (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 64-83.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007

UCHOA, Carlos Eduardo F. A linguística e o ensino de português. **Cadernos de Letras**, nº 2. Niterói, UFF/Instituto de Letras, 1991.

UCHÔA, José Mauro Souza. **O gênero Podcast educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010

VOKI. Version 2023 Oddcast Inc. Disponível em: <https://www.voki.com/presenter/create>. Acesso em: 1 mar. 2023.

WILEY, David A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. Tese de Doutorado. Brigham Young University.

PRÁTICA DE LEITURA DIGITAL DE CONTOS DE FADAS

Mônica Andrade Santos¹

Carlos Magno Gomes²

O letramento literário torna-se mais dinâmico quando usamos ferramentas tecnológicas para ampliar os sentidos do texto literário. No processo de leitura escolarizada, compreende-se a relevância dos aparatos digitais como possibilidade de acesso ao texto literário e forma de divulgação das produções dos alunos. Nesse sentido, a presente proposta tem por objetivo investigar como os letramentos literários e digitais contribuem para a formação do leitor literário e o desenvolvimento de habilidades de produção de textos híbridos, próprios dos multiletramentos.

Metodologicamente, a fundamentação teórica está dividida em eixos temáticos: letramentos digitais: Maria Teresa Freitas (2010, 2015) e Roxane Rojo (2012, 2019); etapas do letramento literário: Rildo Cosson (2020, 2023); aspectos da leitura subjetiva: Annie Rouxel, e perspectivas da recepção multimodal: Carlos Magno Gomes (2019). Além disso, as oficinas fomentaram reflexões sobre diversos temas abordados nos contos de fadas, permitindo aos discentes correlacionar tais narrativas às problemáticas sociais contemporâneas.

As práticas de leitura multimodais trouxeram resultados positivos, pois envolveram os participantes em ações colaborativas, tanto na fase de leitura literária como na produção de textos multimodais, com auxílio da linguagem digital. Partindo desse pressuposto, propomos oficinas de leituras literárias e digitais, utilizando contos de fadas clássicos, envolvendo a indagação didática: “De que forma os letramentos literários e digitais podem contribuir para a

¹ Mestra em Letras pelos Profletras (2024). Professora da Rede Estadual da Bahia. E-mail: cejfs2019@gmail.com

² Prof. titular da UFS. Pesquisador CNPq. E-mail: calmag@bol.com.br

ampliação do potencial leitor dos alunos do Ensino Fundamental II? Tal proposta foi aplicada a uma turma do sétimo de uma escola pública de Sítio do Quinto, na Bahia com a finalidade de ampliarmos o debate acerca de práticas de leitura literária em contexto digital.

A (RE)ESCRITA DOS CONTOS DE FADAS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DIGITAIS

O projeto das oficinas de leitura literária visa implementar em sala de aula os letramentos digitais, expandindo o potencial leitor dos educandos por meio das dimensões estéticas e sociais dos contos de fadas. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: discutir a importância dos letramentos literários e digitais para a formação do leitor do Ensino Fundamental; propor o uso das Tecnologias Digitais da Informação da Comunicação (TDIC), fomentando a formação do leitor literário e digital; e promover atividades de leitura literária, visando o letramento literário e digital através dos contos de fadas.

Os contos de fadas além de lúdicos trazem valores éticos importantes para a formação do leitor escolar, sobrepondo o entretenimento em razão de lidar com os dilemas do mundo real, de uma forma ficcional. Como tal, são textos que viabilizam mecanismos de desenvolvimento cognitivo-emocional, permitindo que experiências e sentimentos sejam reprocessados, reinseridos e reconstruídos ao longo do tempo. Esses textos que nascem da tradição oral estão presentes em diferentes adaptações artísticas e literárias e fazem parte do imaginário atual, pois são

disseminados por diversas mídias – da ópera e do drama ao cinema e à publicidade – os contos de fadas tornaram-se uma parte vital de nosso capital cultural. O que os mantém vivos e pulsando com vitalidade e variedade é exatamente o que mantém a vida vibrando: angústias, medos, desejos, romance, paixão e amor. Como nossos ancestrais, que ouviam essas histórias ao pé do fogo, em tabernas e quartos de fiar, continuamos a ficar petrificados por histórias sobre madrastas malvadas, bichos-papões sanguinários, irmãos rivais e fadas madrinhas. Para nós, também, as histórias são irresistíveis, pois oferecem oportunidades para

falar, debater, deliberar, tagarelar e conversar fiado interminavelmente, como faziam as velhas comadres de quem, ao que se diz, essas histórias vieram. E a partir do emaranhado dessa conversa e tagarelice, começamos a definir nossos próprios valores, desejos, apetites e aspirações, criando identidades que nos permitirão produzir finais para sempre felizes para nós e para nossos filhos (Tatar, 2004, p.13).

Portanto, os contos de fadas são narrativas com personagens marcantes como princesas, príncipes, bruxas e fadas que encantam aos leitores de diferentes idades. As mais variadas versões estão disponíveis em plataformas digitais, entrelaçando situações-problemas e desafios que nos transportam para o universo da magia, “dando um caráter terreno aos mitos e pensando-os em termos humanos em vez de heroicos, os contos de fadas imprimem um efeito familiar às histórias no arquivo de nossa imaginação coletiva” (Tatar, 2004, p. 06).

No tocante à necessidade do letramento digital, a BNCC ressalta a importância do educando entrar em contato com as ferramentas das TDIC para usá-las no processo de aprendizagem (Brasil, 2017). Mas para isso, é necessário que os professores tenham domínio dessas ferramentas. A pesquisadora Freitas (2010, 2015) defende a necessidade de os professores trabalharem os gêneros discursivos e digitais, buscando uma complementação às suas práticas e rotinas escolares. Portanto, estamos diante de um contexto educacional que demanda aluno e professor letrados, digitalmente, para utilizarem de forma crítica e criativa as tecnologias digitais.

Quanto ao letramento literário, exploramos as abordagens de leituras compartilhadas propostas por Rildo Cosson (2009), que ressalta o papel do professor como mediador do processo de recepção do texto literário. Para isso, o professor precisa criar ambientes que favoreçam a leitura a partir de textos que culminem com a realidade dos alunos, garantindo, assim, uma reflexão crítica do meio social. Cosson destaca o papel da literatura na formação de leitores críticos, autônomos e proficientes, realçando que o letramento literário vai além da decodificação de palavras, porque envolve o processo de interpretação e reflexão.

Para esse educador, a mediação da leitura deve ser compartilhada, pautada no diálogo e na interação, visando o desenvolvimento de amplas habili-

dades de leitura, bem como a formação de indivíduos capazes de questionar o seu contexto social. Diante disso, possibilita-se que a literatura seja um meio de transformação social.

Nessa perspectiva, Solé (2014) destaca diferentes práticas com diversos gêneros e pontuando, com veemência, a aplicabilidade da leitura procedimental, numa perspectiva de pré-leitura, leitura e pós-leitura. De maneira bem contextualizada, a leitura deve ser planejada e efetivada de forma processual e interativa, favorecendo uma conexão entre o leitor e o texto. Para isso, é importante ressaltar a ênfase nas estratégias de leitura, pois mesmo antes de saberem ler, os alunos já podem utilizar diversas estratégias que impulsionem as relações com os textos. A partir das ferramentas como a antecipação, as hipóteses e a compreensão, potencializam-se os alunos a abordarem o texto de maneira ativa e reflexiva. Além do que, tais estratégias melhoram a capacidade de analisar, interpretar e até mesmo criticar o conteúdo, pois “nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor” (Solé, 2014, p. 65).

Quanto aos tipos de textos, Rojo (2012, 2019) vai chamar atenção para o uso de gêneros textuais multimodais, reforçando que vivemos em uma época de multiletramentos. Dessa forma, para que os educandos possam construir sentido a partir dessas leituras, escritas e reescritas precisam fazer uso de diversos recursos de expressão, vários letramentos, a fim de que possam acessar, consumir, processar, produzir e reproduzir os letramentos digitais. Nesse rumo, Carlos Magno Gomes propõe a recepção multimodal, que valoriza a criatividade do leitor ao recriar o texto literário por meio da produção de textos digitais (2019). Gomes enfatiza que a leitura literária não é um ato isolado do mundo exterior, mas, pelo contrário, um processo socialmente construtivo de associação com a identidade do leitor e de interação com outros modos de comunicação. Por outro lado, a recepção multimodal, possibilita aos leitores lidarem não apenas com o texto literário, mas também como ele está sendo relido no contexto digital.

Para Freitas, o uso das TDICs no contexto escolar está relacionado ao uso adequado dos textos híbridos e multimodais, pois “infere-se que as práticas de letramento digital e dos multiletramentos só serão efetivadas no meio escolar quando o uso eficiente dos meios multimodais começar a fazer parte

da rotina pedagógica da sala de aula, sendo esse um desafio ainda ser incorporado em boa parte do cenário educacional” (2022, p.312).

Por certo, as escolas não precisam se limitar aos exemplares de obras disponíveis na biblioteca, já que os repositórios gratuitos podem ser utilizados como uma coleção para auxiliar o professor a ampliar o acervo de seus alunos. A conexão do aluno com os repositórios de textos multimodais amplia sua capacidade criativa. Assim, destacamos em nossa proposta de intervenção, estratégias de leitura literária voltadas para a recepção multimodal. Nossas oficinas literárias foram divididas em etapas, com temáticas, objetivos e perspectivas distintas, visando o letramento literário e digital através dos contos de fadas. Primeiramente, os alunos vivenciaram o letramento literário e foram incentivados a ler e discutir diversas versões de alguns contos clássicos, com capacidade crítica e interpretativa. Posteriormente, o letramento digital se concretizou, visto que os alunos colocaram em prática o uso de ferramentas digitais para recontar histórias. Nesse paralelo, concebeu-se uma melhor recepção literária, porque o reconto pelo meio digital facultou uma nova concepção de interpretação e aprendizagem.

Em conformidade com Cosson (2009), a construção do letramento literário passa a ser a exploração dos sentidos literários mediante questionamentos ao texto sobre quem fala, quando fala, o que fala, como fala, por que fala e para quem fala. Tais respostas só poderão ser encontradas quando o leitor observar de maneira específica os detalhes do texto, reconhecer o contexto e inserir a obra em um diálogo com outros textos. Esses processos apontam que, nesse tipo de leitura, o objetivo é a decifração das informações do texto e a aprendizagem de estratégias de leitura para constituir o repertório leitor. A partir disso,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

Nesse limiar, a abordagem pedagógica da literatura nas escolas deve ser cuidadosa e autêntica, preservando a essência e o impacto humanizador da literatura. Além disso, a literatura deve ser ensinada de maneira que os alunos possam realmente se envolver com os textos, compreendendo suas profundidades e não de uma forma superficial ou distorcida. O objetivo principal é manter a capacidade da literatura de enriquecer a experiência humana e fomentar o desenvolvimento crítico dos alunos, sem reduzir a prática literária a um conjunto de atividades descontextualizadas e sem sentido. Em vista disso, Cosson (2009, p. 65) destaca que:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Ante o exposto, devemos dar ênfase ao compartilhamento de interpretações, que precisam ser feitas na construção coletiva de significados no ambiente escolar. Quando as opiniões são incentivadas a serem compartilhadas, isso não apenas expande a compreensão individual do aluno, como também permite a criação de uma comunidade de leitura à qual esse aluno pertence.

A partir de uma prática cotidiana, permite-se que o horizonte coletivo de leitura do aluno se expanda, fortalecendo-o, pois, essa ação tende a proporcionar um ambiente onde diferentes visões são reconhecidas. Tal partilha resulta no desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, uma vez que os alunos aprendem a expressar as suas ideias e a ouvir as opiniões dos outros, valorizando-as, entre outras coisas, na construção de uma compreensão mais profunda e diversificada dos textos lidos.

Como menciona Solé (2014, p.123):

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou

menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática.

Destarte, é preciso que haja livre-arbítrio na leitura para que sejam evidenciadas as habilidades de um leitor proficiente e não somente a decodificação de palavras ou uma mera interpretação superficial. Conquanto, é preciso que os leitores sejam autônomos e capazes de refletir sobre o que foi lido. Em vista disso, pautadas nos preceitos teóricos, as oficinas de leitura foram organizadas a partir das prévias de leitura, durante e depois da leitura. Antes da leitura, os desafios e as atividades sugerem a viabilidade de compreender o que será lido. Seguidamente, constrói-se a compreensão textual e, por fim, depois da leitura, possibilita-se que os alunos continuem entendendo, aprendendo e ampliando suas percepções. Desse modo, cabe salientar que:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funciona (Solé, 2014, p. 158).

Com isso, numa ação conjunta entre professores e alunos, não basta apenas ler, mas interpretar o texto, de maneira eficiente, tendo em vista que a leitura é algo que pode e deve ser ensinada, porque muitos aspectos não são enxergados pelos alunos. Logo, nesse processo de observar e entender

como se ler, compreender e interpretar, o professor deve ser um coparticipe, auxiliando o processo de aprendizagem, porque a formulação de perguntas favorece as conclusões dos objetivos propostos, bem como faz com que se perceba o que foi apreendido e o que ainda é preciso reforçar. Esse panorama permite que os alunos vislumbrem a leitura como um processo dinâmico, interativo e significativo.

Por outro lado, além dos letramentos literários, torna-se essencial apresentar reflexões teóricas e metodológicas em torno das abordagens dos multiletramentos e dos letramentos digitais. Pretendemos fazer uma retomada panorâmica sobre esses conceitos, que complementa nossa proposta de abordagem de leitura. Consideramos os letramentos digitais como parte dos multiletramentos, conforme nos apresenta Roxane Rojo (2012). Esses letramentos se complementam quando pensamos nas experiências da leitura escolar, pois envolvem diferentes habilidades no processo de formação leitora.

A multiplicidade cultural permeia nas sociedades modernas e isso impacta diretamente as práticas de letramento, devido os sujeitos trazerem esse arcabouço para o ato de ler e escrever. Logo, os professores devem considerar essa diversidade, com vistas a promover uma educação inclusiva, para que sejam valorizadas as diferentes identidades culturais presentes na sala de aula. Por outro lado, atualmente, os textos não são mais apenas constituídos por palavras, mas também por outros elementos multimodais. Assim, devido às múltiplas semioses, é preciso que os leitores desenvolvam habilidades para compreender não somente a linguagem verbal, mas também a grande diversidade semiótica que permeia os textos digitais e multimodais (Rojo; Moura, 2019).

Entre as perspectivas que incorporam os textos híbridos e fronteiriços, destacados por Rojo e Moura (2019), vamos aprofundar o debate acerca do letramento digital para a formação do leitor crítico. Atualmente, não podemos dissociar o ensino de Língua Portuguesa das tecnologias digitais. O universo digital é permeado pelo universo da linguagem – ambos não podem ser separados porque um exerce funções imprescindíveis para a existência do outro. De tal modo, os jovens devem se tornar cada vez mais protagonistas da cultura digital, participando diretamente de novas formas de interação multimídia e multimodal e de ação social em redes, e tudo isso de forma cada vez mais ágil (Brasil, 2017).

Com o passar do tempo, é possível refletir sobre a nossa função na docência e isso nos oportuniza evoluir e, ao mesmo tempo, agrega novos e diferentes saberes. Por isso, formações contínuas também viabilizam novas práticas e novos aprendizados, por meio de trocas de experiências com outros também experientes. Para tanto,

Saber-ensinar supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos [...]. O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2002, p. 178).

Neste processo mútuo, as concepções se amplificam e assim o processo de ensino a aprendizagem abre um leque de oportunidades para alunos e professores. Como sabemos, a prática educativa sempre foi alvo de inúmeras questões, apontamentos e problematizações. Nessa perspectiva, é inquestionável uma proposição de mudança, tendo em vista a pluralidade de saberes existente na sala de aula e no seio social.

Por conseguinte, acreditamos que é necessária uma forma de trabalho diferenciada, pautada na construção do saber e embasada numa perspectiva dinâmica, a fim de provocar o aluno, dando-lhe oportunidades para refletir sobre suas ações. Assim, ele mesmo vai buscar respostas às suas indagações. Como resultado, o componente de Língua Portuguesa desempenha um papel crucial, ao dotar o aluno de experiências necessárias para melhorar as competências de letramentos, permitindo que ele se envolva ativamente em diversas práticas sociais, as quais englobam a comunicação oral, a escrita e outras linguagens (Brasil, 2017).

Ao analisar os preceitos de Maria Teresa Freitas (2010), que permeiam o universo do Letramento Digital, no viés da formação docente, percebemos as proposições de grupos de pesquisa sob a perspectiva psicológica histórico-cultural. Em diversos trechos, é perceptível determinadas definições de letramento digital, bem como os desafios dos espaços escolares diante das novas

práticas de leitura e escrita, viabilizadas pela nova cultura digital e o acesso expansivo da internet. Consequentemente, tudo isso modifica os modos de aprender e de ensinar. Dessa forma, Freitas (2010, p. 340) reflete que:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente.

Vale ressaltar que, em detrimento das diversas possibilidades de acesso à internet, um novo perfil de alunos se instaurou. Nesse limiar, o professor é quem deve fomentar o protagonismo dos estudantes, por meio de mecanismos que visem o acesso às plataformas digitais, com atividades que sejam coerentes no âmbito do letramento, visando ao desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades.

Além disso, a partir dos multiletramentos, e tendo em vista que o trabalho da escola deve estar voltado a práticas das quais os alunos se transformem em criadores de significações, com vistas à criticidade, sendo capazes de mobilizar os discursos e as significações (seja na reprodução ou na recepção) para ter um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem, devem ser estabelecidos os seguintes objetivos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Logo, torna-se imprescindível que os professores façam adesão a esse tipo de didática, pois, mesmo diante dos inúmeros desafios, esperamos que haja um processo capaz de auxiliar, significativamente, o processo educativo social e cultural. De tal modo, trata-se de uma proposta interessante, porque aborda os princípios de pluralidade cultural e de diversas linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos. A BNCC preconiza que as práticas sociais servem de pano de fundo para as atividades humanas, que são realizadas por meio de diversas formas de comunicação, incluindo a verbal: falada, libras

e escrita, além da corporal, do visual, da sonora e da digital. É dentro dessas práticas que os indivíduos se envolvem uns com os outros, formando suas identidades como seres sociais. Nessas interações, entrelaça-se uma complexa rede de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017).

Para tanto, torna-se imprescindível que a ação pedagógica do professor seja alinhada a uma abordagem de temáticas relevantes para os alunos. Além disso, tais temáticas devem estar relacionadas com as suas vivências, levando-os a refletir sobre os textos, suas funções e possibilidades comunicativas de cunho social. Para exemplificar, Carlos Magno Gomes e Joseneide de Jesus (2020, p. 101) afirmam que:

[...] o trabalho com temas de cunho social contagia os jovens a ampliarem seu horizonte cultural de leitura tendo consciência de que ocorreram várias transformações no trato com as meninas, mulheres, pois possibilitaram a difusão das sementes para uma melhoria considerável na valorização do lugar da fala da mulher.

Como se observa, nessa proposta, ao se discutir sobre o feminismo, possibilita-se o empoderamento da mulher, bem como o seu espaço na sociedade. É importante ressaltar que o fato de as escolas não terem um acervo tão grande de livros nas bibliotecas de um mesmo exemplar, disponibilizar o livro de forma digital é uma alternativa bem eficaz e interessante. Tendo em vista que, ao se disponibilizar o pdf do exemplar de uma obra literária em grupo de *WhatsApp*, por exemplo, facilita-se o acesso à leitura, de maneira simples, precisa e democrática. Para tanto,

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar como função desenvolver, tais como: letramento da cultura participativa/ colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos (Rojo, 2013, p.08).

Vale destacar, portanto, a relevância de competências e habilidades desenvolvidas pelos recursos digitais, que deverão ser integradas pelas escolas

perante suas atividades pedagógicas. Além do que, os artefatos digitais como jogos, aplicativos, redes sociais e outras plataformas interativas estimulam, muitas vezes, o desenvolvimento daquelas competências que são realmente consideradas no mundo moderno.

OFICINAS DE LEITURA POR UMA ABORDAGEM DIGITAL

Associar o conto, visando o letramento digital, é uma maneira de abordar a leitura de forma diferenciada. Os contos de fadas são mantidos vivos porque são obras de arte de alta qualidade, evocando as profundezas da alma humana, isto é, os nossos temores mais profundos, mais dramáticos e mais afetados, as nossas ansiedades mais terríveis e as nossas felicidades mais reconfortantes. São histórias que refletem bem a realidade. A maioria das crianças vê as histórias como uma forma de superar seus problemas, pois lida constantemente com os temores da infância, o inconsciente, a consciência e a imaginação.

Todavia, impulsionar a formação de leitores na era digital é uma tarefa cada vez mais difícil para os professores, uma vez que o processo de letramento não se limita mais ao domínio da linguagem escrita e suas regras, devendo-se incluir nessa conjuntura a possibilidade de ler e interpretar diferentes formas de linguagem, como as imagens, os vídeos, os infográficos e outros recursos de multimídia. Nessa expectativa, a escola deve estar conectada e ser capaz de desempenhar o papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, facilitando e ampliando o acesso aos recursos tecnológicos e às informações disponíveis nos espaços digitais. Deste modo,

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Elas são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se

engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas (Moran; Bacich, 2018, p. 53)

Portanto, o professor deverá estar preparado para mediar a utilização dessas ferramentas, no desenvolvimento de competências de leitura crítica e reflexiva e na promoção de competências de compreensão crítica, análise e interpretação de textos. Além disso, as escolas associadas deverão oferecer aos alunos um amplo material de leitura variado, seja impresso ou digital, de acordo com as necessidades e interesses de cada contexto escolar.

Segundo Gomes (2019), uma didática da literatura preocupada com a formação do leitor no contexto da tela deve estar voltada para a ampliação dos horizontes de sentidos de um texto a partir do processo de recepção multimodal, ampliando o horizonte interpretativo através das diferentes linguagens:

Essa dinâmica de formação envolve tanto o conhecimento digital como também noções de literatura. Essa dupla formação, literária e digital, não precisa ser concomitante, nem obrigatória, o importante é ser trabalhada ao longo do processo de formação desse leitor (Gomes, 2019, p. 9).

Diante do exposto, outro aspecto importante é o desenvolvimento de leitores críticos e participativos, capazes de compreender e questionar as informações e ideias contidas nos textos, bem como de expressar suas próprias opiniões e pontos de vista. Nesse sentido, é fundamental que a leitura nas escolas seja considerada uma prática social e cultural, que desenvolva o diálogo e as mudanças de ideias entre os alunos e o contexto social, já que a própria linguagem é uma estrutura social.

Abordar a leitura de contos de fadas atrelada às tecnologias digitais é uma maneira de explorar a leitura de uma forma dinâmica e interativa. Para adentrar ao universo encantado, é importante explorar os conceitos e as características dos contos numa perspectiva interpretativa, em prevaça as abordagens subjetivas da leitura. Além disso, é válido discutir sobre a relevância dos aparatos digitais para a leitura e para a vida, bem como a importância do

uso consciente e inteligente das tecnologias digitais no contexto social contemporâneo.

Oficina: *O Gato de Botas*³

Esta oficina propõe a leitura do conto de fadas *O Gato de Botas*, visando introduzir os leitores ao universo mágico dos contos de fadas, permitindo-lhes explorar temáticas sobre resiliência e leques de oportunidades por meio de escolhas proativas. A partir da leitura compartilhada do conto, os alunos participaram efetivamente da leitura, da análise e da interpretação textual, culminando numa atividade digital, o *RecontArte*⁴. Dessa forma, a proposta fomenta a associação entre leitura analítica e uso das tecnologias digitais, possibilitando a produção colaborativa e multimodal.

Duração: 4 horas/aulas

Objetivos

- Refletir sobre as consequências, oportunidades e escolhas em nossas vidas;
- Compreender a importância de ser resiliente em situações simples do cotidiano;
- Recontar o conto *O Gato de Botas* através de um *RecontArte* digital.

Procedimentos

Pré-leitura

Nesta atividade, foi sugerido que os alunos fizessem uma pesquisa e a leitura prévia do conto *O Gato de Botas* em casa e trouxessem para a escola um registro sobre as suas impressões sobre o conto. Seguidamente, os alunos responderam uma pergunta do Desafio Literário, correlacionando-a a uma perspectiva pessoal, numa alusão ao conto lido. A pergunta do Desafio Literário

³ O projeto de intervenção teve mais duas oficinas de leitura e reescrita dos contos “A Pequena Vendedora de Fósforos” e “A moção tecelã”.

⁴ O RecontArte Digital é uma proposta de recepção de texto multimodal. Trata-se de uma readaptação da atividade de reconto a partir de imagens na criação de cards, desenvolvidas nas atividades das oficinas diante do projeto de intervenção.

deverá ser entregue numa folha impressa para que os alunos respondessem e, posteriormente, quantificássemos os dados.

DESAFIO LITERÁRIO: Imagine que um parente resolveu te deixar de herança apenas um GATO DE BOTAS. Diante desse fato, o que você faria?

() Aceitaria essa herança.

() Não aceitaria essa herança.

Justifique sua escolha:

Diante dos resultados obtidos, discutiu-se a respeito dos dados.

Assim, é importante possibilitar o momento interativo da pré-leitura para que haja uma discussão prévia e antecedente, visando dar pistas para a efetividade da leitura e, aos poucos, construir a relação do texto e seus sentidos, através dos procedimentos da leitura compartilhada.

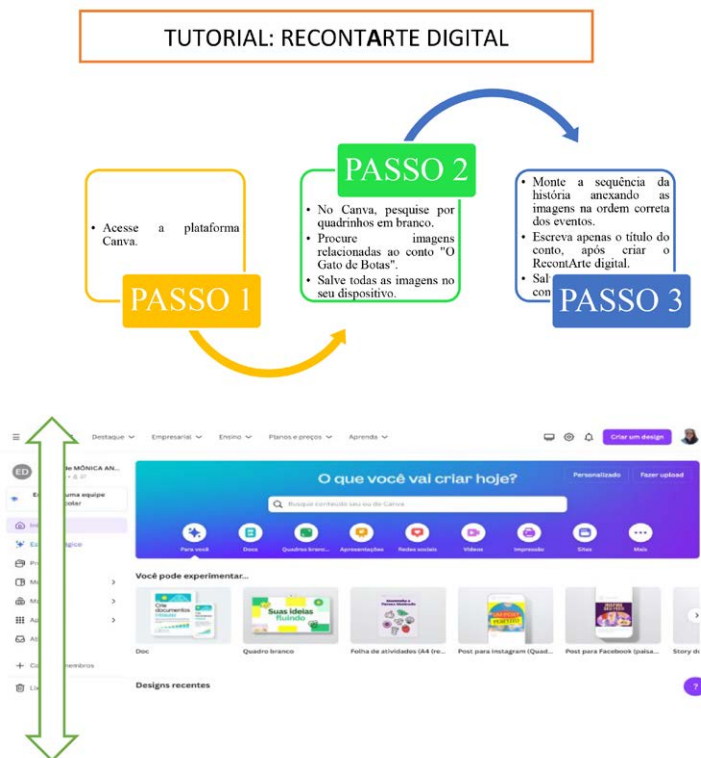
Leitura

Para a realização desta leitura, os alunos receberam o texto impresso, a fim de que fosse realizada a leitura compartilhada. Sugeriu-se que os alunos estivessem sentados em um grande círculo para que, de forma voluntária, disponham-se a realizar a leitura de maneira subsequente. Ou seja, um aluno deu seguimento à leitura após o outro, mantendo a progressão do texto. Dessa forma, à medida que um colega executa a leitura, mediante a fragmentação dos parágrafos, o outro deve seguir em alto e bom tom, para que pudesse ser ouvido, acompanhado e compreendido por todos os ouvintes da sala.

Entretanto, mesmo sendo apreciada a leitura individual, as duplas deveriam estar próximas para que possam ser executadas as tarefas posteriores. Após as atividades de pré-leitura e da leitura compartilhada, as duplas deveriam ser desafiadas a contribuir e se manifestarem a respeito das questões discursivas propostas. De tal modo, o debate irá favorecer a compreensão da história do conto e, consequentemente, facilitará o processo de pós-leitura.

Pós-Leitura

Figura 1 - Tutorial *Recont.Arte* Digital



Na plataforma do Canva, o professor deve se cadastrar e comprovar a função exercida para ter acesso, gratuitamente, a todos os recursos da plataforma. Sugerimos, posteriormente, disponibilizar um *link* para permitir que os alunos acessem a todas as funções da plataforma. Caso o professor não realize o cadastro, muitas dessas funções não irão aparecer, pois só estão disponíveis para assinantes pagantes.

A partir da leitura compartilhada e das discussões geradas pelo conto clássico disponibilizado a cada grupo, os alunos recontaram o respectivo texto, através de um *Recont.Arte* digital. Para que pudessem produzir o reconto, os



grupos deveriam se atentar à divisão das partes do conto, conforme a estrutura do roteiro dos contos modernos:

- **Introdução:** apresentação dos personagens, do ambiente e do tempo;
- **Conflito:** situação-problema da história;
- **Clímax:** ponto alto da narrativa, antecede ao conflito, antes de adentrar à solução;
- **Solução:** desfecho da história.

Numa sequência de ordem presente, a turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo subdividiu-se em quatro tópicos, produzindo as partes correspondentes. O reconto foi feito através de imagens as quais ilustraram todo o enredo do conto, evidenciando os personagens, bem como todo o contexto da história, demonstrando a introdução, o conflito, o clímax e a solução. Nesse viés, Solé (2014, p. 189) sugere que:

No final da leitura, pode discutir o processo seguido. Se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não se encontra formulada tal qual no texto –, este será o momento de explicá-la aos seus alunos, justificando a elaboração. Pode formulá-la de diversas formas, para eles verem que não se trata de uma regra infalível, mas de uma estratégia útil. Também pode, depois de se discutir e aceitar a ideia principal proposta, gerar outra que leve em conta outro objetivo de leitura. Deste modo, os alunos constatariam a importância de seus propósitos quando tratem de estabelecer o que é principal.

Contudo, vale salientar que esse método incentiva os alunos a mostrarem sua capacidade de interpretação e percepção crítica, sobrelevando, ainda, a compreensão do texto, que valida uma interpretação subjetiva.

Posteriormente, para essa tarefa, os grupos estavam munidos dos celulares, desse modo, precisaram entrar num *link* disponibilizado pelo professor, que os levou ao aplicativo Canva para que possam criar um *Recont.Arte* digital a partir de imagens e avatares criados por eles na plataforma. Além disso, na parte final e conclusiva, foi utilizado como recurso um *Datashow* e um compu-

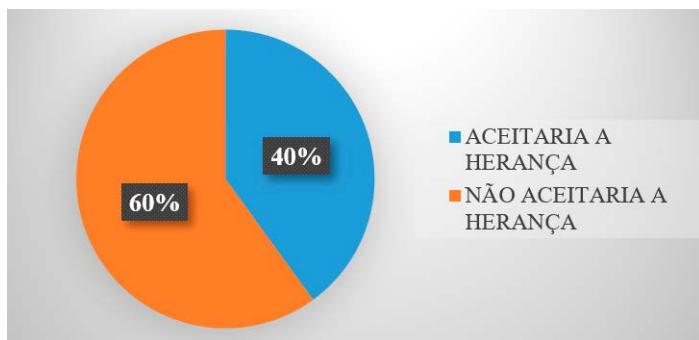
tador conectado à rede para subsidiar a produção da turma. Posteriormente, foi feita a socialização interativa dos *Recont.Artes* digitais produzidos na classe.

Análise dos dados

O *Gato de Botas* é um conto de fadas que permite várias interpretações e contextualizações, com temáticas contemporâneas. Por ser um texto atemporal, foi uma oportunidade de possibilitar a leitura, interpretações, debates e múltiplas aprendizagens. Assim, seguindo a linearidade da pré-leitura, iniciou-se com o Desafio Literário para os alunos, questionando a hipótese de aceitar ou não uma herança, caso um parente resolvesse deixar de herança apenas um gato de botas.

Os resultados desse questionamento, de acordo com o Gráfico 1, foram:

Gráfico 1 - Desafio literário: aceitar como herança um gato de botas



Fonte: arquivos pessoais.

Ao estimular a turma a responder essa questão, já se configura uma maneira introdutória de apresentar o texto, consequentemente, a discussão de temáticas que se passam no enredo do conto. Nisso, após a socialização de ideias e debate do questionamento, será mais fácil compreender o sentimento do protagonista do conto, visto que a narrativa se repete num outro contexto. Ademais, permite, ainda, refletir sobre posicionamento semelhante ou divergente ao gato de botas, mostrando o real papel da literatura, que é associar as ações dos personagens à vida cotidiana das pessoas em qualquer época.

Dessa forma, a leitura compartilhada e a discussão das partes textuais ampliaram o entendimento do texto. Seguidamente, discutiu-se o texto a partir das questões feitas oralmente, numa espécie de bate-papo, permitindo ao aluno uma maior aproximação com o texto, bem como seu enredo, repleto de situações que dialogam com situações diversas do cotidiano. A partir da leitura compartilhada e das ponderações sobre o texto, paulatinamente, os estudantes foram contribuindo com suas interpretações.

Em conformidade com o Quadro 1, diante da primeira questão, os alunos se posicionaram da seguinte forma:

Quadro 1 - Questões: O Gato de Botas

1. Cada um dos três filhos do moleiro recebeu a sua parte da herança. Como se sente o marquês de Carabá, em comparação à herança recebida pelos seus irmãos?

Respostas

Participante – Grupo 1: “No começo, o marquês de Carabá se sente triste, mas depois entendeu que sua parte da herança foi importante para transformar sua vida, com a ajuda do gato que era mágico e inteligente.”

Participante – Grupo 2: “Por ser só um gato ele fica meio triste, mas a partir do momento que começa a conversar com o gato percebe que ele era diferente. Depois fica feliz porque o gato ajuda a conquistar toda riqueza e o seu grande amor.”

Participante – Grupo 3: “O marquês de Carabá fica agradecido porque mesmo sendo somente um gato, a sua parte da herança, ela permitiu construir sua fortuna e ser feliz para sempre com a princesa.”

a) Qual é a importância do gato no conto?

Respostas

Participante – Grupo 1: “O gato é muito importante na história, sem ele, o filho mais novo do moleiro não teria ficado rico.”

Participante – Grupo 2: “O gato desempenha um papel fundamental porque faz do filho de moleiro um rei com toda sua esperteza e inteligência.”

Participante – Grupo 3: “A importância do gato está no fato de enganar o rei e o ogro para garantir o sucesso do seu dono.”

b) Como ele ajuda seu dono ao longo da história, utilizando-se de elementos mágicos?

Respostas

Participante – Grupo 1: “O gato de botas é diferente, pelo fato de falar igual a um humano e ser muito inteligente, mostra que ele tem superpoderes que são mágicos.”

Participante – Grupo 2: “O gato de botas usa de elementos mágicos em vários momentos porque ele consegue fazer coisas que gatos normais não conseguem fazer, como por exemplo, usar botas e falar, pensar e agir como uma pessoa humana.”

Participante – Grupo 3: “O gato de botas possui um jeito diferente de encantar e enganar os outros personagens e com isso ele consegue ajudar seu dono a conquistar muita riqueza.”

2. De que maneira o gato de botas evidencia sua lealdade ao seu dono?

Respostas

Participante – Grupo 1: “O Gato de Botas mostra sua lealdade ao articular de todas as formas, um plano para que pudesse colocar seu dono para também ser um rei poderoso.”

Participante – Grupo 2: “O Gato de Botas mostra lealdade em vários momentos, principalmente arriscando sua própria vida ao enfrentar o ogro para salvar seu dono. Ele faz de tudo para conseguir o reino para o seu dono.”

Participante – Grupo 3: “O Gato de Botas sempre permanece ao lado de seu dono em todos os momentos, mesmo os mais difíceis, nunca abandonando.”

3. Você acha que a astúcia do gato em convencer o rei de que seu dono é um rico marquês foi justificável? Explique.

Respostas

Participante – Grupo 1: “Sim, o gato era muito esperto e salvou seu dono da pobreza para ele virar rei.”

Participante – Grupo 2: “Sim, porque não fez mal a ninguém em si e foi uma forma muito inteligente de poder proporcionar um futuro melhor ao proprietário, e isso exige muita determinação e coragem.”

Participante – Grupo 3: “Foi justificável porque beneficiou o seu dono e garantiu uma forma de atingir também o seu objetivo que era o reino.”

4. Ao analisar, minuciosamente, o conto nos permite refletir sobre vários aspectos da vida. Quais os maiores ensinamentos da história O Gato de Botas?

Respostas

Participante – Grupo 1: “A importância da esperteza e da inteligência, no conto o gato é um exemplo de perseverança, com muita determinação e força de vontade eles conseguiram se superar e conseguir ficar ricos.”

Participante – Grupo 2: “A importância da parceria e da amizade porque juntos eles conseguiram seus objetivos.”

Participante – Grupo 3: “A necessidade de superar os desafios enfrentando as dificuldades porque diante das situações mais difíceis é possível reverter e tudo pode melhorar.”

5. O rei fica vislumbrado ao ver as riquezas e propriedades do marquês de Carabá e por isso logo concede que ele se case com a princesa.



a) O que essa atitude revela sobre a personalidade dele?**Respostas**

Participante – Grupo 1: “Revela que o rei só pensa em poder e riqueza material.”

Participante – Grupo 2: “Ele valoriza mais a posição social e os bens materiais do que as qualidades pessoais e o caráter.”

Participante – Grupo 3: “Mostra que ele só valoriza bens materiais e esquece que a personalidade das pessoas também é importante.”

b) Se o marquês não aparentasse possuir tanta riqueza, será que o rei havia concedido o casamento com a sua filha? Justifique.**Respostas**

Participante – Grupo 1: “Não, porque o rei parecia ser uma pessoa que gostava de poder e se caso o marquês fosse pobre, o rei jamais deixaria a filha se casar com ele.”

Participante – Grupo 2: “Com certeza o rei não deixaria que houvesse casamento porque ele seria pobre.”

Participante – Grupo 3: “Talvez sim, talvez o rei tivesse se preocupado mais com a felicidade da sua filha do que com a riqueza do seu futuro marido.”

6. Em sua opinião, o desfecho deste conto foi justo para o Príncipe e para o Gato de Botas? Por quê?**Respostas**

Participante – Grupo 1: “Sim, o final do conto foi justo para os dois, pois diante da parceria eles alcançaram seus objetivos, no final.”

Participante – Grupo 2: “Foi justo para os dois, só que o príncipe foi bem mais beneficiado porque praticamente o gato fez tudo por ele.”

Participante – Grupo 3: “O desfecho foi injusto para o Gato de Botas, ele foi muito importante em toda a história e merecia ser mais bem recompensado pelo seu dono, já que ele foi quem praticamente fez de tudo para que conseguisse o trono.”

7. Qual outro final vocês sugerem para esse conto?**Respostas**

Participante – Grupo 1: “Depois do casamento do Príncipe, o Gato de Botas partiria sozinho em busca de novas aventuras, prometendo voltar um dia para rever seu amigo. Durante seu percurso, o Gato encontraria outros personagens de contos de fadas, se envolvendo e ajudando em outras histórias.”

Participante – Grupo 2: “O Gato de Botas recebe a proposta de uma fada bondosa, que oferece a ele a oportunidade de se tornar um ser humano, e assim, é feliz para sempre na nova forma de vida humana ao lado de seu amigo, o Príncipe de Carabá.”

Participante – Grupo 3: “A princesa seria abandonada no altar porque príncipe e o gato seriam presos, pois, conseguiram enganar a todos para que pudessem ficar ricos.”

Fonte: arquivos pessoais.

Nesse limiar, a sequência de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura foi determinante para que houvesse uma ampla compreensão do texto e assim facilitar o processo de reconto através das tecnologias digitais. À medida que se iniciaram as suposições e as hipóteses levantadas na pré-leitura, já foi possível gerar uma discussão calorosa, pois foi um momento de relacioná-las à vida dos alunos, intercalando com a leitura sugerida. Seguidamente, o momento efetivo da leitura possibilitou grandes reflexões, pois, mediante as questões desenvolvidas, oralmente, foi possível gerar uma análise minuciosa. Além disso, permitiu-se a participação efetiva da turma, potencializando as percepções orais e literárias, e, por fim, o desenvolvimento da proposta do reconto, de maneira digital, apostando “numa didática para o ensino do texto literário que coloque o leitor/estudante numa posição de protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Essa configuração didático-metodológica é possível quando redefinimos o modo como trabalhamos com o texto literário na sala de aula” (Cruz, 2023, p. 21).

A partir da formação dos grupos, foi lançada a proposta da produção do reconto. Cada grupo ficou com a incumbência de produzir um *RecontArte*, um reconto através das artes visuais, ilustrando o enredo do conto lido e discutido. Neste sentido, o enredo seguiu os preceitos: **introdução** (apresentação dos personagens, do ambiente e do tempo); **conflito** (situação problema da história); **clímax** (ponto alto da narrativa, antecede ao conflito, antes de adentrar a solução); **solução** (desfecho da história).

Neste momento, os grupos planejaram cada parte do conto e organizaram a sequência, de modo que apresentassem, de forma linear, a história lida e debatida, anteriormente. O resultado foi diverso e muito proveitoso, pois o reconto trabalhado dessa forma predispôs uma compreensão ainda maior do texto literário, porque favoreceu a organização de ideias, a discussão e o surgimento de convergências e divergências entre os grupos, consequentemente, uma aprendizagem sólida sobre o conto. No exemplo da Figura 2, o grupo superou as expectativas, utilizando os personagens de um joguinho virtual. A partir dos avatares do jogo virtual, os alunos criaram, então, o reconto do conto *O Gato de Botas*:

Figura 2 – Recriação de O Gato de Botas

Fonte: arquivos pessoais.

Como podemos observar, o grupo consegue com muita propriedade fazer a proposta solicitada, dentro dos parâmetros do reconto, trazendo a abordagem e as situações principais do conto. Isso revela que houve uma interpretação precisa e coerente. Como visto, os alunos interpretaram o conto e conseguiram externar suas percepções, pois ampliaram seus horizontes sobre o texto e as perspectivas multimodais. Essa amostra, bem como as outras produzidas em sala de aula, confirmou a eficiência e a eficácia da proposta, revelando, desse modo, que utilizar as tecnologias digitais na produção do *RecontArte* é uma maneira de estimular a leitura literária, bem como possibilitar outras competências e habilidades através do reconto digital. Ademais, vale ressaltar que a produção final foi fruto de um processo pautado na pré-leitura, na leitura e na pós-leitura, demonstrando efetividade e relevância da oficina realizada.

Com efeito, é preciso relacionar a leitura com as perspectivas pessoais dos alunos, tendo em vista que:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de

interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (Solé, 2014, p. 72).

Em contrapartida, o momento de compartilhar cada produto final produzido pelos alunos foi gratificante e enriquecedor, uma vez que eles contavam as experiências de como havia decorrido todo o processo no grupo, bem como a contribuição de cada aluno perante a proposta realizada. Mesmo aqueles que não tinham tantas habilidades tecnológicas digitais, aprenderam em conjunto.

Conforme Cruz (2023), o diagrama (Figura 3) mostra os caminhos trilhados perante o círculo do texto literário, os atos de leitura, de oralidade, de escrita e como estes se entrelaçam com as práticas sociais dos alunos – que são nomeadas de campos de experiências.

Figura 3 - Círculo do Texto Literário



Fonte: Cruz, 2023.

Os campos de experiências e arcabouços de informações que os alunos trazem para dentro da escola, como por exemplo: opiniões, percepções

de vida, valores e histórias de vida são essenciais para uma prática de leitura literária participativa que “articula as experiências estéticas com as práticas sociais; isto é, o diálogo do texto com a vida” (Cruz, 2023, p.24).

Destarte, após finalizar as oficinas, aplicamos um questionário com duas questões simples para que os alunos pudessem avaliar os contos lidos. O conto *O Gato de Botas*, apesar de muito conhecido, foi uma releitura bem instigante e fluída, principalmente no momento de reescrita multimodal. Ademais, essa perspectiva evidencia a importância de associar as tecnologias à literatura, visto que os textos escritos podem e devem ir além das palavras numa associação de sons, sinais e imagens, pois esses fatores contribuem para uma interpretação mais ampla e precisa dos textos literários. Assim, os recontos se encaixam nessa perspectiva e, por isso, consequentemente, favorece uma aprendizagem mais significativa. De tal modo, as práticas de leitura em um universo cada vez mais digital exige leitores capazes de interpretar e produzir multimodalidades textuais, tencionando uma efetiva participação plena dos alunos perante as exigências do contexto social contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa é desenvolver o encantamento pela leitura em sala de aula. Partindo desse pressuposto e compreendendo a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, propomos oficinas de letramentos literário e digital por meio de uma dinâmica que motivou a recepção multimodal dos contos de fadas. O projeto foi executado para ampliar as estratégias de leitura de alunos de uma turma de 7º ano de uma escola da Bahia. Desse modo, ao experimentar leituras de contos que despertam a imaginação da criança, podemos perceber os interesses desses jovens leitores para recriarem essas narrativas a partir dos recursos digitais. Ao valorizarmos o uso das TDICs, houve um envolvimento maior da turma, facilitando a interação entre professora e seus leitores. Nossas principais metas foram alcançadas a de formação crítica do leitor literário e o desenvolvimento de diversas competências e habilidades de recontarem os textos lidos por meio de recontos digitais. Portanto, conseguimos possibilitar uma prática pedagógica diferenciada e estimulante.

Optar pela abordagem dos contos de fadas, tornou-se relevante, pois tais narrativas não são apenas de cunho infantil, uma vez que favorecem ricas discussões, as quais podem aguçar a criatividade, a imaginação e reflexões pessoais e sociais, devido enfatizar temáticas universais que aludem o mundo real. Portanto, ao introduzir os contos nas oficinas, exploramos questões diversas, que ampliaram o repertório de leitura dos alunos, impulsionando o letramento, social, literário e digital.

Vale ressaltar, ainda, que a mediação das oficinas com vistas ao letramento literário facilitou a conexão entre os contos de fadas e o leitor, propiciando que estes sujeitos leitores desenvolvessem uma sensibilidade estética e uma consciência crítica sobre as narrativas. Dessa forma, as leituras compartilhadas, as discussões, as atividades interpretativas, as releituras e os recontos digitais permitiram compreensão dos vários sentidos dos contos de fadas, de maneira proativa. Enfim, a mediação e a ação dos leitores colaboradores contribuíram para o letramento literário e a ampliação do horizonte de expectativas dos participantes, corroborando com a capacidade de compreensão do contexto social onde estão inseridos, bem como fortaleceu o letramento digital.

Ademais, foi notório que associar o letramento literário ao letramento digital fomentou um engajamento maior dos alunos com os contos de fadas, deixando a leitura mais fluida e confirmando a necessidade de integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação às práticas pedagógicas. Constatamos, dessa maneira, a promoção do texto literário associado às diferentes mídias - ação que garantiu aos alunos a produção e o compartilhamento via formato multimodal. Logo, práticas dessa natureza geram a oportunidade de ampliar habilidades necessárias ao mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, um trabalho pontual como a aplicação de oficinas de leitura de contos de fadas impacta positivamente no contexto da escola, pois melhora o nível de leitura e de escrita, bem como o acesso à literatura. Além disso, é importante evidenciar o uso alinhado e responsável dos aparatos tecnológicos digitais, com ênfase numa aprendizagem significativa.

Portanto, a proposta das oficinas de leitura - os contos de fadas pelos letramentos literário e digital - foi relevante, eficaz e gerou as competências básicas para que os alunos pudessem melhor interpretar os textos, ameni-

zando as fragilidades existentes na turma e corroborando para incentivar as leituras diversas, bem como ampliar o potencial leitor via atividades realizadas por meio de textos literários, transformando-os em multimodais.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 33, n. 1, p. 13-29, 31 jul. 2020.

CRUZ, Maria de Fátima. O exercício da leitura subjetiva como ato político. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)**, v. 13, n. 2, jul.- dez. 2023.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

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

GOMES, Carlos Magno. A recepção multimodal do texto literário. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/DOI>. Acesso em: jul. 2023.

JESUS, Joseneide Santos; GOMES, Carlos Magno Santos. Prática de letramento poético de canções femininas. **Revista Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, p. 83-103, jan. 2020.

KIELB, Eliziane Gorete. MENDES SILVA, Ivone Maria. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na educação infantil. **Proposições**, Campinas, SP, v. 34, 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p. 1322, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie *et al.* (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.151-164.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro. **Memórias de Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

SANTOS, Wellington; GOMES, Carlos. Magno. Leitura dos contos de fadas: uma prática de reescrita. **Ensino de Língua e Literatura**, Itabaiana: Profletras, p.107-128, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico] Tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LEITURA LÚDICA DE POEMAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Valdineide Moreira da Silva¹

Jeane de Cassia Nascimento Santos²

APRESENTAÇÃO

Para iniciar nossa conversa, convidamos a todos/as a uma breve reflexão: É possível fazer da leitura um momento de brincadeira? É possível brincar com as palavras? José Paulo Paes em seu poema Convite¹ afirma que sim:

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista Capes 2021/2023. Professora da rede municipal de ensino da cidade de Itapicuru-BA. E-mail: valdineidem12@gmail.com.

² Doutora em Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Professora do Profletras – Unidade de Itabaiana. E-mail: jeaneecn@uol.com.br.

que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Para nós, é possível brincar com poesia com boas práticas de leitura de poemas. E este material também vai mostrar que a leitura pode ser um momento lúdico e carregado de significados para as crianças.

A pesquisa aqui apresentada é uma proposta de intervenção de práticas de leitura de poemas desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, da unidade de Itabaiana-SE. O material didático elaborado como resultado da pesquisa é direcionado a aplicação por professores de Língua Portuguesa que atuam com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. O produto desenvolvido é uma sequência lúdica de leitura de poemas, composta por 20 aulas.

A sequência de atividades foi aplicada com o intuito de promover momentos de leitura significativos para o aluno e é um trabalho que pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da leitura de crianças em processo de alfabetização e consolidação desta habilidade.

O que motivou a pesquisa foi a necessidade de se realizar práticas de leitura em sala de aula que possam melhorar as competências leitoras das crianças, e, assim estas possam praticar a leitura de forma autônoma não só na escola, mas na sua vida cotidiana, visto que, como sabemos, a leitura é uma necessidade do ser humano mas para que possa ser utilizada de forma eficiente é preciso que o trabalho com ela comece desde cedo na escola.

Dentre as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa destacam-se os estudos de Bordini (1986), Coelho (2000), Cosson (2021), Kleiman (2016), Lyra (1986), Miguez (2009), e Pinheiro (2018). A partir dessas contribuições, nos voltamos para os fundamentos do letramento literário para planejar e montar uma sequência didática de leitura para crianças.

A aplicação da sequência didática visa contribuir para estimular as crianças a lerem e partindo deste estímulo possam melhorar sua capacidade de leitura através do poema. A escolha desse gênero literário se deu em virtude de o poema ser um texto que atrai a atenção das crianças, que desde pequeninas

já se identificam com a poesia, com a repetição de palavras, com as rimas. O poema também possibilita a brincadeira com as palavras. O ato de ler lúdico é o primeiro passo para despertar nas crianças o gosto pela prática da leitura para, a partir daí, motivá-las a aprender a ler a palavra escrita.

A proposta didática aplicada buscou promover a leitura de forma aliada ao lúdico, então houve um resgate das brincadeiras e cantigas de roda, com o intuito de tornar os momentos de leitura mais atraentes para as crianças.

Os poemas escolhidos têm uma linguagem simples e lúdica, brincam com a palavra, instigam a brincadeira, abordam temas presentes na vida cotidiana das crianças, não são extensos. Também favorecem uma relação de afinidade entre os/as jovens leitores/as, e, e o texto poético. Observou-se que a leitura foi uma atividade significativa para as crianças, elas conseguiam se reconhecer nos textos lidos, manifestaram interesse e curiosidade para descobrir o novo trazido por tais leituras.

Esperamos que mais professores possam explorar as propostas prática da nossa sequência didática lúdica com poemas de Paes e possam brincar de poesia com seus alunos adaptando esse material para suas realidades.

DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS/ METODOLÓGICOS

A prática da leitura em sala de aula além de indispensável requer um olhar mais atento, sobretudo na infância, para que as competências leitoras da criança possam de fato serem desenvolvidas. Nessa pesquisa, são abordadas discussões acerca dessa necessidade em sala de aula, do letramento literário e o seu papel no desenvolvimento da leitura na infância, bem como a importância dos textos literários neste processo, com destaque para o gênero poema.

Entre as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, destacam-se os estudos de autores como Bordini (1986), que trata da poesia infantil, suas características, seus modos de recepção e produção; Coelho (2000), mostra um pouco da trajetória da poesia destinada à criança no Brasil e defende a importância dos textos poéticos na escola, por a poesia ser uma das portas de entrada para o desenvolvimento de certas potencialidades do indivíduo, como a criativa, e a consciência crítica; Cosson (2021), que ao tratar do letramento li-

terário aborda o processo de leitura, bem como procedimentos que efetivam a proposta de letramento literário, e propõe a sequência didática e oficinas para o trabalho com o letramento literário; Kleiman (2016), traz a discussão sobre o ensino de leitura através de um olhar mais crítico sobre as atividades mais associadas à leitura nos anos iniciais; Lyra (1986), que trata dos conceitos de poema e poesia e as suas especificidades; Miguez (2009), apresenta reflexões acerca da prática literária e importância dessa leitura na sala de aula, defende o texto poético como um tipo de leitura que precisa ser praticada com as crianças para despertar seu lado criativo e crítico, e também a sua imaginação; Pinheiro (2018), que aponta que mesmo em meio às dificuldades para se levar a poesia para a escola é possível trabalhar com ela em sala de aula, e destaca a contribuição do poema para a formação de leitura; e a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento uniformizador dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na educação básica em todo o país.

As aulas que compõem essa proposta prática foram elaboradas com fundamento nas reflexões dos autores citados antes com destaque especial para a sequência básica apresentada por Rildo Cosson (2021), na qual ele propõe que o professor prepare o aluno para a leitura do texto, contextualize esse texto quanto a seu autor e publicação, para que a seguir seja realizada a leitura e, por fim, seja feita a sua reflexão. Cosson (2021) propõe uma “sequência básica” composta por quatro etapas: a motivação (preparar o aluno para a leitura do texto), a introdução (contextualizar o texto quanto a seu autor e publicação), a leitura (processo efetivo da leitura) e a interpretação (momento para o diálogo, a reflexão, a socialização de ideias, relacionar a leitura com as próprias experiências e com outros contextos) (p. 97). A sequência criada buscou contemplar tais etapas, as quais foram cruciais para o bom êxito quando aplicada.

Foram observados também os princípios básicos apontados por Bordini e Aguiar (1988) a serem considerados na metodologia de trabalho, em que é importante que o professor conheça sua turma, domine a metodologia escolhida para desenvolver o trabalho de acordo à necessidade de seus alunos, e, que tenha objetivos definidos para a concretização de sua ação. Antes da sequência lúdica ser aplicada foi realizado um estudo da turma para conhecer melhor suas necessidades, seu nível de leitura, bem como um pouco de sua

vida cotidiana e local onde as crianças moravam, para poder escolher os textos e definir as ações que seriam realizadas, isso em conformidade com o que Bordoni e Aguiar (1988) afirmam ao dizer que “O professor deve, por conseguinte, conjugar três princípios básicos na sua atuação diante dos alunos, a fim de garantir a eficiência dos métodos. Em primeiro lugar, precisa conhecer a sua classe em termos de expectativas, interesses, necessidades e aptidões. Em segundo, deve dominar suficientemente os fundamentos do método que elegeu como mais adequado aos propósitos do seu grupo de alunos. Finalmente, é necessário que tenha nítida a finalidade educacional que o move” (1988, p. 155).

A BNCC (2018) também serviu de base para estas aulas por ser um documento normativo das aprendizagens essenciais da Educação Básica e como tal determina as habilidades, competências e conteúdos que devem ser garantidos aos estudantes de todo o país. Conforme a Base Nacional Comum Curricular “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2018, p. 42).

A sequência lúdica buscou contribuir para o desenvolvimento da leitura para que assim a criança interagisse com os textos que circulam socialmente e ao aprimorar a linguagem pudessem expressar suas ideias, desenvolver sua criatividade e autonomia dentro e fora da escola. O que também se propôs com as aulas de leitura sugeridas foi aguçar a sensibilidade, a imaginação e a capacidade criativa da criança.

As atividades propostas nesta sequência foram criadas em consonância com algumas das competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e habilidades exigidas pela BNCC para o ano/série em questão. Dentre as quais, as competências:

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

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

E habilidades do eixo estruturante Leitura (Brasil, 2018):

EF35LP01. Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (p. 113)

EF35LP02. Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (p. 113)

EF35LP03. Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (p. 113)

EF15LP02. Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando

antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (p. 95)

EF15LP03. Localizar informações explícitas em textos. (p. 95)

EF15LP05. Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será

produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (p. 95)

EF15LP15. Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (p. 97)

EF35LP23. Apreçar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. (p. 133)

EF35LP27. Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. (p. 133)

EF35LP28. Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. (p. 133)

Tais habilidades são referentes ao campo artístico-literário da área mencionada, que traz como um dos objetos de conhecimento relativos ao 5º ano do Ensino Fundamental a Formação do leitor literário.

Pensando nisso, foi desenvolvido este objeto de aprendizagem, Sequência lúdica com poemas, que oportunizou o aluno a vivência de situações de leitura, com isso o esperado foi que ele se sentisse estimulado a gostar de ler e a partir daí pudesse melhorar sua leitura para que se tornasse leitor ativo e autônomo, visto que “todo objeto de aprendizagem deve, como uma atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno” (Araújo, 2010).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sequência lúdica – Leitura de poemas

- **Aulas 01 e 02**

Momento pré-leitura: Pronúncia e repetição da palavra “tic-tac”

Escrever a palavra “tic-tac” no quadro e interrogar as crianças sobre seu significado. Pedir que a repitam algumas vezes, rapidamente. Perguntar o que o som produzido pela repetição lhes sugere.

Sobre o autor e o texto: Apresentação breve do autor do poema que será lido e do livro de onde o mesmo foi retirado.

Momento leitura: Audição e leitura de poema musicado – “O relógio”

Organizar os alunos em um grande círculo, sentados num tapete no chão para este momento.

- Ler o poema ***O relógio*** de Vinícius de Moraes e Toquinho.
- Convidar as crianças para ouvirem o poema na forma musicada.
- Entregar uma cópia do poema para os alunos. Dividi-los em dois grupos para que façam a leitura em conjunto, marcando o ritmo com palmas e batidas de lápis nas cadeiras (neste momento desfaz-se a roda e todos retornam aos seus assentos).

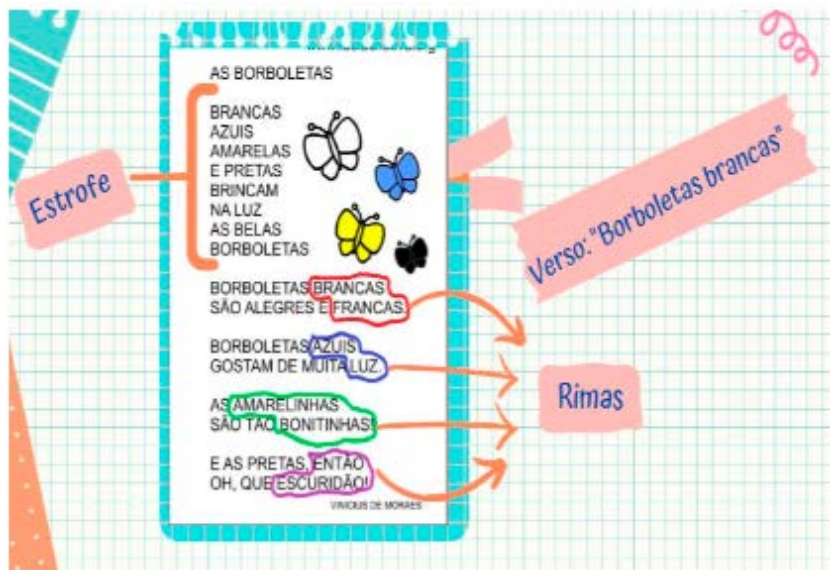
Momento pós-leitura: Roda de conversa para levantamento de conhecimentos prévios

Vocês gostam de ler? Que tipo de livro vocês preferem (poesia, história em quadrinhos, contos, parlendas,...)? Vocês gostam de ler textos com rimas? Conhecem de memória algum texto que tenha rima? (abrir espaço para que falem/recitem esses textos) Vocês já conheciam esses poemas que acabamos de ouvir? (leu ou ouviu?) Você costuma ler poemas? Onde? Já ouviram algum poema musicado antes?

Apresentação do gênero poema

Falar sobre o gênero poema de modo breve. Apresentar um poema em cartaz afixado em local da sala onde todos possam visualizá-lo bem, e mostrar as estrofes, os versos e as rimas como fazemos no exemplo “As borboletas” de Vinícius de Moraes

Slide Estrutura visual do Poema As borboletas



Fonte: montagem das autoras

• Aulas 03 e 04

Leitura deleite: Leitura espontânea/para fruição no pátio – disponibilizar livros variados para que a criança faça a sua escolha e leia. Possibilitar espaço para socializar a leitura feita para os colegas (o aluno que quiser) – dizer do que o livro falou, o que chamou a atenção na leitura,...

Momento pré-leitura: Leitura de tela e brincadeira com bexigas e quadrinhas (no pátio da escola)

Indagação inicial: Do que vocês gostam de brincar?

- Apresentar a tela “Brincando de roda” de Ivan Cruz. Conversar sobre a tela, deixar que as crianças falem sobre a brincadeira retratada, se conhecem, se costumam brincar, quais cantigas de roda costumam cantar quando brincam, ...
- Convidá-los a cantar essas cantigas durante a realização da Corrida da bexiga (dois grupos – o grupo vencedor fará a leitura das quadrinhas

que estiverem dentro das bexigas estouradas - as quadrinhas serão colocadas apenas dentro de algumas bexigas para não sobrecarregar o tempo).

- Corrida das bexigas: colocar quadrinhas dentro das bexigas. Cada aluno pega uma bexiga e enche-a. Posicionam-se em dupla, um de cada equipe e ao final do percurso da corrida – previamente demarcado, devem sentar na bexiga para estourá-la. Quem estourar primeiro, ganha a corrida. Ao final da corrida, as crianças do grupo que estourarem primeiro, farão a leitura das quadrinhas que estão nas respectivas bexigas.

Sobre o autor e o texto: Apresentação breve do autor do poema a ser lido e do livro de onde o mesmo foi retirado.

Momento leitura: Leitura do poema “Convite”

Relembrar os alunos que falamos sobre poema na aula anterior.

Apresentação do poema:

- Agora você vai ler um poema de José Paulo Paes
- O poema que vamos ler é “Convite”.
- Esse poema nos faz um convite. Do que será que se trata esse convite? (deixar que falem)

Leitura do poema:

- Vamos então à leitura do poema e descobrir qual é o convite que será feito.

Momento pós-leitura: Conversando sobre o poema

- 1- Declamação do poema – professora.
- 2- Roda de conversa sobre o poema:
 - Quem gostaria de comentar o que achou do poema?
 - E do convite?
 - Esse poema te fez lembrar algo, o quê?
 - Que sentimentos o poema despertou em você?
 - Quais as emoções que você sentiu ao ler o poema?

Hora de entender melhor o poema – Questões escritas para reflexão, tipo:

- 1- Que convite o poema nos faz?
- 2- Você costuma receber convites? Para quê? Escreva sobre eles.
- 3- Qual o convite que você recebeu e mais gostou? Descreva.

Atividade para finalização dessa etapa

Pesquisar poesia de tradição oral: quadrinhas, parlendas, trava-línguas e adivinhas com a família e trazer para as aulas posteriores (combinar com a turma qual o dia trazer).

• Aulas 05 e 06

Leitura deleite: Roda de leitura (alunos sentados no tapete) de textos variados (poemas, pequenos contos, fábulas) e de tradição oral expostos em uma cesta literária – ao final da leitura sugerir que o aluno compartilhe a leitura feita, caso deseje.

Momento pré-leitura: Brincadeira de roda e escrita sobre meio de transporte.

- Cantar a cantiga “Trem de ferro” brincando de roda.
- Pedir que escrevam sobre um meio de transporte que tenham gostado muito de viajar e como foi essa viagem neste transporte. Escrever também sobre um meio de transporte que ainda não tiveram oportunidade de utilizar e como imaginam que seja a viagem nele.

Sobre o autor e o texto: Apresentação breve do autor do poema e do livro de onde o mesmo foi retirado.

Momento leitura: Leitura do poema Trem de ferro de Manuel Bandeira.

- Realizar mais de uma leitura oral para brincar com o ritmo do poema, de modo mais lento, mais rápido, alternando,...
- Audição e leitura da música O trenzinho do caipira de Villas Lobos e Ferreira Gullar

Momento pós-leitura: Representação do poema

- Representar o poema lido – cada um escolhe a forma que achar mais conveniente (desenho ou quadro, dança, música, dramatização – em caso de dramatização ou música deixar que formem duplas ou trios).
- Discussão da temática e relação entre a brincadeira, o poema e a música.
- Declamação do poema em dupla – trabalho com oralidade.
 - Poema utilizado: **Trem de Ferro** de Manuel Bandeira
 - Música utilizada: O trenzinho do caipira de Heitor Villa Lobos e Ferreira Gullar

• **Aulas 07 e 08**

Leitura deleite: Roda de conversa (sentados em círculo no tapete) para socialização da poesia pesquisada em grupo – a apresentação fica a critério do aluno (oralmente apenas, em cartaz, lida,...).

Momento Pré-leitura: Realizar brincadeira de roda ouvindo a cantiga “Se esta rua fosse minha”. Convidar as crianças a cantarem acompanhando a cantiga enquanto vão brincando na roda.

Sobre o autor e o texto: Apresentação breve do autor do poema do dia e do livro de onde o mesmo foi retirado.

Momento leitura: Poema Paraíso de José Paulo Paes

Entregar uma cópia do poema Paraíso e da cantiga de roda. Sugerir a leitura silenciosa individualmente e posteriormente em dupla.

Momento Pós-leitura: Declamação, discussão e atividade interpretativa sobre o poema

- Leitura do poema pela professora.
- Fazer a leitura do poema intercalada com a cantiga de roda “Se esta rua fosse minha”. Um grupo lê uma estrofe do poema, o outro grupo canta uma estrofe da cantiga, e assim sucessivamente.

- Atividade de discussão: Roda de conversa sobre o poema lido, estabelecendo comparação com a cantiga de roda ouvida, utilizando-se questionamentos.
- Atividade de interpretação (impressa) – desenhar para representar o poema. Quais mudanças gostariam de fazer no lugar em que vivem. Descrever um local do povoado que para você seja um paraíso.
- Atividade de criação – seminário: Em grupo, fazer um levantamento do que precisa ser melhorado no povoado – a questão do lixo, nascentes, esgoto; o que existe no povoado e o problema que está acontecendo (como está a praça, a pista, o calçamento das ruas, a rede de esgoto, a iluminação pública,...). Após a coleta das informações, pensar em ações que possam melhorar os problemas identificados. Elaborar cartazes de conscientização para apresentação no seminário e afixar na escola depois (esses cartazes podem ser confeccionados nas aulas de Geografia).
- Poema utilizado: Paraíso de José Paulo Paes

• Aulas 09 e 10

Seminário: Nosso lugar.

- Socializar as informações coletadas e as ações de melhoria dos problemas identificados.

Momento pré-leitura: Caixinha passando com versos para o aluno criar uma rima com os alunos sentados em círculo no tapete, ouvindo e cantando cantigas de roda (quando o som parar, a criança que estiver com a caixa tira o verso e cria a rima).

Momento leitura: Releitura do poema da aula anterior.

Hora da produção: Produção de poema em grupo.

- Vocês acham que podemos brincar usando as palavras? (relembrar o poema Convite)
- Quem aqui já brincou de escrever?

- Convidar a turma para escrever poema “Se esse povoado fosse meu”, partindo do que foi socializado no seminário sobre o povoado e com base no poema de Paes.

Socializando a produção

- Apresentação do poema criado.
- Exposição das produções no mural de poesia – previamente confeccionado e exposto na sala de aula.

• Aulas 11 e 12

Leitura deleite: Varal literário exposto no pátio com livros de poemas.

Momento pré-leitura: Leitura de imagens e tela sobre danças.

- Introduzir conversa com os alunos sobre os tipos de dança que conhecem a partir da observação de imagens e de tela retratando danças.

Sobre o autor e o texto: Apresentação breve dos autores dos poemas e dos livros de onde os mesmos foram retirados (não falar o nome do poema de Cecília para tornar a leitura mais lúdica).

Momento leitura: Leitura do poema A bailarina e do poema Valsinha de José Paulo Paes.

- Apresentar o poema “A bailarina” (Escrever o poema em um cartaz, omitindo a palavra “bailarina” onde ela aparecer. A professora fará a leitura do poema com as omissões feitas e desafia os alunos a descobrirem o que a menina deseja ser).
- Enfatizar as rimas do poema, provocando os alunos a perceberem que o desejo da menina rima com palavras presentes nos versos. Após a turma descobrir a palavra as lacunas serão preenchidas.
- Entregar uma cópia dos poemas a cada aluno e prosseguir à leitura em conjunto. Realizar junto com os alunos uma leitura mais expressiva dos poemas, respeitando o seu ritmo.
- A/o professora/o lerá os poemas, cuidando da modulação, ritmo e entonação.

- Leitura silenciosa e depois em voz alta pelos alunos.
- Reflexão sobre os poemas através de questionamentos.

Momento pós-leitura:

- Apresentar vídeos curtos sobre alguns tipos de dança brasileiros.
- Colocar alguns ritmos brasileiros para que as crianças brinquem de dançar e possam imaginar diferentes personagens para sua dança.
- Convidar as crianças a experimentarem dançar uma valsinha conforme o poema diz que é fácil dançar. Depois da dança questioná-los se foi realmente fácil dançar a valsinha, o que acharam de praticar a dança,...Refazer os passos de uma bailarina.
- Dividir a turma em equipe para que possam organizar uma apresentação com danças brasileiras – caracterizados. (O aprofundamento sobre danças brasileiras será feito nas aulas de Arte e/ou Educação Física). Essa apresentação de danças será feita no dia do sarau.
- Escolher uma dança para recriar os passos na forma escrita (esta ação poderá ser feita como um trabalho para casa).

Poemas utilizados: A bailarina de Cecília Meireles e Valsinha de José Paulo Paes

• **Aulas 13 e 14**

Apresentar o texto produzido em casa sobre a recriação dos passos de uma dança.

Produção de poemas:

- Vamos brincar de ser poeta? (Informar à criança que seus poemas serão apresentados no sarau)

Orientar a criança acerca da produção:

- Escolher um assunto que goste – brinquedos, brincadeiras, animais,...;
- Registrar palavras que rimam e estejam dentro desse assunto;
- Escrever os versos encaixando as rimas que fez;
- Quando achar que já tem uma estrofe pronta, lê-la para ver como ficou e passar para a próxima;
- Escrever a quantidade de estrofes que quiser.

- **Aulas 15 e 16**

Reescrita dos poemas produzidos.

Declamação dos poemas trabalhados durante as aulas em preparação para o *Sarau Brincando de Poesia*.

- **Aulas 17 e 18**

Visita à biblioteca de Paiaí e apreciação de declamação de poemas pelos poetas locais (Biblioteca situada no município vizinho considerada a maior biblioteca rural do país denominada Biblioteca Comunitária Maria das Neves Prado, e apelidada carinhosamente por Biblioteca do Paiaí).

- **Final da Sequência Lúdica:**

Sarau poético *Brincando de Poesia*:

- Apresentação do projeto e declamação de poema pela professora;
- Apresentação de poemas de poetas da comunidade;
- Apresentação de repentista da comunidade;
- Leitura dos poemas escritos pelas crianças;
- Recital dos poemas trabalhados durante as aulas;
- Apresentação de danças brasileiras (praticadas na comunidade) pelos alunos;
- Apresentação da quadrilha junina local;
- Apresentação de sanfoneiro local;
- Hino brasileiro instrumental, pelo sanfoneiro, para finalizar o sarau.

Observações:

A cada poema estudado o aluno será convidado a destacar um ou dois versos, ou até mesmo a estrofe que mais lhe chamou a atenção, que mais lhe tocou a emoção. Esses pequenos fragmentos serão colocados no mural da sala de aula (previamente confeccionado).

No decorrer das aulas é interessante que se realize estratégias de memorização como: ouvir declamação, professora declamar junto com as crianças, ler em voz alta.

A preparação para o sarau será feita nas aulas de Arte (ensaios).

Anotar no caderno de memórias poéticas confeccionado nas aulas de

Arte as impressões acerca de cada leitura feita durante esta sequência. Anotar as emoções, pensamentos, lembranças, tudo que sentiu no momento em que leu cada poema; o que achou do poema, o que mais os tocou na leitura. Essas anotações serão feitas ao final da aula, em caso de não haver tempo serão feitas em casa e caso o aluno queira, poderá compartilhá-las no início da próxima aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como pretensão mostrar que a utilização de poemas na sala de aula tornaria a aprendizagem de leitura mais significativa, daria possibilidade à descoberta de novos saberes e à construção da identidade da criança, e, devido à vasta riqueza imaginária estes textos poderiam também despertar o interesse, a emoção, a imaginação e a capacidade criativa dos pequenos sem se desvincular de sua realidade. Além disso, pretendia-se também mostrar a contribuição dos poemas para o desenvolvimento e ampliação da leitura, assim como para estimular esta habilidade de forma mais espontânea, prazerosa e autônoma.

Com a realização das aulas de leitura de poemas observou-se que a leitura foi uma atividade significativa para as crianças, elas conseguiam se reconhecer nos textos lidos, manifestaram interesse e curiosidade para descobrirem o novo trazido por tais leituras, bem como os poemas utilizados contribuíram para o despertar da emoção, da imaginação e criatividade das crianças envolvidas. Durante as atividades foi possível vê-las mais interessadas pela palavra escrita, com mais vontade e demonstrando esforço para superar as dificuldades que ainda tinham com leitura – algumas apenas decodificavam, e outras ainda iniciando esse processo, mas todas se envolveram com entusiasmo e não demonstraram impaciência ou falta de vontade durante as aulas. Quem terminava de realizar alguma atividade primeiro ia ao “cantinho da leitura” (local na sala onde ficavam disponíveis livros de poemas e outros gêneros literários, mas algumas vezes ficavam apenas os de poemas) espontaneamente pegar algum livro para ler.

Antes ouvia-se recorrentemente que leitura é “chato”, ou que não gostavam de texto. Mas durante o desenvolvimento da sequência lúdica esses

comentários não surgiram. Os poemas escolhidos tinham uma linguagem simples e lúdica, brincavam com a palavra, instigavam a brincadeira, abordaram temas presentes na vida cotidiana das crianças, não eram extensos; o jogo sonoro presente neles contribuiu muito para despertar o interesse das crianças. Foram leituras onde se sentiram descontraídas e não cansadas. Os poemas utilizados favoreceram uma relação de afinidade com as crianças, e, com isso o prazer em ler foi despertado.

Durante as atividades propostas ocorreram conversas paralelas, no entanto, estas não foram obstáculo para a concretização das atividades. Nenhum aluno manifestou rejeição às leituras ou ao que foi proposto após as leituras, o que contribuiu para a implantação com sucesso do produto didático.

Diante do que foi vivenciado em sala de aula é possível afirmar que a sequência lúdica elaborada com a intenção de auxiliar as crianças com a melhora de sua leitura atingiu o seu objetivo, pois elas mudaram a sua forma de ver o texto escrito, não mais como algo cansativo ou chato, ao contrário, demonstraram sentir prazer em fazer leituras e, com isso, estavam dispostas a ler com mais empenho e dedicação, pediam ajuda quando sentiam alguma dificuldade por quererem melhorar.

Quando aplicado este produto didático as aulas já estavam chegando ao fim do ano letivo. Possivelmente esse tipo de trabalho se realizado no primeiro semestre do ano letivo ou logo ao seu início poderá levar uma contribuição maior para as crianças que ainda estão em processo de alfabetização, visto que o primeiro passo para desenvolver a leitura é estimulá-la no aluno, tornar este um ato prazeroso e significativo para as crianças. Atingindo este propósito elas terão o ano inteiro para aprimorar suas habilidades leitoras.

Embora esta proposta tenha sido executada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental é possível desenvolvê-la em outras turmas desta etapa escolar, visto que o aprendizado e aperfeiçoamento da leitura é uma necessidade de todos os anos escolares. Para tanto, é fundamental que o professor ao adotar a proposta didática aqui apresentada faça os devidos ajustes adequando ao seu contexto de ensino. Tais ajustes implicam não apenas a seleção de textos (poemas) adequados aos conhecimentos prévios e perfil da turma, como também na reelaboração das questões ou ações que julgar necessário.

Faz-se oportuno reiterar a importância de tornar o ato de ler lúdico, motivador, significativo para as crianças e, para isso, o poema como visto ao longo desta pesquisa, é um grande aliado desse trabalho em sala de aula, por contribuir para que a criança aprenda e desenvolva a habilidade de leitura a qual é tão necessária ao indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. P.155-176.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. – 16. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LYRA, Pedro. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- PAES, José Paulo. **É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis**. – 3. ed. – São Paulo: Salamandra, 2005.
- PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. – 17. ed. – São Paulo: Ática, 2011.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

