LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DE TEXTOS

ENSINO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ORGANIZADORES

ROSIMAR RODRIGUES DE OLIVEIRA
BONFIM QUEIROZ LIMA
EDIMARA FERREIRA SANTOS
ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES
NAYARA DA SILVA CAMARGO
SIMONE CRISTINA MENDONÇA



DIALÉTICA
EDITORA

CamScanner

CONSELHO EDITORIAL



Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia
André Luís Vieira Elói
Antonino Manuel de Almeida Pereira
António Miguel Simões Caceiro
Bruno Camilloto Arantes
Bruno de Almeida Oliveira
Bruno Valverde Chahaira
Catarina Raposo Dias Carneiro
Christiane Costa Assis
Cíntia Borges Ferreira Leal
Claudia Lambach
Cristiane Wosniak
Eduardo Siqueira Costa Neto
Elias Rocha Gonçalves
Evandro Marcelo dos Santos
Everaldo dos Santos Mendes
Fabiani Gai Frantz
Fabíola Paes de Almeida Tarapanoff
Fernando Andacht
Flávia Siqueira Cambraia
Frederico Menezes Breyner
Frederico Perini Muniz
Giuliano Carlo Rainatto
Gláucia Davino
Helena Maria Ferreira
Hernando Urrutia
Izabel Rigo Portocarrero
Jamil Alexandre Ayach Anache
Jean George Farias do Nascimento
Jorge Douglas Price
Jorge Manuel Neves Carrega
José Carlos Trinca Zanetti
Jose Luiz Quadros de Magalhaes
Josiel de Alencar Guedes
Juvencio Borges Silva
Konradin Metze
Laura Dutra de Abreu
Leonardo Avelar Guimarães
Lidiane Mauricio dos Reis
Ligia Barroso Fabri
Lívia Malacarne Pinheiro Rosalem
Luciana Molina Queiroz
Luiz Carlos de Souza Auricchio
Luiz Gustavo Vilela
Manuela Penafria
Marcelo Campos Galuppo
Marco Aurélio Nascimento Amado
Marcos André Moura Dias
Marcos Antonio Tedeschi
Marcos Pereira dos Santos
Marcos Vinício Chein Feres
Maria Walkiria de Faro C Guedes Cabral
Marilene Gomes Durães
Mateus de Moura Ferreira
Mauro Alejandro Baptista y Vedia Sarubbo
Milena de Cássia Rocha
Mirian Tavares
Mortimer N. S. Sellers
Nígela Rodrigues Carvalho
Paula Ferreira Franco
Pilar Coutinho
Rafael Alem Mello Ferreira
Rafael Vieira Figueiredo Sapucaia
Rayane Araújo
Regilson Maciel Borges
Régis Willyan da Silva Andrade
Renata Furtado de Barros
Renildo Rossi Junior
Rita de Cássia Padula Alves Vieira
Robson Jorge de Araújo
Rogério Luiz Nery da Silva
Romeu Paulo Martins Silva
Ronaldo de Oliveira Batista
Susana Costa
Sylvana Lima Teixeira
Vanessa Pelerigo
Vitor Amaral Medrado
Wagner d[illegible]into



LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DE TEXTOS

ENSINO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ORGANIZADORES

ROSIMAR RODRIGUES DE OLIVEIRA
BONFIM QUEIROZ LIMA
EDIMARA FERREIRA SANTOS
ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES
NAYARA DA SILVA CAMARGO
SIMONE CRISTINA MENDONÇA



DIALÉTICA
EDITORA

CamScanner

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em sistema de banco de dados, sem a expressa autorização da editora.

Copyright © 2024 by Editora Dialética Ltda.
Copyright © 2024 by Rosimar Rodrigues de Oliveira (Org.)

DIALÉTICA
EDITORA

/editoradialetica
@editoradialetica
www.editoradialetica.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores
Profa. Dra. Milena de Cássia de Rocha
Prof. Dr. Rafael Alem Mello Ferreira
Prof. Dr. Tiago Aroeira
Prof. Dr. Vitor Amaral Medrado

Coordenadora Editorial
Kariny Martins

Produtora Editorial
Yasmim Amador

Controle de Qualidade
Maria Laura Rosa

Capa
Mariana Silva de Oliveira

Diagramação
Mariana Silva de Oliveira

Preparação de Texto
José Rômulo

Revisão
Responsabilidade do autor

Auxiliar de Bibliotecária
Laís Silva Cordeiro

Assistentes Editoriais
Agatha Tomassoni Santos
Ludmila Azevedo Pena
Thaynara Rezende

Estagiários
Giovana Teixeira Pereira
Maria Cristiny Ruiz



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533i Leitura, Interpretação e Escrita de Textos : ensino de linguagem na Educação Básica / organização Rosimar Rodrigues de Oliveira. – São Paulo : Editora Dialética, 2024.
368 p.

Bibliografia.
ISBN 978-65-270-2983-0

1. Leitura. 2. Ensino de linguagem. 3. Educação Básica. I. Título.

CDD-370

Mariana Brandão Silva - Bibliotecária - CRB-8/9150

CamScanner

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DE TEXTOS
O Ensino da Linguagem na Educação Básica

Organização

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Bonfim Queiroz Lima
Edimara Ferreira Santos
Eliane Pereira Machado Soares
Nayara da Silva Camargo
Simone Cristina Mendonça

Comissão Técnico-científica
Revisores

Bonfim Queiroz Lima
Edimara Ferreira Santos
Eliane Pereira Machado Soares
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Nayara da Silva Camargo
Paulo da Silva Lima
Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Simone Cristina Mendonça

Esta obra apresenta revisão por pares

Este livro foi publicado com recursos advindos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-**Capes**, sob a Supervisão da Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica-**Propit**, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-**UNIFESSPA**, e sob a Coordenação e Administração do Programa de Mestrado Profissional em Letras-**ProfLetras**-UNIFESSPA.

CAPES PROFLETRAS UNIFESSPA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
CamScanner

CamScanner

SUMÁRIO

Estudos literários, estudos linguísticos e ensino - uma seção teórica, múltiplas pesquisas sobre literatura | 13

Linguagem, texto e ensino: estudos linguísticos | 19

ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO - UMA SEÇÃO TEÓRICA, MULTIPLAS PESQUISAS SOBRE LITERATURA

Explorando a interseção entre jogos de tabuleiro e literatura: uma análise da adaptação narrativa e da experiência imersiva em São João de Pirabas - Pará | 27

Gilson Penalva

Jonathas Pinto de Oliveira

Letras amazônicas (en)cena: uma proposta de círculo de leitura na escola básica com livros de Tiese Teixeira Júnior | 45

Luciana de Barros Ataide

Eugenia Lima Silva

Na sala de aula com literatura de cordel e seus encantamentos | 67

Luciane Fernandes Ribeiro

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

CamScanner

Breve reflexão sobre a literatura de cordel na escola | 79

Eliane Pereira Machado Soares

Josélia Rodrigues Moraes

Práticas de letramento literário: um olhar crítico/social da criança a partir do conto "Negrinha" de Monteiro Lobato | 89

Joana Gonçalves de Almeida Nascimento

Alessandro Soares da Silva

Raquel Endalécio Martins

Bonfim Queiroz Lima

Uma proposta de mediação de leitura literária com alunos do campo, a partir do poema "*Vida sem terra*," de Lorena Aparecida dos Santos | 105

Joventino Silva Pereira

Edimara Ferreira Santos

Letramentos literários a partir da crônica "Tanta gente," de Eneida de Moraes | 127

Ana Elizandra Ribeiro Silva

Sidinei Dias dos Santos

BonfimQueiroz Lima

Edimara Ferreira Santos

Sacis no Brasil: de Monteiro Lobato a Adão Almeida | 143

Luana Camila dos Santos Gomes

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

CamScanner

Poéticas modernas na Amazônia: uma intervenção metodológica antirracista na Escola de Aplicação da UFPA | 159

Francisco Ewerton dos Santos

Antônia Maria Rodrigues Brioso

Junia De Barros Braga Vasconcelos

Breno Filo Creão de Sousa Garcia

ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO - LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

O *post* de rede social: uma proposta de leitura e produção textual para o ensino fundamental Ii | 179

Ineide do Socorro Silva Santana

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Sociolinguística educacional: práticas de letramento na formação de professores | 195

Soeli Aparecida Rossi

Jocineide Macedo Karim

A lista de constatações na avaliação de textos na educação básica | 215

Alex de Castro da Costa

Paulo da Silva Lima

Leitura e produção de *outdoors* da publicidade a campanhas de ação cidadã | 229

José João Quaresma Pena

CamScanner

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Uma proposta de ensino de ortografia para as representações não canônicas do ditongo decrescente com u semivocálico | 243

Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues Barata

Eliane Pereira Machado Soares

Breve panorama das políticas educacionais para a educação bilíngue de surdos no Brasil | 259

Maria Lúcia Cordeiro dos Santos

Maria Cristina Macedo Alencar

O design pedagógico "Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC" para mediação de aprendizagem ativa, crítica e libertadora | 277

Vicente Aguimar Parreiras

Prática pedagógica: do conservadorismo a uma nova visão de ensino | 293

Isaquia dos Santos Barros Franco

Maria José de Pinho

A semântica da enunciação e o ensino da língua portuguesa: uma análise de texto do TikTok | 309

Alessandra Fostino da Silva

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Discursos sobre a leitura e a formação do leitor | 325

Valnecy Oliveira Corrêa-Santos

CamScanner

Norma-padrão e variação linguística no livro didático do 8° e 9° ano do ensino fundamental | 339

Jaqueline de Sousa Lima

Elaine Ferreira Dias

Biografias das autoras e autores | 355

CamScanner

CamScanner

ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO

UMA SEÇÃO TEÓRICA, MÚLTIPLAS PESQUISAS SOBRE LITERATURA

Quem dedica a vida a trabalhar com literatura está sempre pensando sobre ela. Seja um escritor, seja um professor, o texto literário invade a história de vida e, algumas vezes, o que é arte, confunde-se com a vida. As palavras literárias nos tecem de forma tão poderosa que a vida, muitas vezes, recupera seu sentido a partir da escrita alheia. Nosso mundo interno pode ser mudado por palavras outras limadas pela arte de escrever. José Eduardo Agualusa, escritor angolano, por ocasião de uma entrevista em que comentava sobre sua paixão pela escrita, comenta: "Escrever é sempre refletir, pensar. É pensar em conjunto. Quando se escreve e se publica é uma outra maneira de conversar com as pessoas, promover esse debate, essa discussão. Qualquer debate, qualquer discussão de ideias transforma o mundo porque as pessoas chegam a um determinado lugar com uma ideia. Mas, em confronto com uma outra ideia, às vezes, dali nasce uma ideia melhor. Continuo a acreditar que sim, que o livro pode transformar o mundo. O livro é uma conversa"[1].

E é nessa possibilidade de tomar contato com "conversas" alheias e melhores até sobre determinados assuntos do mundo que apresentamos mais este livro organizado por alunos, ex-alunos e professores do Profletras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e também por colegas parceiros de outras universidades que toparam discutir alguns temas aqui na possibilidade de que eles, os temas, possam ajudar a mudar o mundo de alguém, seja despertando as pessoas para uma discussão mais profícua, seja apontando ideias que possam mudar ou mesmo melhorar o mundo de outrem. Em tempos de "esperançar" por uma educação transformadora, como já apontou no passado nosso tão libertário Paulo Freire, convidamos professores, alunos, colegas e demais

1 <https://www.jpn.up.pt/2011/04/04/jose-eduardo-agualusa-o-conflito-e-muito-importante-na-literatura/>, acesso em 23/06/24.

CamScanner

apaixonados pelas Belas Letras para conhecer os capítulos que compõem a coletânea de textos que abaixo se apresenta. Vamos, pois, a ela!

O primeiro capítulo de nosso livro se intitula "**Explorando a interseção entre jogos de tabuleiro e literatura: uma análise da adaptação narrativa e da experiência imersiva em São João De Pirabas – Pará"** e foi produzido por Gilson Penalva e Jonathas Pinto de Oliveira. Nele, o leitor é convidado a pensar a sala de aula como um ambiente no qual os jogadores-leitores mergulham em uma experiência lúdica a partir do trabalho com jogos de tabuleiro. Segundo os autores, a ideia é a de que, "por meio de simulações, atividades interativas e missões desafiadoras", os estudantes sejam incentivados a aplicar conceitos apre(e)ndidos "em situações do mundo real, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa do conteúdo" discutido nas aulas de leitura de textos literários.

No capítulo segundo intitulado "**Letras amazônicas (en)cena: uma proposta de círculo de leitura na escola básica com livros de Tiese Teixeira Júnior"**, elaborado por Luciana de Barros Ataíde e Eugenia Lima Silva**,** o leitor será convidado a fazer um passeio pelo universo dos Círculos de Leitura, discutidos por Rildo Cosson, a partir de narrativas da trilogia da série *Cenas Amazônicas*, do professor Tiese Teixeira Júnior. No percurso de leitura do capítulo, o leitor perceberá que, nos Círculos de Leitura, segundo as autoras, "é o professor a figura central na mediação do processo de ensino, então é ele quem deve desenvolver as práticas de leitura que irão contribuir com o desenvolvimento dos alunos".

O capítulo terceiro se intitula **"Na sala de aula com literatura de cordel e seus encantamentos"**. O capítulo tem autoria de Luciane Fernandes Ribeiro e Patrícia Aparecida Beraldo Romano e trata da Literatura de Cordel. Para as autoras, o Cordel, com toda sua potência como gênero, por meio de suas estrofes e de seus versos rimados ou ainda por meio de suas marcas sociais e críticas, embora, de certa forma, até divertidas, podem ser interessantes para diferentes situações de aprendizagens. Além disso, para as autoras, também podem esses versos "proporcionar o enriquecimento dos saberes da cultura popular", ao criar um ambiente prazeroso e, por isso, lúdico, onde a busca pelo saber se torna agradável por despertar vivências diversas entre os alunos.

Ao caminhar para o quarto capítulo "**Breve reflexão sobre a literatura de cordel na escola",** de autoria de Eliane Pereira Machado Soares e Josélia Rodrigues Moraes, o leitor permanecerá no mesmo assunto do capítulo anterior, mas agora o foco da discussão é a literatura de cordel

CamScanner

na escola sendo abordada a partir de "questões como letramentos, multiculturalismo e formação de leitores". Para as autoras, o trabalho com esse gênero de tradição oral se faz como "um artifício de inclusão e valorização da diversidade cultural brasileira, numa perspectiva de uma educação que recusa um currículo escolar único para o país". Se quer conhecer essa perspectiva de discussão também, não perca a leitura desses textos.

O capítulo quinto retoma o diálogo com a teoria dos Letramentos. Escrito a quatro mãos por Joana Gonçalves de Almeida Nascimento, Alessandro Soares da Silva, Raquel Endalécio Martins e Bonfim Queiroz Lima, ele se intitula "**Práticas de letramento literário: um olhar crítico/social da criança a partir do conto ´Negrinha´ de Monteiro Lobato".** A partir desse conto de grande importância para a discussão de elementos constituintes da narrativa e de sua temática mais do que necessária hoje, os autores o apresentam em uma turma de 9 ano do Ensino Fundamental a partir de oficinas de leitura que ampliam as discussões que o conto permite, além dos diálogos que ele pode estabelecer com textos de outros autores contemporâneos.

Ao chegar ao capítulo sexto, de autoria de Joventino Silva Pereira e Edimara Ferreira Santos, cujo título é "**Uma proposta de mediação de leitura literária com alunos do campo, a partir do poema** Vida sem terra**, de Lorena Aparecida dos Santos",** o leitor se deparará com pesquisa aplicada em uma Escola do Campo na cidade de Açailândia, no interior do Maranhão, realizada pelo professor Joventino que é filho de assentados da reforma agrária e, por isso, retoma também sua história ao ajudar a construir a dos alunos. A proposta dos autores é, por isso, a de "recontar a história de luta pela terra do assentamento Califórnia por meio da mediação de leituras e escritas de poemas de (re)existência da coletânea *Versando Rebeldia*, de 2016, organizada por coletivos de mulheres e homens militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), de todo o Brasil. Fica aqui o convite ao leitor que se interessar por conhecer essa experiência com a literatura que contribui para a humanização do homem, em especial, a desses homens esquecidos pelo poder público. Como lembram os autores, trata-se de processos de "letramentos de reexistência".

O sétimo capítulo também foi escrito a quatro mãos, dessa vez por Ana Elizandra Ribeiro Silva, Sidinei Dias dos Santos, Bonfim Queiroz Lima e Edimara Ferreira Santos. O título é **"Letramentos literários a partir da crônica "Tanta gente", de Eneida de Moraes"**. A crônica, que faz parte dos textos do livro *Aruanda* (1957 [1989]), apresenta como temas "a compreensão e a reflexão sobre questões relacionadas à cultura

CamScanner

amazônica, à temática da ´loucura´ e à empatia por personagens estigmatizados pela sociedade" e que aparecem no texto. A ideia é a de buscar certo envolvimento ativo e criativo por parte dos alunos proporcionando a eles uma experiência significativa de letramento literário.

O oitavo e penúltimo capítulo, escrito por Luana Camila dos Santos Gomes e Patrícia Aparecida Beraldo Romano e intitulado **"Sacis no Brasil: de Monteiro Lobato a Adão Almeida"** é um texto que parte também de uma história de tradição oral, no caso, a do Saci, figura conhecida no imaginário infantil e adulto brasileiro e aqui retomada sob a perspectiva do famoso texto infantil lobatiano e de um escritor do interior do Pará, Adão Almeida, que a cria a partir de uma contação oral de história. Se a de Lobato resgata as marcas mais tradicionais da história conhecida em todo o país, a de Almeida apresenta marcas de um saci amazônico. Curioso para saber como é esse saci? Pois não deixe de ler esse texto então.

Finalmente, leitor, chegamos ao último texto que compõem nosso livro. Trata-se de "**Poéticas modernas na Amazônia: uma intervenção metodológica antirracista na escola de aplicação da UFPA".** Também escrita a quatro mãos pelos seguintes autores: Francisco Ewerton dos Santos, Antônia Maria Rodrigues Brioso, Junia De Barros Braga Vasconcelos e Breno Filo Creão de Sousa Garcia. Nele o leitor é convocado a conhecer o Projeto "Cartografia Afrobrasileira e Indígena". Segundo os autores, esse projeto é desenvolvido há dez anos na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com o objetivo de "intervir no âmbito da educação étnico-racial na segunda série do Ensino Médio, buscando implementar as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 por meio de grupos de estudos interdisciplinares que trabalham temas que visam combater o racismo estrutural e a colonialidade do poder, do saber e do ser arraigados em nossa cultura e no currículo oficial e oculto que conduz nossa educação" . O texto apresenta o aporte teórico que sustenta o projeto, a intervenção metodológica e a parte prática com elaboração dos materiais que apresentam o produto final do projeto.

Ficou curioso a respeito do conteúdo desse projeto? Pois fica aqui, leitor, o convite para ler esse e todos os textos acima que sustentam pesquisas realizadas sobre a formação leitora de nossos alunos a partir de práticas de ensino pensadas e desenvolvidas em sala de aula no Norte do país. E por que precisamos de mais textos assim? Porque, como nos lembram os versos de Conceição Evaristo: "O que os livros escondem, /as palavras ditas liber-

CamScanner

tam. /E não há quem ponha/um ponto final na história[2]". Palavras ditas têm o poder de se transformar em ações e mudar as pessoas. Ao permitirem isso, as pessoas se libertam a partir da literatura. Um viva sempre à literatura que tem o poder de nos transformar e de nos libertar!

Marabá, 23 de junho de 2024, final de um inverno pouco chuvoso e com altas temperaturas.

Patrícia Aparecida Beraldo Romano
ProfLetras/UNIFESSPA

2 Versos do poema "Do velho ao jovem", de Conceição Evaristo, presente no livro Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.**

CamScanner

CamScanner

LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Na segunda parte deste livro, os textos são dedicados aos estudos linguísticos. Assim, no capítulo intitulado **"O post de rede social: uma proposta de leitura e produção textual para o Ensino Fundamental II"**, as autoras Ineide do Socorro Silva Santana e Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli apresentam uma profícua investigação resultante de uma Dissertação de Mestrado. O escopo central da pesquisa proposta por elas é a análise aprofundada do funcionamento da linguagem no gênero discursivo post, focalizando especialmente no desenvolvimento da competência de leitura e produção textual a partir de suas multissemioses. Explorando os diversos letramentos proporcionados pelo meio digital e suas múltiplas linguagens (texto escrito e oral, imagem estática e em movimento, música, áudio e sons diversos), o estudo almeja incitar uma reflexão crítica entre os estudantes sobre o papel crucial dos posts no contexto cultural das mídias sociais, incentivando a produção autoral em ambiente digital. Assim sendo, a investigação parte da hipótese de que a produção de sentidos proveniente da leitura do gênero post pode ser produtiva para a construção da competência discursiva do sujeito. Utilizando um modelo de intervenção didática baseado na abordagem de Lopes-Rossi (2011), aplicado em sala de aula com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, o trabalho proposto pelas referidas autoras desenvolveu-se ao longo de sete etapas, divididas em módulos de leitura (com análise do gênero do discurso post) e de produção (com escrita autoral e publicação do post em rede social).

Focando na questão do ensino, desta vez com ênfase na formação de professores de língua, Soeli Aparecida Rossi e Jocineide Macedo Karim, no capítulo **"Sociolinguística educacional: práticas de letramento na formação de professores",** discutem de forma profunda os resultados de uma pesquisa que analisa a formação específica para professores de Língua Portuguesa, focando na compreensão das avaliações externas e no desenvolvimento de intervenções didáticas. Destaca-se, assim, neste capítulo, a importância de incluir o eixo da oralidade no ensino, promovendo letramentos sociais e engajando os alunos como protagonistas da aprendizagem. O estudo também aborda desafios conceituais enfrentados pelos professores e propõe uma abordagem teórica alinhada aos

CamScanner

princípios enunciativo-discursivos de Bakhtin, visando uma formação crítica e contextualizada em leitura e produção de textos.

No capítulo **"Contribuições da correção textual-interativa via lista de constatações para o processo de escrita/reescrita de textos"**, Alex de Castro da Costa e Paulo da Silva Lima discutem a importância da produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Eles destacam como essa prática não apenas promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos, mas também oferece um espaço para a expressão de suas opiniões e perspectivas. Em suas discussões, os autores se baseiam em uma evolução nas abordagens pedagógicas brasileiras, delineando a eficácia da escrita/reescrita de textos escolares conforme evidenciam pesquisas realizadas na área, sobretudo aquelas embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo. O capítulo explora especificamente a utilização da correção textual-interativa via lista de constatações, que capacita os professores a intervirem de forma mais eficaz nas produções escritas dos alunos, promovendo a melhoria contínua da competência escrita e linguística dos estudantes.

Seguindo na linha dos estudos linguísticos voltados ao ensino de língua, o capítulo **"Análise das estratégias argumentativas nos outdoors publicitários",** dos autores José João Quaresma Pena e Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, destaca uma pesquisa cujo focou reside na análise de estratégias argumentativas presentes em outdoors publicitários. A investigação proposta tem como objetivo central investigar como mensagens visuais presentes nesses suportes são construídas para persuadir o público-alvo, explorando elementos como cores, imagens, slogans, tipografia e disposição visual. O respectivo estudo envolveu análises detalhadas de exemplos diversos de outdoors, identificando estratégias eficazes tanto do ponto de vista estético quanto argumentativo, incluindo narrativas, metáforas e apelos emocionais. Como resultado, o trabalho propõe intervenções didáticas aplicáveis a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando desenvolver a compreensão crítica e a capacidade de produção argumentativa dos aprendizes. Além disso, campanhas de ações cidadãs são propostas pelos autores com o objetivo de que tanto os discentes quanto os demais leitores utilizem a linguagem verbal e não verbal de forma integrada para conscientização e mobilização social em diversos temas relevantes.

No capítulo seguinte, **"Contribuições para o ensino-aprendizagem da escrita ortográfica: o caso do ditongo decrescente com [w]",** Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues Barata e Eliane Pereira Machado Soares exploram a desigualdade de acesso a bens culturais no Brasil, es-

CamScanner

pecialmente no contexto educacional. O presente estudo proposto pelas autoras, oriundo de um programa de mestrado profissional em educação, busca promover uma educação mais igualitária ao focar em necessidades emergentes nas escolas públicas brasileiras. Conforme discutido no capítulo, o trabalho se concentra na prática de escrita, com ênfase no ditongo decrescente com a semivogal "U", cuja pronúncia varia, gerando representações gráficas diversas. Por conseguinte, a pesquisa analisa 33 textos escritos por alunos do 6º ano de uma escola rural em Marabá, propondo uma sequência de atividades para desenvolver a competência ortográfica. Embasando-se em teorias de linguistas como Lemle, Faraco, Morais, Cagliari e Soares, os resultados da investigação visam não apenas resolver questões específicas de ortografia, mas também contribuir para práticas mais amplas de escrita.

Com uma visão inclusiva, as autoras Maria Lúcia Cordeiro dos Santos e Maria Cristina Macedo Alencar, no capítulo **"Breve panorama das políticas educacionais para a educação bilíngue de surdos no Brasil",** discutem os resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento pelo ProfLetras-Unifesspa. O estudo visa revisar a legislação, documentos e métodos de ensino que contribuíram para a formação do campo da educação bilíngue para surdos no Brasil. Assim, as autoras contextualizam historicamente a marginalização dos surdos na sociedade, desde concepções antigas até a fundação das primeiras escolas específicas na França no século XVII por Charles Michel L'Épée. Consoante as discussões realizadas, essas instituições, embora tenham representado um avanço na educação, também iniciaram práticas de segregação ao agrupar os surdos em asilos e colocá-los à margem da sociedade. Dessa maneira, ao revisitar esses marcos históricos, as autoras destacam a evolução das práticas educacionais e a influência de diversos métodos de escolarização ao longo dos séculos. Ademais, são apresentados documentos internacionais e a legislação brasileira que moldaram a educação dos surdos, culminando na configuração atual da educação bilíngue para surdos no país. Portanto, este capítulo visa contribuir para uma compreensão mais ampla da educação de surdos, enfatizando a importância do ensino da Língua Portuguesa por meio do gênero conto como uma estratégia pedagógica inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No capítulo **"O design pedagógico "Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC" para mediação de aprendizagem ativa, crítica e libertadora",** Vicente Aguimar Parreiras aborda a necessidade de um ensino equilibrado das habilidades de produção e re-

CamScanner

cepção escritas e orais no ensino de inglês nas escolas regulares brasileiras. O autor critica a predominância do ensino voltado apenas para a leitura, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que desvalorizam as habilidades de comunicação oral em línguas estrangeiras. Desse modo, argumenta-se que, mesmo com a limitada prática oral efetiva, os recursos educacionais modernos, incluindo tecnologias digitais, podem capacitar os professores para desenvolver essas competências de maneira mais eficaz. A partir de uma abordagem sociointeracionista, o autor propõe a "Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC". Este modelo é fundamentado no construtivismo, visando promover aprendizagem ativa através da interação entre pessoas, com o mundo e com o conhecimento prévio dos indivíduos. De acordo com as discussões propostas, a DIPAC é concebida para facilitar a aprendizagem crítica e libertadora, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma abordagem mais integrada e dinâmica no ensino de línguas estrangeiras. Sendo assim, a referida proposta visa superar as limitações tradicionais do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, oferecendo uma estrutura pedagógica que valoriza tanto a produção quanto a recepção oral e escrita, incentivando uma educação mais inclusiva e eficaz.

Na esteira das práticas pedagógicas, Isaquia dos Santos Barros Franco e Maria José de Pinho, no capítulo **"Prática pedagógica: do conservadorismo a uma nova visão de ensino",** se propõem esclarecer o conceito de prática pedagógica e discutir a influência dos modelos históricos na forma como os professores conduzem suas práticas educacionais. Os autores destacam que sua motivação para investigar esse tema surgiu de reflexões pessoais e discussões teórico-práticas sobre educação. Nesse sentido, a pesquisa delineia os paradigmas conservadores e inovadores que moldam a prática pedagógica, examinando como estes influenciam a escola, os professores, os alunos, as metodologias e a avaliação. Diante da crise paradigmática atual, os autores argumentam pela adoção de um pensamento que priorize a integralidade, conforme proposto pela epistemologia da complexidade de Morin. O trabalho está estruturado em dois eixos principais: o conceito de prática pedagógica e as implicações dos paradigmas educacionais, visando uma aprendizagem significativa fundamentada em paradigmas inovadores.

O capítulo **"A Semântica da Enunciação e o ensino da Língua Portuguesa: uma análise de texto do tiktok"** explora a semântica da enunciação por meio da análise de textos do TikTok, mostrando como a produ-

CamScanner

ção de sentidos ocorre como um evento linguístico. Nesse interim, Alessandra Fostino da Silva e Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira destacam a relevância do TikTok no ensino, especialmente por seus vídeos interativos que são populares entre o público jovem e alinham-se com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino-aprendizagem de gêneros do âmbito digital. A investigação realizada pelas autoras se baseia na Semântica do Acontecimento/Enunciação de Guimarães, enfatizando que a enunciação não apenas comunica, mas também constitui um espaço político onde se distribuem os lugares de dizer.

Valnecy Oliveira Corrêa Santos, no capítulo **"Discursos sobre a leitura e a formação do leitor",** explora as práticas de leitura no contexto escolar, utilizando relatos de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública comunitária. A autora investiga como os educandos percebem e praticam a leitura, considerando-a uma prática social e escolarizada. Baseado na Análise do Discurso de linha francesa, o estudo empreitado analisa os discursos dos discentes participantes da pesquisa para compreender como diferentes perfis de leitores percebem e interagem com a leitura no ambiente educacional. Por esse modo, a autora destaca a importância de entender como o contexto escolar influencia as atitudes dos alunos em relação à leitura e propõe reflexões críticas sobre as práticas educacionais no Brasil, visando contribuir para políticas mais inclusivas e eficazes de promoção da leitura.

No capítulo final, intitulado **"Norma-padrão e variação linguística no Livro Didático do 8° e 9° ano do Ensino Fundamental"**, Jaqueline de Sousa Lima e Elaine Ferreira Dias discutem a complexidade da variação linguística, destacando sua importância na educação segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo feito pelas autoras analisa como os livros didáticos abordam essa diversidade, criticando abordagens simplistas que estereotipam as variedades linguísticas. Propõe-se, portanto, neste capítulo, uma reflexão sobre como os materiais educativos podem melhor representar e integrar a diversidade linguística de forma mais autêntica e educativa, promovendo uma educação inclusiva e consciente.

Encerrando a apresentação dos capítulos da área de Linguística deste livro, observamos um panorama rico e diversificado de temas cruciais para a compreensão e prática da linguagem. Desde a análise da semântica da enunciação no TikTok, que revela como os contextos digitais transformam e ampliam a produção de sentido, até a reflexão profunda sobre a variação linguística nos materiais didáticos, destacando a

CamScanner

necessidade de uma representação mais autêntica e inclusiva das diferentes formas de falar no Brasil. Cada capítulo não apenas contribui para o enriquecimento teórico-metodológico dos estudos linguísticos, como também propõe caminhos para uma educação linguística mais sensível às complexidades e diversidades presentes nas práticas linguageiras.

Paulo da Silva Lima
ProfLetras/UNIFESSPA - UFMA

CamScanner

ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO

UMA SEÇÃO TEÓRICA, MULTIPLAS PESQUISAS SOBRE LITERATURA

CamScanner

CamScanner

EXPLORANDO A INTERSEÇÃO ENTRE JOGOS DE TABULEIRO E LITERATURA: UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO NARRATIVA E DA EXPERIÊNCIA IMERSIVA EM SÃO JOÃO DE PIRABAS - PARÁ

Gilson Penalva

Jonathas Pinto de Oliveira

INTRODUÇÃO

A arte é inerente à vida do ser humano, desenvolvendo um papel crucial em seu crescimento e enriquecimento pessoal, político, filosófico e social. Desde o princípio das civilizações, a capacidade de decifrar símbolos e perpetuá-los tem sido uma habilidade fundamental para a transmissão de conhecimento, a preservação da cultura e o avanço do pensamento humano.

Ao longo da história, a decifração de símbolos evoluiu para a leitura, de uma atividade essencialmente funcional para uma prática enriquecedora, capaz de oferecer experiências intelectuais, imersivas, emocionais e sociais. A leitura tornou-se uma companheira constante ao longo da jornada humana, proporcionando momentos de reflexão, aprendizado e entretenimento. Segundo Roger Chartier temos que

> Entre a história e ficção, a distinção parece clara e resolvida se se aceita que, em todas as suas formas (míticas, literárias, metafóricas), a ficção é um discurso que 'informa' do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele, enquanto a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é (Chartier, 2009, p. 24).

Entre a teia da história e o reino da ficção, a distinção se desenha clara e inequívoca. A ficção, em suas diversas formas - mítica, literária, metafórica, conotativa - é como um discurso que, de maneira sutil, "informa" acerca do real e vai além dele, assim como a conotação que a prio-

CamScanner

ri filosoficamente sugere atributos implícitos ao significado e na verdade transborda-os para além dos vínculos diretos e imediatos.

Quando se adentra na bolha mágica da ficção, seja lendo um livro, assistindo a um filme, ouvindo uma música ou jogando um jogo – seja ele de tabuleiro ou não -, entra-se em um espaço-momento em que a arte floresce de maneira única e extraordinária. Um lugar especial onde a criatividade, inovação, a metaforacidade e a expressão artística se manifestam de maneira notável e, na maioria das vezes, até transcendental.

O desafio é transformar a sala de aula nessa bolha mágica, nesse ambiente virtual encapsulado, no qual os jogadores-leitores mergulham em uma experiência imersiva e única. Um espaço onde as regras do jogo prevalecem, criando um mundo distinto e separado da realidade cotidiana e além dela.

Dentro desses universos, leitores-jogadores – durante o projeto essas duas entidades leitor/jogador mudarão de posição, ora subjetivando, ora adjetivando um ao outro, dependendo do foco, mas serão complementares e intrínsecas ao final do processo - podem explorar lugares fantásticos, interagir com personagens extraordinários e enfrentar desafios que transcendem as limitações do mundo real. Para Johan Huizinga,

> [...] o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo que sabe estar jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo "jogo" da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência do caráter lúdico de sua atividade. Portanto, a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas. (Huizinga, 2000, p. 17).

Assim, pode-se contemplar que a qualidade lúdica não é exclusiva de brincadeiras simples, mas também pode ser uma característica subjacente às ações mais elevadas. A vida, seja na arena esportiva, no palco teatral ou no universo musical, é permeada por um jogo sagrado, no qual a entrega apaixonada coexiste harmoniosamente com a consciência lúdica. Nessa perspectiva, permite-se encarar tal atividade como ferramenta para promover o entendimento de conceitos literários e o desenvolvimento das habilidades textuais.

Assim, a tarefa diante dos professores – é converter salas de aula em autênticos refúgios encantados e sublimes, locais envolventes nos

CamScanner

quais os alunos se entregam a experiências imersivas e singulares transformando construtos em construções e vice-versa. Esse cenário virtual, governado pelas diretrizes do jogo e da literatura, estabelece um universo singular e apartado da rotina diária, oferecendo um solo propício para a investigação literária.

Dito isto, pretende-se promover o interesse pela leitura e literatura por meio dos jogos de tabuleiro com elementos literários, visando despertar a curiosidade dos jogadores em relação a obra "O irmão que veio de Longe" de Moacyr Scliar e o jogo de tabuleiro "Xingu" do autor Marcos Macri, analisando como os jogos de tabuleiro podem ser utilizados como uma forma de adaptar e traduzir obras literárias, tornando-as mais acessíveis e envolventes para diferentes públicos.

IDENTIDADE FLORESTA

Identidade refere-se àquilo que faz com que uma entidade seja reconhecida como ela mesma, distinguindo-a de outras entidades. Pode ser compreendida em diversos contextos, incluindo o pessoal, o social, o cultural e o filosófico. A identidade pós-moderna é um conceito complexo que se desenvolveu no contexto da teoria social e cultural da modernidade tardia (HALL, 2022). Ao contrário das abordagens modernas que enfatizavam a estabilidade e a uniformidade da identidade, a perspectiva pós-moderna destaca a fluidez, a multiplicidade e a fragmentação da identidade. Segundo Hall,

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2022, p. 11).

A noção tradicional de um sujeito com uma identidade unificada e estável está sendo reconsiderada, demolida e desconstruída. Antes, a identidade era considerada como algo coeso, um rótulo que era plastificado no sujeito do momento em que o etiquetam e ele dificilmente

CamScanner

conseguia removê-lo durante sua vida. Contudo, essa visão está sendo substituída por uma visão mais complexa, fluida e fragmentada.

O sujeito agora é descrito composto por diversas identidades, algumas das quais podem ser contraditórias ou não resolvidas. Isso sugere que a experiência identitária não é mais uma jornada linear e simples, mas, sim, um mosaico de aspectos diversos e, por vezes, conflitantes.

A identidade agora é apresentada em constante transformação, sujeita a constantes mudanças e desafios, dinâmica e multifacetada. Segundo Stuart Hall, "as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua degradação, mas seu deslocamento" (Hall, 2022, p. 22).

A identidade floresta se refere à construção simbólica e cultural associada às florestas e ao seu papel nas vidas das nossas comunidades que habitam principalmente áreas conectadas com o verde. Essa identidade é particularmente relevante em regiões onde as florestas não são apenas ambientes naturais, mas também centros de vida, cultura e subsistência para as populações locais. A identidade que se pretende discutir, ao longo desse projeto, vai além da simples relação utilitária com as florestas; ela incorpora aspectos espirituais, culturais, sociais e históricos que definem a relação única entre as comunidades e seus ambientes florestais. Essa identidade desempenha um papel crucial na preservação e na sustentabilidade das florestas. Para Bhabha,

> A intervenção do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura de significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão. Tal intervenção vai desafiar de forma bem adequada nossa noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo. (Bhabha, 2013, p. 73-74).

No chão da escola, é importante que se faça o olhar pedagógico para as minorias – e quando se fala de ensino público as minorias são a maioria –, e se preocupe com suas expectativas e frustrações no mundo no qual estão inseridos. No contexto amazônico, faz-se essencial lembrar das relações simbióticas entre homem e floresta, ligação esta que é

CamScanner

herdada e faz do ser amazônida constituído de toda uma especificidade cultural, social e educacional.

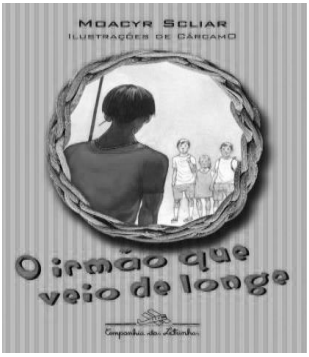
O aluno floresta está inserido no limbo entre as relações cidade e campo, modernidade e tradição, tecnologia e espiritualidade, psíquico e social, colonizador e colonizado, eurocentrismo e etnocentrismo e nesses contextos e discursos existe um grande espaço entre as bordas, o que Bhabha afirma residir no além, o espaço intermediário no qual as identidades se juntam e conflitam e geram um espaço de invenção e intervenção. Para Tozoni-Reis,

> A relação homem-natureza é entendida como sociedade natureza. A ideia que o homem se relaciona com a natureza de forma que a modifique -a transforme – se contrapõe à ideia de natureza harmônica, natural, intocada: o homem interfere, interage com a natureza. Os problemas ambientais residem na forma histórica dessa interação: o homem também é natureza. (Tozoni-Reis, 2008, p. 27).

É importante destacar que a visão de que o homem é também natureza e que mantém uma interdependência profunda entre o ser humano e o meio ambiente. As ações humanas não afetam apenas a natureza, mas também impactam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar da própria humanidade. Portanto, surge a necessidade de repensar e reformular essa relação, buscando práticas mais sustentáveis, éticas e equilibradas.

LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Figura 3 – Capa do livro "O irmão que veio de longe"



Fonte: Artista Gonzalo Cárcamo

CamScanner

A visão eurocêntrica na educação pode influenciar a formação da identidade nacional, deixando muitos brasileiros com a sensação de que suas próprias histórias e culturas não são valorizadas, fato histórico e que só recentemente está sendo repensado e abordado nos livros didáticos e guias que chegam à escola. A história contada até então pelo colonizador – no geral, homem branco e europeu - gera um sentimento de marginalização e estigmatização em determinados grupos étnicos e culturais.

A introdução de diferentes perspectivas na história da educação pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o passado e promover uma maior empatia e respeito pela diversidade. Isso pode incluir a valorização de heróis nacionais de diferentes origens e a exploração de eventos históricos sob diversas perspectivas.

A educação deve trabalhar ativamente na desconstrução de estereótipos e representações distorcidas de diferentes grupos étnicos. Isso implica reconhecer a complexidade e a diversidade das culturas presentes no Brasil, indo além de uma abordagem homogeneizadora. Conforme trata Souza

> A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados.(Souza, 2011, p. 37)

A inclusão da literatura indígena na escola é uma prática importante para promover a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferentes formas de expressão e a construção de uma consciência crítica sobre a história e a realidade dos povos indígenas. O seguinte trecho foi retirado do livro didático Práticas de Língua Portuguesa, em Faraco temos

> Nesta seção, você vai ler uma história escrita por estudantes indígenas do povo Kaxinawá, baseada em mitos desse povo e publicada no livro *Shenipabu Miyui: história dos antigos.* Esse livro reúne doze histórias baseadas em mitos desse povo, perpetuados pela sua tradição oral, e fora escritas por um grupo de jovens professores Kaxinawá, entre 1989 e 1995, a partir de um trabalho de campo (Faraco, 2020, p. 279).

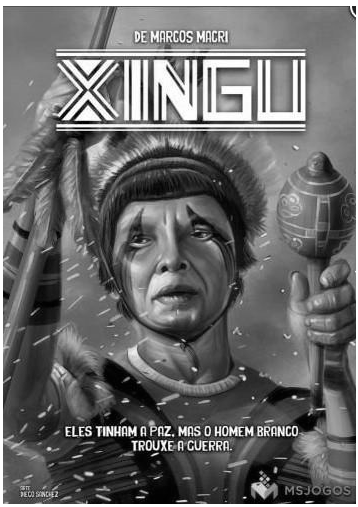
CamScanner

Ao introduzir obras literárias escritas por estudantes indígenas, como as histórias baseadas em mitos do povo Kaxinawá presentes no livro "Shenipabu Miyui: história dos antigos", tem-se a oportunidade de proporcionar aos alunos uma experiência de leitura que vai além do simples entretenimento. A inclusão da literatura indígena na escola é fundamental não apenas para promover a valorização da diversidade cultural, mas também para estimular o respeito às diferentes formas de expressão e contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre a história e a realidade dos povos indígenas.

Essas narrativas não apenas refletem a riqueza cultural e a sabedoria ancestral dos povos indígenas, mas também convidam os leitores a refletirem sobre suas próprias identidades e origens culturais. Ao reconhecer a importância e a relevância das práticas de leitura que incorporam a literatura indígena, estamos contribuindo para um processo de educação mais inclusivo e enriquecedor, que valoriza e respeita as múltiplas vozes e perspectivas que compõem a complexa tapeçaria da sociedade brasileira.

LUDIFICAÇÃO

Figura 2 – Capa do Jogo de Tabuleiro "Xingu"



Fonte: Artista Diego Sanchez.[1]

1 Link para acesso: https://ludopedia.com.br/jogo/xingu/imagens/127474. Acessado em 08/01/2024

CamScanner

Os jogos geralmente apresentam diversos mecanismos, como recompensas, desafios, metas e *feedback* imediato. Esses elementos são projetados para instigar o interesse do jogador e incentivá-lo a se envolver com o jogo de forma entusiasmada. No contexto educacional, esses mecanismos podem ser utilizados para promover o engajamento dos alunos em suas atividades e na aplicação dos objetos de conhecimento. Para Alves, Minho & Diniz:

> [...] a gamificação na educação é um processo que dá a cada participante a chance de ter domínio de procedimentos implementados por meio das dinâmicas de jogos, torna-se uma oportunidade para desenvolver ainda mais a interatividade, a fluidez, o engajamento e a motivação, a autonomia e construção de significados. Para tanto, os professores podem optar por alterar as práticas pedagógicas quanto à estrutura e/ou ao conteúdo. (Alves, Minho & Diniz, 2003, p. 42).

A gamificação na educação é uma abordagem que utiliza elementos e dinâmicas de jogos para transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais interativo, engajador e motivador. Essa abordagem oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades, interagir com o conteúdo de forma significativa e se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Essa abordagem promove a autonomia e a construção de significados pelos estudantes.

Uma das principais vantagens da ludificação na educação é sua capacidade de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de maneira prática e contextualizada. Por meio de simulações, atividades interativas e missões desafiadoras, os estudantes são incentivados a aplicar conceitos aprendidos em situações do mundo real, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa do conteúdo.

MOACYR SCLIAR E "O IRMÃO QUE VEIO DE LONGE"

Moacyr Scliar (23 de março de 1937 - 27 de fevereiro de 2011) foi um renomado escritor brasileiro. Nascido em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Scliar é reconhecido por sua vasta obra literária, que inclui romances, contos, crônicas e ensaios. Ele era conhecido por sua habilidade em mesclar elementos da cultura judaica com a realidade brasileira, criando nar-

CamScanner

rativas marcantes e originais. Seu estilo narrativo muitas vezes apresentava humor e ironia, explorando questões sociais, históricas e existenciais.

Em alguns de seus contos e romances, Scliar retratou personagens indígenas ou incluiu elementos da cultura indígena como parte de suas narrativas. Ele possuía uma habilidade notável em entrelaçar diferentes perspectivas culturais, muitas vezes utilizando a cultura judaica, da qual fazia parte, como ponto de partida para explorar as complexidades das relações interculturais. Como podemos perceber abaixo Scliar:

> Será que o Xingu o mudara tanto? Será que a plácida paisagem mobilizara nele ternos sentimentos? Será que, vivendo na região, se convencera da importância do trabalho de Noel? Será que o puxão de orelhas de seu superior, o coronel Lucas, fora eficaz? (Scliar, 2009, p. 159).

Percebe-se nesse pequeno trecho do livro "A majestade do Xingu" o quanto o autor apesar de ter nascido no extremo sul do Brasil entendia e conseguia transcrever a realidade da cultura da floresta, a conexão com o rio, a contemplação paisagística, a importância do olhar para o ser nortista sofrido e esquecido e, até também, a presença dos nossos algozes. A contribuição literária para a cultura e identidade do ser amazônico foi o que guiou essa pesquisa a navegar pelas águas verde-oliva do rio Xingu.

INSTRUMENTO DA PESQUISA, OFICINA E ANÁLISE

Como instrumento da pesquisa, a tabela 1 foi desenvolvida com as oficinas dirigidas aos alunos baseado no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly

> [...]as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. Criar uma coletânea de enigmas policiais, participar de um debate organizado por uma revista, ou, mais modestamente, redigir um texto explicativo para uma outra turma num projeto interclasses: são projetos realizáveis, que permitem ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta e que facilitam a apresentação da situação. Notemos que este projeto pode ser, também, parcialmente fictício, na medida em que a motivação pode nascer

CamScanner

mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 100).

Tabela 1 – Organização das oficinas

OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
1ª Oficina Apresentação do projeto, do livro e do jogo e de como irá transcorrer cada etapa. Sensibilização sobre aspectos identitários. Aplicação do questionário inicial.	Introduzir os participantes ao projeto, fornecendo uma visão abrangente do livro e do jogo associados. Durante esta sessão, propõem-se a apresentar de forma clara e envolvente os elementos essenciais do projeto, destacando a relevância e os benefícios esperados para os participantes.	135 minutos
2ª Oficina Início da leitura do livro "O irmão que veio de Longe" de Moacyr Scliar. Levantamento de conhecimentos prévios sobre as narrativas e literatura indígena.	Envolver os participantes na obra literária, promovendo a compreensão, análise e discussão sobre os elementos-chave do livro. Durante essa oficina, visa-se criar um ambiente participativo e estimulante para que os participantes desenvolvam uma relação mais profunda com a obra.	135 minutos

continua

CamScanner

OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
3ª Oficina Continuação da leitura do livro "O irmão que veio de Longe" de Moacyr Scliar.	Consolidar a compreensão dos participantes sobre a trama, personagens e temas abordados na obra. Além disso, busca-se promover uma discussão mais aprofundada e análise crítica, incentivando a participação ativa dos envolvidos.	135 minutos
4ª Oficina Reflexão sobre os povos originários.	Promover uma reflexão profunda sobre os povos originários, explorando temas relacionados à cultura, história, desafios contemporâneos e a importância da preservação da identidade cultural desses grupos. O foco será estabelecer uma compreensão mais ampla sobre as realidades dos povos originários e incentivar uma abordagem sensível e respeitosa por parte dos participantes. Apresentação do documentário Guerras do Brasil.doc episódio 1.	135 minutos

continua

CamScanner

OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
5ª Oficina Identidade e Cultura. Incentivar a reflexão acerca do aspecto coletivo das identidades e dos pertencimentos aos lugares e povos.	Explorar os conceitos de identidade e cultura, proporcionando aos participantes a oportunidade de refletir sobre sua própria identidade, bem como compreender a diversidade cultural presente na sociedade. O objetivo é promover uma compreensão mais profunda das diferentes influências culturais que moldam a identidade individual e coletiva. Apresentação oral sobre identidade e cultura indígena.	135 minutos
6ª Oficina Introdução aos jogos de tabuleiro: História e Mecânicas	Introduzir os participantes ao fascinante mundo dos jogos de tabuleiro, abordando sua história, variedade e diferentes mecânicas. A meta é proporcionar uma compreensão ampla sobre a evolução dos jogos de tabuleiro ao longo do tempo, bem como destacar as diferentes formas de como as mecânicas contribuem para a experiência de jogo.	135 minutos

continua

CamScanner

OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
7ª Oficina Jogos de Tabuleiro e Literatura	Explorar a interseção entre jogos de tabuleiro e literatura, enfatizando como elementos literários podem ser incorporados de maneira significativa nos jogos. O foco é aprofundar a compreensão dos participantes sobre como narrativa, personagens e temas literários podem enriquecer a experiência de jogo.	135 minutos
8ª Oficina Apresentação do Jogo de Tabuleiro Nacional Xingu do autor Marcos Macri	Apresentar e explorar o jogo de tabuleiro nacional "Xingu" do autor Marcos Macri. O propósito é proporcionar aos participantes uma experiência prática e informativa sobre o design, mecânicas e temática do jogo, promovendo a compreensão e análise de jogos de tabuleiro brasileiros.	135 minutos

continua

CamScanner

OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
9ª Oficina Leitura e construção de um manual de jogo.	Construir um manual de jogo, uma etapa crucial no desenvolvimento de jogos de tabuleiro. Será apresentada a importância de manuais claros e instrutivos, e serão desafiados a aplicar esses conceitos na criação de um manual para o jogo associado ao projeto.	135 minutos
10ª Oficina Construção de um protótipo de jogo de tabuleiro	Focar na construção física de um protótipo de jogo de tabuleiro associado a um livro. Os discentes serão orientados na transformação das ideias e mecânicas discutidas anteriormente em elementos tangíveis, promovendo a experimentação prática e refinamento do design.	135 minutos
11ª Oficina Apresentação de um jogo de tabuleiro baseado na literatura.	Proporcionar aos participantes a oportunidade de apresentar e compartilhar os jogos de tabuleiro que desenvolveram com base na literatura. O foco será na exposição dos conceitos, mecânicas, e na análise crítica dos jogos criados, promovendo uma troca construtiva de ideias entre os participantes.	135 minutos

CamScanner

ANÁLISE DE DADOS DA OFICINA 1

No presente momento, já houve a aplicação e o desenvolvimento das duas primeiras oficinas descritas acima que, primordialmente, estruturam a totalidade da pesquisa que está sendo desenvolvida.

Para introduzir os alunos e incentivá-los, foram lidas algumas frases que são propagadas, tanto pela mídia quanto pelo senso comum com discursos de ódio, racistas e xenófobos, tais como: "agora todo mundo é indígena", "o Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo", "tem muita terra para pouco indígena", "indígena é preguiçoso e não gosta de trabalhar", "os indígena atrasam o desenvolvimento do país" e "os indígena têm muitos privilégios".

Após a apresentação de algumas dessas frases, abriu-se espaço para que os alunos também se pronunciassem acerca do apresentado ou reproduzissem se já haviam presenciado algum discurso semelhante. O aluno P.C.S citou que quando fala de indígenas em sua casa ele eventualmente ouve falar "todo indígena só anda de Hilux" e "todo indígena agora tem celular".

Como mediador abri uma breve explicação sobre cultura que abrange uma ampla gama de expressões que englobam o conhecimento, a arte, as crenças, a linguagem, a moral, os costumes, os comportamentos e todos os hábitos e habilidades adquiridos por membros de uma sociedade específica.

Por ser constituída por diversos componentes, a cultura está em permanente evolução, interagindo de maneiras diversas com o ambiente, as circunstâncias, outras culturas e até mesmo consigo mesma. Assim, a cultura não é algo estático que se perde ao longo do tempo, mas sim algo dinâmico que se transforma continuamente.

Iniciou-se a leitura da sinopse do livro e do jogo, e a partir desse ponto começou um novo debate sobre expectativas e conhecimentos prévios sobre literatura indígena e jogos de tabuleiro. Com perguntas guiadas, para começar a perceber qual a expectativa dos alunos em relação ao projeto, tais como: "Vocês já tiveram contato com obras de literatura indígena?" "Vocês acreditam que a literatura indígena é uma parte importante do currículo de Língua Portuguesa?" Qual é a experiência prévia de vocês com jogos de tabuleiro?" "Os jogos de tabuleiro podem ser uma ferramenta educacional útil?". Depois dessa roda de conversa culminou-se a primeira oficina com Scliar

CamScanner

> Meu pai não era exatamente um homem famoso, mas era bem conhecido. Seu trabalho volta e meia resultava em notícias no jornal, notícias não muito grandes, mas notícias, em todo caso. É que sua atividade despertava o interesse e a curiosidade de muitas pessoas. Papai era **indigenista** [...] (Scliar, 2002, p.3)

Durante a conversa, foi possível perceber o quanto os alunos estavam familiarizados com a literatura indígena e suas experiências passadas com jogos de tabuleiro, ressaltando a importância desses recursos como ferramenta educacional. Esse processo culminou na primeira aula prática com a obra de Scliar, onde a citação acima proporcionou um contexto enriquecedor para compreender o papel essencial dos indigenistas e a importância de seguir explorando e valorizando a literatura indígena no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como foco principal as narrativas de literatura indígena amparado na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Ao mergulhar nessa investigação, é possível perceber como a incorporação de elementos literários e jogos de tabuleiro podem enriquecer a experiência no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, observa-se que a prática da leitura do texto literário com o suporte de transmídias – no nosso caso, o jogo de tabuleiro –, pode contribuir significativamente na formação de nossos discentes ao incorporar elementos literários como personagens, eventos e cenários inspirados na nossa rica cultura local.

Nossos alunos, passam a ser leitores reais que atuam sobre o texto e passam a ser modificados e transformados por ele, por meio de uma experiência imersiva que estimula a curiosidade, o autoconhecimento, a exploração e o aprendizado. Portanto, a utilização da literatura indígena pode contribuir para o despertar de habilidades de leitura de forma crítica e consciente, de forma que essa construção de conhecimento possa servir de base para a construção da Identidade Floresta. Assim, aprender sobre cultura e história local de uma maneira envolvente e validadora.

CamScanner

Contudo, em última análise, sabe-se que as discussões envolvendo cultura indígena ainda precisam de bastante envolvimento e investimento por parte de todos os protagonistas educacionais e sociais. Tal problematização nos revela o poder transformador da Literatura, destacando o potencial para inspirar, educar e conectar pessoas através das fronteiras sociais, econômicas, políticas e raciais que ainda persistem em querer nos separar, excluir e diferenciar.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.SCHNEUWLY, B. 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.

FARACO, Carlos Emílio. **Práticas de língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2000. LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

SCLIAR, Moacyr. **O irmão que veio de longe.** São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

_____, Moacyr. **A majestade do Xingu.** São Paulo: Companhia das letras, 2009. SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CamScanner

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CamScanner

LETRAS AMAZÔNICAS (EN)CENA: UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA COM LIVROS DE TIESE TEIXEIRA JÚNIOR

Luciana de Barros Ataide

Eugenia Lima Silva

REFLEXÕES INICIAIS

O trabalho com a literatura dentro do processo de letramento e círculos de leitura na escola pode ser uma prática eficaz para se promover o ensino de leitura, logo, a formação de leitores. Para Rildo Cosson (2014), os círculos de leitura possuem caráter formativo porque proporcionam uma aprendizagem que é coletiva, que é colaborativa e que também é individual, mas o mais importante é que proporciona um diálogo sobre uma obra lida, um texto, uma coletânea, por meio do compartilhamento de leituras através de estratégias didáticas.

Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1998) destaca o processo de leitura tendo o aluno como o sujeito ativo de seu processo formativo, pois o ato de ler implica antecipação de informações por meio da ativação de conhecimento prévio e prolongamento de leitura, que se efetiva pela relação que o leitor estabelece com sua vivência. Notamos que o modo como Freire concebe a leitura está diretamente ligado às construções identitárias dos indivíduos, já que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1998).

No intuito de quebrar os paradigmas tradicionais dos métodos de ensino, centrando cada vez mais as atividades no indivíduo e no contexto histórico-social em que ele está inserido, o trabalho com a leitura na sala de aula precisa preparar o aluno para um aprendizado contínuo e duradouro que Paulo Freire (1998) diria ser o 'aprender a aprender'. Essa concepção de leitura nos faz pensar que Paulo Freire concebia o ensino pautado no processo de letramento.

Para Paulo Freire (1998),

CamScanner

> A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1998, p 9).

Notamos que a experiência de leitura apresentada por Paulo Freire no excerto acima dialoga em muito com a perspectiva do letramento apresentada por Regina Zilberman (2012) e Magda Soares (2010). Segundo Zilberman (2012), a inserção no mundo da escrita depende de dois fatores distintos: de um lado, de uma tecnologia, a alfabetização; de outro, do letramento. Por sua vez, Magda Soares (2003) define o processo de leitura como o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, ambas as autoras concebem a leitura em diálogo com o processo de letramento.

Na obra *A leitura e o ensino da literatura* (2012), Zilberman, destaca que:

> A alfabetização supõe a "aquisição" do "conjunto de técnicas -procedimentos, habilidades – necessidades para a prática da leitura e da escrita". "O processo da alfabetização é aquele pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita" (Zilberman, 2012, p.91).

Já o processo de letramento ultrapassa a alfabetização por corresponder ao exercício efetivo da escrita, o que implica também várias habilidades. Por isso, segundo Zilberman (2012), o letramento é:

> Um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a conveniência com universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade. Outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a conveniência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância (Zilberman, 2012, p.129).

CamScanner

Diante das considerações apontadas, compreendemos que a alfabetização se estabelece no sentido de codificar e decodificar a leitura e a escrita; enquanto o letramento está no âmbito de configurar essas competências nas suas práticas sociais. As duas ações juntas fazem com que os indivíduos possam compreender a leitura, a escrita e a interpretação nos diversos contextos que circulam em nosso espaço sociocultural e escolar, compreendendo e sabendo utilizar as diferentes linguagens.

Estamos em uma época em que os estudantes estão expostos, a todo momento, a muitas informações por meio de textos e suportes textuais diversos. Por esse motivo as escolas básicas precisam buscar formas criativas de desenvolver competências e habilidades dos estudantes em relação ao uso da leitura e da escrita, priorizando o gerenciamento das informações recebidas, relacionando-as ao texto e ao contexto de produção, entrelaçando-as com o mundo particular do leitor. Isso faz com que as interpretações se tornem cada vez mais eficazes e deixem de ser mecânicas. Para Marisa Lajolo (2001), "ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na escola chamada vida" (Lajolo, 2001, p.7).

Isso mostra que o que se aprende na escola precisa estar interligado ao mundo fora da escola, de forma significativa. E nesse campo, a leitura é a melhor forma de aprendizagem, pois é através da leitura que acontecem as construções de sentidos, que não se resumem em decodificar a mensagem, mas absorver as múltiplas informações que ela proporciona. Por isso, a leitura é primordial para o processo de letramento dos alunos da escola básica porque através dessa leitura eficaz, abre-se um mundo vasto de significados diante da compreensão de cada leitor.

É a leitura que dá sentido ao mundo, inovando cada vez mais a relação texto /autor/leitor/contexto, como diria Rildo Cosson (2023). Temos, portanto, o pressuposto de que o texto é o ponto de interação dos sujeitos sociais, que dialogicamente se constituem e são constituídos. Portanto, pensar a formação do leitor é pensar estratégias de trabalho com a leitura, e nesse contexto estamos priorizando a leitura literária, de modo a valorizar a participação ativa dos estudantes.

Isso significa que trabalhar na perspectiva da formação de leitores implica dispor para o aluno condições necessárias para processar diferentes leituras, de maneira consciente e autônoma, favorecendo o domínio da construção textual. Para isso, é crucial o ensino de estratégias,

CamScanner

trabalhando as características particulares e constitutivas de cada texto, identificando também suas funções sociais. Quando se fala de práticas de leitura associadas ao texto literário, deve-se entender que essa leitura se distingue da leitura de outros textos, como de um texto informativo, por exemplo. Portanto, reconhecer a natureza dos textos literários seria o princípio para a formação do leitor, pois eles se caracterizam pela criação linguística com uma função que é criativa, artística e estética.

Foi pensando nessa necessidade de estratégias de leituras diferenciadas para o trabalho com a leitura literária na sala de aula que buscamos, neste estudo, apresentar uma proposta de trabalho pautada no círculo de leitura, seguindo o modelo apresentado por Rildo Cosson no livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2023), pensando a prática do letramento, já que não se forma uma sociedade letrada sem o livro, sem a leitura, sem o texto.

LETRAMENTO LITERÁRIO: LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

O letramento é uma dinâmica que busca refletir a leitura e a escrita em seus contextos sociais. Trata-se de um processo que é indissociável da vida em sociedade. Este conceito é aplicado no uso individual e social da leitura, por esse motivo, letramento é parte das construções de experiências do sujeito dentro dos diversos contextos, levando em consideração as suas práticas sociais. Essa concepção de leitura indissociável da vida em sociedade dialoga com o pensamento de que a literatura é inerente à condição humana dentro da concepção de Antonio Candido. Para Candido (2011), a literatura é uma manifestação humana porque ela parte do imaginário, do poético, do fabular, que são elementos constitutivos da nossa condição.

Na escola básica, para que a leitura literária seja apresentada aos estudantes, é preciso que o professor disponha de material de leitura, o livro, e de uma gama de conhecimentos de obras literárias para que estas possam ser trabalhadas de forma eficaz e significativa. No ensino fundamental, anos finais, o docente precisa articular o trabalho com a leitura dentro da disciplina de Língua Portuguesa que, no geral, recebe uma grande carga de conteúdos que precisam ser ministrados. Dar conta de tudo isso acaba por impossibilitar um trabalho com a leitura na sala de aula que seja frutífero, já que demanda um planejamento que envolve seleção de obras, adoção de estratégias de trabalho com a leitura, momentos

CamScanner

de organização de leitura, momentos de leitura, momentos de compartilhamento de leitura, momentos de reflexões após a leitura. Tudo em uma organização prévia dentro de um calendário que nem sempre oportuniza tais momentos.

No entanto, se escola tem como meta promover uma educação literária com ênfase na formação de leitores autônomos que exerçam tanto a sensibilidade leitora quanto a criticidade, é preciso que o trabalho com a literatura na sala de aula se efetive; é preciso também que as escolhas didáticas e pedagógicas estejam presentes de modo a priorizar esse trabalho que se deseja ser formador, logo, humanizador; e nesse campo, elencamos o trabalho dialógico com a literatura na sala de aula. Ângela Kleiman no livro *Significados e ressignificações do letramento* (2016) irá destacar que o letramento possui duas dimensões: uma *individual* e uma *social*. A primeira discute a prática de letramento ocorrida no contexto escolar e que estaria interligada à alfabetização. Nesse contexto, para que o aluno seja considerado um sujeito letrado, teria de adquirir ao longo de suas construções identitárias as habilidades individuais das tecnologias mentais complementares da leitura e escrita. Já a segunda discute a prática social, com isso, seria aquele conhecimento que pode ser desenvolvido em outras instâncias, através dos fenômenos culturais, por meio das atividades sociais em que o indivíduo está inserido.

Dentro dessas dimensões apontadas pela pesquisadora, notamos que, no espaço escolar, essas duas dimensões precisam se complementar. Rildo Cosson (2009), afirma que "há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento, dependendo das necessidades pessoais e do que a sociedade oferece ou demanda" (Cosson, 2009, p. 11-12). O letrar dentro desta perspectiva que o autor coloca é a possibilidade de melhor interpretar o mundo, as palavras e os contextos, buscando novas concepções de sentidos. Cosson diz ainda que

> Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abre-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo,

CamScanner

> é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (Cosson, 2009, p.27).

Notamos que para Cosson o processo de letramento literário está associado, apesar de diferente, à leitura por fruição. Para ele, a literatura deve ser refletida na escola e

> 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).

Buscando entender a dinamicidade dessa prática social, e considerando que atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, compreendemos que o processo de letramento está em buscar entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Portanto, para que ocorra o letramento literário, os estudantes devem ter contato constante com leituras de obras literárias, com o texto literário e esse contato precisa ser promovido pela escola. Para que esse contato seja produtivo, o professor precisa lançar mão de estratégias diferenciadas, atrativas, didáticas e que despertem o interesse da turma. Isso ajuda muito na construção de um ensino significativo da literatura. Ressaltamos ainda que para esse exercício, o professor precisa de apoio, de disponibilidade, de liberdade para promover um ensino pautado na formação leitora.

Quando se pensa em uma ação para a leitura literária na escola, quase sempre se pensa também nos fins utilitários desta ação, ou seja, cumprir os objetivos pedagógicos. Não que pensar em tais objetivos seja um problema, o problema está em privilegiar os fins pedagógicos e esquecer a função estética da literatura.

Segundo Graça Paulino (2013), a literatura juvenil não é uma produção de marketing editorial. A inserção do texto literário no ambiente escolar deve estar ligada à formação de leitores, ou seja, ao processo de construção de leitores que saibam escolher suas leituras, que apreciem a construção da obra em seu aspecto verbal e artístico. E para que isso

CamScanner

ocorra, é preciso que os estudantes "tenham o contato direto e constante com o texto literário" (Cosson, 2009, p. 74) e é preciso que a escola disponibilize tempo, espaço e, principalmente, oportunidade para que esse contato aconteça.

Portanto, é pelo conhecimento e reconhecimento da contribuição que as estratégias de círculo de leitura literária podem oferecer tanto ao contato com o texto literário quanto ao compartilhamento de experiências de leitura, que apontamos essa estratégia como uma prática que pode ser adotada pelas escolas para priorizar a formação de leitores.

O CÍRCULO DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A estratégia do círculo de leitura se efetiva como um grupo de pessoas que se reúnem em torno de algum texto para compartilhamento de leituras, independente do gênero, seja em espaços formais, seja em espaços não formais. Em se tratando do texto literário, o círculo possibilita a troca de informações, de comentários, de ideias, de experiências estéticas da recepção, de relação do texto lido com diferentes aspectos da vida. Trata-se ainda de uma estratégia que possibilita a valorização da oralidade, os debates, os relatos e a atividade escrita.

Notamos com isso que ao ser adotado na sala de aula, o professor, como mediador desse processo, irá trabalhar com os alunos as práticas de leitura, de escrita, de oralização e de análise linguística. Rildo Cosson, no livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) apresenta as possibilidades de organização do círculo de leitura literária dentro e fora da escola. A proposta que Cosson apresenta está voltada ao trabalho com o texto literário, utilizando o modelo proposto por Harvey Daniels no livro *Literature circles: Voice and Choice in Book Clubes Reading Groups* (2002).

Buscando enfatizar ainda mais o trabalho com o círculo de leitura na escola, Cosson organiza o livro *Como criar círculo de leitura na sala de aula* (2023), trazendo uma organização mais direta, didática e simplificada dessa estratégia. O pesquisador menciona que o trabalho com o círculo de leitura começa com a seleção de livros feita pelo professor, a partir de interesses dos alunos. Esta seleção pode ser guiada por temas, por autores ou por gêneros.

A partir dessa seleção, os alunos escolhem os livros de suas preferências. A etapa seguinte é montar os grupos, que devem ter entre quatro a seis membros; organizar o cronograma de leitura e de discus-

CamScanner

são com os alunos. O próximo passo é a efetivação da leitura, que deve acontecer em casa com os registros de leitura nos cartões de função e nos diários de leitura.

Segundo Harvey Daniels (Daniels, 2002 *apud* Cosson, 2023), a utilização das fichas de função no processo de efetivação de círculo de leitura ocorre por meio das atribuições de funções aos integrantes do grupo após a seleção da obra literária que será lida. O autor apresenta também um grupo de cinquenta perguntas que podem ser utilizadas no lugar dos cartões de função. Para nossa proposta, seguiremos a indicação dos cartões de função. As funções a serem atribuídas são:

- **Questionador/a:** Prepara perguntas sobre o texto para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento? Mínimo cinco perguntas.
- **Iluminador/a de passagens**: Escolhe uma ou duas passagens para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto. Na discussão, leia a passagem aos colegas, pergunte e anote o que eles pensam sobre isso.
- **Conector/a:** Sua função é ligar o texto ou o trecho lido com a vida, com um momento. Muitas vezes, quando lemos um texto, lembramo-nos de algum acontecimento, um fato, uma notícia, uma situação vivida ou conhecida. Quanto mais conexão oferecer ao texto, melhor será a discussão. Escreva o trecho escolhido, e faça as conexões. No encontro, apresente aos colegas.
- **Dicionarista***:* Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto. Selecionar duas ou três palavras pouco conhecidas, cujo sentido depende do que se está lendo. Busque o significado e discuta essa informação com os colegas do grupo.
- **Sintetizador:** Sumariza o texto. Para promover uma discussão, é preciso que o grupo esteja de acordo com o que o texto diz. Sua função é escrever um texto com umas cinco frases sobre o que você leu. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes. Leia a síntese para os colegas e peça complementação, se necessário.

CamScanner

- **Pesquisador**: Sua função é trazer informações extras sobre o texto. Elas podem vir da história, da geografia, da cultura, de outros lugares. O importante é levar para o grupo informações importantes para compreender mais o texto, como o caso de um personagem fazer algo que hoje já não se faz.
- **Perfilador/a ou analista de personagem**: Traça um perfil das personagens mais interessantes. Ele destaca várias ações de uma personagem do texto. Explica como o comportamento do personagem pode ser caracterizado em relação ao lugar, forma de viver, etc.
- **Registrador/notário:** Toda discussão precisa ser registrada para que as informações não se percam. O seu trabalho é anotar as informações trazidas pelo grupo. Uma orientação para as anotações é: o que o grupo sabia antes de começar a discussão? O que o grupo aprendeu com a discussão?

Para uma melhor compreensão desse processo, vamos apresentar, a seguir, uma proposta de trabalho com o círculo de leitura, utilizando a trilogia da Série Cenas Amazônicas do professor Tiese Teixeira Júnior. Lembramos que o esboço que apresentamos aqui para se trabalhar com círculo de leitura na escola trata-se de uma metodologia de trabalho na perspectiva da formação leitora, mas não se pode esquecer que a atenção na escolha das obras a serem lidas é fundamental, pois os alunos farão leituras solitárias e compartilhadas. Uma leitura que não desperte a atenção do estudante pode prejudicar o funcionamento do círculo de leitura, por isso a escolha das obras faz uma grande diferença para a apropriação da leitura enquanto construção de sentidos e enquanto arte.

Assim, além de escolher as obras, o professor precisa conhecê-las, fazer uma leitura prévia para conduzir o círculo com eficiência. Portanto, é preciso estar atento a uma escolha de obras pautadas na qualidade estética. Nesse aspecto, é necessário conhecer um pouco sobre o autor da obra escolhida, porque é preciso observar o olhar que este autor tem sobre o mundo, especialmente quando se trata de escolha de obras para crianças e adolescentes.

CamScanner

SOBRE O AUTOR DA SÉRIE CENAS AMAZÔNICAS

Tiese Teixeira Júnior é professor na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). É graduado em História, Pedagogia e Letras. Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, formação interdisciplinar na Unifesspa e Doutor em Ciências, área interdisciplinar, pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Desde 2010 escreve sobre História Regional e Estudos Amazônicos para a escola da educação básica. Entre seus livros está a Série Cenas Amazônicas: *Mergulho* (2021), *No tipiti, na peneira* (2022) e *Às pressas* (2023), livros de contos que têm o espaço amazônico como pano de fundo. Tiese também é autor de *Escolas da Amazônia: memórias* (2015); e ainda de livros pedagógicos como *Estudos Amazônicos* (2018); *Ensino de História e Linguagens: estratégias interdisciplinares para educação básica* (2023); dentre outras produções com abordagens interdisciplinares.

PROPOSTA DE TRABALHO COM CÍRCULO DE LEITURA

A proposta que apresentamos aqui foi elaborada para aplicação em sala do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cabendo ao professor fazer as adequações de acordo com a realidade da turma e ano (série).

CamScanner

Quadro 1 – Planejamento da proposta de círculo de leitura

Título: Tiese Júnior – Por uma leitura de Cenas Amazônicas
Disciplina: Língua Portuguesa / Literatura/Estudos Amazônicos
Série: Ensino Fundamental II
Campo artístico-literário
Competência geral/BNCC nº 1: Entender e explicar a realidade, continuaraprendendo e colaborar com a sociedade.
Competência geral/BNCC nº 3: Fruir e participar de práticas diversificadas daprodução artístico-cultural.

Competência da Língua Portuguesa nº 7:

• Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos,valores e ideologias.

Habilidade de Língua Portuguesa

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Habilidades de Estudos Amazônicos e Meio Ambiente

i. Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

continua

CamScanner

ii. Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na exploração dos recursos naturais e suas implicações socioeconômicas e ambientais na Amazônia e no Pará.

iii. Identificar as relações sociais, econômicas e de produção nas sociedades Amazônicas.

iv. Relacionar as vivências culturais e suas expressões nas artes e na literaturacomo conformismo e/ou resistência.

Práticas de linguagem: leitura/escuta/escrita/oralização
Tempo estimado: um trimestre
Material necessário: Trilogia da série Cenas Amazônicas, do professor Tiese Teixeira Júnior

- Exemplares da obra *Mergulho (2021)*;
- Exemplares da obra *No tipiti, na peneira (2022)*;
- Exemplares da obra *Às pressas (2023);*
- Caderno para anotações.

Fonte: autoras, 2024

Quadro 2 – Elementos a serem priorizados no círculo de leitura

1. Leitura coletiva (Trabalho em grupo);
2. Anotações das leituras e debates realizados em grupo nas fichas de função e diáriosde leitura;
3. Cumprimento do calendário acordado para a apresentação de cada grupo;
4. Apresentação e debate dos textos lidos em círculo de leitura pelos alunos,mediados pelo professor da sala.

Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 3 – Etapa inicial do círculo de leitura com o livro *Mergulho (2021)*

Primeiro passo: iniciar o cronograma do primeiro mês para a leitura do livro *Mergulho (2021)*

- Convidar os alunos para o círculo de leitura com a trilogia de contos Cenas Amazônicas, do autor Tiese Teixeira Júnior. Apresentar um breve resumo da biografia do autor.
- Explorar o gênero conto, relembrando elementos, estruturas e suporte (por isso é importante que o professor tenha o livro em mãos);
- Dividir a sala em 7 grupos. Cada grupo ficará com dois contos e terá em média quatro a cinco membros (é importante que cada aluno do grupo tenha uma cópia dos dois contos).

Imagem 1: capa do livro *Mergulho* (Série Cenas Amazônicas)



Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 4 – Cronograma de execução do círculo de leitura

Segundo passo: Definir o cronograma de ações do mês para o primeiro livro:

- *Prática de leitura e de escrita* - Duas aulas para leitura dos contos (utilizar o caderno de anotações para registrar impressões da leitura);
- Prática de escrita - Preencher os cartões de função em casa (distribuir os cartões entre os grupos);
- *Prática de leitura, de oralização, de escuta e de escrita* - Duas aulas para encontro e socialização das informações coletadas entre os membros dos grupos a partir dos registros dos cartões de função (notário montar os registros);
- *Prática de leitura, de oralização, de escuta e de escrita* - Uma aula para preparar as apresentações em círculo de leitura;
- *Prática de oralização* e de escuta - Duas aulas para as socializações das leituras.

OBSERVAÇÃO:
No dia de fazer a socialização das leituras, o professor pode organizar a sala de aula em círculos ou ainda, se possível, ir com os alunos para um espaço fora da sala de aula. Caso não seja possível a conclusão dos compartilhamentos em duas aulas, a etapa continua na aula seguinte.

Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 5 – Etapa de organização para leitura do livro *No tipiti, na peneira (2022)*

Terceiro passo: Iniciar o cronograma do segundo mês para a leitura do livro *Notipiti, na peneira (2022)* Ver orientação dos **quadros 3** e **4** para realização da prática de leitura, prática deescrita, prática de oralização e prática de escuta com o livro *No tipiti, na peneira.* **Imagem 2**: capa do livro *No tipiti, na peneira* (Série Cenas Amazônicas) 

Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 6 – Etapa de organização para leitura do livro *Às pressas (2023)*

Quarto passo: Iniciar o cronograma do segundo mês para a leitura do livro *Às*pressas (2023)
Ver orientação dos **quadros 3** e **4** para realização da prática de leitura, prática deescrita, prática de oralização e prática de escuta com o livro *Às pressas*.

Imagem 3: capa do livro *Às pressas* (Série Cenas Amazônicas)



Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 7 – Planejamento para o trabalho de diálogo entre gêneros

Quinto passo: Diálogo entre gêneros
Campos artístico-literário e jornalístico-midiático
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Fonte: autoras, 2024

CamScanner

Quadro 8 – Sugestões de gêneros a serem trabalhados com proposta de retextualização

Os gêneros selecionados trazem uma reflexão sobre:

Múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas da Amazônia; distintas interações das sociedades com a natureza; transformações da biodiversidade amazônica; as relações sociais e econômicas na Amazônia; vivências culturais; problematizações ambientais.

Portanto, é o momento de ampliar as discussões por meio da relação entre textos (os contos e o gênero escolhido para o diálogo).

Deixamos aqui indicações de gêneros que podem ser utilizados para o diálogo. O professor poderá escolher um desses gêneros textuais, apresentá-lo ao aluno, explorar aspectos como elementos constitutivos, características e suporte, trabalhando com ênfase na perpesctiva da retextualiação.

Vídeo-minuto:

https://www.youtube.com/watch?v=4Oxzd3VYANc

***Trailer* oficial do filme Amazônia**
(https://www.youtube.com/watch?v=8SiwtoK2H8w**)**

Reportagem

https://www.youtube.com/watch?v=fh1mwlwOzLw

Prática de escrita, prática de leitura, prática de oralização e prática de escuta: Assistir, em sala, o gênero textual escolhido, pedir que os alunos façam anotações no caderno. Em seguida, abrir uma roda de discussões e debates sobre as problematizações apresentadas, buscando relacionar o assunto do vídeo assistido aos contos de Cenas Amazônicas. Como atividade de encerramento, o professor poderá pedir aos grupos que produzam um vídeo, seguindo o modelo do que foi assistido. Como indicação sobre o conteúdo, apresentamos as seguintes propostas de produção textual:

continua

CamScanner

- **Podcast** (criação de um podcast da escola para que os alunos possam fazer leitura dos contos de Cenas Amazônicas e divulgar);
- **Produção de trailer** (cada grupo escolhe um conto para produzir um trailer);
- **vídeo-minuto** (cada grupo irá produzir um vídeo-minuto com sequências de paisagens de São Félix do Xingu com produção textual para acompanhar o vídeo);
- **Reportagem** (o conto vira reportagem. O grupo escolhe um dos contos para que possa transformá-lo em reportagem).

Independente da produção escolhida, é preciso que haja um planejamento voltado ao trabalho com a retextualização, que consiste na produção de outro texto a partir de um texto base. O planejamento deve constar a indicação de materiais que serão necessários, quais recursos da escola poderão ser utilizados, cronograma de produção e organização do momento de socialização das produções. É interessante que a escola crie um evento para apresentação dos resultados.

Fonte: autoras, 2024

SOBRE A AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DO CÍRCULO DE LEITURA

Rildo Cosson (2023) menciona que para realizar a avaliação do círculo de leitura deve-se considerar, prioritariamente, a efetivação da leitura literária com muito cuidado para que a estratégia não se transforme em uma atividade de acumulação de pontos ou conceitos (Cosson, 2023). Isso significa que ao finalizar as etapas planejadas, ou seja, as leituras, o professor deve ter em mente que o objetivo da atividade é que os alunos compartilhem a leitura de um texto, de forma sistematizada e organizada.

Diante disso, o professor que desejar poderá fazer um formulário de avaliação que seja respondido pelo aluno em um processo tanto de avaliar a atividade quanto de avaliar a própria participação, ou seja, uma autoavaliação. No livro *Como criar círculo de leitura na sala de aula* (2023), Rildo Cosson apresenta duas fichas que podem ser utilizadas no processo avaliativo do círculo de leitura. Entendemos que o encontro com a leitura, muitas das vezes, só é possível por intermédio de um mediador e o primeiro passo é o incentivo. Na escola, normalmente, quem faz esse papel de mediador de leitura é o professor, no entanto, é preciso que se tenha em mente que para incentivar à leitura, é preciso que antes

CamScanner

de tudo, seja um leitor, ou seja, o professor só conseguirá fazer o seu papel de mediação se ele for leitor.

Quando se efetiva o trabalho com o círculo de leitura, o professor deverá mediar todo o trabalho em grupo, interferindo no entendimento das leituras quando necessário, direcionando funções, caso os alunos não consigam sozinhos, aproveitando as habilidades de cada participante. Além disso, é importante observar se os alunos estão fazendo as anotações necessárias no diário de leitura, se estão identificando a qualidade estética das obras lidas. O importante é que os grupos se sintam seguros para as apresentações das obras aos demais da sala. O professor é a figura central na mediação do processo de ensino, então é ele quem deve desenvolver as práticas de leitura que irão contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com os textos literários em sala de aula é evidenciar temáticas que perpassam a história da humanidade, seus valores, culturas, modos de vida, organização social, etc. Nesse processo é muito importante a participação dos professores enquanto mediadores de leitura. Foi pensando nisso que apresentamos a sequência didática com o círculo de leitura, pois nem sempre o professor consegue fazer um planejamento de ação de leitura em uma estrutura sistematizada e organizada de modo a privilegiar as práticas indispensáveis na educação que são a leitura, a escrita, a oralização e a análise linguística.

Outra questão é a necessidade de realizar um trabalho com a leitura na perspectiva do letramento, elemento essencial que contribui para a formação de leitores na escola. Por isso, é importante que os alunos sejam ativos nas etapas formativas, fazendo as leituras, as anotações e construindo relações de sentido com o que está sendo lido. Como vimos, utilizando a metodologia do círculo de leitura, as práticas de letramento literário são mais sistematizadas, o que pode viabilizar o acesso à literatura.

O círculo de leitura, quando aliado a escolhas de textos interdisciplinares proporciona uma formação ainda mais eficaz por possibilitar o rompimento de barreiras existentes entre as disciplinas do currículo escolar. Outro fator que soma quando se trabalha na perspectiva interdisciplinar é a construção de contextos significativos que são indispensáveis no trabalho com o texto literário. A literatura é uma forma de refletir sobre registros das experiências humanas que se materializa nas diferen-

CamScanner

tes áreas do conhecimento, como pode ser observado nas narrativas de Cenas Amazônicas.

Desse modo, consideramos que as práticas de letramento literário realizadas através da formação de círculos de leitura na escola podem conceder aos alunos, professores e à comunidade escolar, importantes aprendizados e diversas implicações que podem surgir a partir da motivação do gosto da leitura. Entendemos que é por meio do contato efetivo com os livros, coordenado e organizado, que a escola poderá ampliar os horizontes do conhecimento, os processos interativos no âmbito formativo, o compartilhamento de ideias e o respeito aos dizeres e saberes cognitivos de cada leitor e comunidade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Imaflora. **2020, um ano transformador**. YouTube, 21 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Oxzd3VYANc. Acesso em 1 de maio de 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a Formação do Homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011. p.77-92.

COSSON, Rildo. **Círculos de leituras e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Significados e ressignificações do letramento.** São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

JÚNIOR, Tiese Teixeira. **Às pressas**. Belém: Paka-Tatu, 2023. JÚNIOR, Tiese Teixeira. **Mergulho**. Belém: Paka-Tatu, 2021.

CamScanner

JÚNIOR, Tiese Teixeira. **No tipiti, na peneira**. Belém: Paka-Tatu, 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERNAM, Regina (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2013.

RAGOBERT, Thierry. **Trailer oficial de Amazônia 3D**. YouTube, 4 de junho de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8SiwtoK2H8w. Acesso em 1 de maio de 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010. SOCIOAMBIENTAL, Instituto. **Xingu, o rio que pulsa em nós**./Juruna denunciam impactos de Belo Monte. YouTube. 31 de agosto de 2028. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fh1mwlwOzLw. Acesso em 1 de maio de 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o ensino da literatura**- Curitiba: Contexto, 2012.

CamScanner

NA SALA DE AULA COM LITERATURA DE CORDEL E SEUS ENCANTAMENTOS

Luciane Fernandes Ribeiro

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

INTRODUÇÃO

A leitura nos faz compreender o mundo, além de nos possibilitar participar ativamente dele. Em vista disso, é de suma importância adquirirmos essa habilidade ainda na infância. Sabemos, entretanto, que muitos alunos, nas séries iniciais, apresentam dificuldades de aprendizagem, o que faz com que o acesso às palavras e à leitura de textos fique limitado.

A esse respeito, Zilberman (2012) menciona a leitura como uma prática imprescindível na vida do indivíduo. Contudo, a autora ressalta:

> Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter as suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas (Zilberman, 2012, p. 148).

O primeiro contato com essa leitura ligada ao imaginário se dá, geralmente, por meio da família, quando são ouvidas as histórias contadas por pais ou avós. Mesmo que a criança não tenha acesso aos livros em sua casa, terá o contato com o mundo das palavras ao ingressar na escola e, assim, conhecerá o universo encantado que a literatura oferece para a infância.

A preocupação em relação a ler e a escrever está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. Essa lei, em seu artigo 32, expressa que o Ensino Fundamental seja voltado para o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita:

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade,

CamScanner

> terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] (Brasil, 1996).

Ademais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), espera-se que a criança seja alfabetizada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, porém, a realidade nos mostra outro cenário, sobre o qual Soares (2022) afirma:

> Há estatísticas que comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental a partir do 3° ano: alunos não conseguem avançar sem habilidades básicas de leitura e de escrita. A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em cartaz ou folheto. (Soares, 2022, p.10).

Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho docente se torna um desafio maior, tendo em vista que o professor precisa lidar com alunos de níveis distintos de aprendizagem. Ou seja, numa mesma turma há os que não foram alfabetizados e aqueles que já desenvolveram as habilidades em anos anteriores.

Diante disso, podemos pensar em estratégias para que o aluno se sinta motivado e aprenda a ler, desenvolva sua competência leitora, supere as dificuldades deixadas nos anos iniciais do processo de alfabetização e seja participante e ativo na sociedade. Ações, enfim, que possibilitem o fortalecimento de suas práticas de letramento nos mais diversos âmbitos sociais. Como menciona Bazerman (2007):

> O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros (Bazerman, 2007, p. 110).

CamScanner

Observamos, nesse contexto, que o papel do professor é árduo, pois é necessário disponibilizar um ensino que evidencie e traga bons resultados no que se refere a uma aprendizagem significativa na vida do educando.

Para que isso seja possível, consideramos importante que se estabeleçam relações entre o que o aluno já sabe, o que vai aprender e o que pode fazer com os novos conhecimentos. Por mais que essa seja uma atividade de natureza complexa, para a qual se exige determinação, persistência e implicação na tarefa, se houver reflexão e empenho, os resultados positivos surgirão.

Nesse sentido, Lúcio e Pinheiro (2012, p. 19) observam que "[...] se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação; o momento posterior é o da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência da leitura que resulta numa explicação".

A partir dessa perspectiva, consideramos que a Literatura de Cordel, com toda sua potência como gênero, por meio das estrofes e dos versos rimados, por meio de suas marcas sociais potentes e, de certa forma, até divertidas, pode servir para diferentes situações de aprendizagens, além de proporcionar o enriquecimento dos saberes da cultura popular, criando um ambiente mais prazeroso e, portanto, lúdico, propício à busca pelo saber.

Por isso, neste artigo, propomos um estudo sobre a Literatura de Cordel. Trazemos a sua origem e história (seção 2). A seguir, faremos uma breve explanação sobre o encantamento que tal gênero tem causado em seus leitores pensando no processo lúdico, em especial, por conta da musicalidade presente nos versos. Na sequência, pretendemos apresentar como o cordel pode chegar em sala de aula como instrumento capaz de despertar vivências, ampliar o mundo das palavras e tornar o ambiente escolar uma experiência favorável à leitura (seção 4). Por fim, nossas considerações finais sobre esse processo a partir da recuperação de nossa discussão.

BREVE TRAJETÓRIA DA LITERATURA DE CORDEL

O termo "Literatura de Cordel", usado pelos portugueses, refere-se ao modo como os livros eram vendidos em feiras: dispostos em cordas e cordões. Conforme afirmam Lúcio e Pinheiro (2012, p. 18), "[...] a expressão 'Literatura de Cordel' foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobre-

CamScanner

tudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas".

A Literatura de Cordel chegou ao Brasil no século XVI por meio dos colonizadores. Foi, inicialmente, mais expressiva na região Nordeste, porém, com as migrações, atravessou outras regiões de nosso país. Diferente de Portugal, os escritos eram chamados de "folhetos" e, apenas na década de 1970, o termo original passou a ser empregado, entre os escritores, no Brasil. Para Marco Haurélio, em *Breve Histórico da Literatura de Cordel*:

> A Literatura de Cordel é a poesia popular, herdeira do romanceiro tradicional, e, em linhas gerais, tributária da literatura oral (em especial dos contos populares), desenvolvida no Nordeste e espalhada por todo o Brasil pelas muitas ondas migratórias. Refiro-me, evidentemente, à literatura que reaproveita temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta, mas, também, espelho social de seu tempo. Com esta última finalidade, receberá o qualificativo - verdadeiro, porém reducionista- de "jornal do povo". O cordelista, como hoje é conhecido o poeta de bancada, é parente do menestrel errante da Idade Média, que, por sua vez, descende do rapsodo grego (Haurélio, 2019, p. 16).

Os cordéis, em Portugal, eram escritos por pessoas de classe média, como professores, médicos e advogados. Já no Brasil, essas poesias fizeram parte do cotidiano dos nordestinos, moradores do campo ou das grandes cidades. Em sua temática, os cordéis retratavam a vivência daquele povo, na época, semi-alfabetizado.

Verificamos que, mesmo com suas raízes na Europa, os folhetos ganharam características próprias em solo brasileiro. Como aponta Abreu (2006):

> Todos concordam, entretanto, que o material português sofreu alterações em contato com a realidade brasileira: fala-se em "adaptação", "recriação", "transformações", "desdobramento", fusão entre a "literatura popular ibérica" e a "prática dos poetas improvisadores", sem que jamais se tenha tentado um cotejo entre as duas condições de produção ou entre os textos efetivamente produzidos em Portugal e no Brasil (Abreu, 2006, p. 17).

CamScanner

Por serem comercializados com custo baixo, confeccionados com materiais baratos, esses livretos foram desvalorizados e desconsiderados, inicialmente, pelos críticos por não fazerem parte dos cânones, embora servissem à comunidade rural. Os principais aspectos abordados nas narrativas de cordel eram o narrar e o transmitir notícias (locais ou distantes), funcionando como meio de comunicação. O fato de estarem sempre ouvindo os comentários do povo nas feiras tornava os poetas informados sobre assuntos que interessavam à população.

No início, o próprio autor era responsável por vender seus folhetos, mas, depois de um certo tempo, os revendedores se encarregaram dessa missão. Assim, o cordel estabeleceu-se, aos poucos, como uma manifestação da cultura popular, uma vez que "a Literatura de Cordel se torna frutífera possibilidade para o aprendizado da cultura regional e elemento articulador de processos históricos" (Santos, 2013, p. 21). Os primeiros cordelistas a produzirem e publicarem folhetos foram Leandro Gomes de Barros e Francisco da Chagas e, de acordo com Abreu (2006, p. 91), "Leandro Gomes de Barros foi o responsável pelo início da publicação sistemática".

Sinônimo de poesia popular em verso, a Literatura de Cordel passou a fazer parte da vivência dos mais humildes lares, onde, muitas vezes, a única pessoa alfabetizada da casa compartilhava as mais variadas narrativas contadas de forma rimada. A partir dos anos 2000, o cordel passou a contar com uma série de novos nomes que tinham por intuito levar esse gênero para as salas de aula como uma espécie de ferramenta auxiliar de aprendizagem. Surgiram, dessa nova forma de difundir o gênero, as chamadas "Caixas Temáticas" que abrigavam conjuntos de vários folhetos com assuntos diversos e que muito sucesso fizeram e ainda fazem, inclusive, em feiras de livros Brasil afora. Além disso, cordelistas como Manoel Monteiro, segundo nos lembra Haurélio (2019), advogarão em nome do chamado "Novo Cordel", que seria:

> [...] poetas antigos e poetas novos cada dia se apresentam mais bem informados e disto advém um texto atual na língua e na forma. Lógico, como a língua, ferramenta de quem escreve, é dinâmica, porque é viva, o Cordel de hoje, moderno e atual, conta ou reconta histórias com as palavras que andam na boca do povo (Haurélio, 2019, p. 101-102).

CamScanner

Atualmente, esse gênero literário tem ocupado espaços maiores, ganhando seu devido destaque e reconhecimento como ocorreu em 2018 ao ser reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Sucesso esse que parece ter tido início em 7 de setembro de 1988, no Rio de Janeiro, quando foi fundada a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC).

No momento presente, essa academia possui 40 cadeiras de membros efetivos, compostas por poetas, pesquisadores e xilógrafos. São mais de 20 academias entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, informações oferecidas no *Dossiê Literatura de Cordel*[1], 2018. Podemos observar a intensificação da Literatura de Cordel no Brasil, tendo em vista que, com a era digital, os cordelistas passaram a usar as redes sociais e os *blogs* para compartilhar seus versos. Temos o exemplo do poeta Bráulio Bessa, conhecido por compartilhar vídeos declamando seus cordéis.

A LITERATURA DE CORDEL E SEU ENCANTAMENTO ENQUANTO POESIA

Podemos pensar no cordel como um gênero acessível às mais diversas classes sociais por conta do seu valor de venda. Os folhetos costumam ter um custo que cabe no bolso do aluno das escolas públicas brasileiras. Esse baixo valor, entretanto, não significa que seja uma literatura sem qualidade, mas sim que se trata de uma literatura acessível a todos, por pertencer ao universo da tradição oral e por ser registrada por escrito em papel de baixo custo e com técnicas de registro de imagens que ainda não encarecem a reprodução.

Além desse diferencial, com o tempo, os cordelistas descobriram que as mídias também podem contribuir para a divulgação dessa literatura, marcando, portanto, ingresso no universo cibernético. Basta, por isso, acessar a internet em sites de busca para se deparar com esses textos por lá[2].

1 INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) Dossiê Descritivo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf>, acesso em 05/04/2024.

2 Apesar dessa facilidade que as mídias oferecem, lembramos que o contato com o texto físico em forma de folheto, de certa forma, se perde, já que não haverá o manuseio do texto. Deixamos, a seguir, um site onde se pode baixar, gratuitamente, alguns "folhetos": https://www.baixelivros.com.br/biblioteca/literatura-de-cordel, acesso em 05/04/2024.

CamScanner

Seu grande poder diferencial em relação aos livros literários está em ser um texto hoje, de fácil acesso, de agradável leitura e de aprendizagem lúdica tendo em vista que o gênero em questão trabalha com a poesia rimada e com o ritmo, quase que lembrando o repente, embora com ele não se confunda. Essa junção entre rima e ritmo costuma agradar bastante os ouvidos dos leitores/ouvintes de forma geral, mas principalmente os do leitor jovem, tendo em vista que ele está sempre em busca de se identificar com seus pares. Sobre essa questão, fomos buscar em *A arte de criar leitores* (2019), de Goimar Dantas, a explicação de que "A poesia é uma forma -ou uma ferramenta- muito interessante para se iniciar aquele que não tem o hábito da leitura. O mediador tem nos poemas um material rico não só de informações como também de afetividade, e muitos deles um facilitador, o ritmo" (Dantas, 2019, p. 253). Por que, então, o professor não instigar esse encontro entre seu aluno e a literatura cordelista?

Desse processo com o cordel, sem obrigação de cobrança para provas, mas apresentando conteúdos a serem conversados e discutidos oralmente, o professor pode trazer para o universo da sala de aula temas que fazem parte da literatura clássica instituída, como podemos ver na estrofe abaixo, retirada de *A mala do folheteiro,* de Klévisson Viana (apud Haurélio, 2019, p. 11): "Tem histórias de Camões,/ De Malasartes, João Grilo,/ Tem verso pra todo gosto,/ Você escolhe o estilo./ Na tal mala tem cultura,/ Desenho e xilogravura/ Que encanta o mundo inteiro,/ Tem o Nordeste da gente./ Tudo isso está presente/ Na mala do folheteiro".

Seria possível, nesse universo, que nossos jovens se encontrassem com marcas lúdicas que o mobilizassem para chegar a esse texto, entrar nele e descobrir seus encantamentos? Acreditamos que sim, pois no cordel nos deparamos com o jogo de linguagem, com a informação trabalhada historicamente e com o dinamismo conseguido graças ao ritmo do texto, que sugere a proximidade com a música, tão deleitosa quando ouvida. Dessa forma, a escola básica, instituição promotora de ensino e cultura, pode contribuir para práticas leitoras que aproximem o aluno-cidadão de suas raízes histórico-culturais e ainda o estimule a desenvolver sua criatividade e seu gosto pela leitura, vista, assim, como instrumento de conhecimento e prazer.

CamScanner

O CORDEL NA SALA DE AULA COMO FERRAMENTA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

O Cordel fez parte da infância e marcou a vida, de forma significativa, de muitas pessoas, que carregam memórias afetivas. Tomamos como exemplo o relato do escritor, pesquisador e cordelista já aqui citado diversas vezes, Marco Haurélio, que afirma o seguinte: "Aprendi a ler com seis anos e, nas noites iluminadas por candeeiros movidos a querosene, buscava nas gavetas de Dona Luzia as histórias de Cordel que tanto me auxiliaram na decifração do código escrito" (Haurélio, 2013, p. 5). Como podemos perceber, esses livretos eram os poucos que, muitas vezes, chegavam às comunidades rurais, em especial, do Nordeste do país.

A proposta de inserir o Cordel em aulas da educação básica, nessa perspectiva da aprendizagem a partir do lúdico que o gênero revela, não se restringe apenas a auxiliar a aprendizagem dos conteúdos, mas também a promover a construção de uma experiência lúdica de leitura. Dessa maneira, oportunizar rodas de leitura com as narrativas de aventuras, com as pelejas e com o encanto das rimas é uma forma de adentrar no universo da linguagem e da construção estilística cordeis e buscar a criação do encantamento pelos folhetos, haja vista que a pretensão com eles não é formar poetas, mas sim a de contribuir para a inserção de nossos alunos no mundo das letras a partir da literatura de tradição oral.

Convém ressaltar que os folhetos de Cordel não se destinam a um público específico, porém há uma proximidade com o público infantil por meio dos recontos de contos de fadas tradicionais. Segundo Lúcio e Pinheiro (2012):

> Muitos contos de fadas e narrativas de domínio popular foram recontados por poetas populares. Está aí mais uma ponte entre e literatura infantil. Os folhetos que tivemos acesso foram: Aladim e princesa de Bagdá, de João José da Silva; Branca de neve e o soldado guerreiro, de Leandro Gomes de Barros; O gato de botas e o marquês de Carabás. de severino Borges. Contemporaneamente, o poeta Manoel Monteiro adaptou para o cordel A cigarra e formiga: uma fábula educativa e atual, Chapeuzinho vermelho- versão versejada e o gato de botas (Lúcio; Pinheiro, 2012, p. 61).

Pinheiro, em seu livro *A poesia em sala de aula* (2007), nos informa que:

CamScanner

> Nossa perspectiva busca enfatizar o folheto como Literatura - e não meramente como informação, jornalismo e outras abordagens de caráter pragmático. Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para ser lido. Ele pede voz. A sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. (PINHEIRO, 2007, p. 39).

Há, portanto, um repertório de temas que pode ser explorado por nós, professores-mediadores, em sala de aula.

Tendo em vista todas as suas potencialidades como gênero, ele pode ainda ajudar no processo de ensino-aprendizagem ao convidar o aluno para ampliar seu conhecimento acerca não apenas de sua cultura de tradição oral, mas também de clássicos da literatura que os cordelistas inserem em seus versos, com linguagem que anda na "boca do povo". Zilberman (2012, p. 148), ao falar sobre essa literatura de tradição oral, nos lembra que "se, por sua vez, a criança se tornar leitor graças à leitura de obras nacionais, ela será estimulada a desenvolver um imaginário brasileiro, povoado de situações próprias à sua cultura e à sua sociedade".

A linguagem dita como "da boca do povo", presente nos folhetos, carrega para a poesia de cordel uma sonoridade e um encantamento que, possivelmente, serão um convite aos alunos para se motivarem a praticar a leitura em voz alta, experiência nem sempre praticada por nós-professores, quando falamos em Ensino Fundamental II, segmento para o qual pretendemos levar os textos de cordel. Essa novidade poderá possibilitar aos discentes uma experiência diferenciada e motivadora para as atividades subsequentes com essa literatura de tradição oral. Com isso, esperamos contribuir para a criação de expectativas com as práticas de leitura de tais produções.

Com esse trabalho, pretendemos inserir nosso alunado em contato com as raízes dessa literatura que, para sobreviver, precisou também se atualizar e invadir os demais estados federativos, já que hoje encontramos cordelistas não apenas no Nordeste, mas em praticamente todas as regiões do Brasil. Dessa forma, apresentar aos nossos alunos, aqueles que lá no início informamos padecerem de diversas dificuldades de leitura, esses textos como motivadores para tomarem contato com outros textos da literatura brasileira, muitos cantados pelos próprios cordelistas, parece-nos uma forma potente de resgatar nossa história cultural de

CamScanner

povo brasileiro, explorar as potencialidades de nossa linguagem através dos registros estilísticos e rítmicos, explorar a plurissignificação do nosso vocabulário Brasil afora, além de convidar nosso aluno a ser ele, também, um criador de seu próprio cordel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente informamos nossa preocupação com o número de crianças e jovens que chegam ao Ensino Fundamental II com grandes dificuldades de leitura e de escrita, tendo em vista que o Ensino Fundamental I, com suas séries iniciais, não foi capaz de sanar muitos dos problemas que se acumulam quando a criança passa para a o segmento seguinte. Cabe, então, ao professor de língua portuguesa todo um trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades ainda não adquiridas, em especial, as ligadas diretamente à leitura e à sua compreensão.

Diante do exposto, o artigo procurou refletir acerca da problemática citada acima e trazer a discussão sobre a potencialidade do gênero Literatura de Cordel como recurso pedagógico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura no processo de ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II.

Tal literatura, que chegou até nós a partir dos colonizadores, espalhou-se entre a população nordestina, ultrapassou fronteiras com o êxodo rural e, hoje, sobrevive à tecnologia e é transmitida por meio das redes sociais e dos *blogs*, estando acessível a todos os brasileiros que por ela se interessarem. De linguagem clara e agradável aos ouvidos, envolvida pelo universo lúdico da musicalidade, o cordel aborda temas variados, entre eles contos tradicionais, histórias de autorias dos próprios poetas e notícias. Vale salientar que os folhetos, como chamados, eram os principais meios de comunicação da população que vivia afastada das cidades.

Ricos em encantamentos, em especial, motivados pela temática, pela linguagem e pelo jogo rítmico, esses textos nos parecem ter grandes chances de adentrar à sala de aula como potentes motivadores para que nossos alunos se abram para uma discussão futura de textos literários clássicos, por exemplo, ou mesmo que se sintam à vontade para, a partir das histórias dos cordéis, descobrir seus textos que foram fontes inspiradoras.

Por fim, podemos concluir que esse gênero literário popular é um relevante recurso didático. Entendemos que as histórias contadas, em versos ou rimas, trazem a ludicidade necessária para motivar e despertar

CamScanner

o mundo da leitura e, consequentemente, para convidar nossos alunos a conhecer o gênero e, por que não, também reproduzi-lo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DANTAS, Goimar. **A Arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Senac, 2019.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. 3 ed. São Paulo: Ed. Claridade, 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) Dossiê Descritivo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf>. Acesso em: nov. 2023.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2007.

SANTOS, Veridiano Maia dos. Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos. *In*: **Revista Confluências Culturais**, v. 2, n. 2, p. 17-26, 2013. Disponível em: https://periodicos.univille.br/RCC/article/view/549. Acesso em: 25 jan. 2024.

CamScanner

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ed. Ibpex, 2012.

CamScanner

BREVE REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA

Eliane Pereira Machado Soares

Josélia Rodrigues Moraes

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o objetivo é fazer uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da literatura de cordel na escola, abordando questões como letramentos, multiculturalismo e formação de leitores. O trabalho com a literatura de cordel em sala de aula é um artifício de inclusão e valorização da diversidade cultural brasileira, numa perspectiva de uma educação que recusa um currículo escolar único para o país, que impõe uma cultura privilegiada.

A literatura de cordel é uma produção cultural de um povo, expressa as identidades sociais dos envolvidos, portanto, nasceu em espaços não escolares, como práticas de letramentos sociais e culturais, ao adentrar na escola como meio de contribuição na formação de leitores críticos e reflexivos, precisa ser compreendida dentro dessa perspectiva. Como dizia Paulo Freire " a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele" (Freire, 1993, p. 20).

Consoante essa ideia, entendemos que a Literatura não forma somente leitores, mas cidadãos cientes de seu papel social e humano, de modo que a escola não pode abdicar em hipótese alguma desse direito humano, que é a Literatura, pois, como pontua Candido (2000,p. 242), a Literatura é um meio cultural que envolve "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas das grandes civilizações". Portanto, trabalhar com o texto literário produzido por classes minoritárias de nossa sociedade é permitir que a diversidade de textos faça parte de nossas aulas, promovendo a inclusão, reflexões e debates.

CamScanner

LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

Segundo Mortatti (2004), *letramento* é um termo relativamente recente em nosso país, começou a ser utilizado nos anos 1980, por pesquisadores das áreas de Educação e Linguística, entendendo-se que a relação mais imediata de letramento ocorre com alfabetização, embora a alfabetização não seja um pré-requisito para letramento, e admitindo-se que processos educativos ocorram também em situações não-escolares, conforme ressalta a autora.

É importante destacar também que muitos estudiosos ligados aos Novos Estudos do Letramento[1] (NEL), já se debruçaram sobre o tema *letramento* e *letramentos sociais*, com diferentes abordagens. Portanto, o que nos propomos a discutir nesta seção é algo que ainda gera dúvidas, pois segundo Paulino (2010, p. 405) "até hoje há ainda outras dimensões polêmicas envolvendo quais seriam os critérios de pluralização dos letramentos". Dessa forma, desejamos apenas discutir a diferença entre os termos e relacioná-los com a literatura de cordel no processo de formação de leitores.

Buscando compreender o sentido da palavra *letramento* a partir do estudo de Soares (2017) que explica o tema em três diferentes gêneros, com diferentes funções, objetivos e leitores, aqui trazemos o seguinte conceito:

> É esse, pois o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzido "ao pé da letra" o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (Soares, 2017, p. 18).

1 Os Novos Estudos do Letramento (do inglês *The New Literacy Studies*), doravante NEL, partem da crítica ao modelo cognitivo e autônomo de letramento, em que se concebe o letramento como um processo cognitivo individual, que independe do contexto social e histórico do indivíduo. Nessa concepção, acredita-se que o letramento é uma habilidade neutra e técnica e que sua aquisição é determinada tão somente pela capacidade mental e intelectual do indivíduo, de modo totalmente dissociado do contexto sócio-histórico-cultural de práticas que o situa. (CALETROSCÓPIO, 2019, p. 268).

CamScanner

A autora explica ainda que "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando às práticas sociais que as demandam" (Soares, 2017, p.19).

Historicamente, a escola desconsidera o uso social que os sujeitos fazem das práticas de letramento, pois continua pautada em "velhos" princípios e técnicas ao valorizar o sistema de escrita em detrimento às práticas de letramentos sociais; de acordo com Street (2014), essas são concepções dominantes de letramento construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas. Para o estudioso, não há práticas de linguagens universais, logo deve se levar em consideração os diferentes espaços em que os sujeitos vão construindo suas identidades e ideologias e seus *letramentos*, que vão além da escola.

Street argumenta, por meio de exemplos de pesquisas, que existem outros letramentos, além do dominante, que não estão relacionados à escolarização. Logo, ele defende o modelo ideológico, atrelado ao contexto sócio-histórico de práticas dos indivíduos em suas comunidades, pois "aprender letramento" não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. O enfoque ideológico é, em nossa compreensão, um modelo que poderia ser adotado pela escola por privilegiar justamente a natureza social e cultural da linguagem. Este modelo valoriza todas as práticas sociais que usam a escrita, bem como os seus respectivos contextos (de produção e recepção). Nas palavras de Roxane Rojo:

> O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98).

O letramento compreendido nessa perspectiva envolve as ações cotidianas dos sujeitos com a escrita e a leitura em todas as práticas sociais. Neste sentido, é inevitável não inserir na escola os múltiplos letramentos, ou seja, a "multiplicidade e variedade das práticas valorizadas ou não nas sociedades em geral" (Rojo, 2012, p. 13).

Souza (2011) corrobora com essa ideia:

CamScanner

> Tais práticas de letramentos estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. (Souza, 2011, p. 17).

Desse modo, os ativistas da poesia, grafite, música, dança, entre outras artes, desafiam de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada nos preconceitos, no racismo e nas discriminações. A visão eurocêntrica prevalecente na história oficial da educação no Brasil precisa ser problematizada e modificada. A literatura de cordel se apresenta como prática de letramentos de reexistência e cultural.

> Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos de linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (Souza, 2011, p. 37).

Uma abordagem sobre a leitura por meio da literatura de cordel requer uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, considerando seus aspectos discursivos e enunciativos. O processo de leitura é de quem enuncia, de onde e quando fala, quem é o enunciador, qual é a intenção, qual é a base ideológica de tudo isso, todos esses elementos são importantes para a descoberta do sentido do texto.

Nesse contexto, o papel da literatura está sendo entendido como uma leitura que não é só para o prazer, que o cordel não é um gênero apenas para declamar, que não é para ensinar pronúncia de sons sem sentido, é uma leitura como um ponto de reflexão de todos os aspectos enunciativos e discursivos.

> Ninguém fala só para exercitar as cordas vocais ou os tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que o criou e pelos seus discursos (Marcuschi, 2008, p. 162).

CamScanner

Dependendo das condições de produção em que se dá a literatura de cordel, não é uma individualidade e sim uma coletividade que está sendo representada, é um grito coletivo, muitas vezes são denúncias sociais, inclusive sendo uma das suas vertentes caracterizando-o como um gênero discursivo.

Para Marcuschi (2008), os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Segundo o estudioso, os gêneros textuais se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder.

Quando falamos em elementos discursivos estamos falando de quem enuncia, qual é a base ideológica, por que essa literatura existe, no caso do cordel, é uma forma de dizer, às vezes, de forma lúdica, sobre as condições sociais de uma comunidade.

Tal acepção toma como base a concepção dialógica da linguagem, compreendida apenas nas instâncias sociais de uso, considerando o conteúdo ideológico nas enunciações, conforme formulações de Bakhtin e seu Círculo.

CULTURA, LITERATURA DE CORDEL E ESCOLA

A literatura de cordel integra as muitas manifestações do que se reconhece como cultura popular no Brasil. Sua origem popular é notória por serem obras escritas em formato de folhetim, penduradas em barbantes e expostas em feiras, sobretudo no nordeste do país, onde ainda são predominantes em comparação com outras regiões do país.

Esse gênero guarda forte relação com a oralidade, os versos são rimados, sendo a quadra mais comum a de sete sílabas; as temáticas variadas abrangem diferentes aspectos da realidade, muitas vezes trazendo críticas políticas sobre a vida social. Nesse sentido, não apenas como leitura literária de um gênero ainda pouco explorado em ambiente escolar, mas também como fonte de reflexão, a literatura de cordel tem uma importante contribuição a dar ao ensino de língua e de literatura associado a uma visão mais ampla do mundo.

De acordo com Terra (2014) aponta o fato de a escola, em especial a pública, ser um lugar que recebe alunos de todos os segmentos sociais, portanto, heterogêneos em vários aspectos. Esses estudantes trazem consigo suas vivências, experiências adquiridas ao longo de suas vidas, enfim sua cultura, no entanto são silenciados ao chegarem na escola. Des-

CamScanner

sa forma, para pensar em multiletramentos é preciso pensar também na multiplicidade de culturas.

> A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. (Souza, 2011, p. 44).

Tudo isso que os autores apontam reflete a estrutura desigual de nossa sociedade, na qual está inserida a escola pública, o aluno e o professor. "Por isso, as questões atinentes à educação, à literatura e à resistência não podem ser pensadas numa "bolha", como uma realidade à parte desta conjuntura." (Dalvi, 2021, p. 22).

Partindo dessa compreensão, o trabalho com o cordel na formação dos leitores possibilita momentos de fruição no processo de leitura expressiva, performática, mas também reflexões críticas a respeito de quem enuncia, qual seu lugar de fala, que tema está sendo tratado, com qual intenção.

É necessário desconstruir reflexões sobre narrativas estereotipadas para que saibamos lidar com as diferenças sejam elas de cor, raça e cultura, como afirma Bhabha (1998, p. 117) "O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. Discursos estereotipados são negações das diferenças, identidades e formas de dominação de poder".

A literatura de cordel, por sua própria composição, dialoga com o universo em que a maioria dos alunos da escola pública se acham imersos, onde certamente há modos de dizer sobre a vida que são próprios do oral, mas nem por isso sem poesia.

> A experiência com a poesia oral está presente em toda comunidade, em qualquer região do país. Nesse sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na

CamScanner

> formação leitora e cultural de nossos alunos. (Pinheiro; Marinho, 2012, p. 126-127)

Sabemos que educar é um ato político. Nesse sentido, as atividades pedagógicas, os textos selecionados para o trabalho em sala de aula, entre outras ações, são possibilidades de oposição a modos de opressão ou de silenciamentos, são formas de resistências.

É preciso pensar sobre o projeto de educação que defendemos, sobre que modelo de escola estamos ajudando a construir e, que "mundo" é esse que vivemos no Brasil atual? Com que realidades se deparam os sujeitos do campo, a população negra, indígena, quilombola, LGBT, as mulheres e os pobres que chegam às escolas e universidades?

Para Chacon (2021) esses sujeitos inspiraram Paulo Freire e tantos outros estudiosos que acreditam e lutam por uma educação pública, laica, democrática e que reconheça a diversidade. Uma educação que recuse um currículo escolar único para o país, que impõe uma cultura privilegiada.

> A presença desses sujeitos na escola possibilitou não somente a teoria de Paulo Freire, mas vários movimentos de renovação pedagógica, dando força aos movimentos sociais e setores progressistas que lutaram contra a ditadura e opressão capitalista. (Chacon, 2021, p. 147)

Esses sujeitos que produzem conhecimento pela dura experiência da pobreza, ausência de condições materiais e dignas de sobrevivência e pelo descaso do Estado, e assustam o *status quo.*

A concepção de que a literatura é constituída apenas pelas obras dos chamados grandes autores (cânone literário) tem um caráter excludente, diferentes culturas, múltiplas culturas, subsistem simultaneamente. A literatura de cordel ao adentrar na escola como meio de contribuição na formação, precisa ser compreendida dentro dessa perspectiva.

Segundo o estudioso Haurélio (2010, p. 11), "a Literatura de Cordel, em mais de cem anos de existência, conheceu cumes e abismos. As trombetas fúnebres anunciaram seu fim no início dos anos 1980", porém ela continua viva e faz parte da cultura de sujeitos que produzem conhecimentos e participam de práticas sociais de linguagem, seja na modalidade escrita, oral ou imagética, mobilizadas em função de suas necessidades.

CamScanner

De acordo com Melo (2020), o estudo da literatura, como uma forma de expressão da cultura dos povos e de afirmação da nacionalidade, tem atraído o interesse de diversos setores. Nesse contexto, a literatura de cordel se insere nos debates de identidade nacional em 2018, com o reconhecimento pelo IPHAN como patrimônio cultural brasileiro.

É importante reiterar que o reconhecimento da literatura de cordel como patrimônio cultural brasileiro foi resultado de um longo processo que envolveu diversos agentes: poetas e suas entidades representativas, intelectuais, instituições de pesquisa e o próprio IPHAN. Diante disso, podemos falar em literatura de cordel brasileira que precisa ser mais conhecida, valorizada e divulgada, assim como as demais manifestações artísticas da cultura popular brasileira.

As formas poéticas do cordel e do repente nordestino vão surgindo em novos estilos musicais, enriquecendo o rap, o rock, o hip hop e a MPB. Todas essas práticas de letramentos culturais e de reexistência estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas e buscam formas de participação social, em um lugar de crítica, contestação e de subversão, compromissados com as transformações das relações sociais.

A escola é um elemento de transformação que não pode negligenciar esses saberes, podendo assumir um importante papel nesse processo: propor a leitura de diferentes gêneros textuais e elaborar a partir de um projeto de intervenção uma reflexão crítica-metodológica dos gêneros trabalhados, com vistas à formação de leitores críticos e reflexivos e cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade.

CONCLUSÃO

Nos tempos atuais é bastante reconhecida a crise da educação brasileira, e a leitura, que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, soma-se a essa complexidade. A escola, como principal estrutura educacional, busca formar leitores, privilegiando competências curriculares para responder às demandas do mercado e da sociedade excludente do nosso país, assim, o projeto de educação não colabora para a transformação social.

Pensar a formação leitora a partir de um tipo de literatura não elitizada é uma proposta desafiadora, exige muitas reflexões sobre literatura, que não estão no campo da teoria literária tradicional. Nessa perspectiva, precisamos assumir uma postura política e epistêmica, fugir de uma abordagem generalizante da literatura, de caráter excludente, descoloni-

CamScanner

zar os currículos. Talvez a literatura de cordel possa romper um pouco com essa mentalidade conservadora e formal da escola.

Trabalhar com o cordel na perspectiva do letramento social e cultural é valorizar todas as práticas sociais que usam a escrita, bem como os seus respectivos contextos de produção e recepção e compreender a natureza social e cultural da linguagem.

A cultura brasileira, hoje, ainda apresenta essas relações de poder, quando as expressões culturais diferentes são vistas como inferiores, ou sofrem apagamentos. A literatura oficial do Brasil, entendida como literatura canônica, abdica de muitas produções oriundas de grupos sociais marginalizados como as populações negras, das mulheres, dos não-heterossexuais, dos nordestinos e campesinos entre outros, justificando não pertencerem as 'ditas' elites ou por apresentarem uma literatura menor - de valor estético inferior de acordo com os critérios estabelecidos por seu juízo de valores.

Precisamos construir vias possíveis de inserção do texto não canônico na sala de aula, mostrar que nós temos outros tipos de literaturas, como a literatura de cordel, literatura negra, indígenas, entre outras, cujos textos nem sempre chegam à escola por causa de tradições preconceituosas.

Espera-se uma escola com os olhos voltados para fora de si mesma, onde as vozes dos sujeitos, suas memórias, identidades e diferenças, desejos, inquietações, sua leitura do mundo orientem a currículos e práticas pedagógicas que façam do mundo um lugar de todos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda, 2000.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

Dalvi, Maria Amélia . Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: **Leitura de literatura na escola** /DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de, JOVER-FALEIRO, Rita, orgs. - São Paulo, SP : Parábola , 2013.

CamScanner

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da Literatura de cordel:** São Paulo: Claridade, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, Rosilene Alves. **Literatura de cordel: conceitos, pesquisas, abordagens**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAULINO, Graça. **Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.404-416.

PINHEIRO, Hélder; MARINHO, Ana Cristina. **O Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ª ed. São Paulo, Editora Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CamScanner

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR CRÍTICO/SOCIAL DA CRIANÇA A PARTIR DO CONTO "NEGRINHA" DE MONTEIRO LOBATO

Joana Gonçalves de Almeida Nascimento

Alessandro Soares da Silva

Raquel Endalécio Martins

Bonfim Queiroz Lima

COMEÇO DE CONVERSA

A literatura é uma fonte de experiência essencial na vida de qualquer pessoa. Ela nos proporciona fruição, ampliação de horizontes, conhecimentos de mundo, nos ajuda a reformular pensamentos, organizando um caos que muitas vezes reside dentro de nós mesmos. Por estes aspectos, a arte e a literatura tornam-se fundamentais para nosso crescimento como pessoas, inseridas em diversas comunidades. Pensando assim, vemos o quanto é fundamental poder levar esse conhecimento tão complexo, mas ao mesmo tempo prazeroso, a um número cada vez mais significativo de pessoas. Compreendendo a literatura como um direito e ao mesmo tempo fazendo uma analogia com o sonho, Antonio Candido afirma que: "assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura" (Candido, 2011, p. 177).

Desse modo, oportunizar o encontro entre o texto e o leitor, principalmente os leitores em formação, como sugerimos para o 9º ano do ensino fundamental, mostra-se como uma alternativa importante. Pensamos nesse público devido ao grau de maturidade em compreender certas reflexões que podem surgir a partir do texto literário escolhido como corpo deste trabalho: "Negrinha", de Monteiro Lobato (1920). Apresentando o conto lobatiano, desejamos desenvolver atividades que busquem ampliar a experiência com a literatura para a turma em questão, mediando saberes que nortearão todo o processo dessas atividades, que também podem ser chamadas de oficinas.

CamScanner

O público de 9º ano geralmente é composto por estudantes que já possuem certo grau de conhecimento literário, pois já leram alguns textos oferecidos pelos professores e/ou de escolhas particulares; possuem maior conhecimento de mundo, em comparação a outras séries deste mesmo nível, por isso, justifica-se tal escolha.

A proposta inicial consiste na leitura do conto de Monteiro Lobato, a partir do entendimento dos processos de leitura abordados por Jouve (2002), somados com as contribuições de Cosson (2009), trazendo uma perspectiva direcionada para o "letramento literário", que motiva nossa pretensão com este trabalho. Assim, faremos uma abordagem que engloba processos antes, durante e após a leitura do texto, seguido do aspecto básico, mas almejando o avançar, dependendo da aceitação do público alvo e das abordagens metodológicas aplicadas.

Para Jouve (2002, p. 17-22), a leitura passa por alguns processos que precisam ser levados em consideração pelo professor que pretende trabalhar com letramento literário. São processos esmiuçados em: "neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico". Cada um desses fatores não se exclui em si mesmo. Pelo contrário, se complementam no processo de leitura que fazemos, seja leitor iniciante ou não.

No primeiro plano, o autor "considera no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação", (Jouve, 2002, p. 18) – com um olhar que é permeado pelos signos no papel. No segundo processo, "a atividade cognitiva serve para progredir rapidamente na intriga", (Jouve, 2002, p. 18), assim permite o leitor saltar etapas delongas para saber o fim que lhe aguarda. Na terceira concepção, o autor afirma que as "emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção" (Jouve, 2002, p. 19). Esses passos sugerem a importância do envolvimento emocional dos estudantes com textos que oferecemos à leitura. Já na penúltima, o "leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado" (Jouve, 2002, p. 22), ou seja, o processo de argumentar e convencer também estão atrelados nos textos de ficção. Por fim, o simbólico implica que "toda leitura interage com a cultura e os esquemas de um meio e de uma época [...], a leitura pode transformar mentalidade" (Jouve, 2002, p. 22). Como se vê, nenhuma etapa exclui a outra, pelo contrário, elas se complementam, oportunizando leitura a nossos estudantes em formação.

A partir dessas ideias, vamos trazer o conto mencionado: "Negrinha", de Monteiro Lobato (1920). Além do conto principal, traremos

CamScanner

também para debate outros textos, outras leituras e releituras que poderão contribuir para o processo de letramento nessa turma. Tal encadeamento se faz necessário, uma vez tratar-se, em muitos casos, de leitores iniciantes, que carecem de incentivos à leitura propriamente dita. Por este ângulo, desenvolvemos este texto, como proposta de intervenção na educação básica.

DIREITO À LEITURA

Levar textos completos, sem cortes, em que nosso aluno possa ter contato com o universo da literatura, através de diversos gêneros textuais: conto, crônica, poema, música, pintura etc., são formas de poder contribuir para a construção de um público leitor ainda no ambiente escolar, sem necessariamente desprestigiar outros saberes como ciência, geografia, história, matemática... Trazer textos que tratam de diversas temáticas também contribuem para a construção de um pensamento crítico, mais engajado em problemas sociais que certamente fazem parte da vida de muitas pessoas.

Refletindo sobre a temática de levar textos completos para a sala de aula, levantamos algumas questões que nortearão a proposta de trabalho apresentada nessas linhas: como proporcionar o letramento literário em estudantes que estão imersos em um mundo digital que, muitas vezes, os distancia da concentração dada à leitura? Para que devemos pensar em trabalhar com a literatura em sala de ensino fundamental? Essas são as questões que procuraremos responder no decorrer do texto. Com tal intento, traremos ideias de alguns autores que nortearão o trabalho com a literatura, em letramento: Roland Barthes (1973), falando sobre o "prazer" que o texto literário cria no leitor; Antoine Compagnon (2009) quando questiona sobre a utilidade da literatura: para que ela serve de fato? A escolha desses autores não significa que esmiuçaremos sobre as ideias defendidas por cada um, nem é esta a nossa pretensão. Pelo contrário, vamos utilizar somente o contexto que remetem ao que propomos tratar neste trabalho: a importância da literatura e o letramento literário.

Segundo Barthes, fazendo uma leitura sobre o aspecto do prazer, prioritariamente o proporcionado pela literatura, em seu livro: *O prazer do texto* (1973) traz uma comparação pertinente para a discussão que propomos. Tais dimensões consistem em imaginar:

CamScanner

> Uma tipologia dos prazeres de leitura – ou dos leitores de prazer; não seria sociológica, pois o prazer não é um atributo nem um produto nem da produção; só poderia ser psicanalítica, empenhada a relação da neurose leitora na forma alucinada do texto. O fetichista concordaria com o texto cortado, com a fragmentação das palavras. O obsessional teria a voluptuosidade da letra, das linguagens segundas, desligadas, das metalinguagens [...] O paranoico consumiria ou produziria textos retorcidos, histórias desenvolvidas como raciocínios, construções colocadas como jogos, coerções secretas. Quanto ao histérico (tão contrário ao obsessional) seria aquele que toma o texto por dinheiro sonante, que entra na comédia sem fundo, sem verdade, da linguagem, que já não é o sujeito de nenhum olhar crítico e se joga através do texto... (Barthes, 1973, p. 82).

É justamente essa última perspectiva de leitor, abordando a imersão nos textos, que pretendemos formar com os letramentos, com as oficinas de leitura, priorizando o prazer estético da obra em detrimento ao contexto, aspectos sociais etc.

Ainda nessa dimensão, pensamos nas ideias sobre o "Direito à literatura" trazida por Antonio Candido. O autor inicia seu texto fazendo uma breve, mas contundente reflexão sobre os principais problemas sociais que enfrentamos. Segundo ele, vivemos em uma sociedade que possui conhecimento, além de termos a técnica para solucionar diversos problemas, inclusive a fome. No entanto, esses recursos de nada valem se não tivermos a consciência que promove a mudança, a transformação. Segundo o autor, "quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra" (Candido, 2011, p. 172). Assim deve ser o papel do professor em sala de aula. Se buscarmos transformar o mundo para melhor, precisamos oportunizar os direitos e igualdade para todas as crianças, inclusive o direito a bens culturais, como a literatura. Nesse aspecto, ela se vai além do prazer estético mencionado por Barthes, alcança dimensão transformadora da sociedade.

No entanto, ainda segundo o autor, "a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo". (Candido, 2011, p. 174). Reflexão esta muito presente e atual para nós professores que, muitas vezes, sobrecarregamos nosso dia com carga horária exaustiva, a ponto de não haver tempo de qualidade para separarmos textos literários para nossos alunos, numa ação contínua de rompimento

CamScanner

de postura frente a esses problemas sociais que Candido menciona. É preciso rever esses fatores, certamente.

Deste modo,

> A fruição da arte e da literatura [...] só poderão ser considerados bens incompreensíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidade profunda do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou de pelo menos de frustação mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade desse tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito. (Candido, 2011, p. 176)

Esse rompimento de mentalidade certamente depende de todo um sistema de governo, que inverte e se preocupa com a formação de seus cidadãos. No entanto, não impede que professores desde a escola básica busquem amenizar a distância que há entre extratos sociais tão cortantes em nossa sociedade, oferecendo ao aluno a oportunidade de ler obras literárias. Consiste aí nosso objetivo com este projeto de leitura.

Pensando nessa dimensão, cabe também ao professor de Língua Portuguesa direcionar seus estudantes para um ensino de qualidade, a partir de diversos letramentos, além do literário. Entretanto, é necessário ter a finalidade de tais propostos bem delineada para que haja significação no ensino/aprendizagem. Para isso, Compagnon traz um questionamento pertinente para nós como professores *Literatura para quê*? Para o autor,

> "As obras-primas do romance contemporâneo dizem muito mais sobre o homem e sobre a natureza do que graves obras de Filosofia, História, e de Crítica", assegurava Zola. Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, os romances de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. (Compagnon, 2009, p. 25-26)

Essa proporção da literatura alcança nuances no leitor que vão muito além de suas experiências e práticas do dia a dia. Por isso nosso intento com este trabalho: poder mostrar ao discente mais uma possibilida-

CamScanner

de de aprendizagem, em que seus direitos como sujeitos são respeitados, somados ao poder de prazer estético que a literatura provoca no leitor.

Compagnon deixa bem claro que a literatura possui o "poder de nos fazer escapar das forças de alienação ou de opressão" (Compagnon, 2009, p. 34). Assim, a partir da leitura do conto de Monteiro Lobato, após as reflexões que serão propostas nas oficinas, almejamos esse poder de criticidade nos nossos estudantes também. Além de Barthes, Compagnon percebemos de grande valia os trabalhos de Marisa Lajolo abordando questões pertinentes quanto ao ensino de literatura, e de Rildo Cosson com as estratégias de letramento literário na prática, além de Antonio Candido, abordando enfaticamente sobre o direito à literatura. Esses trabalhos estão contidos na proposta apresentada aqui.

Para Lajolo, o contato com o texto literário se torna um ato fundamental para qualquer estudante. Nós, professores (da educação básica e superior), precisamos preparar nossas aulas pensando nessa oportunização, que talvez seja o único meio de o aluno ser convidado a ler. Por isso, não devemos privá-los desse direito. Assim, "propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem", diz a autora, "é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede" (Lajolo, 2000, p 15). Atividades como as descritas acima ocupam o plano raso de ensino; não servem como motivação e incentivo à leitura, para que haja uma reação positiva, de fato, o professor carece ser, antes de tudo, leitor. Saber selecionar textos é tarefa nossa. Se não formos leitores, como poderemos executar tal direito a nossos alunos? Para a autora, "o professor de português precisa estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, principalmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa" (Lajolo, 2000, p. 21-22).

Nesse contexto, enfatiza-se a carência da formação docente nas universidades, onde se espera preparar o professor para as realidades em sala de aula. Se este não estiver engajado em processos de busca por aprimorar conhecimento, suas (ou nossas) aulas serão apenas reprodução do que há nos livros didáticos, escolhidos por outrem que muitas vezes está longe do convívio do "chão da escola", como diz Paulo Freire.

Para completar a ideia, em Cosson, vemos que o letramento literário se faz necessário. É preciso oferecer os textos de literatura em sala de aula, o que reforça ainda mais a noção de que o professor também precisa ser um leitor, como diz Lajolo. Sendo assim, o letramento pode ser cons-

CamScanner

truído em ambos os papeis sociais, pois para Soares, *apud* Cosson, o letramento: "Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas." (Cosson, 2009, p. 11).

Com isso, o autor traz a concepção de "letramento literário que transcende os ditames do letramento, pois o processo de letramento que se faz via textos literários", diz Cosson, "compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (Cosson, 2009, p.12).

O QUE PLANEJAMOS...

A proposta consiste em criar atividades de letramento literário, com base no conto: "Negrinha", de Monteiro Lobato, 1920, com o intuito de ampliar os horizontes de leitura e interpretação do texto literário. A partir de oficinas de leitura literária, proporcionar o contato com o texto; criar expectativas de leitura e interpretação de textos literários que favoreçam o gosto por literatura, instigando o prazer estético, ainda na escola básica. Para isso, pensamos no público de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, não descartando a possibilidade de serem apresentadas as oficinas a estudantes do Médio.

Para o desenvolvimento do projeto, propusemos atividades de intervenção pedagógica voltadas para o letramento literário, partindo do texto principal, que consiste no conto de Monteiro Lobato: "Negrinha[1]". Assim, utilizando as ideias defendidas por Rildo Cosson, em primeiro momento, colocaremos um vídeo clipe com a música: "A carne", da artista Elza Soares (2002)[2]. Além da musicalidade, levaremos para os alunos a letra da canção, como forma de introdução à temática.

Após a iniciação com o clipe e letra da música mencionada, faremos as seguintes questões orais: 1) Vocês já conheciam esta música? Já tiveram a curiosidade de baixar a letra para examinar de perto os possíveis

1 O conto "Negrinha", foi publicado com outros cinco contos em livro que levou o mesmo nome em 1920. Essa publicação fazia parte de um projeto de popularização da leitura, onde Lobato vendia os livros a preço menor do que a média de mercado. *Cf.* MARTINS, Milena Ribeiro. "Negrinha". In: LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato livro a livro*: Obra adulta. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

2 Videoclipe disponível em: <https://youtu.be/yktrUMoc1Xw?si=8yLDP-eeMpenU-qnv>. Acesso em: abril de 2024.

CamScanner

significados dela? 2) Quais aspectos ou partes da música mais chamaram a sua atenção? 3) Veja-se que há marcas da linguagem coloquial presente na canção. É comum vermos pessoas utilizando esses dizeres? Quais grupos sociais mais utilizam essa forma de falar e por quê?

Ao finalizarmos esta etapa, que possivelmente será em 2 (duas) hora/aulas, dependendo do envolvimento da turma, aceitabilidade etc., faremos outra abordagem interventiva, já no segundo encontro. Na lousa, será colocado apenas o título do conto que vamos ler: "Negrinha", de Monteiro Lobato, antes mesmo de entregar cópias do mesmo para cada aluno.

Ainda neste segundo momento, trabalharemos com as seguintes questões motivacionais (oral ou escrito) abarcando o processo de pré-leitura. Tais como: 1) A partir do título do texto: "Negrinha", de Monteiro Lobato, o que você acha que será tratado nesse texto? O que te motivou a pensar nessa hipótese? 2) Por que você acha que o autor deu esse título ao conto? 3) Você acredita que esse conto que vamos ler possui alguma semelhança com a música que vemos na aula anterior? Por quê? 4) Em sua opinião, o conto de Monteiro Lobato, "Negrinha", pode apresentar uma crítica ou uma denúncia? Se sim, sobre o quê?

Tais procedimentos antes da leitura do texto podem provocar no estudante certa curiosidade do que o texto apresenta ou simplesmente motivá-lo a lê-lo para ratificar ou não suas expectativas. Consiste nisso nossa intenção. Assim, como o conto de Lobato engloba diversas questões pertinentes à discussão e análise, optamos por realizar uma leitura comentada, nesse primeiro contato com o texto literário, uma vez que tais reflexões passo a passo também podem contribuir para interpretações diversas, embora ancoradas ao texto.

Com esse objetivo, sugerimos a leitura compartilhada desta obra, comentando e ouvindo nossos alunos sobre suas primeiras impressões do texto. A edição que escolhemos foi a de 1920, publicada na editora Revista do Brasil, de Monteiro Lobato e Cia[3]. Na obra, há palavras com grafia diferente das habituais, contemporâneas, o que exige, por assim dizer, ainda mais a intervenção do professor, mediando a construção de sentidos do texto.

Além da leitura compartilhada, os discentes também farão a leitura silenciosa, com o objetivo de problematizar o tema abordado no texto, a partir das seguintes questões: 1) Logo no início do conto vemos alguns traços característicos das duas personagens, Negrinha e D. Ignácia.

3 Em junho de 1918, Monteiro Lobato compra a Revista do Brasil e a transforma na Editora Monteiro Lobato.

CamScanner

Que características o narrador atribui a cada uma delas? O que elas representam? 2) Negrinha é descrita sendo tratada como um cão rodeando a cozinha, enquanto sua mãe estava viva. Após o falecimento da ex-escrava, como você interpreta a situação da órfã sob os cuidados de D. Ignácia? 3) Cite os castigos que Negrinha sofria, mencionados no texto. Depois, emita sua opinião sobre os abusos dessa senhora à criança órfã. 4) Em sua opinião, havia uma maneira de Negrinha se livrar dessa situação, além da mencionada no texto? 5) Como você percebe a ideia de permissão à brincadeira ofertada por D. Ignácia à pobre menina no mês de dezembro? Você concorda com o narrador, ao afirmar que houve melhora de comportamento praticado pela senhora, a partir desse momento? Explique sua resposta. 6) "Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo" (Lobato, 1920, p. 12) são apelidos dados à criança. Em sua opinião quais seriam os sentimentos de Negrinha ao ser nomeada dessa forma? 7) A partir do momento em que Negrinha vê o tratamento que D. Ignácia dava às sobrinhas, como a personagem reage? O que muda a partir de então? 8) O conto termina com a morte da menina, sozinha, sem consolo, sem remédio, sem afago. De certo modo, o texto lhe atendeu suas expectativas? Qual outro final você daria a ele?

Tais questões foram pensadas como forma de interpretação textual, que estimulassem os alunos, direcionando-os para um olhar mais aguçado sobre o texto literário. Tais incentivos servem como norte, embora não se esgote a possibilidade de haver outras intervenções, caso necessário.

Assim, o aluno pode ser levado a pensar sobre o texto, sem fugir de seu contexto e de sua literalidade. Além dessas inferências e como intervalo de leitura, propomos também uma reflexão sobre questões envolvendo seu contexto de produção; algumas dimensões psicossociais tratadas no conto e o papel da criança como construção do sujeito abordada por Monteiro Lobato, a partir dessa criação de "Negrinha".

Ainda a partir da leitura do conto, como ampliação do letramento, faremos relação com a postagem no Instagram do Tribunal Regional da 19ª Região de Alagoas sobre o enfrentamento ao trabalho infantil doméstico. Nesse sentido, a publicação, cujo título é "A história de Maria", ao mesmo tempo em que faz subversão das estórias com final feliz, pode muito bem ser dialogada com o conto de Monteiro Lobato. Mais do que isso, pode ser um momento ímpar para que, por meio da fruição estética, o estudante seja sensibilizado sobre a naturalização e o silenciamento que dificultam o combate ao revés. Seguem exemplos do questionamento direcionado à

CamScanner

pesquisa: 1) Com base no conto de Monteiro Lobato e a partir dele, faça uma pesquisa procurando compreender o que representa essa data mencionada no texto "13 de maio". O que ela representa na prática de muitos escravos da época. 2) O conto apresenta o êxtase de D. Ignácia cada vez que executava uma maldade em cima da criança. Leia os artigos: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e faça uma comparação entre as formas de tratamento de Negrinha após abolição dos escravos e como as crianças são tratadas atualmente. Você pode pesquisar outras fontes para embasar seus argumentos. 3) Faça uma reflexão, mesmo com leis garantidas no papel, ainda existem maus tratos à criança pelas instâncias sociais a fora. O caso de Negrinha não está isolado. Como poderíamos mudar essas concepções, pensando nos direitos da criança e no cuidado que deveria ser oferecido pela sociedade? 4) Veja que no conto aparecem as aprovações da Igreja Católica quanto ao posicionamento de D. Ignácia. O que você acha que o narrador pretendia ao retratar tal comportamento da igreja? Em que ponto há uma denúncia desses maus tratos? 5) Assista ao vídeo: "A história de Maria[4]", disponibilizada na rede social *Instagram*, do Tribunal Regional da 19ª Região de Alagoas, depois faça uma releitura do conto sob o olhar dessas situações vividas por diversas crianças no Brasil hoje. 6) O que há em comum entre o conto e a postagem? Quem pode representar a personagem Maria? 7) De que maneira é possível reverter a situação de Marias no Brasil? 8) Você conhece alguém que passa pela mesma situação de Maria? 9) Negrinha não tem um final feliz na história de Lobato. Maria, ao contrário na postagem, pode ter. O que é preciso fazer para isso? 10) A tortura do ovo quente na boca provoca reações surdas da menina que nem os vizinhos ouviram, mas as criadas da casa presenciaram tudo. Se o fato tivesse ocorrido nos dias de hoje, você acha que qualquer pessoa que presenciasse um tipo de tortura assim pode ser responsabilizado se não denunciar? Explique.

Nesse contexto, pode-se criar um paralelo entre Maria, personagem do vídeo, e Negrinha. É possível perceber semelhanças entre um texto publicado no início do século passado com os dias de hoje? Pode-se criar um ambiente em sala de aula, para que a leitura permita reflexão e ação por parte dos estudantes. Reflexão sobre a situação que pode ser a realidade de alguns estudantes, o trabalho infantil doméstico. Ação por que há maneiras de se combater, como a denúncia, a sensibilização e conscientização da sociedade, frente à naturalização e a invisibilidade desse tipo de problema.

4 Vídeo disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyT72Ejpz0z/>. Acesso em: abr. 2024.

CamScanner

Normalmente, os estudantes possuem acesso a redes sociais. Dessa maneira, a atividade de leitura, que se inicia com um conto literário, pode proporcionar um instante de despertar aos alunos, para que eles possam ter acesso também a esses gêneros textuais mais complexos, os quais permitem o desenvolvimento de habilidades e competências, como a capacidade de inferir e argumentar, características fundamentais que o cidadão precisa ter numa sociedade democrática.

Como mencionado, essas questões exigem do estudante um avanço nos estudos e na própria autonomia, buscando aprimorar seus saberes de mundo, frente a questões sociais pertinentes, ainda com base na literatura. Por isso, destacamos a necessidade de intervenção do professor frente a esses desafios.

Ainda nessa sequência de letramento literário, propomos uma leitura do livro: *Pretinha, eu?,* de Júlio Emílio Braz (1997), como forma de intertextualidade com o texto de Monteiro Lobato. Essa reflexão se pauta na noção de branqueamento exposta por Eduardo Duarte. Tais aspectos se fazem necessário também de ser discutido em sala de aula, pois permeia uma realidade em que muitas pessoas negam sua própria identidade, negam sua cor de pele em busca de uma aceitação camuflada de preconceito racial.

Em sutis linhas, podemos dizer que o romance de Júlio Braz trata de uma jovem adolescente, Vânia, que, por ser destaque na escola, acaba se matriculando em uma escola apenas de meninos e meninas brancos. Esse fato leva ao estranhamento das demais estudantes, uma vez que não havia possibilidade dessa mistura naquele ambiente. Por outro lado, Vânia também não se vê na condição de negra. Assim, inicia um embate de preconceito enraizado, mas também de auto-descoberta da própria personagem que ao final se aceita como realmente é. O texto traz também uma reflexão sobre os papeis da família e da sociedade diante de situações conflituosas e a aceitabilidade identitária inerente ao ser humano.

A proposta dessa leitura se justifica pelo fato de haver semelhanças e diferenças entre o conto de Monteiro Lobato e de Júlio Emílio Braz, no que tange ao tratamento dado à criança e ao adolescente na sociedade e em instâncias que governam as nossas relações: família e escola. Além disso, o romance mostra aspectos que podem levar os estudantes de 9º ano a refletirem sobre seus papeis na sociedade, como sujeitos críticos, conscientes e pensantes. Está aí mais um argumento para promover o letramento literário com nossos estudantes.

CamScanner

A proposta de leitura desse livro pode ser feita em sala de aula e discutida com a turma. Mobilizar momentos de leitura e reflexão acerca de questões sociais que envolvem nossas crianças e adolescentes requer um posicionamento também do professor da disciplina. Por isso, é necessário pesquisar e buscar caminhos de conciliar prazer estético e letramento literário, que produzam pensamento crítico nos estudantes.

O direcionamento para outras leituras não impede de retornarmos ao conto principal: "Negrinha", de Monteiro Lobato, para continuar nossas oficinas. É justamente nesse contexto, após alguns encontros, que podemos analisar questões que envolvem também aspectos da Língua Portuguesa como forma de enriquecimento linguístico, pois "ensinando-nos a não sermos enganados pela língua", diz Compagnon (2011, p. 39), "a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes".

Para este fim, podemos apresentar questões sobre a língua da seguinte maneira:

1) Que aspectos da Língua Portuguesa chamaram a sua atenção nesse conto de Monteiro Lobato? Por quê? 2) A expressão que aparece no conto: "divertidíssima" mostra como

D. Ignácia ficava ao tratar Negrinha da pior forma. Que outra palavra poderia ser usada para representar esse momento de êxtase da personagem? 3) A expressão "judiar" ou "judiaria", vem do fazer sofrer um judeu. Pesquise o que significa esta expressão para o povo judeu. Que tipo de sofrimento eles passaram? 4) O par de vocábulos: "ação/omissão" estavam presentes no texto como forma de justificar abusos físicos sobre Negrinha. Em que momento pode-se utilizá-los para representar a ação do Estado (Brasil) em relação aos cuidados básicos da criança e do adolescente em nosso país?

Essas questões não apenas podem levar a refletir sobre a Língua, mas também refletir sobre o modo como são construídas as ideias contidas no texto. A intenção do narrador em usar determinada palavra em detrimento à outra pode favorecer na complexidade da leitura. Por isso, a necessidade de mediação nesse processo.

Além do mais este projeto pode se fazer interdisciplinar. Com o apoio de professores de História, Ciências, por exemplo, que tratam de aspectos históricos da época da abolição dos escravos no Brasil, como se deu esse enfrentamento que durante muito tempo só vimos no papel etc. Com a ciência poderíamos ver aspectos que envolvem o desenvolvimento físico da criança, de que forma é preciso dos cuidados básicos alimen-

CamScanner

tares, de higiene para que se tenha uma saúde equilibrada às mínimas condições de vida.

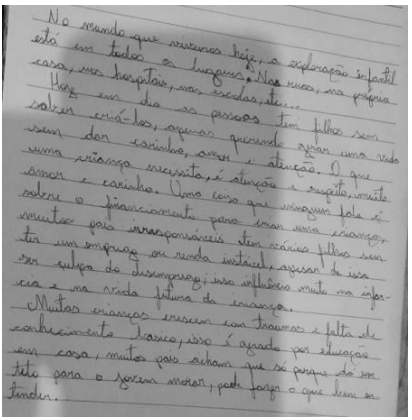
Desta forma, as diversas leituras, como propostas de atividades de letramento literário, podem trazer ganhos aos estudantes, inseridos em uma sociedade injusta e desigual. Pensar em questões além dos muros da escola faz com que os alunos se tornem leitores críticos, engajados na resolução de problemas reais, que seguramente nosso mundo precisa.

PRODUÇÕES DOS ALUNOS

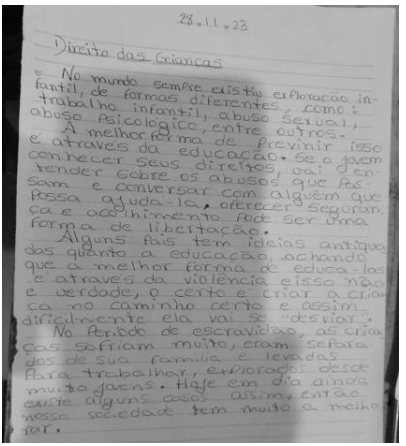
Parte da proposta de letramento literário, a partir do conto estudado, foi efetivamente aplicada e teve seu início ainda no ano de 2023 em uma escola pública no município de Palestina, no estado do Pará, há 646 km da capital.

A seguir, temos exemplos de duas produções textuais que foram solicitadas aos estudantes do 9º ano, após todo o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura do conto "Negrinha", de Lobato (1920).

Texto 01



Texto 02



Observa-se que os estudantes foram motivados a refletir sobre os problemas sociais que envolvem crianças na nossa sociedade, incluindo os maus tratos; a forma como pais lidam com essa situação; o papel da escola como meio de sobressair de situação precária. Pode-se afirmar que, a partir da literatura, os discentes são instigados a desenvolver o senso crítico sobre diversos temas. Assim esse trabalho atinge seus objetivos propostos.

CamScanner

E, NO FINAL...

Sabemos que levar literatura para a sala de aula ainda é um desafio em boa parte das escolas, principalmente públicas. Ratificamos esse dizer, por não haver espaço para ela na grade curricular: língua portuguesa e as demais disciplinas que enquadram no currículo como componente, não inclui a literatura em especial no Ensino Fundamental. Por outro lado, sabemos que sempre é possível levar textos literários para estas escolas, independente de estar ou não no currículo da instituição. Por isso, é necessário que o professor da disciplina de Língua Portuguesa queira incluir literatura, queira levar o texto completo para seus estudantes, queira ser leitor em primeiro lugar. Essa atitude mostra possibilidades diversas de se apresentar a arte para as crianças, oportunizando saberes que transcendem os enraizados nos documentos direcionados à educação, como a Base Nacional Comum Curricular, 2018 (BNCC). Podemos ir, além disso; sermos ousados; engajar nossas crianças em práticas sociais; letrar sujeitos pensantes que podem mudar o rumo das condições em que vivem e da sociedade como um todo.

O texto: "Negrinha", de Monteiro Lobato (1920) teve seu papel crucial na formação desses estudantes do 9º ano, como experimento de letramento literário. Tal experiência pode ser aplicada em outras turmas, como mencionado. Assim também, podemos trazer outros textos, apresentando-os aos estudantes. De qualquer forma, sempre priorizamos levar o texto literário completo, sem recorte, para que os estudantes tenham acesso, pois pode ser que seja a única oportunidade que terão. É direito deles terem esse contato; cabe a nós educadores sermos o elo que falta.

REFERÊNCIAS

A história de Maria. Instagram TRT 19ª Região. 12 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CyT72Ejpz0z/ . Acesso em 22 de out. de 2023.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.
BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.**

Páginas 171 a 193. 5º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

CamScanner

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6º ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOBATO, Monteiro. "Negrinha". *In*: LOBATO, Monteiro: **Contos**. São Paulo: Revista do Brasil. Caixa 2, 1920.

MARTINS, Milena Ribeiro. "Negrinha". *In*: LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato livro a livro*: Obra adulta. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CamScanner

CamScanner

UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM ALUNOS DO CAMPO, A PARTIR DO POEMA "*VIDA SEM TERRA*," DE LORENA APARECIDA DOS SANTOS

Joventino Silva Pereira

Edimara Ferreira Santos

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar a pesquisa-ação na Escola do Campo Antônio de Assis, localizada no assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, com alunas e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, advém de o professor-pesquisador, autor deste trabalho, lecionar nesta escola do Campo. Além disso, o professor-pesquisador é filho de assentados da reforma agrária, e acredita que a literatura possui as funções de humanizar e conscientizar o homem (Candido, 2011). Por esses motivos, o objetivo geral da pesquisa em andamento é recontar a história de luta pela terra do assentamento Califórnia por meio da mediação de leituras e escritas de poemas de (re)existência da coletânea *Versando Rebeldia*, de 2016, organizada por coletivos de mulheres e homens militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), de todo o Brasil.

A obra apresenta em sua estrutura 4 (quatro) partes com o total de 57 (cinquenta e sete) poemas, a saber: 1. *Cirandas de enxadas*; 2. *Lugar de mulher é no tanque... De guerra*!; 3. "*Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir*"; e, por fim, 4. *Nosso pé de poesia*. A construção desse livro foi o resultado da I Mostra Nacional de Poesia da Reforma Agrária, de 2016, que reuniu vários militantes-poetas e poetas-militantes das cinco regiões do Brasil.

Para este artigo, apresentaremos uma experiência de leitura e escrita com o poema "Vida Sem Terra", de Lorena Aparecida dos Santos, aplicando a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que ela nos aponta o passo a passo a ser trilhado pelos alunos e pesquisadores.

CamScanner

Para trabalharmos o conceito de letramentos literários de reexistência, nos ancoramos no estudo da pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011), que se propôs a investigar um grupo de *hip-hop*, em que comprovou que tal grupo é fazedor de resistência social. Entendendo tal teoria, vimos que os saberes dos camponeses é uma agenda de luta e de resistência que merece ser estudada e entendida pelos alunos que herdam os frutos desta luta. Como aporte teórico deste artigo, selecionamos os autores: Candido (1988), Amorim *et al* (2022), Street (2014), Soares (2013), Souza (2011) e Petit (2013).

Assim, este artigo está organizado em 4 (quatro) seções: na primeira seção, abordaremos sobre os letramentos de reexistência; na segunda destacaremos sobre os sujeitos da pesquisa; na terceira parte apresentaremos a obra *Versando Rebeldia*; e, por fim, na quarta seção, apontaremos sobre a proposta de intervenção didática, aplicação e análise de alguns resultados com o poema "Vida Sem Terra", de Lorena Aparecida dos Santos. Segue-se as considerações finais sobre o assunto.

OS LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os letramentos literários cumprem a função de incorporar os conhecimentos da sociedade, científicos e empíricos, escolares e não escolares, e afirmam que essas diversidades de saberes podem ser exploradas tanto no espaço escolar como fora desse espaço. Nesse sentido, Amorim *et al* (2022) pontua que

> Os letramentos literários são movimentos contínuos, responsivos e ideológicos, de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contexto; e 3) *um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado* (Amorim *et al*, 2022, p. 96, *grifo nosso*).

CamScanner

Os letramentos literários é uma abordagem capaz de refletir e ressignificar a relação de ensino e dos fenômenos e práticas sociais, a partir disso, surgem os letramentos literários de reexistência, que se apropriam das vivências sociais negligenciadas, transformando-as em manifestações literárias as quais trazem os grupos sociais subalternizados e invisibilizados para o foco destes estudos literários. Nesse sentido, avaliamos que essa vertente da literatura é indispensável para se entender o processo de luta e conquista pela terra.

Para compreender sobre os letramentos literários de reexistência, ancoramo-nos nos estudos da pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011), pioneira, no Brasil, dessa abordagem teórica. Nesse arranjo conceitual, a pesquisadora, em sua tese de doutorado, pesquisou a importância de visibilizar os conhecimentos oriundos de grupos marginalizados que são fazedores de culturas, mas que não são reconhecidos pelos espaços educativos, pelo fato de não serem seus saberes os padronizados. O objeto de estudo da pesquisadora foi o grupo de *hip-hop,* de São Paulo, que se apropria de linguagem performática para exprimir resistência e luta social. Dessa forma, Souza (2011) conceitua o termo letramentos de reexistência:

> Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao *capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas da linguagem,* contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36, *grifo nosso*).

Nessa concepção dos letramentos literários de reexistência, o aprendizado dos alunos pode acontecer dentro e fora da escola, por meio dos conhecimentos produzidos pela comunidade escolar. É nessa relação que defendemos a aplicabilidade dos saberes camponeses durante as aulas de literatura e de português, através de práticas de mediação de leitura e escrita literária como estratégias de ensino-aprendizado e fortalecimento da cultura camponesa. Dessa forma, Souza (2011) aponta que

> [...] o movimento cultural *hip-hop* emerge como uma *agência de letramento que apresenta pontos em comum com diversas experiencias educativas de grupos de movimento social negro que o antecederam*. [...], desempenha um papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores

CamScanner

> e intenções do que chamo de letramentos de reexistência (Souza, 2011, p. 35-36, *grifo nosso*).

Nesse arcabouço reflexivo sobre os letramentos de reexistência, acreditamos que eles estão presentes na realidade histórica de um grupo de trabalhadores do campo e da cidade, organizado pelo MST, que se uniu em prol da luta pela terra para conquistar um lugar a fim de manter a sua subsistência. Conhecer essa história – escrita através de luta, de resistência e de conquista – é valorizar um espaço comunitário que é apagado, esquecido pelo sistema de ensino público que não vê os múltiplos saberes literários e linguísticos, construídos e vivenciados no dia a dia de cada cidadão, homem e mulher, jovem e criança, os quais estão emergidos nessa realidade e que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-históricos. Nesse sentido,

> [Os] letramentos de reexistência aqui serão a reinvenção de práticas que os ativistas [aqui representados pelos alunos do campo que devem conhecer e propagar essas práticas a partir de leituras e escritas literárias] que realizam, reportando-se as matrizes e rastros de uma história ainda pouca contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (Souza, 2011, p. 37).

Ao refletir sobre o coletivo de *rappers,* que usa de manifestação artística marginal como um processo de educação informal na qual se apossa de linguagens, marcando o "esforço do reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e diferente formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações", é possível afirmar tal conduta como uma prática de letramento social (Souza, 2011, p. 37).

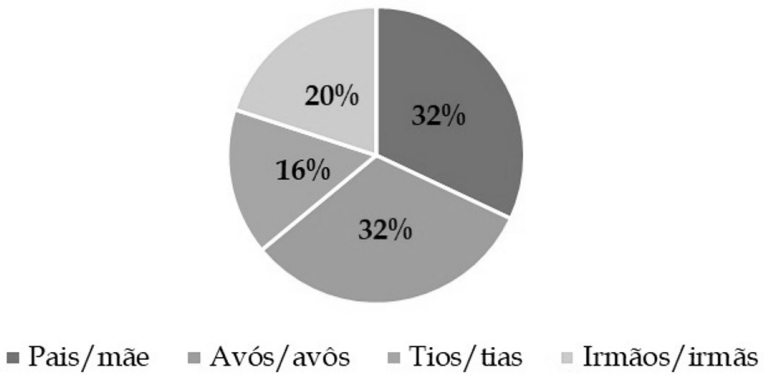
Portanto, legitimar a história de luta dos camponeses por meio da leitura e da escrita literária, tendo como suporte o gênero literário poema, é conceber que essa luta precisa de uma didatização acerca da realidade dos alunos do campo porque têm nas suas raízes históricas o confronto de homens e mulheres que se doaram na luta pela terra para que hoje possam usufruir de um lugar *locus amoenus*, conquistado através de muito embate e de resistência para a sua existência social.

CamScanner

OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é propiciar aos leitores o conhecimento de um pouco da realidade dos alunos, do 8° ano, do ano letivo de 2023, que estudavam na Escola Municipal Antônio de Assis. A turma é composta de 15 alunos (as), desses, 8 alunos são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, na faixa etária de 13 a 18 anos. Para compreender melhor a realidade dos alunos, realizamos algumas perguntas endereçadas aos aspectos familiares. Tais respostas estarão nos próximos parágrafos. Perguntamos aos alunos com quais membros familiares eles residem. Nós obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 1 – Membros familiares que os/as alunos/as residem

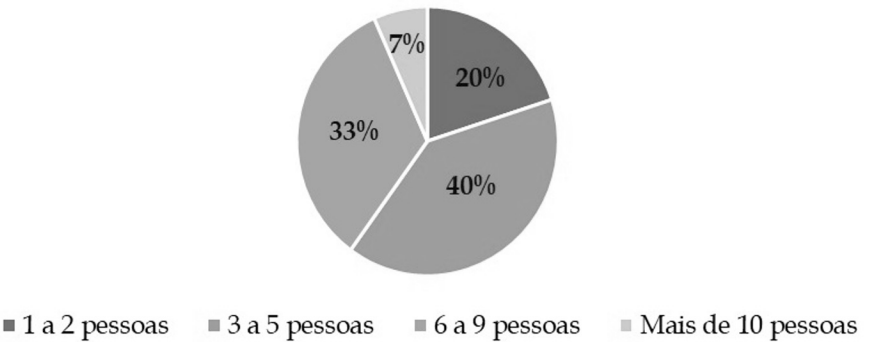


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

O resultado obtido demonstra uma pulverização de membros familiares residentes na mesma casa ou próximo a eles. Essa amostragem reflete que as famílias camponesas ainda preservam a cultura de se aglomerar no mesmo espaço geográfico, costume esse que perpassa gerações.

CamScanner

Gráfico 2 – Quantitativo de pessoas que vivem com os alunos

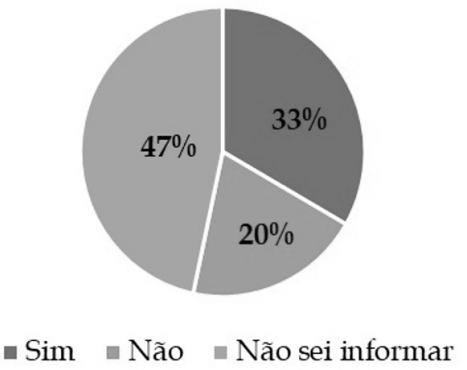


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Conforme o que demonstra o gráfico 02, as famílias camponesas ainda são bastante numerosas. Essa constatação é evidenciada quando se analisa as porcentagens que resultaram nas respostas dos alunos.

Sobre a questão fundiária das famílias dos alunos pesquisados, indagamos se suas famílias foram beneficiadas pelo projeto de Reforma Agrária, acontecido nos anos 90. No gráfico 03, podemos constatar as respostas dadas pelos educandos.

Gráfico 3 – Assentados da reforma agrária.



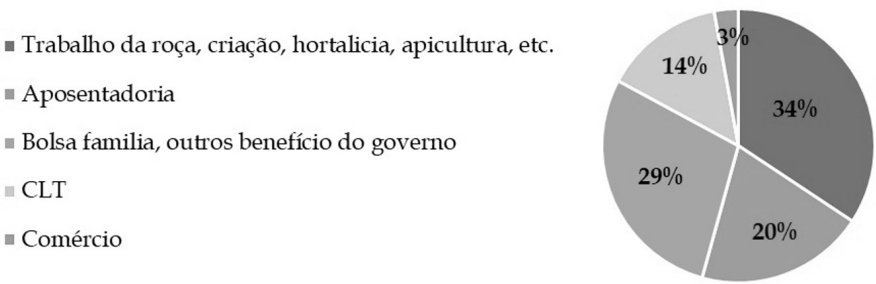
Fonte: pesquisa de campo, 2023.

CamScanner

Consoante com o que comprova o gráfico 03, sobre o conhecimento dos alunos acerca da situação fundiária de suas famílias, 47% dizem que não sabem informar se sua família é assentada da reforma agrária, 33% afirmam que a sua família é assentada. Enquanto 20% confirmam que não.

No que se refere à renda familiar, fizemos um questionamento que nos dá a dimensão da renda familiar na qual os alunos pesquisados estão inseridos e qual a fonte de renda da família. Vale salientar que qualquer atividade de subsistência configura renda da família.

Gráfico 4 – Atividade econômica da família



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

As atividades econômicas das famílias dos alunos pesquisados são diversificadas. Contudo, as que mais se sobressaem são o trabalho na lavoura, o bolsa família e a aposentadoria rural, todas com percentuais, respectivamente, de 34%, 29% e 20%. Entretanto, no que diz respeito ao gráfico, também, 14% e 3%, respectivamente, de seus provedores trabalham em empresa privada e comércio. Vale ressaltar que essas duas últimas atividades não são as que prevalecem na realidade do assentamento Califórnia. Nesse sentido, o que justifica esses meios econômicos é o fato de que a Califórnia é próxima da cidade de Açailândia, 14 km, e de Imperatriz, 56 km, onde existem várias empresas, como Aço Verde do Brasil/AVB, Suzano Celulose, entre outras, as quais empregam trabalhadores dos assentamentos.

CamScanner

A OBRA *VERSANDO REBELDIA*

Compreendendo a relevância dos letramentos literários de reexistência na formação leitora-crítica dos alunos do Campo, os quais têm na história de vida a herança de luta pela terra, travada pelos moradores mais velhos, como tentativa de organização social na idealização de um espaço para prover a própria sobrevivência, decidimos explorar essa história de luta pela terra do Assentamento Califórnia e saberes campesinos por meio de leituras e escritas literárias com o suporte de poemas que versam sobre a mesma temática.

Dessa forma, selecionamos o livro *Versando Rebeldia* (2016), escrito por militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), os quais utilizam uma linguagem poética para rememorar a importância da luta e da resistência dos sujeitos do campo.

Imagem 1 – Livro de poemas *Versando Rebeldia*.



Fonte: Coletânea Versando Rebeldia, 2016.

Este livro, *Versando Rebeldia*, publicado em 2016, reúne vários poemas produzidos por diferentes poetas e poetisas militantes, que têm a luta do Movimento Sem Terra como inspiração. Ela é traduzida em uma

CamScanner

linguagem literária a fim de promover resistência contra o sistema neoliberal. Desse modo,

> As poesias que compõem este livro foram escritas pelas mãos calejadas de dezenas de Sem Terras, sob a lona preta ou sobre o território conquistado. E pelas mãos companheiras de amigos e amigas que se inspiram no povo, que dele são filhos e ao seu lado, resistem, lutam (MST, 2016, p.131).

A idealização da obra *Versando Rebeldia* foi organizada a partir da I Mostra Nacional de Poesia da Reforma Agrária, realizada no Festival Nacional de Arte e Cultura da Reforma Agrária, em 2016. O livro em questão é formado por 57 (cinquenta e sete) poemas, escritos por poetas e poetisas das cinco regiões do Brasil, visto que a resistência tem que acontecer também no plano educacional e poético. Dessa forma, a antologia é organizada em 4 (quatro) partes, a saber: a) *Cirandas de enxadas,* que contém 18 (dezoito) poemas; b) *Lugar de mulher é no tanque... De guerra*!, formado por 8 (oito) poemas; c) "*Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir*", com 15 (quinze) poemas; d) *Nosso pé de poesia,* 16 (dezesseis) poemas. É importante mencionar que os poemas da coletânea são organizados de forma diferente, no entanto, a temática que os atravessam sempre remonta à luta do movimento social dos sem-terra.

Portanto, podemos avaliar que esse livro foi um instrumento de resistência porque as discussões políticas, sociais, econômicas, educacionais, gêneros, etc. não só permaneceram no plano da objetividade, mas também no da subjetividade, que se materializa por meio da plurissignificação trazida pelos poemas que exalam luta, existência e conquista.

POEMA "VIDA SEM TERRA": UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A proposta de intervenção didática, a seguir, foi desenvolvida na escola do Campo Antônio de Assis, localizada no assentamento Califórnia, Açailândia - MA, com alunos e alunas do 8° (oitavo) ano, filhos e filhas de trabalhadores camponeses que têm na sua história de vida a luta pela terra.

Para a elaboração deste trabalho selecionamos como objeto de pesquisa a coletânea *Versando Rebeldia* (2016), escrita por militantes do Movimento Sem Terra – MST, que ousam resistir utilizando a linguagem

CamScanner

poética. Desta coletânea, fizemos o recorte do poema "Vida Sem Terra", de Lorena Aparecida dos Santos, para trabalharmos os letramentos literários de reexistência, pois ele é capaz de contextualizar o processo de luta pela terra para os alunos que, atualmente, precisam estudar tal fato histórico de luta, de resistência e de conquista da terra.

Para a realização da pesquisa, escolhemos a pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011), pois compreendemos que ela seja capaz de possibilitarmos atingir o objetivo pretendido e, também, pelo fato de o pesquisador estar imerso no próprio objeto pesquisado em uma relação dialética.

Para que essa proposta se efetive, utilizaremos a sequência didática (SD), com base na teoria Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aplicada em oficina pedagógica, que desenvolverá as competências literárias e identitárias dos alunos, através de conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática. Assim, na seção seguinte, traremos uma proposta de mediação de leitura que será desenvolvida em uma escola do Campo.

A proposta a seguir é um modelo de intervenção didática em leitura e escrita literária, desenvolvida em uma escola do Campo, mas que pode ser replicada em outros contextos escolares. No quadro *ilustrativo 1*, trazemos a sua estrutura dividida em: a) etapa/descrição; b) duração; c) objetivo; d) desenvolvimento da oficina, assim como também são descritos os três momentos a serem desenvolvidos em sala pelo alunado; por fim, e) avaliação.

Quadro 1 – Estrutura da proposta de intervenção didática.

Oficina	
Etapa/ descrição	Consiste em trazer a temática, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula com os alunos. Seguindo uma progressão sistemática.
Duração	É o tempo estimado para desenvolver a oficina, sendo que esse tempo é flexível, podendo ser mais ou menos tempo, dependendo da dinâmica do aluno e do professor, no transcorrer da atividade pedagógica.
Objetivo	Consiste naquilo que se pretende que os alunos aprendam, a fim de sanar e/ou amenizar o problema de aprendizagem percebido em sala de aula.
Comentário	Consiste na observação inicial e na avaliação do docente acerca da atividade pedagógica a ser realizada como requisito de que tal metodologia é eficaz para atingir o objetivo pretendido.

continua

CamScanner

Oficina	
Desenvolvimento da oficina	
1° momento	Consiste no acolhimento do educando, podendo ser com uma dinâmica, uma exibição de vídeos, uma música e outros, mas que estejam em consonância com a temática a ser trabalhada.
2° momento	Consiste na apresentação da temática que foi introduzida pelo momento anterior, podendo ser retomada através de perguntas norteadoras, respondidas escritas ou oralizadas. Seguindo, com o primeiro contato do aluno com o texto e o gênero a ser explorado através de leituras (silenciosa, direcionada e performática) e rodas de socialização.
3° momento	Consiste na retomada do texto, buscando ampliar os estudos através de releituras, atividades de compreensão e interpretação, produção escrita e reescrita e correções pelo docente.
Avaliação	Consiste em um processo contínuo observando o aprendizado do educando, buscando perceber a desenvoltura cognitiva não somente nos aspectos da escrita e da leitura, mas, sim, nos mais diversos níveis de aprendizados.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Seguindo a estrutura pré-estabelecida acima, selecionamos o poema "Vida Sem Terra", da poeta Lorena Aparecida Santos, para promover uma mediação de leitura e escrita literária com base na teoria dos letramentos literários de reexistência, dessa forma, podemos ver como esta atividade foi pensada. No quadro a seguir evidenciamos essa estrutura:

Quadro 2 – Uma proposta de oficina didática.

Oficina	
Etapa/ descrição	Explorando o poema "Vida Sem Terra" de Lorena Aparecida dos Santos, produzindo poema de reexistência.
Duração	Tempo estimado de 02 (duas) horas-aulas.
Objetivo	Construir sentidos a partir de leituras do poema *Vida Sem Terra*; ampliar a compreensão do estudo do gênero literário acerca dos elementos composicionais para análise da leitura e da escrita literária, tendo a história do assentamento como inspiração; escutar canção para aflorar os sentimentos de pertencimentos e produzir poemas de reexistência.

continua

CamScanner

Oficina	
Comentário	Essa atividade pedagógica poderá ampliar a compreensão dos alunos para o estudo gênero, possibilitando uma maior interação entre a leitura, a reflexão e a escrita literária, pois, quanto mais o aluno tem acesso a outros textos do mesmo gênero mais facilitará a sua sensibilidade poética na construção de sua interpretação de si de mundo, capaz de ajudar na confabulação de uma escrita criativa.
Desenvolvimento da oficina	
1° momento	**Acolhimento:** a acolhida será com a música *Canção da Terra* de Pedro Munhoz (ver Qr-code), acompanhada da letra impressa para os alunos. A finalidade desse momento é propiciar um ambiente de sensibilidade, trazidos pelos versos da música e dos demais sons presentes e a relação entre o poema que será estudado e a história do assentamento estudado em outra oficina.
2° momento	**Performance poética**: em seguida, convidaremos uma professora-militante do MST (Nara) para recitar a poesia selecionada, pois avaliamos que a participação dela contribuirá para o envolvimento dos alunos. Na oportunidade, os alunos observarão a entonação, a musicalidade do poema e a linguagem corporal. Todas essas nuances sempre estão no recital da poesia e se apresentam em forma de linguagem.
3° momento	**Leituras e escrita:** Na oportunidade, cada aluno(a) receberá uma cópia impressa do poema para fazer as leituras (silenciosa, direcionada e performática), roda de conversa, análise e interpretação com perguntas norteadoras. Apreciem:

continua

CamScanner

Oficina	
	Vida Sem Terra (ver QR-code)  Lorena Aparecida dos Santos Lutar Construir Reformar... Pessoas que sofrem Olhos que choram O frio que bate A fome que rói O preconceito que destrói Um punho que se ergue Um olhar que brilha Um coração que dispara Não mais se vê um Mais uma multidão O povo que faz revolução... Na beira da estrada Há uma família acampada Uma lona estendida Faz sua morada Ninguém vê, quem vê ignora E pela estrada vão s'embora Um punho que se ergue A multidão que se levanta Indignada... Somos gente Somos filhos da terra Somos quem luta Livres e fortes Somos Sem Terra.

continua

CamScanner

Oficina	
	Essa atividade buscará desenvolver o olhar poético sobre a estrutura do poema, ou seja, como o poema apresenta uma linguagem plurissignificativa e os educandos buscarão essas múltiplas interpretações a partir de perguntas norteadoras. Com base na estrofe os irão produzir: *Pessoas que sofrem* *Olhos que choram* *O frio que bate* *A fome que rói* *O preconceito que destrói* 1)Esses versos fazem algum sentido com a história, a realidade, dos moradores do assentamento? Justifique. 2)Podemos dizer que esses versos se fizeram presentes no início da ocupação da fazenda Califórnia? Justifique. 3)Traduza cada verso da estrofe com situações que você acha que os moradores que estavam na luta pela terra sentiram. Após essa atividade, cada aluno irá produzir um poema de (re)existência, buscando uma escrita criativa com base no poema estudado. Essa atividade de escrita passará por escrita, reescrita e correções pelo professor.
Avaliação	Dar-se-á através da interação dos educandos acerca da participação e reflexões, nas produções escritas de respostas de perguntas norteadoras e apontamentos de assuntos que se atravessam entre o poema e a história do assentamento.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

A execução da oficina aconteceu de acordo com o que estava pré-estabelecido na proposta de intervenção acima. Nesse sentido, no dia 15 de agosto de 2023, iniciamos a oficina com a temática: "Explorando o poema *Vida Sem Terra*, de Lorena Aparecida dos Santos", e "Produção de poemas de reexistência". O objetivo desta oficina foi aprofundar a temática utilizando uma linguagem poética, da luta pela terra exposta pelo eu poético, que dialoga com a história do assentamento para, a partir disso, produzir poemas capazes de recontar essa luta.

O início da atividade ocorreu com a música *Canção da Terra*, de Pedro Munhoz. A intenção de apresentar a letra da canção adveio porque ela atravessa com o poema e a história do assentamento. Então, propor-

CamScanner

cionar essa intertextualidade contribuiu para um ambiente de sensibilidade exigido pelo gênero literário em estudo.

Depois de concluir o 1° momento, demos continuidade com o 2° momento, que consistia na performance poética. Para fazer essa atividade, convidamos Nara Saniele, professora da E. M. Antônio de Assis, militante do MST, pedagoga e especialista em Educação do Campo para recitar o poema "Vida Sem Terra". A ideia de convidá-la consistia em demonstrar aos alunos que numa leitura performática está presente vários tipos de linguagens. Depois da declamação, a professora convidada fez algumas considerações para os alunos, dizendo que eles estavam tendo o privilégio de estudar a história de luta que forjou o assentamento Califórnia. E eles tinham que se dedicar nesse processo de revisitação, pois eram os responsáveis por propagar tal história de luta e não a deixar se apagar no tempo.

Finalizado o momento anterior, iniciamos o 3° momento que consistia na leitura, na releitura do poema e na produção autoral de um poema. Nesse momento, os alunos foram convidados a compreender e interpretar o poema para responder por escrito três perguntas sobre duas estrofes selecionadas e socializadas na turma. Podemos visualizar nas estrofes abaixo:

Lutar
Construir
Reformar…

Pessoas que sofrem
Olhos que choram
O frio que bate
A fome que rói
O preconceito que destrói
[...]
(Santos, 2014, p. 46)

No quadro 3, podemos ver as respostas escritas pelos alunos, em que foi feita uma seleção delas com o intuito de demonstrar algumas reflexões:

CamScanner

Quadro 3 – Respostas dos alunos sobre a análise de versos do poema.

Perguntas norteadoras	Respostas dos alunos[1]
Esses versos fazem algum sentido com a história, a realidade, dos moradores do assentamento? Justifique.	**Aluno 1** - Sim, pois ao longo do poema cita a realidade vivida em toda história de assentamento. Com isso, dá para entender que os versos representam o que os moradores viveram. **Aluno 2 –** Sim, pois o poema fala a história de luta que parece com a que os moradores mais velhos viveram, história de sofrimento, preconceitos e julgamentos, mas com o final de conquista.
Podemos dizer que esses versos se fizeram presentes no início da ocupação da fazenda Califórnia? Justifique.	**Aluno 1 –** Sim, pois os versos "Lutar/ construir/ reformar" são ações que estavam acontecendo no processo da luta pela terra. Para hoje os camponeses terem um pedaço de terra para sobreviver e tiveram pessoas que choraram para conseguir um lugar para morar e dizer que é seu. **Aluno 2** - Com certeza, pois tinham pessoas acampadas, vários gritos de resistência, pessoas buscando a justiça, a luta pela terra, enfim, os versos tem tudo a ver.
Traduz cada verso da estrofe com situações que você acha que os moradores que estavam na luta pela terra sentiram.	**Aluno 1 –** "*Pessoas que sofrem*" significa as dificuldades que acompanhados sentiram; "Olhos que choram" é momento de fraqueza e medo de a luta não ter fim feliz; "*O frio que bate*" é a ausência de moradia para se proteger das noites geladas; "*A fome que rói*" é não ter a terra para produzir para matar a fome da família; "*Preconceito que destrói*" é a crítica de quem não conhece a luta pela terra, humildade e são chamadas de invasores. **Aluno 2 –** As pessoas sofriam bastante por falta de comida, de moradia, preconceito, ameaças e medo da morte.

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

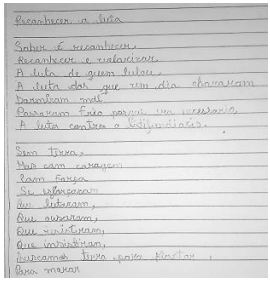
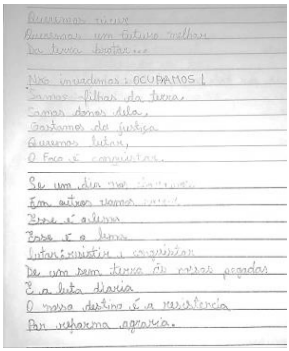
1 Houve revisão textual nas respostas dos alunos. No entanto, as ideias permanecem fidedignas às reflexões dos próprios educandos pesquisados.

CamScanner

Assim, podemos constatar que os educandos conseguiram atingir o objetivo pretendido, que era traçar um paralelo entre o poema e a história do assentamento por meio da leitura e reflexões realizadas em sala.

Continuando o 3° momento, chegamos à etapa da escrita criativa de poemas de reexistência pelos alunos. Para ilustrar, trouxemos o poema da aluna Margarida Alves[2], intitulado "Reconhecer a luta", em que ela confabulou todos os conhecimentos adquiridos acerca da temática:

Quadro 04 – Produção literária da aluna Margarida Alves.

Reconhecer a luta 1-Saber é reconhecer 2-Reconhecer é valorizar 3-A luta de quem lutou 4-A luta dos que um dia choraram 5-Dormiram mal 6-Passaram frio porque era necessário 7-A luta contra o latifundiário. 8-Sem Terra 9-Mais com coragem 10-Com força 11-Se esforçaram 12-Que lutaram 13-Que ousaram 14-Que resistiram 15-Que insistiram 16-Buscamos terra para plantar	 

continua

2 Vale ressaltar, atribuímos nomes fictícios para todos/as os/as alunos e alunas participantes da pesquisa. Para esta aluna, em questão, o nome escolhido foi Margarida Alves, uma camponesa e sindicalista que lutou incansavelmente pelos direitos das mulheres e pela vida digna no campo. A escolha desse codinome foi para homenagear uma personagem que foi morta em decorrência de lutar pelos direitos dos camponeses e das camponesas.

CamScanner

17-Para morar 18-Queremos viver 19-Queremos um futuro melhor 20-Da terra brotar… 21-Não invadimos: OCUPAMOS! 22-Somos filhos da terra 23-Somos dono dela 24-Gostamos da justiça 25-Queremos lutar 26-O foco é conquistar. 27-Se um dia nós choramos, 28-Em outros vamos sorrir 29-Esse é o lema 30-Esse é o lema: lutar, resistir e conquistar. 31-De um Sem Terra as nossas pegadas 32-E a luta diária 33-O nosso destino é a resistência 34- Por reforma agrária.	

Fonte: pesquisa de campo, produzido por uma aluna, (2023).

A estudante realizou um encontro com a poesia por meio da leitura do poema selecionado e a partir da escrita do seu próprio poema. Além disso, pela temática acentuada ao longo do poema, percebemos que a aluna aponta para a necessidade de saber reconhecer a luta pela terra para que, reconhecendo o processo, possamos proporcionar o sentimento de valorização, de pertença e de fortalecimento da identidade camponesa por parte dos sujeitos do Campo.

Proporcionar a interface entre o poema-base e a produção escrita de poema pela aluna, construída através da experiência de leitura, defendida por Petit (2013), abre-nos possibilidades infinitas para o entendimento de que estudar a temática negligenciada pelo currículo escolar é necessária. Uma vez que

> Este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É espaço psíquico que pode ser *o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição do sujeito*. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem,

CamScanner

> interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias (Petit, 2013, p. 43-44, *grifo nosso*).

A leitura [crítica] proporciona uma revisitação ao compêndio, aqui representado pelo embate da luta pela terra, engendrada pelos sujeitos que ocuparam terras improdutivas, para a construção de um lugar para fixar a sua subsistência. Este lugar é espaço de (re)posicionamento e tudo que é inerente ao sujeito, como afirma Petit (2013).

O eu lírico do poema faz uma afirmação de sua condição social, a qual logo é seguida por uma certeza, trazida pelos sentimentos "coragem e força". Tais sentimentos são reforçados a partir da construção de uma sequência de versos que utilizam verbos que nos remontam às ações vividas pelos pioneiros da luta: (... 12-Que lutaram / 13-Que ousaram / 14-Que resistiram / 15-Que insistiram…). Na sequência, o eu poético diz o que o objetiva na sua luta: *terra para plantar, para morar, para viver num futuro melhor* e tudo isto aconteceria na terra conquistada. Portanto, ler essa estrofe possibilita ao leitor uma leitura transgressiva (Petit, 2013), isto é, uma leitura que rompe com os paradigmas da leitura mecânica, sem reflexão e sem práxis.

A contemplação poética, nos escritos do poema "Reconhecer a luta", pela voz do poema, evoca o entendimento dos leitores acerca da luta pela terra, pois ela se dá de acordo com o que preconiza o Estatuto da Terra (1964), no seu Artigo 18, o qual enfatiza a função social da terra. Nesse sentido, a estrofe vem refletir esse processo quando revela a semântica dos verbos: "invadir" e "ocupar". Ambos ocupam funções antagônicas no contexto da reforma agrária. A terminologia "invadir" denota o sentido pejorativo da luta, isto é, assume a ação de invasão de propriedade privada. Contudo, no embate pela terra, os posseiros cunham o verbo "ocupar", pois ele denota o sentido de ocupação de um bem comum a todos os cidadãos.

Fazendo um paralelo entre o poema-base "Vida Sem Terra" e o poema "Reconhecer a luta", analisamos que existem semelhanças entre si, quando ambos manifestam um sentido amplo acerca da luta pela terra, trazendo elementos que reforçam as trajetórias vividas por todos aqueles que passaram por um processo de disputas contra latifundiários.

As reflexões dos alunos foram pertinentes, visto que eles demonstraram, por meio da análise e da produção escrita, uma intersecção entre o poema-base "Vida Sem Terra" com *a história de luta pela terra do assentamento Califórnia*. Nesse sentido, avaliamos que conseguimos mostrar o

CamScanner

percurso vivenciado pelos alunos durante o processo de intervenção na oficina e que atingimos o objetivo esperado porque os alunos transitaram pelos versos, que se assemelham à sua realidade, herdada da luta pela terra, dando a eles a dimensão da importância de valorizar a história do lugar onde vivem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos, por meio do poema "Vida Sem Terra", de Lorena Aparecida dos Santos, aproximar os estudantes do campo com a história, vivência, existência e realidade de luta pela terra por meio da mediação de leitura literária de poesia como estratégia de ensino de literatura, assim como também visibilizamos os saberes locais e suas histórias de luta nesse processo. Podemos perceber, ainda, que a pesquisa-ação apontou a importância dos letramentos literários de reexistência na percepção da valorização dos conhecimentos sociais (Souza, 2011). Para que isso aconteça, a escola, como instituição social, deve promover durante as aulas um ensino que aborde as práticas de letramentos sociais, visto que esses conhecimentos informais são pouco considerados e explorados no contexto formal de ensino.

Recontar a historicidade do assentamento Califórnia por meio de uma linguagem poética fez-se necessário, pois acreditamos que os educandos do 8° ano apreenderam a história de luta pela terra vivida pelos primeiros moradores. Assim, irão valorizar as suas raízes, fincadas pela luta por Reforma Agrária Popular.

Dessa forma, a partir da oficina pedagógica, a escola ocupou a função de consolidar os saberes científicos, previstos pelos documentos oficiais da educação, mas também os saberes sociais, os quais devem ser assimilados, numa visão crítica, por parte dos educandos que vivem em uma situação singular, a saber: a vida do campo.

Consideramos, para tanto, que a iniciativa de trazer o olhar da literatura, na perspectiva dos letramentos literários de reexistência (Souza, 2011), uma abordagem teórico-metodológica é de extrema relevância. Através de oficinas de leituras literárias de poemas de reexistência e de escrita criativa que proporcionaram aos sujeitos da pesquisa a conhecer a história da Califórnia. Uma vez que eles poucos conheciam ou desconheciam as vivências dos pioneiros que estavam à frente da luta pela terra,

CamScanner

para que hoje eles tenham um lugar para viver, mesmo havendo vários problemas sociais básicos.

Acreditamos, portanto, que essa prática de mediação de leitura e reescrita, por meio de poemas com temáticas próprias do campo, possibilita uma formação crítica dos estudantes do campo acerca da história de luta pela terra, que pode ser explorada na perspectiva dos letramentos literários de (re)existência que acontecem tanto na escola como fora dela, contribuindo para a valorização da vida no campo e dos seus saberes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de *et al.* **Literatura na escola.** São Paulo: Contexto, 2022.

BERTOLDO, S. R. F.; CORRÊA, K. L.; CÂMARA, J. **Ensino literário na perspectiva do letramento:** perspectivas teóricas. 11540 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022).

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *In.* Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CORSINO, P. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens**.** *In:* MACEDO, M. S. A. **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009. Acesso em: 13 dez. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

PETIT, M. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo (SP), Editora 34, 1a edição, 2013.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência poesia, grafite, música e dança: hip-hop.** São Paulo (SP). Parábola Editorial. 2011.

CamScanner

STREET, B. (1996). **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

CamScanner

LETRAMENTOS LITERÁRIOS A PARTIR DA CRÔNICA "TANTA GENTE," DE ENEIDA DE MORAES

Ana Elizandra Ribeiro Silva

Sidinei Dias dos Santos

BonfimQueiroz Lima

Edimara Ferreira Santos

INTRODUÇÃO

É de conhecimento de quase todos que trabalham na educação que a leitura é de fundamental importância na formação do sujeito que exerce a sua cidadania de forma plena e consciente. Sabe-se também que, para isso acontecer, o papel da escola na formação desse sujeito é imprescindível e muitas vezes, único.

Há muito tempo, a eficácia das estratégias de ensino de leitura constitui uma das questões mais urgentes na educação. Segundo os dados da Organização para a Cooperação de Desenvolvimentos Econômico (OCDE)[1], em 2022 o Brasil teve uma queda 3 (três) pontos em leitura, demonstrando que muitos alunos não alcançaram os níveis desejados de proficiência leitora, o que acentua essa problemática. Diante desse cenário, surgem questionamentos complexos sobre a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios. Quem deve ser responsabilizado pelo não alcance dos níveis desejados de proficiência de leitura? Os estados, as prefeituras, o Ministério da Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, pais ou os próprios alunos?

Devido ao constante enfrentamento deste impasse, muitos educadores acabam atribuindo esse fracasso à falta de políticas públicas ou, ainda pior, ao não interesse dos próprios alunos pela leitura. No entanto, se todos os envolvidos com a educação assumirem sua responsabilida-

1 Dados referentes ao resultado do PISA - Programa internacional de avaliação, que avalia conhecimento e habilidades de estudantes de 15 anos, em matemática, leitura e ciências. Resultados disponíveis em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022. Acesso em 02/05/2024

CamScanner

de na transformação urgente desse quadro, será possível criar condições para repensar as ações desenvolvidas na escola, como, por exemplo, por meio do desenvolvimento de projetos de leitura. A escola, como instituição, deve colaborar na formação do aluno, promovendo e criando estratégias para o acesso à cultura letrada, utilizando, dentre outros, a leitura e a escrita como ferramentas essenciais para a inclusão social.

Tentando contribuir com essas discussões, este capítulo visa apresentar uma proposta de projeto sobre a leitura literária, desenvolvido no decorrer da disciplina "Literatura e Ensino", ministrada à turma 2023 do Profletras/Unifesspa. O projeto apresentado foi pensado para ser desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e teve como propósito motivar a prática de leitura, promovendo o letramento literário, para aprimorar as habilidades e competências leitoras.

A justificativa deste projeto se baseia na premissa fundamental de que a escola é a porta de entrada para o mundo letrado, e como tal, deve assumir um papel ativo na formação dos alunos. Nesse cenário, é essencial que a instituição educacional vá além do ensino básico sobre o significado das letras, dedicando-se à criação de um ambiente que promova a competência linguística e literária.

Tem-se como objetivo geral promover a leitura autônoma e crítica da crônica "Tanta gente", inserida no livro Aruanda (1957 [1989]), da escritora paraense Eneida de Moraes (1904-1971), utilizando a abordagem de letramento literário de Rildo Cosson (2022). Além disso, busca-se estimular a compreensão e reflexão sobre questões relacionadas à cultura amazônica, à temática da "loucura" e à empatia por personagens estigmatizados pela sociedade apresentados no texto, visando o envolvimento dos alunos de forma ativa e criativa, a promover, dessa forma, uma experiência significativa de letramento literário.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos, de acordo com as etapas do projeto, os seguintes objetivos específicos: (I) despertar o interesse dos alunos para a leitura literária, proporcionando uma experiência visual e emocional através da análise da pintura *O grito*, de Edvard Munch, preparando-os para a leitura da crônica; (II) apresentar o contexto da autora Eneida de Moraes, sua obra *Aruanda* e a crônica "Tanta Gente", estimulando os alunos a realizarem pesquisas sobre a vida e obra da autora e a compartilhar as descobertas;. (III) estimular a análise crítica da crônica, identificando inferências e discutindo aspectos relacionados à cultura amazônica presentes no texto; (IV) desenvolver a empatia dos alunos ao

CamScanner

selecionar na crônica uma personagem estigmatizada pela sociedade e escrever uma carta de apoio emocional e solidariedade; (V) incentivar a apresentação das atividades dos alunos em um sarau literário, promovendo a expressão oral e a apreciação da produção literária.

Além dessa introdução, apresentaremos a proposta ao longo de três seções. Na primeira, apresentaremos as bases teóricas sobre o Letramento Literário que fundamentaram ao longo do texto. Na segunda, abordaremos sobre a obra *Aruanda*, da escritora paraense Eneida de Moraes, bem como apresentaremos a narrativa que envolve a crônica "Tanta Gente". Na terceira, explicaremos as etapas do projeto, pensadas a partir da proposta de sequência básica de letramento literário, de Rildo Cosson (2022). Segue-se as considerações finais sobre o assunto.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Embora seja amplamente reconhecido que a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar aos alunos o primeiro contato significativo com a leitura, persiste um problema notório: muitos educadores ainda falham em garantir esse direito essencial, visto que perpetuam práticas pedagógicas que tornam a leitura um processo tedioso e desconectado da realidade dos alunos. Dessa forma, essa abordagem tradicional não apenas priva os estudantes do prazer de engajar-se com textos literários, mas também os distancia do acesso aos bens culturais, comprometendo assim sua formação integral. Conforme Todorov (2008):

> [...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-los e organizá-los. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (Todorov, 2008, p. 23-24).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível revisar as metodologias de ensino para que a educação literária possa atingir seu potencial transformador na vida dos alunos. A literatura é crucial por funcionar como uma janela para experiências e realidades ampliadas, não apenas enriquecendo os indivíduos de maneira isolada, mas também expandindo sua capacidade de compreender e interagir com o mundo a partir das

CamScanner

perspectivas de outros. Assim, ressalta-se a responsabilidade dos educadores em transformar a leitura em uma prática dinâmica e significativa, que estimule a imaginação e o pensamento crítico dos estudantes, ao invés de confiná-los a experiências educacionais limitadas e pouco inspiradoras.

O ensino da literatura na educação básica contemporânea tem se deparado com desafios consideráveis, uma vez que não tem logrado êxito em cativar os discentes. Este fenômeno pode ser atribuído, em parte, à crescente preferência dos estudantes por formas alternativas de aquisição de conhecimento, notadamente, o uso predominante de plataformas de redes sociais e a imersão em jogos eletrônicos.

Frente a esse desolador cenário, é imperativo que as instituições educacionais abandonem as abordagens tradicionais de ensino da literatura, como aquelas que recorrem à periodização literária ou que impõem a leitura compulsória aos estudantes. Torna-se premente a consideração das estratégias empregadas no domínio da literatura e do ensino, direcionando esforços para a adoção de alternativas que transcendam práticas obsoletas.

Nessa abordagem, Marisa Lajolo (2000) examina a relevância da literatura no contexto educacional, fazendo menção ao filósofo Barthes, ao argumentar que, se todas as disciplinas escolares fossem eliminadas do currículo, a literatura poderia supri-las, uma vez que essa engloba de maneira abrangente os conhecimentos fundamentais. Contudo, conforme observado pela autora, a instituição escolar não tem incorporado de maneira apropriada essa disciplina, muitas vezes recorrendo à literatura como meio de imposição de tarefas enfadonhas a estudantes desinteressados pela leitura. Em decorrência, Lajolo defende a necessidade premente de se promover uma discussão aprofundada acerca do ensino da literatura no âmbito escolar. Assim, ela afirma:

> Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino da literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede (Lajolo, 2000, p. 15).

CamScanner

Diante desse desafio, Candido (2011) defende que "ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia" (Candido, 2011, p. 175). Nesse sentido, a literatura vai além de ser apenas uma forma de entretenimento ou conhecimento acadêmico; ela é uma necessidade essencial para a plena realização do ser humano. Assim sendo, a literatura deve ser considerada um direito que deve ser garantido a todos. Ela desempenha um papel crucial na formação da identidade, no desenvolvimento intelectual e emocional, e na compreensão da condição humana. Portanto, o acesso à literatura é fundamental para que cada indivíduo possa atingir seu pleno potencial e compreender a si mesmo e ao mundo ao seu redor.

Lerner (2002) aponta que um dos desafios mais persistentes na educação contemporânea é a formação de leitores proficientes e engajados. Nesse contexto, a problemática da formação do leitor não é isolada a certos anos escolares ou faixas etárias, mas é uma questão que permeia todas as instituições de ensino. Nas palavras do autor:

> A problemática apresentada pela formação do leitor, longe de ser específica de determinados anos, é comum a toda instituição escolar. O desafio de dar sentido à leitura tem, então, uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema e seus integrantes em conjunto elaboram e levam à prática projetos direcionados a enfrentá-lo, começa a se tornar possível encurtar a distância entre os propósitos e a realidade (Lerner, 2002, p. 27).

Sob esse ponto de vista, fica evidente a importância de uma abordagem institucional coordenada para a formação leitora, enfatizando que a responsabilidade pela leitura não se limita aos primeiros anos de escolaridade, mas deve ser uma preocupação integrada e contínua em todos os níveis educacionais. Isso requer que a escola, como um todo, participe ativamente na análise e implementação de estratégias eficazes para melhorar a leitura. Portanto, ao assumir essa tarefa coletivamente e desenvolver projetos direcionados, a instituição tem uma maior chance de alinhar seus objetivos educacionais com os resultados práticos, superando o desafio de fazer a leitura ter sentido prático e enriquecedor para os alunos.

Com base nas observações discutidas, decidimos implementar o projeto de letramentos literários, a partir da crônica "Tanta Gente", de Eneida de Moraes. A escolha desse gênero literário foi estratégica, desta-

CamScanner

cando-se pela sua brevidade e pela habilidade em conectar temas do cotidiano com reflexões críticas profundas. Essa característica oferece uma ponte valiosa entre o texto e a realidade dos alunos, promovendo uma maior identificação e envolvimento.

Além disso, a crônica incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, ao retratar situações que refletem as experiências sociais e pessoais dos educandos, facilitando assim a identificação e o engajamento com o conteúdo. Este engajamento é crucial para o desenvolvimento de habilidades de argumentação e análise crítica, essenciais não apenas no ambiente escolar, mas também em todos os aspectos da cidadania ativa.

A OBRA ARUANDA: SOBRE A CRÔNICA "TANTA GENTE"

O livro *Aruanda* foi publicado no ano de 1957, pela editora José Olympio. Foi dedicado aos irmãos da escritora Eneida de Moraes – Manduca, seu companheiro de travessuras, e Guilherme, seu amigo de todas as horas (Moraes, 1957). Trata-se de um livro de crônicas autobiográficas organizadas por etapas da vida da autora: infância, mocidade e fase adulta.

Um aspecto que nos chama a atenção, já no início de *Aruanda*, refere-se à forma como a autora utiliza a memória para reconstruir os fatos fabulados em suas narrativas; como ela recria formas, signos de seus primeiros rastros da construção de si.

Comecemos com o texto que abre o livro *Aruanda*:

> Quando foi mesmo que ela chegou pela primeira vez a meus [*sic*] ouvidos, não sei.
> Era apenas uma palavra, mas trazia um cheiro violento de terra e de liberdade, gosto de fruta madura, uma palavra apenas, porém usando paladar e olfato. Por que me embalava tanto como se fossem os braços de minha mãe? Pés se arrastavam, corpos dançavam, vozes cantavam e ela vinha clara e sonora, não se explicando nem definindo, mas evocando lembranças, saudades, passado, distante país, tempos idos, infância, mocidade, vida vivida (Moraes, 1957, p. 2).

A apresentação de *Aruanda* nos possibilita destacar logo de início o papel que a memória assume nas narrativas de Eneida de Moraes, pois o sentido dado a ela nesse texto inicial não é o de ser o resultado de um

CamScanner

ato fisiológico que evoca o testemunho fidedigno de um fato vivido. Há o reconhecimento e mesmo a aceitação da possibilidade de vacilar neste retorno, e isso aparece quando a autora busca lembrar o lugar de onde veio a palavra Aruanda: "[...] não sei" (Moraes, 1957, p. 3). Mesmo assim, apesar de sua inconsistência, ela é fonte geradora de sensações e sentimentos, como podemos depreender de sua associação à figura materna: embalando a escritora como se ela estivesse nos braços de sua mãe, a memória é aquela que gera, que cuida e educa, e de onde partimos, por isso concede a liberdade. Aruanda é isso: memória criativa, signo que evoca um lugar psicologicamente distante no tempo e no espaço; essa distância é o que permite gerar o conhecimento trabalhado no material narrativo.

O livro *Aruanda* possui um total de 18 (dezoito) crônicas, entre elas "Tanta Gente", tendo como cenário Belém do Pará, cidade natal da autora. Esta crônica explora as memórias de infância da narradora, proporcionando uma profunda reflexão sobre o tratamento às figuras marginalizadas da sociedade de uma Belém enriquecida pela era da borracha.

A narrativa em primeira pessoa é habilmente tecida em uma sequência de reminiscências sobre personagens marcantes da infância da cronista, como "Diabo atrás da saia", "Burra Cega", "Tainha", "Madame Urubu" e tantos outros. Nesse sentido, a escolha desta perspectiva pessoal enriquece o relato, ampliando a intimidade e permitindo uma imersão mais intensa nas experiências e percepções da narradora.

Além disso, a linguagem da crônica se destaca por ser simples, porém evocativa, com um uso frequente de descrições vívidas e diálogos que capturam com precisão a voz das personagens. Essas técnicas narrativas, incluindo o emprego de metáforas como a personificação do vento chamado "Arantes" e apelidos simbólicos que destacam traços físicos ou comportamentais, refletem uma visão de mundo tanto infantil quanto pueril. Por meio desses elementos, a autora descreve as personagens fisicamente, ao tempo em revelar a dinâmica social e as interações entre crianças e adultos marginalizados, proporcionando uma rica camada de interpretação sociocultural.

À medida que a narrativa avança, observa-se uma evolução na protagonista, que transita de uma participante ativa nas zombarias a uma observadora mais contemplativa e arrependida. Esta transformação ilustra uma jornada de amadurecimento e conscientização, enfatizando que a crônica, além de evocar memórias de uma época passada, destaca questões sociais atemporais como a empatia e o arrependimento.

CamScanner

Nesse sentido, o enfoque narrativo oferece uma valiosa oportunidade para que os estudantes reflitam criticamente sobre a percepção contemporânea diante de pessoas marginalizadas socialmente. Assim, o texto serve tanto para enriquecer o repertório cultural dos educandos, como também para promover uma análise reflexiva sobre as mudanças nas percepções sociais e o tratamento dispensado aos moradores de rua ao longo do tempo. Portanto, através desse diálogo entre passado e presente, Eneida de Moraes convida os leitores a reconsiderarem suas próprias perspectivas e preconceitos.

O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE RILDO COSSON

No projeto, adotaremos a sequência básica composta por quatro etapas fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme proposto por Rildo Cosson (2022) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*. Nesse sentido, a adoção desta sequência básica não é arbitrária, mas sim uma escolha fundamentada na eficácia comprovada pela literatura especializada em educação literária.

Dentro dessa perspectiva, a escolha da crônica "Tanta Gente" de Eneida de Moraes como material de estudo, alinhada à sequência didática proposta por Cosson, visa estimular os alunos a apreciarem a literatura, desenvolver e utilizar suas habilidades linguísticas de forma crítica e construtiva. Este processo é fundamental para que eles estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da comunicação e interpretação. A respeito desta abordagem pedagógica, Cosson (2022) reflete:

> Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson, 2022, p. 30).

De acordo com a proposta de Cosson, a sequência básica é organizada em quatro fases distintas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nesse sentido, a fase de motivação, que inicia este processo, é fundamental para engajar os alunos e prepará-los para as etapas subse-

CamScanner

quentes. A respeito da motivação, que é o primeiro passo da sequência básica, o autor afirma:

> [...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2022, p. 54).

Nessa primeira etapa, o escritor enfoca a complexidade subjacente à atividade de leitura, ressaltando que esta demanda uma preparação e antecipação prévias, cujos mecanismos inerentes muitas vezes passam despercebidos, uma vez que se tornaram processos habituais e aparentemente naturais para os leitores experientes. No contexto escolar, essa preparação requer uma mediação ativa por parte do professor, a fim de favorecer o processo de leitura como um todo.

Com base nesse prisma, o termo motivação, atribuído a essa etapa inicial da sequência básica do letramento literário, sugere que seu núcleo está na preparação do aluno para a entrada no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra literária é influenciado pela qualidade dessa sequência. Nesse sentido, a motivação não se restringe apenas ao estímulo do interesse do aluno, mas também à construção de pontes cognitivas que conectam suas experiências, conhecimentos prévios e expectativas às possíveis significações do texto. Portanto, essa etapa desempenha um papel fundamental na criação das condições para que a leitura seja um processo significativo e envolvente.

Prosseguindo com a sequência básica de letramento literário delineada por Cosson, a etapa subsequente é a introdução. Esta fase é essencial para contextualizar os textos literários e preparar os estudantes para as análises subsequentes. Cosson discorre sobre a importância desta etapa ao afirmar:

> (...) a simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada. O professor deve levar em consideração que algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e

CamScanner

> aproveitar esse conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção (Cosson, 2022, p. 57).

Nesse contexto metodológico, esta etapa desvela-se como um estágio primordial no qual se efetua a apresentação tanto do autor quanto de sua obra, almejando, desse modo, proporcionar ao leitor um contexto inicial substancial.

Sob esse prisma, o docente assume um papel de relevância indubitável, incumbindo-se da tarefa de disponibilizar informações essenciais a respeito do autor, sua biografia, a produção da obra, e o primeiro contato com o livro. A introdução, portanto, configura-se como uma peça de ligação que conecta o leitor ao *corpus* literário, instaurando as bases para uma imersão textual mais profunda e instrutiva, ao proporcionar as ferramentas preliminares necessárias à compreensão e análise do texto em questão.

A etapa seguinte da sequência básica delineada por Cosson é a leitura. Essa fase é fundamental no processo de letramento literário, pois é nesse momento que os alunos se engajam diretamente com o texto. Sobre essa etapa, Cosson articula a sua visão ao afirmar:

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2022, p. 62).

Nesse momento, o autor apresenta uma visão importante sobre o papel do acompanhamento da leitura escolar, enfatizando que esse processo deve ser direcionado a um objetivo específico, que é garantir a compreensão e o desenvolvimento do aluno no que tange à leitura.

O autor também destaca a distinção crucial entre acompanhamento e policiamento. Nesse sentido, a abordagem de "acompanhamento" ressalta a importância de os educadores estarem disponíveis para auxiliar os alunos quando eles encontrarem dificuldades na leitura, inclusive em relação ao ritmo. Isso é crucial para criar um ambiente de aprendizado em que os alunos se sintam apoiados e encorajados a superar obstáculos, ao invés de serem submetidos a uma vigilância opressiva.

CamScanner

No entanto, é importante notar que a linha entre o acompanhamento e o policiamento pode ser tênue, e é essencial que os educadores adotem uma abordagem sensível e respeitosa ao interagir com os alunos durante o processo de leitura. A finalidade deve ser o desenvolvimento das habilidades de leitura e não uma imposição rígida de normas. Portanto, o acompanhamento da leitura deve ser realizado de maneira a criar um ambiente positivo e de apoio, no qual os alunos se sintam motivados a se engajar ativamente na leitura, em vez de se sentirem pressionados ou monitorados de perto.

A fase conclusiva da sequência básica proposta pelo teórico é a etapa de interpretação. Segundo o autor, esta fase é notável pelo seu elevado grau de complexidade, o qual permite uma profunda análise crítica dos textos literários. Cosson detalha a natureza dessa etapa ao expressar:

> No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (Cosson, 2022, p. 64).

Com base nesse entendimento, o autor destaca uma questão fundamental e perenemente debatida no campo da literatura e das ciências humanas: a interpretação e seus limites. É uma constatação precisa de que as abordagens sobre interpretação são diversificadas e, por vezes, aparentemente conflitantes. Isso se deve, em parte, à natureza multifacetada da interpretação, que pode ser influenciada por inúmeros fatores, incluindo a formação do leitor, o contexto histórico e social, as correntes teóricas e a subjetividade inerente ao ato de interpretar.

Em vista disso, essa ideia enfatiza a importância de reconhecer a complexidade da interpretação e a necessidade de abordá-la com humildade intelectual, sabendo que não existe uma única interpretação "correta", mas sim uma variedade de perspectivas legítimas que enriquecem o diálogo e a apreciação da obra literária.

Com base no que foi discutido, delineamos uma metodologia projetada para conduzir nossos alunos ao letramento literário. Na etapa da motivação, iniciaremos com a apresentação e discussão sobre o quadro *O grito*, de Edvard Munch. A partir das seguintes perguntas motivadoras:

CamScanner

qual a primeira impressão que você tem ao olhar para a pintura? Qual é a atmosfera ou clima da pintura? O que você acha que a personagem central da pintura está sentindo? O que você acha que levou a personagem a sentir isso? Como a escolha das cores e as marcações intencionais do pintor influenciam a sua interpretação? Que emoções essa obra desperta em você?

Logo em seguida, na etapa da introdução apresentaremos o livro *Aruanda*, do qual foi selecionada a crônica "Tanta Gente"; traremos uma foto e uma minibiografia da escritora paraense Eneida de Moraes. Ainda, como atividade extraclasse, propomos que os alunos realizem uma pesquisa sobre a autora, incluindo dados biográficos e bibliográficos. Na aula seguinte, os alunos trarão suas pesquisas e as discussões sobre a autora, curiosidades, temáticas recorrentes em suas obras, de acordo com a sondagem inicial.

Antes do início da leitura, propomos que os alunos levantem hipóteses sobre o que, provavelmente, lerão no texto, a partir do título da crônica "Tanta Gente". Posteriormente realizaremos a leitura da crônica propriamente dita, feita em três momentos: leitura silenciosa, compartilhada e leitura pelo/a professor(a). Após este momento, verificaremos se algumas previsões se concretizaram ou não.

Propomos que a etapa de interpretação compreenda três momentos: no primeiro momento realizaremos a análise da crônica (inferências), com a mediação do(a) professor(a) e contribuição da turma, em que discutiremos, também, sobre o uso de vocábulos e outros aspectos da cultura amazônica. No segundo momento, os alunos deverão, em grupos, produzir um vídeo curto sobre a temática "loucura" e escolher uma música da mesma temática para compor a trilha sonora. Por fim, no terceiro momento, os alunos selecionarão uma personagem estigmatizada na crônica para escreverem uma carta de apoio emocional e solidariedade.

Sugerimos que as atividades desenvolvidas pelos alunos tenham como culminância uma apresentação dinâmica e envolvente, realizada através de um sarau literário no espaço escolar. Esse evento servirá para que os estudantes demonstrem suas competências e criatividade, compartilhando os trabalhos que produziram com toda a comunidade escolar. O sarau literário não apenas celebra as realizações dos alunos, mas também promove a apreciação da literatura e estimula uma maior interação entre os participantes, enriquecendo o processo criativo e imaginativo através da expressão artística e do diálogo cultural.

CamScanner

A avaliação dos alunos neste projeto será contínua e abrangente, desde o início, percorrendo todas as etapas da sequência básica. Nesse processo, é fundamental que o professor observe atentamente, não apenas o progresso técnico dos estudantes, mas também aspectos mais subjetivos como o interesse, a participação ativa e, principalmente, o envolvimento deles ao longo de todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios significativos, principalmente o acesso dos alunos a livros literários. Esta escassez pode ser atribuída a múltiplos fatores: os elevados custos dos livros, a insuficiência de bibliotecas escolares e públicas, e, até mesmo, a falta de incentivo por parte de alguns educadores. Diante deste contexto adverso, a promoção da literatura nas escolas se transforma em um ato de resistência. Portanto, é essencial que nós, como educadores, reforcemos para nossos alunos que o acesso à literatura não é apenas um privilégio, mas um direito fundamental que está sendo injustamente negado. É nosso dever assegurar que todos os estudantes reconheçam e exerçam esse direito, superando as barreiras que impedem o seu pleno desenvolvimento cultural e intelectual.

O projeto Letramentos Literários, a partir da crônica "Tanta Gente" de Eneida de Moraes, se mostra como uma iniciativa que tenta recuperar esse direito. Nesse sentido, a escolha da crônica não apenas facilita o acesso dos alunos ao universo literário, mas também proporciona uma conexão profunda com temas contemporâneos e relevantes, fomentando uma compreensão crítica e empática do mundo ao seu redor.

Sendo assim, a metodologia apresentada, que se fundamenta na sequência de letramento literário proposta por Cosson, demonstra uma possibilidade de engajamento dos alunos em um processo dinâmico de aprendizagem. Esse processo abrange as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, culminando em uma manifestação criativa e participativa durante o sarau literário. Dessa forma, acreditamos que essa abordagem permite que os alunos não apenas se envolvam ativamente com o texto, mas também reflitam sobre suas próprias experiências sociais através da literatura. Consequentemente, isso os incentiva a questionar e avaliar os caminhos que desejam seguir em suas vidas, fortalecendo

CamScanner

assim uma das funções da literatura, como um instrumento de introspecção e crítica social.

Além disso, o projeto contribui significativamente para o debate sobre as práticas pedagógicas em letramento literário, evidenciando a necessidade de estratégias de ensino que sejam, ao mesmo tempo, inclusivas e desafiadoras. Ao abordar temas como cultura amazônica e estigmatização social através de uma perspectiva literária, o projeto oferece aos alunos ferramentas para uma reflexão crítica sobre a sociedade e seu próprio papel como cidadãos. Este enfoque não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também os capacita a utilizar a literatura como uma lente para a análise e compreensão das dinâmicas sociais e individuais.

Finalmente, esperamos que as experiências e resultados discutidos neste artigo inspirem outras instituições educacionais a repensar e inovar suas abordagens pedagógicas no ensino de literatura. A literatura não deve ser vista apenas como uma disciplina escolar, mas como uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano e social, capaz de moldar não apenas leitores proficientes, mas também indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Portanto, é imperativo que continuemos a explorar e expandir as possibilidades do letramento literário, promovendo um aprendizado que seja verdadeiramente transformador e relevante para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da Escola – formando novos leitores.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In:_____. **Vários Escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6º ed. São Paulo: Ática, 2000.

CamScanner

LERNER, Delia. **Para transformar o ensino da leitura e da escrita** - Capítulo 2 do livro Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário, pp. 27 a 34. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORAES, Eneida de. **Aruanda / Banho de cheiro**. 1ª ed. Belém: SECULT; FCPTN, (1957) 1989. p. 40-48.

SANTOS, Edimara Ferreira. **Aruanda e Banho de cheiro**: o percurso autobiográfico da escritora paraense Eneida. 144f. Tese (Tese de Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós Graduação em Letras- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** 13ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

CamScanner

CamScanner

SACIS NO BRASIL: DE MONTEIRO LOBATO A ADÃO ALMEIDA[1]

Luana Camila dos Santos Gomes

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, busca-se o incentivo à leitura de crianças e adolescentes para envolvê-los em um espaço literário e torná-los leitores. Nesse sentido, a família, responsável pela formação educacional e literária do infante, busca inseri-lo no mundo da literatura voltada para crianças e adolescentes, presenteando-os, quando possível, com histórias clássicas como as de "Chapeuzinho Vermelho", "O Patinho Feio", dentre tantas outras histórias que resgatam o universo oral de nossas origens, tentando despertar o interesse das crianças e jovens pela leitura e pelo universo letrado. No processo, os professores se tornam mediadores do letramento escolar e contribuem para reforçar e/ou incentivar o gosto pelo universo da literatura, seja ela oral, seja escrita, a fim de auxiliar na construção de novos conhecimentos.

Podemos dizer que é por meio da leitura de livros da literatura infantil e juvenil ou ainda de contação de histórias que crianças e adolescentes conseguem desenvolver de forma mais criativa a imaginação, bem como tudo que a ela pode se relacionar, como, por exemplo, os processos de escrita de textos, além da leitura oral e silenciosa. Além disso, a partir da leitura de literatura, torna-se possível, também, trabalhar o sócio emocional, pois os sujeitos, ao entrarem em contato com a historicidade e os valores presentes nas histórias, podem desenvolver e/ou aperfeiçoar costumes e hábitos descobertos por meio da leitura e também polemizá-los.

1 Este texto, com algumas modificações, foi publicado, sob o título de "Análise Histórico-Cultural do Personagem Saci na obra de Monteiro Lobato e de Adão Almeida: Um estudo comparativo", em dezembro de 2023, na *Revista Igarapé*, Porto Velho (RO), v.16, n. 3, p. 57-74, 2023 – ISSN 2238-75, publicação periódica do Grupo de Estudos LECCA vinculada ao Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR Endereço: https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/index.

CamScanner

Quando pensamos em literatura para a infância e para a juventude, não podemos deixar de citar a relevância que o autor Monteiro Lobato representou para este universo. Foi escritor de muitas obras, tanto para o universo adulto quanto infantil. Com a saga infantil de 23 livros da turma do Sítio do Picapau Amarelo ele passou para a história da literatura infantil brasileira como o primeiro escritor preocupado em trazer para esse universo temáticas divertidas, sempre ligadas ao universo da fantasia, e com uma linguagem que atingisse o público infantil das décadas de 20 a 40 do século XX. Mais de cem anos depois de sua primeira publicação para as crianças, *A menina do Narizinho Arrebitado* (1920), suas obras, mesmo em domínio público, continuam a ser publicadas e reeditadas.

Segundo D'ávila (1967):

> Outro notável acontecimento dessa década (1920-1930) é **A menina do Narizinho Arrebitado**, de Monteiro Lobato, livro que foi, como testemunhamos, no tempo, um fenômeno de intensa repercussão. Nunca outro livro havia provocado tão profundo interesse e tão forte quebra dos cânones tradicionais em obras de leitura. (...) Uma galeria de tipos entrou a empolgar a criança brasileira, com as suas travessuras e as suas graças entre a realidade e os véus do sonho, galeria de figuras bem traçadas de Rabicó, Emília, Pedrinho, D. Benta e Sabugosa (D'ávila, 1967, p. 41).

Com a veiculação de *A menina do Narizinho Arrebitado* nas escolas, Lobato descobriu um nicho mercadológico que impulsionou todas as obras publicadas na sequência. O mundo de imaginação e fantasia por ele criado fez a infância de várias gerações de crianças e adolescentes ser mais divertida e mais crítica também, pois além de temáticas que chamavam esse público à diversão, com uma linguagem que atingia o universo dele, Lobato não poupou forças para levar para o interior de suas obras infantis temas caros a ele, como a Segunda Guerra Mundial (*A Reforma da Natureza* e *A Chave do Tamanho*), a questão do petróleo (*O Poço do Visconde*) e até mesmo o marasmo no serviço público brasileiro (*Caçadas de Pedrinho*).

Este artigo objetiva realizar um estudo comparativo entre a obra *O Saci* (1921), de Lobato, e *O Saci Amazônico*2 (1921), de Adão de Almeida. A publicação de Monteiro Lobato ocorreu em 1921, e foi pensada a partir

2 Narrativa sugerida para leitura pelo professor Dr. Gilson Penalva durante a disciplina "Literatura e Sociedade" ofertada no Programa de Pós-Graduação em Letras/UNIFESSPA.

CamScanner

da investigação que o escritor fez no jornal *O Estado de São Paulo* sobre a figura do Saci-Pererê no Brasil. A partir dessa pesquisa, publicada em livro sob o título de *O Saci-Pererê, resultado de um inquérito,* em 1918, nasce *O Saci*, obra infantil. Depois de muitas reescritas e reedições, o texto com o qual hoje nos deparamos é o publicado nas *Obras Completas*, de 1947.

Nela, o escritor adapta a narrativa do Saci Pererê para a trama do Sítio do Picapau Amarelo. A personagem principal da história é um Saci, criatura de uma perna só, peralto e brincalhão, o qual costuma pregar "peças" nos moradores do Sítio e gosta de pitar e fazer redemoinhos de vento. Ao ser capturado por Pedrinho, o Saci consegue convencer o menino a soltá-lo. Em troca, Pedrinho quer conhecer os segredos da floresta tendo o Saci como guia. Ficam amigos e vão enfrentar vários perigos juntos, inclusive, os da Cuca, uma das criaturas mais terríveis da floresta. Ao final, o menino, enriquecido pela aprendizagem adquirida com o Saci, desiste de tê-lo como prisioneiro no Sítio e lhe restitui a liberdade.

O outro Saci sobre o qual pretendemos conversar pertence a uma narrativa que surge praticamente cem anos depois da de Lobato, em 2021. Trata-se de *O Saci Amazônico*, do escritor amazônida, Adão Almeida. A história se passa na região de Marabá, Sudeste do Pará, e apresenta Esmeralda, uma menina, filha dos castanhais, que nascera na floresta e, segundo o autor, conhecera até a história de como o Saci perdera sua perna.

A partir da análise desses livros busca-se responder aos seguintes questionamentos: o personagem Saci retrata aspectos históricos vivenciados em épocas diferentes na análise realizada por cada autor dos livros trabalhados? Quais aspectos culturais e históricos são relevantes nas obras estudadas? Quais temáticas as narrativas em questão abordam e como são importantes para o momento em que cada uma foi elaborada? Por isso, como forma de responder a esses questionamentos e a outros que possam surgir da investigação deles, o foco deste artigo é analisar como o personagem Saci é caracterizado na obra de Monteiro Lobato e de Adão Almeida, considerando o contexto histórico e cultural no qual foram escritas.

DE LOBATO A ALMEIDA

Monteiro Lobato quase dispensa apresentações. Está presente em todas as histórias da Literatura Brasileira, em especial, pela produção que a academia costuma chamar de "obra adulta". Ficou deveras conhecido

CamScanner

pela querela sobre a exposição de Anita Malfatti, em 1917, pois publicou artigo fazendo uma análise do que viu e do qual pouco teria gostado. A mídia da época fez recorte descontextualizado de seu famoso artigo "Paranóia ou Mistificação" e Lobato acabou passando para a história como alguém que teria prejudicado a pintora Malfatti por conta de texto crítico sobre a obra dela. O que pouco se falou, entretanto, foi que no artigo Lobato faz um reconhecimento da gigante artista que era Anita Malfatti, mas desgosta daquele momento artístico dela e se sente no direito de fazer esse registro. Tão fato isso se confirma que Malfatti fez duas capas para obras de Lobato publicadas pela editora do escritor na época, a Monteiro Lobato e Cia. Vejamos:

> Talvez já se tenha iniciado uma benvinda rediscussão das relações de Monteiro Lobato com Anita Malfatti a propósito de questões à primeira vista não tributárias de crenças estéticas. Estudo sobre a "Monteiro Lobato & Cia" mostra que em 1922, então à frente da editora que lhe leva o nome, Monteiro Lobato encomenda a Anita Malfatti capa para dois livros que lança: *O homem e a morte,* de Menotti Del Picchia e *Os condenados* (A trilogia do exílio), de Oswald de Andrade. O gesto é forte: mostra um Lobato perfeitamente capaz de patrocinar Malfatti, lançando livros nos quais o estilo da pintora parecia adequar-se ao conteúdo, o que sugere que a relação entre ambos tenha ficado bem menos azeda do que aponta a história literária mais canônica. (Lajolo, 2009, p. 106).

A fama como escritor de literatura infantil chegou a partir de 1920, com a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*. A partir desse momento, Lobato descobre um recorte pouco explorado de literatura no Brasil e, preocupado também com a pouca produção de textos que ele considerava interessantes para os pequenos leitores, resolve investir nessa vertente. Em 07/05/1926, registraria sua vontade de escrever para crianças em carta enviada ao amigo Rangel:

> Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusoé do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no Robinson e n'Os Filhos do Capitão Grant (Lobato, 1957, p. 292-293).

CamScanner

Os estudos teóricos que se têm feito até hoje de Literatura Infantil e Juvenil sempre apresentam o escritor e sua saga do Sítio como um divisor de águas da vertente da literatura infantil brasileira:

> [...]o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, corporifica-se no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil -não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira, o que corresponderia a assumir uma atitude retrógrada, se lembrarmos que o país começava a passar por um avançado processo de urbanização para o qual Lobato estava totalmente alerta (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 101).

Em 2019, a obra de Lobato entrou em domínio público. Muitas novas edições apareceram no mercado publicadas pela Companhia das Letrinhas, FTD e, mais recentemente, pela Nova Aguilar (2023), que trouxe uma edição de luxo das obras completas de Lobato.

Adão Almeida dos Santos, nascido no ano de 1973, no interior do estado do Tocantins, mudou-se com sua família em 1980 para a cidade de Marabá/PA, onde passou grande parte de sua infância. Só aos 40 anos pôde voltar a estudar e começou a escrever textos como cordéis, poemas e pequenos contos. Hoje trabalha na Biblioteca Municipal Orlando Lima Lobo, em Marabá, e cursa Biblioteconomia na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Reconhece o quanto a escola foi importante para lhe dar uma oportunidade melhor de trabalho. Envolvido no universo amazônico onde vive, traz para suas obras temáticas da região do Sudeste do Pará, além das histórias de tradição oral da região. O texto *O Saci Amazônico* nasce nesse universo de contação oral de histórias.

Pensando nos diferentes contextos históricos que separam os dois escritores, a década de 20 do século XX e a mesma década do século XXI, portanto, cem anos entre uma e outra obra, e partindo de uma metodologia de estudos comparativos, fundamentada nos pressupostos da literatura comparada, busca-se examinar as duas histórias que trazem o personagem Saci como tema, aspectos que as aproximem e outros que as diferenciem.

Nesse processo comparativo, Carvalhal (2006) lembra que:

CamScanner

> Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso. A crítica literária, por exemplo, quando analisa uma obra, muitas vezes é levada a estabelecer confrontos com outras obras de outros autores, para elucidar e para fundamentar juízos de valor. Compara, então, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes. É bem verdade que, na crítica literária, usa-se a comparação de forma ocasional, pois nela comparar não é substantivo (Carvalhal, 2006, p. 8).

Podemos observar que uma literatura comparada pode apresentar duas ou mais obras literárias, sendo as mesmas pertencentes ou não a épocas distintas e ultrapassar fronteiras geográficas, pois a literatura nos dá essa abertura e esse caminhar imaginativo e criativo. Neste artigo, pensou-se em dois momentos para desenvolver melhor a temática em questão, de forma que, no primeiro, trataremos do referencial teórico que embasará as ideias e afirmações presentes no trabalho, como forma de reiterar a importância da temática desenvolvida e, no segundo, da análise comparada entre as obras, destacando, nessa análise, a do personagem Saci, suas semelhanças e diferenças em diferentes contextos históricos e literários.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DE LOBATO E ALMEIDA

Monteiro Lobato viveu de 1882 a 1948. Nascido seis anos antes da data oficial da chamada Abolição da Escravização no Brasil, Lobato foi neto de abolicionista. Isso, entretanto, não significa que seu avô, o Visconde de Tremembé, não tenha tido escravizados em suas casas e na fazenda em Taubaté, no interior de SP. Os resquícios da escravização estiveram presentes na vida do escritor, cujo avô, mesmo que apoiador da abolição, manteve ex-escravizados em sua fazenda Buquira por anos a fio depois de 1888. O escritor, portanto, viveu nesse contexto e muito possivelmente deve ter ouvido histórias terríveis do tempo da escravização. O conto "Negrinha", que intitula e abre uma de suas mais famosas obras ditas "adultas", parece ser uma espécie de denúncia que o escritor registrou esteticamente em palavras contra as mazelas que os negros sofreram

CamScanner

nessa época. Fazendo uso de uma linguagem carregada de ironia, Lobato denuncia a hipocrisia de uma Igreja que, muitas vezes, apoiou a escravização, fazendo vistas grossas a famílias fazendeiras altamente devotas a uma religião que lhes permitia agredir pessoas negras. O conto "Negrinha" denuncia a história de uma criança, filha de escravizada da Casa Grande, órfã, largada ao descaso social e ao abandono total. Quando a pequena menina, saco de pancadas da velha e devota Dona Inácia, descobre que era uma criança como as outras meninas brancas, sobrinhas da sinhá, sequer consegue viver essa descoberta e acaba morrendo de tristeza pelo impedimento de viver como criança que era e pelo abandono que lhe é destinado.

> Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.
> Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.
> Brincara ao sol, no jardim. Brincara!… Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.
> Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos… E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada (Lobato, 2009, p. 25).

Parece haver aqui uma tentativa de mostrar como as mulheres negras, em especial, foram vitimadas pelas mulheres brancas, através de práticas algozes daquela sociedade escravocrata brasileira, que não se distinguia em muito das práticas executadas pelos homens. Lembrando Gilberto Freire *apud* Melo (2006):

> [Em]*Casa grande & senzala* seria no mínimo questionável afirmar que o livro apresenta uma visão unívoca sobre as relações sociais no Brasil. Se há muito lirismo na descrição de como senhores brancos e escravos negros interagiam, há também uma narrativa cortante, baseada em inúmeros documentos, sobre a violência sistêmica do patriarcalismo brasileiro e suas principais vítimas: a mulher e a criança negra (Melo, 2006, p. 292).

CamScanner

Marcas dessa época, entretanto, resvalam a obra de Lobato e precisam ser lidas a partir desse contexto em que o escritor viveu. É o caso da descrição final do excerto abaixo que apresenta o personagem Saci, capturado e preso numa garrafa, como pertencente a quem lhe aprisionou, como se escravizado fosse de quem conseguiu pegá-lo, tendo em vista a esperteza de um ente da natureza como o Saci. Eis a descrição dele na obra infantil de Lobato, feita pelo personagem Tio Barnabé:

> O saci – começou ele – é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pito aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. A força dele está na carapuça, como a força de Sansão estava nos cabelos. Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda vida senhor de um pequeno escravo (Lobato, 2019, p. 15).

Se a ideia de aprisionar um Saci como um escravizado remete ao momento histórico de resquícios da escravização, 1921, a liberdade que o personagem ganhará na sequência desfará qualquer equívoco, afinal, a sabedoria de Pedrinho, advinda dos livros e da sabedoria de Dona Benta, também advinda dos livros, não será suficiente para salvá-lo das agruras da Floresta. Somente um ser dela, que conhece e respeita suas leis e limites, é capaz de ajudar o menino a escapar de ser devorado pelos entes fantásticos da Mãe Natureza. Dessa forma, respeito e liberdade caminham juntos, parece que escravização estava fora das premissas narrativas da obra[3].

Adão Almeida, cem anos depois de Lobato, escreve seu *Saci Amazônico* no contexto de uma região que muito padeceu e padece de atividades econômicas exploratórias como a extração da borracha, da castanha,

3 Aqui é imprescindível afirmar que racismo e qualquer tipo de preconceito devem ser intoleráveis hoje. É preciso, é necessário ser contra eles. Todavia, é imprescindível ler e discutir obras como as de Lobato para se compreender o momento em que foram escritas, discuti-las e revê-las à luz da sociedade hoje. Mas anulá-las parece-nos uma posição pouco democrática e muito facilitada. Para pensar esse assunto, sugerimos o texto "'Racismo delirante' é tratamento grotesco, Monteiro Lobato merece respeito, texto de Ana Lúcia Brandão, publicado em Folha de SP, em 15/02/2021 e disponível em https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/02/racismo-delirante-e-tratamento-grotesco-monteiro-lobato-merece-respeito.shtml, acesso em 24/09/2023, e o texto "Monteiro Lobato: rasgado, queimado, cancelado e imprescindível", de Thiago Alves Valente, publicado em 25/02/2022, no Jornal da Unesp, disponível em https://jornal.unesp.br/2022/02/25/monteiro-lobato-rasgado-queimado-cancelado-e-imprescindivel/, acesso em 24/09/2023.

CamScanner

de minérios e de diversos recursos naturais advindos da Floresta Amazônica, hoje condenada pelo agronegócio, em especial, e pela extração desenfreada de minérios. Todas essas atividades, feitas de maneira irregular e exploratória, muitas vezes usando mão de obra semelhante à de escravizados, trazem à tona o quanto o quadro de escravização no país ainda resiste, mais de cem anos depois de abolida oficialmente a Escravatura. A história de Almeida registra Esmeralda como filha de castanheiro. Muitos desses trabalhadores, vindos de fora do Estado do Pará, chegavam à cidade de Marabá com a ilusão de que suas despesas estavam pagas e de que ali teriam casa, comida, trabalho e poderiam mesmo chegar a enriquecer. Todavia eram contratados de forma irregular e, no momento da pesagem das castanhas, tudo lhes era descontado: casa, comida, medicamentos, roupas, armas, enfim, pouco lhes sobrava da ilusão de ter trabalho digno. O que lhes era oferecido e ainda lhes é, em algumas situações, é a de escravizados por dívidas dos senhores dos castanhais. No lugar das castanhas, hoje, impera a extração de minérios.

A menina Esmeralda (talvez mesmo uma referência a esse momento contemporâneo) é assim descrita na obra de Almeida:

> Sua pele tem o tom forte, o marrom, cor de ouriço de castanha-do-Pará. Não sei se por este motivo ela ganhou o apelido de "Filha dos castanhais" ou se por apenas ser a filha querida de seu Manoel Passarinho, um perito castanheiro conhecido em Marabá e adjacências. (Almeida, 2021, p.9)

Adão Almeida apresenta uma Amazônia regional, pois como morador da terra, aborda aspectos como frutas e natureza local - cupuaçu, bacuri, castanha do Pará, açaí, tuturubá-, demonstrando orgulho de pertencer e se sentir filho da terra. Se em Lobato estão presentes o Curupira, a Caipora, a Iara, a Cuca, a Mula sem Cabeça, em Almeida vemos que alguns desses entes se repetem: Curupira, o pai da mata, a Iara, o Pé de Garrafa e a Matinta Pereira. Além disso, estará presente o pajé da aldeia indígena Xikrin, cuja sabedoria com medicamentos é apresentada ao leitor.

Dessa forma, se o Saci de Monteiro Lobato está mais próximo ao ente fantástico da região Sudeste e da Mata Atlântica, o de Adão Almeida está localizado no Norte do país e na Floresta Amazônica, ambos coincidindo na magia e no conhecimento e recuperando uma prática social brasileira vexaminosa e ultrajante: a escravização, sempre uma degradação humana a ser combatida, seja em qual contexto ela existir.

CamScanner

DO SACI DE LOBATO AO SACI DE ALMEIDA

A obra *O saci,* de Monteiro Lobato, foi publicada pela primeira vez em 1921 e até sua versão definitiva, em 1947, teve mais oito edições, sendo a nona a que consta nas *Obras Completas* (1947) e que hoje compramos e lemos em novas edições que surgem no mercado editorial. Lobato fez várias alterações da primeira à nona edição, ampliando a narrativa que conta as peripécias vividas por Pedrinho depois de caçar um Saci muito esperto e arteiro. Vale lembrar que a artimanha para tal empreitada só aconteceu graças aos ensinamentos de Tio Barnabé, personagem que, ao lado da famosa Cuca e do Saci, aparece apenas nesta obra de Lobato.

O Saci gosta de "roubar" os bolos produzidos por Tia Nastácia e é uma personagem muito inteligente, cuja sabedoria e esperteza vêm da sua vivência e não do saber escolar. Embora cause confusão inicialmente, essa imagem de criatura arteira acaba sendo superada pela de um "Ser da Floresta", que guarda a sabedoria dela, respeitando-a e, por isso, transformando-se numa espécie de "professor e mestre" do menino Pedrinho, que quase nada sabia sobre as criaturas da Floresta, a não ser as que Dona Benta contava a partir das leituras que tinha feito sobre. Ao dar voz ao Saci, Lobato também dá voz às histórias da tradição oral, em especial, às de personagens como Curupira, Mula sem Cabeça, Iara, A Porca dos Sete Leitões, Lobisomem e tantas outras, cânones da nossa narrativa nacional de tradição oral. Vejamos:

> A obra assim, ganha um matiz mais didático, constituindo-se, por vezes, num verdadeiro manual do folclore brasileiro para crianças, com informações sobre bichos típicos de nossas florestas, além dos debates entre Pedrinho e o Saci acerca do saber letrado em oposição ao saber instintivo e, finalmente, as conversas dos dois, nas quais o Saci parece exprimir a visão pessimista de Lobato sobre o "bicho-homem" (Camargo, 2008, p. 93).

Em contraste com esta visão do Saci de um ser que causa confusão por onde passa, na obra de Lobato, o personagem aparece como alguém de bom coração, que ajuda Pedrinho a encontrar Narizinho, quando a menina é capturada pela Cuca, a bruxa da Floresta. Narizinho é salva apenas porque o Saci, dotado de sabedoria milenar, ensina Pedrinho a pensar como a Cuca estaria pensando e, com isso, conseguem, ambos, ser mais espertos do que a bruxa e fazer com que a ela caia em sua própria armadilha. Ao

CamScanner

conseguir libertar a menina Narizinho, Dona Benta credita a Pedrinho a categoria de herói, mas o menino corrige Dona Benta dizendo:

> Espere, vovô – disse Pedrinho com modéstia. – Se a senhora emprega essas palavras para mim, que palavras empregará para o meu amigo Saci? Na verdade, foi ele quem fez tudo. Sem a sua astúcia e conhecimento da vida misteriosa da floresta e dos hábitos da Cuca, eu sozinho nada teria conseguido. Absolutamente nada. Agradeça ao saci, que não faz senão dar o seu ao seu dono, como diz Tia Nastácia. (Lobato, 2005, p.79).

A sabedoria aprendida com o Saci fez Pedrinho também entender que o menino da Floresta era um ser livre, que nunca deveria ficar preso em uma garrafa e, por isso, desiste definitivamente da ideia de mantê-lo aprisionado dentro dela. Ter sido por ele ajudado fez com que Pedrinho compreendesse a importância de ser livre e até se arrependesse de ter inicialmente aprisionado o menino de uma perna só numa garrafa. Numa época em que os resquícios da escravização eram muito próximos, uma apologia ao valor da liberdade numa obra destinada à infância parece-nos muito importante. Além disso, ela vem acompanhada do reconhecimento de que nem sempre apenas a cultura letrada era importante, afinal, se fosse apenas por ela, Pedrinho jamais sobreviveria à aventura na Floresta, muito menos conseguiria salvar sua prima Narizinho que tinha sido transformada em pedra pela Cuca. Em determinado momento em que o Saci e Pedrinho conversam sobre a sabedoria da Floresta, o menino afirma:

> –Ora, ora! –exclamou o menino. –Não há o que os homens não saibam. Vovó tem lá uma História Natural que conta tudo.
> O saci riu-se e tirou uma baforada do pitinho.
> –Tudo? Ah, ah, ah!... Livros como esse não contam nem isca do que é, e estão cheios de invenções ou erros. Basta dizer que para cada inseto seria preciso um livro inteiro só para contar alguma coisa da vidinha deles. E quantos insetos existem? Milhões… (Lobato, 2019, p.38)

E assim, a sabedoria popular do Saci será colocada à prova para manter ele e Pedrinho vivos à noite na Floresta e ainda resgatar Narizinho das garras da bruxa Cuca, o que ocorrerá graças a uma história que o Saci escutara de Dona Benta quando estava aprisionado na garrafa e que aperfeiçoará graças à sua astúcia.

CamScanner

Já o *Saci Amazônico*, de Adão Almeida, começa com uma Apresentação ao Leitor informando que a obra nasce a partir de uma apresentação pública na praça São Felix da Valois, na cidade de Marabá:

> O momento reunia docentes e discentes da rede municipal para um evento cultural, então fui convidado a fazer o uso da palavra, não muito situado do que tinha que dizer, optei pelo improviso e comecei a brincar com a garotada, tirei uma leve brincadeira com o nome de uma colega, a ela dei outro nome, chamei de filha dos castanhais em alusão a uma obra literária de sua autoria. Disse a eles que a colega nasceu na selva e que conheceu o Saci, sabia até como ele tinha perdido a perna, isso foi o bastante para que todos caíssem em gargalhadas e daí culminou nessa linda obra, o nosso Saci amazônico (Almeida, 2021, p. 4).

Trata-se da história de Esmeralda, filha de Manuel Passarinho, um castanheiro[4]. A menina acaba tendo amizade com Saci Pererê, um menino, filho de um vizinho do lado do Sul, seu Aristides:

> Saci, desde pequeno era irrequieto, gostava de bulir com tudo que via pela frente. Ao conhecer Esmeralda, os dois construíram uma linda e afetuosa amizade. Sempre que ela visitava Saci, ele refazia convite de passear e colher frutos no meio da mata, e lá iam eles a colher cupuaçu, bacuri, castanha do pará, açaí e tuturubá (Almeida, 2021, p.10).

Segundo o texto, o jovem gostava demais da menina e sentia muito sua falta. Certo dia, para tentar se distrair e amenizar o calor, resolveu entrar na Floresta para pegar cajá e pedir à mãe que lhe fizesse um suco. O pai foi contra a ideia em virtude dos perigos da Floresta, mas o menino não o ouviu. Já no momento de regressar para casa, algo estranho começa a se passar. O menino fica muito assustado e:

> [...] tenso, sua respiração tornou-se ofegante, oscilando, querendo parar. Do meio da mata deserta e escura, surgiu um assovio asqueroso e retinido fiu !!!!!!!!! Angustiando a alma do pequeno garoto, o pobrezinho ficou paralisado, de repente, uma enorme cobra que parecia uma anaconda deu um bote certeiro, enlaçando suas pernas (Almeida, 2021, p. 14).

4 Atividade econômica que faz parte da cultura local do município de Marabá.

CamScanner

O que ocorre a seguir, é típico de um texto de tradição oral da região, clima de mistério e medo e presença de seres sobrenaturais da Floresta. Saci, com muito medo, grita por Esmeralda. A menina, em sintonia de amizade com o rapaz, escuta por seu pedido de ajuda e aciona seus amigos da Floresta:

> Esmeralda rapidamente acionou as amizades que tinha, e em um piscar de olhos todos estavam a sua inteira disposição para ajudá-la. Chegou Curupira, o Pai da Mata, a Iara, o Pé de Garrafa e a Matinta Pereira. O Saci se via quase desfalecido; rapidamente os socorristas o pegaram pelos braços, cabelos e pernas e fizeram o resgate: conseguiram sim salvá-lo com vida, mas a parte inferior de uma das suas pernas ficou presa na boca da robusta cobra, que foi engolindo famintamente. Os amigos levaram Saci à casa de seu pai que imediatamente foi à tribo dos Xikrins em busca de ajuda (Almeida, 2021, p. 18).

A ajuda do pajé dos Xikrins foi muito importante para que Saci Pererê se recuperasse do acontecido e, entendendo o quanto os perigos da Floresta ficariam mais difíceis, a partir daquele momento, de serem enfrentados por Saci, o pajé Xikrin resolveu presenteá-lo com um objeto mágico: a carapuça vermelha: "O gorro é encantado, ou seja, o pajé deu a ele os poderes das ervas da floresta, deixando-o invisível, podendo estar em qualquer lugar que queira, livre dos perigos e dos olhos maldosos" (ALMEIDA, 2021, p. 20).

Percebe-se aqui que o texto é o registro escrito de um conto criado oralmente pelo autor. Não se sabe se ele teria ouvido tal história de alguém anteriormente ou se a ideia, de fato, como ele afirma no início, surgiu totalmente no momento da contação oral e com base em sua experiência letrada. O interessante nessa história é pensar que, cem anos à frente de Lobato, Adão Almeida recupera um possível relato de tradição oral que pode ser frequente na região para explicar o que ocorre quando alguém é atacado pelas conhecidas "cobras grandes", história de tradição oral de Marabá e do Norte do país e que, muito possivelmente, deixa muitas pessoas debilitadas quando elas conseguem sobreviver à emboscada de tal animal ou de qualquer outra situação para a qual não exista uma explicação lógica suficientemente crível. Seria, portanto, o Saci Amazônico, algumas dessas pessoas que vivem no interior rural da região e que foram atacadas por um desses Monstros da Floresta ou das águas, sejam

CamScanner

eles quais forem, quando, em algum momento da vida, as pessoas não obedeceram aos mais velhos, a quem pertence a sabedoria.

Parece-nos muito importante esse resgate regional, no século XXI, que recria uma lenda de tradição oral brasileira existente nas raízes culturais do povo de Norte a Sul do país. *O Saci Amazônico*, por sua vez, contado na região de Marabá, pela voz de Adão Almeida, parece humanizar a lenda, na medida em que o referencial mágico dela surge a partir de uma cena fatídica da Floresta, sempre vista em seu universo mágico de encantarias amazônicas. Seja na obra de Lobato, seja na de Almeida, os referenciais sobre a exploração humana se fazem lembrados e contribuem para a construção da lenda do Saci que habita o imaginário dos habitantes de cada região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as obras trabalhadas pertencem a períodos histórico-culturais diversos. Elas retratam a história do Saci, personagem das histórias de tradição oral importantes para a construção da cultura tanto regional como nacional, porém, com abordagens temporais e históricas diferentes.

Observamos que as obras *O saci,* de Monteiro Lobato e *O saci Amazônico,* de Adão Almeida, pertencem sim a dois momentos históricos diferentes, pois retratam a cultura vivenciada respectivamente na região Sudeste do país e na região do Sudeste do Pará. E, apesar de terem sido escritas em ambientações diversas, apresentam realidades comuns, quando, por exemplo, consideramos a presença do regime de trabalho de mão de obra barata e/ou escravocrata descrito pelos personagens das obras. Além disso, o personagem Saci é visto de maneira específica em cada obra, pois na obra de Lobato, ele é apresentado como um brincalhão, peralta, que adora pregar peças nos moradores do Sítio, mas que ajuda Pedrinho a resgatar sua prima Narizinho das garras da Cuca e apresenta ao menino vários personagens mitológicos como a Iara, O Curupira, etc. Logo, o personagem Saci é comparado a um herói, alguém de destaque por ter feito um bem para Narizinho, salvando sua vida.

Já na obra de Adão Almeida, o Saci é descrito como um personagem que é amigo e que gosta de brincar e colher frutos regionais com sua amiga Esmeralda, porém é necessária a ajuda dos personagens de histórias da tradição oral para lhe libertar da Cobra-Grande. E, por isso, precisa da ajuda de outros seres para conseguir resolver a problemática da trama.

CamScanner

Em relação aos aspectos históricos e culturais, podemos considerar que a obra de Lobato retrata a sociedade do início do século XX, com a presença de ex-escravizados ainda vivendo nas terras de pessoas de posses, como a história do Saci apresenta, inclusive, por trazer para o leitor a figura no Tio Barnabé, o único que sabia caçar Saci. Ao final, o Saci de Lobato é um herói da Floresta que, por dominar seus segredos, consegue libertar Narizinho da Cuca e ainda resgatar sua liberdade.

Por outro lado, a obra de Adão Almeida tem como pano de fundo o desenvolvimento do processo de exploração e cultivo das castanhas no município de Marabá/PA, o que originou o desenvolvimento da cidade como polo regional de agricultura e mineração e, também, originou a presença de trabalhadores migrantes, os quais vinham de várias partes do país em busca de emprego e renda para sustento de suas famílias. Do ponto de vista do universo amazônico, o texto resgata histórias carregadas de memórias, que permeiam tanto o universo realista quanto o imaginário local de costumes e crenças ensinadas de geração a geração.

Assim, as obras referindo-se ao mesmo personagem mítico, por serem escritas em séculos diferentes e por lidarem com diversas ambientações temporais e espaciais, possuem objetivos comuns, pois ambas, por meio do personagem principal, tentam resgatar a importância do universo do imaginário e das histórias de tradição oral, demonstrando a relevância de trabalharmos com as crianças e jovens essas obras.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Almeida. **Saci Amazônico**. Marabá/PA: DNA Editora, 2021.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. - 4.ed. rev. E ampliada. - São Paulo: Ática, 2006.

CAMARGO, Evandro do Carmo. Algumas notas sobre a trajetória editorial de O Saci. *In* LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João T. **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

CamScanner

D'ÁVILA. Antônio. **Literatura Infanto-Juvenil, de acordo com o programa das escolas normais**. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.

GREGORIN FILHO, Nicolau. **Literatura infantil em géneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

GUILLÉN, Cláudio. **Entre lo uno y lo diverso; introducción a la literatura comparada**. Barcelona, Editorial Crítica, 1985.

LISBOA, Henriqueta. **Literatura oral para a infância e a juventude**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

LAJOLO, Marisa. Procura-se Anita. In *Revista Patrimônio e História.* UNESP – FCLAs – CEDAP, v.4, n.2, p. 100-114, jun. 2009.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LOBATO, Monteiro. **O saci**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOBATO, Monteiro. **O saci**. São Paulo: Montecristo Editora, 2019.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1957, tomo 2.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009.

MACHADO, A. M. e PAGEAUX, D.-H. **Literatura portuguesa, literatura comparada e teoria da literatura**. Lisboa, Edições 70, 1981. (Col. Signos, 36.)

MELO, Alfredo César. **Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia.** In *Revista Estudos Avançados* número 23 (67), 2006, pp. 279-296. Disponível em https://www.scielo.br/j/ea/a/MhpwD9rsFP4VmWhynbCBtpp/?format=pdf&lang=pt, acesso em 17/09/23.

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

CamScanner

POÉTICAS MODERNAS NA AMAZÔNIA: UMA INTERVENÇÃO METODOLÓGICA ANTIRRACISTA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA[1]

Francisco Ewerton dos Santos

Antônia Maria Rodrigues Brioso

Junia De Barros Braga Vasconcelos

Breno Filo Creão de Sousa Garcia

INTRODUÇÃO

A Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida no Teatro Municipal de São Paulo, foi um movimento artístico e literário que marcou a arte brasileira, e foi tema frequente em 2022 em razão do seu centenário. Inúmeros eventos culturais e científicos têm trazido à tona a temática, seja em tom de celebração, seja em tom de crítica. Há que se refletir sobre os impactos deste movimento, uma vez que os livros didáticos o apontam como epicentro desta tendência para a arte brasileira.

O que vários estudiosos vêm sugerindo nestes eventos e publicações é que no Brasil não houve um modernismo, com foco no eixo Rio-São Paulo, mas modernismos, que, concomitantemente, manifestaram-se em diversas regiões do país, de onde ebuliram expressões estéticas que, na época foram consideradas "regionais", possivelmente por estarem impregnadas de um Brasil mais ligado às suas raízes mestiças e caboclas que ao estereótipo que se queria construir de um país tropical, ignorando, assim, a diversidade de um país continental (Figueiredo, 2022).

1 Este texto é uma versão revisada do artigo "Modernismo na Amazônia: Academia do Peixe Frito e Grupo Neo-Marajoara", publicado originalmente em: Anais do XIV Fórum de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Anais... Belém (PA) EA-UFPA, 2022. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xiv-forum-de-pesquisa-e-extensao-da-escola-de-aplicacao--da-ufpa-295677/609277-MODERNISMO-NA-AMAZONIA--ACADEMIA-DO--PEIXE-FRITO-E-GRUPO-NEO-MARAJOARA. Acesso em: 11/05/2024.

CamScanner

Considerando que na virada do século XIX para o XX, Belém tornara-se um grande centro urbano devido ao próspero Ciclo da Borracha, com frequência desenvolvia-se aqui relações comerciais e culturais diretas com a Europa. Neste sentido, era mais comum que artistas que pretendessem estudar fora buscassem uma escola em Paris do que na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, o que era favorecido pelas condições geográficas. Imagina-se que, neste ambiente, a cultura acadêmica e erudita dominava em todas as esferas das artes.

Mas foi fugindo de modelos e fórmulas e buscando a ruptura que, nas décadas de 1910 e 1920, floresceram, em Belém do Pará, movimentos artísticos e literários perscrutadores de rotas alternativas, fórmulas outras que os permitissem conhecer e criar em contato com as pessoas, os sons e os cheiros vários das ruas e feiras de Belém, mais especificamente do Vêr-o--peso. Dessa vivência na cultura cabocla germina a Arte Moderna na Amazônia, com o grupo literário Academia do Peixe Frito e os artistas plásticos do Grupo Neomarajoara, sobre os quais este estudo debuçar-se-á.

O trabalho de ensino e pesquisa abordado neste artigo faz parte do Projeto Cartografia Afrobrasileira e Indígena, que há dez anos desenvolve na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará uma tecnologia de ensino que procura intervir no âmbito da educação étnico--racial na segunda série do Ensino Médio, buscando implementar as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 por meio de grupos de estudos interdisciplinares que trabalham temas que visam combater o racismo estrutural e a colonialidade do poder, do saber e do ser arraigados em nossa cultura e no currículo oficial e oculto que conduz nossa educação.

Em 2022, o grupo de estudo Poéticas Modernas na Amazônia, debruçou-se sobre a história e a produção do Academia do Peixe Frito e do Grupo Neomarajoara, com o objetivo de combater a centralidade cultural que gera preconceito, racismo e, até mesmo, xenofobia diante da cultura nortista por suas fortes raízes indígenas e afrodescendentes.

O trabalho apresenta as três primeiras seções voltadas ao aporte teórico sobre o tema, tomando como principais autores: Sarges, como referência historiográfica do período estudado; Figueiredo, para trabalhar o modernismo no Pará; e Coelho para falar de Theodoro Braga e os Neomarajoaras. Na quarta seção, será apresentada a intervenção metodológica realizada no grupo de estudo, dividida entre etapa teórica com palestras, sessões de estudos e pesquisa de campo, e a prática, com a

CamScanner

construção de materiais visuais e acadêmicos para mostrar o produto do projeto realizado.

A BELÉM DE OUTRORA DOS MODERNISTAS

Os autores locais que assumiram e propuseram um Modernismo nos melhores ventos extremo-nortistas (Hardman *in* Coelho, 2005) criaram suas literaturas na esteira do câmbio e da borracha, quer no seu auge, como para além da fase de prosperidade. Belém no final do século XIX assume uma nova face devido às transformações produzidas pelos negócios da borracha na região Amazônica. Na primeira metade do século XIX, a região constituiu-se numa das mais dinâmicas no circuito do capitalismo mundial. A *hévea brasiliense* transformou-se no principal produto da pauta de exportação da região, fazendo da capital paraense o porto de entrada para imigrantes e negociantes atraídos pelo movimento propiciado pelos negócios da borracha, influenciando nas mudanças da vida social, cultural e literária da capital paraense e marcando o início da modernização da cidade, cujo espaço foi reconfigurado em parâmetros culturais europeus, norteado pelo ideário de modernidade e progresso (Sarges, 2002).

Como um novo *El Dorado* do final do século XIX (Sarges, 2009), os seringais da Amazônia, também - ou principalmente - eram lugares de sofrimento para milhares de trabalhadores indígenas, afro-brasileiros, caboclos e nordestinos. Na cadeia da exploração do aviamento[2] os trabalhadores dos seringais sustentaram em grande parte, devido a exploração de seus trabalhos, os negócios lucrativos que embelezaram Belém.

Nessa relação de floresta e cidade (Sarges, p. 212), Belém foi urbanizada e modernizada pois se fez necessária para elite endinheirada uma nova cidade, ampla e aformosada segundo os padrões europeus da época. Teatros, cafés, livrarias, estúdios fotográficos, bosques, praças arborizadas, novos equipamentos urbanos como o bonde, a modernização do porto, o chafariz, os quiosques, ruas calçadas, lojas, em geral com nomes estrangeiros espalharam-se no centro da capital. A cidade ia deixando para trás seus lampiões de gás, bonde de tração animal e a lama. Para a historiadora Franciane Lacerda (2016. p. 94), a Belém do contexto aqui estudado era uma cidade movimentada com grande circulação de

2 Segundo Roberto Santos, (1980. p. 225) seria uma espécie de crédito sem dinheiro. Nessa cadeia, o trabalhador já chega devendo e sendo obrigado a consumir nos comércios locais de propriedade do patrão, sendo o patrão a própria autoridade do lugar.

CamScanner

pessoas e constantes novidades. Nada mais apropriado do que chamá-la de cidade viva.

Novos estilos de indumentárias e hábitos de consumo, além do ambiente cultural sofisticados, eram indicadores de classe e logo demarcaram o posicionamento do indivíduo nessa sociedade moderna. As elites paraenses sob o capital da borracha elegiam seus administradores. Um símbolo de administração desse projeto modernizador apontado pela historiadora Nazaré Sarges (2013, p. 221), teria sido a gestão do intendente Antônio Lemos, durante a implantação da república a partir de 1897. Sob sua batuta foram construídos os principais monumentos do período.

Não obstante, a cidade de Belém não era só elite, pelo contrário, e como já observado no texto, os trabalhadores e outros segmentos das classes subalternizadas participaram da construção da *Belle Époque* e viveram o inferno dela pois eram os "indesejáveis". Disciplina para o trabalho, disciplina para viver na cidade moderna. Perseguidos pela política higienista e afastados para áreas periféricas do centro da cidade, essa grande parte da população belenense reagiu e interagiu com a modernidade, reinterpretando as novas mudanças a partir de seus próprios símbolos e experiências. Os registros documentais sobre esses grupos são variados e demonstram o quanto incomodaram a nova cidade idealizada sob os auspícios da modernidade e progresso. Todavia não foram ausentes em comporem as cenas urbanas do período que, quer nos jornais, quer nos inquéritos policiais da época, figuravam em decorrência de algazarras, batuques, embriaguez, serenatas, ajuntamentos fora do horário permitido, e outros lazeres e viveres da cultura urbana do período.

Um símbolo arquitetônico do período abordado, representativo dessas ambiguidades é o Ver-o-Peso. Inaugurado em 1901, construído em ferro com estilo *Art Noveau* importado da Inglaterra, o mercado foi projetado para ser modelo de higiene e sofisticação segundo os moldes europeus. Todavia, ao lado do porto e de antigo espaço de feiras, assumiu uma face popular com os trabalhadores de diferentes profissões e/ou ocupações -bem como outros tipos populares que ali frequentavam- no seu ir e vir, cantando alto, gargalhando, reclamando da lida, anunciando seus produtos, comendo peixe frito com farinha e curando suas enfermidades com as erveiras que ali já existiam há tempos. A Belém da *Belle Époque*, como espaço idealizado, não impediu que aquele espaço se transformasse num grande caldeirão multicultural e pluriétnico.

CamScanner

Com a crise do boom da borracha, o projeto modernista de cidade sentiu o abalo. A concorrência asiática fez com que os preços da goma elástica "descessem todo dia". A riqueza econômica assentada nesse produto da floresta esvaiu-se com a crise, nada ficando na vida dos belenenses. Uma parte de Belém passaria a suspirar com saudades da Belém de outrora, encarnada nos teatros, praças arborizadas, cinema e casarões. Outra parte continuou esquecida pelas políticas públicas da república, reinventando com criatividade seus patrimônios culturais. Foi nesse contexto entre o esplendor da borracha e crise que muitos dos literatos modernos viveriam.

A ACADEMIA DO PEIXE FRITO

Das revistas literárias que se sucederam a Semana de 22, excetuando-se a *Klaxon*, publicada pelo próprio grupo de São Paulo que organizou a Semana, a *Belém Nova*, editada em 1923 na capital paraense, foi a mais precoce, antecedendo, por exemplo, a revista *Estética*, da então capital nacional Rio de Janeiro, saída do prelo apenas em 1924. Tal presteza pode parecer estranha se considerarmos a Semana de Arte Moderna como o evento emanador do Modernismo no Brasil, do qual outros movimentos regionais fariam eco. Assim, como esse eco chegaria tão rapidamente no distante Norte do Brasil?

No entanto, tem-se buscado repensar esse mito da gênese modernista paulistana e ver, na capital paraense sobretudo, que um grupo já vinha construindo um percurso próprio de modernidade longe dos cafés e teatros de São Paulo e Rio de Janeiro. Esse é, aliás, o mote do livro *Os Vândalos do Apocalipse e outras histórias: Arte e literatura no Pará dos anos 20*, de Aldrin Figueiredo.

Havia, portanto, em Belém, uma ânsia por outra identidade nacional diferente daquela buscada no século XIX, profundamente ligada a valores europeus. Dessa forma, afirma Figueiredo (2011, p.19)

> esses jovens literatos tomaram a dianteira na redescoberta do homem mestiço na Amazônia. Já que o passado da *belle-époque* não havia conseguido branquear a raça e nem domesticar seus hábitos, restou aos modernistas a reabilitação da cultura local, positivando valores antes profundamente detratados.

CamScanner

Dentre esses "jovens literatos" acima referidos, figuram os nomes de alguns membros da então recém-criada *Associação dos Novos*: Bruno de Menezes, diretor da revista *Belém Nova*, Ernani Vieira, Abguar Bastos, Jacques Flores, Paulo de Oliveira e De Campos Ribeiro.

Essa Associação dos Novos, criada por volta de 1921, é na verdade um encontro de dois grupos. O primeiro, chamado de Academia ao Ar Livre, reunia-se no terraço do Grande Hotel para discutir literatura, arte, política e assuntos gerais e tinham origem mais abastada. O segundo grupo, no entanto, foi aquele que ficou conhecido como Academia do Peixe Frito, pois eram de origem mais modesta e reuniam-se pelos bares e botecos do Ver-o-Peso, e, liderados por Bruno de Menezes, possuíam uma visão mais popular da vida literária.

O viés popular da literatura da Academia do Peixe Frito revela-se no modo de vida de seus integrantes, em sua origem humilde, mas também em sua formação e produção intelectual. E o ambiente do Ver-o-Peso era o cenário ideal para esse encontro, segundo afirma Bruno de Menezes:

> (...) vívido cosmorama de fisionomias de todas as mestiçagens, a mistura, indiferente, das classes sociais, o cenário colorido do mulherio, desde as senhoras brancas, as serviçais de sangue mesclado, as "nigrinhas" dengosas, as cozinheiras pretas e mulatas, as crioulas e caboclas, - este aglomerado de feições indescritíveis, de pregões, de falario, era inteiramente familiar à nossa retina (Menezes, 1993, p. 141).

Para Edvaldo Pereira (2018) esse complexo mosaico desenhado por Bruno de Menezes representa a mescla cultural que será o motivo das obras criadas por muitos artistas dessa geração.

Bruno de Menezes, por exemplo, foi um intelectual profundamente ligado à causa trabalhista e ao anarco sindicalismo. Exercendo o ofício de tipógrafo, conheceu Tó Teixeira, que, segundo Aldrin Figueiredo e Paulo Nunes, em depoimentos registrados no documentário *Geração do Peixe Frito*, foi seu mentor intelectual, seja em seu modo desabastado, seja em seu interesse pelo folclore e pela cultura popular.

São esses elementos do folclore afro-indígena e amazônico que permeiam a obra dessa geração, que, em sua busca por uma identidade nacional, tão cara ao Modernismo, atingem níveis consideráveis de pioneirismo e inovação. O retrato da cultura popular fervilhante presente nos bairros periféricos dessa Belém após a belle époque pode ser encon-

CamScanner

trado em obras clássicas de autores da *Academia do Peixe Frito*, tais como *Gostosa Belém de Outrora*, de De Campos Ribeiro, e *Batuque*, de Bruno de Menezes, sobre o qual tecerei alguns comentários.

Em *Batuque*, música, poesia e folclore[3] encontram-se na construção da primeira obra de poesia a mergulhar nas entranhas da cultura afro-brasileira. A música sempre teve forte presença na poesia de Bruno de Menezes, tendo em vista sua formação simbolista, contudo, aqui, com a incorporação do verso livre e dos "ritmos inumeráveis" modernistas, essa musicalidade, eivada de repetições sonoras como aliterações e assonâncias, imita o som dos tambores que embalam as danças de matriz africanas que proliferavam nas senzalas e terreiros:

> RUFA o batuque na cadência alucinante — do jongo do samba na onda que banza. Desnalgamentos bamboleios sapateios, cirandeios, cabindas cantando lundus das cubatas (Menezes, 1993, p. 2015).

Além da musicalidade, a cultura afro amazônica está presente no vocabulário crioulo (Salles, 2003) e na representação poética de diversas manifestações culturais, tais como em "São João do Folclore e Manjericos".

É preciso destacar que, por mais que importantes obras do Modernismo paulista tenham sido inspiradas sobretudo no folclore e na cultura amazônicas, após estadias de seus autores por essas plagas, tais como *Cobra Norato*, de Raul Bopp, e *Macunaíma*, de Mário de Andrade, esse grupo, apesar de suas pretensões, não era capaz de abarcar a complexidade e diversidade da cultura brasileira.

O mergulho na cultura popular, que foi seu próprio habitat, feito por Bruno de Menezes, não só entranha-se na especificidade afro amazônica, com seu vocabulário híbrido, suas manifestações e devoção populares, da Marujada ao Boi-Bumbá, passando pelo sincretismo entre São Benedito e o vodum Verequete, como também antecipa importantes tendências globais, tais como o movimento francófono Negritude composto por nomes como Césaire, Senghor e Damas[4].

Contudo, essa obra tão pioneira ainda é uma ilustre desconhecida dos leitores não paraenses, e, quando fala-se em poesia negra modernista em manuais de Literatura Brasileira, o único nome lembrado é o de

3 Para maior aprofundamento acerca do trabalho como folclorista de Bruno de Menezes, ver Wanzeler, 2018; Wanzeler e Pacheco, 2015.

4 Para mais detalhes, ver Sousa e Furtado, 2018.

CamScanner

Jorge de Lima, por mais que *Batuque* tenha sido lançado 16 anos antes de *Poemas Negros* do poeta alagoano.

GRUPO NEOMARAJOARA: A POTÊNCIA DA ANCESTRALIDADE INDÍGENA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ARTE BRASILEIRA

Na década de 1920, a atmosfera em torno do centenário da Independência do Brasil fomentou os intelectuais e artistas da época em torno de questões identitárias e da tão arraigada tradição europeia, sobretudo portuguesa, legada e presente na cultura do país nas mais variadas manifestações artísticas, acima de tudo a de raiz academicista (Figueiredo, 2008).

Certamente esta foi uma das motivações para a tão badalada Semana da Arte Moderna de 1922, que na época vinha se organizando em torno da resposta negativa da crítica às formas e cores das obras de Anita Malfatti, sobretudo pelas ácidas palavras de Monteiro Lobato, trazendo, então, em sua programação o enfrentamento ao tipo de arte que se fazia no país à época, como que se quisesse de fato chocar. Para Luz (2013, p. 79), este evento "congregou uma quantidade de intelectuais e artistas na defesa de Anita, na verdade, na defesa daqueles ideais estéticos que ela representava," e que possui seus méritos pela coesão de forças.

Não tendo como negar o impacto do que se produzia na Europa sobre nossa cultura, uma vez que era comum, aos que tivessem condições, buscar o continente para aprimoramento acadêmico, palavras como modernismo e futurismo enquanto sinônimo de progresso, novas tecnologias e avanço social, são ideais que retornam ao país nessas primeiras décadas com esses artistas, bem como inspiração nas formas artísticas e literárias ligadas a eles. Foi desses ideais estéticos, aos quais Luz se referiu acima, que ocuparam-se os modernistas da Semana de 22 a princípio.

O historiador Aldrin Figueiredo (2008) aponta que a preocupação moderna de retorno à cultura nacional só vira uma preocupação do celebrado grupo paulista da Semana de 22 com os Manifestos Pau Brasil, em 1924, e Antropofágico, em 1928. O Nacionalismo foi tema presente entre literatos e artistas do Romantismo no final do século XIX, voltando-se para o imaginário das lendas, para as tradições e a pureza do indígena, interesse que retorna a partir de 1915, quando os intelectuais pautaram-se em uma minuciosa pesquisa para produzir um material a partir de temas históricos de relevância nacional, mas sob uma ótica regional, buscando apresentar heróis nacionais, numa leitura mais séria e comportada

CamScanner

que a apresentada pelos modernistas da Semana de 22. Sobre este grupo, Figueiredo (Ibidem, p. 28) aponta que houve uma "outra percepção de modernismo, contrastante com a rebeldia estética e política que caracterizaria o grupo antropofágico paulista".

Entre esses intelectuais, o responsável por escrever sobre a história da arte no Pará foi o artista paraense Theodoro Braga, que teve formação na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e na Academia Julian, em Paris. Em solo francês entra em contato com a Arte Decorativa (*Art Nouveau* e *Art Décor*), que foi grande referência estética e poética para o trabalho que veio a desenvolver no Brasil (Pascoal, 2013). Influenciado por Eugène Grasset, com quem estudou arte decorativa em Paris, ao retornar ao Brasil, é impactado pelo interesse crescente dos estudiosos pelos achados arqueológicos na região da ilha do Marajó.

Segundo os estudos encabeçados pelo Museu Paraense Emílio Goeldi, a região foi habitada desde 800 a.C, mas foi a partir do Séc V d.C. que se desenvolveram os marajoaras, apresentando no material encontrado no local um "alto domínio da técnica de tratamento e modelagem do barro, do trabalho de entalhe, do manejo de tintas e uma habilidade especial na feitura de desenhos étnicos e mitológicos em diversas técnicas" (Schaan, 2006, p. 26 *apud* Coelho, 2009, p. 121). A iconografia da cerâmica marajoara é considerada zoomórfica, ligada à cosmogonia daquele povo, na qual destaca-se o uso de adornos, elementos decorativos, além da constante presença de grafismos de tendência geométrica por todo o corpo do objeto (Coelho, 2009).

As discussões geradas em torno dessas descobertas, apontavam para a arte marajoara como origem de uma arte verdadeiramente brasileira, o que chama particular atenção de Theodoro Braga, pois, como enfatiza Pascoal (2013) enquanto pesquisador interessado na identidade nacional, salta-lhe aos olhos sua potência enquanto genuína identidade estética brasileira. A pesquisadora destaca que os elementos decorativos do grafismo da cerâmica marajoara, sobretudo a abstração depurativa vinda da estilização das formas animais e das ricas composições de base geométricas, conquistaram definitivamente interesse do artista, uma vez que este era o cerne de sua pesquisa visual.

Coelho (2009, p.127), citando Braga (1942), diz que ele "defende o povo marajoara como aquele que legou à posteridade 'documentos mais interessantes de arte decorativa aplicada' ou 'a mais abundante das artes primitivas do desenho decorativo'". O artista queria uma "livre expressão

CamScanner

fundamentada no rigor de estudos preliminares de matemática e geometria e não na subjetividade psicologizada" (Godoy, 2004, p. 84), por isso

> a arte marajoara para ele é arte de contemplação, de êxtase, marcada pela visualidade da linha sinuosa, que é graciosa; da forma, que é elegante, inteligente; do homem que é alguém que, antes de produzi-la, experimentou uma esthesia original e caracteristicamente regional, sóbria e bela (Coelho, 2009, p. 127).

Na década de 20, foi tendência na América Latina a recuperação da identidade perdida diante da saturação dos modelos ornamentais europeus, sendo necessário uma "garimpagem" em busca de referências visuais na cultura nacional, normalmente voltadas para as pesquisas arqueológicas, referências estas que no Brasil muitas vezes fora ligada ao indígena e à sua produção. Por entender a autenticidade e originalidade da Arte Marajoara, levar sua beleza e sua complexidade ao conhecimento de todos os artistas brasileiros e, melhor ainda, de todos os habitantes do Brasil, passou a ser uma prioridade para Theodoro Braga, que a compreendia, ainda, como um instrumento dos artistas contra os estrangeirismos num momento onde inovação e originalidade era sinônimo de modernidade, passando a defender sua propagação nas aulas primárias, nos cursos de desenho industrial e técnico, até no curso superior de Belas Artes.

O historiador da arte Edilson da Silveira Coelho defende em sua tese "O nacionalismo em Theodoro Braga: posturas e inquietações na construção de uma arte brasileira" (2009), a extensa campanha que o artista implementou, já morando entre Rio e São Paulo, publicando artigos, ministrando aulas para diversos públicos, de crianças à acadêmicos, sempre na preocupação de que os estudantes não fossem apenas copistas, mas abandonassem os catálogos estrangeiros, muito usados na época, produzindo a partir da compreensão da iconografia e do processo de produção dos marajoaras, sendo capazes de criar livremente e criativamente formas e peças artísticas que expressassem nossa brasilidade. Destaca que Braga acreditava que,

> para ser autenticamente brasileiro, o novo estilo deveria surgir com a introdução do ornamento em todas as classes sociais. Mas, para isso, seria necessário que se fizesse uma reforma no ensino de arte das séries iniciais, de onde se eliminariam os modelos estrangeiros (...) Só assim teríamos uma arte nacional (Coelho, p. 156).

CamScanner

Manoel Pastana, seu discípulo e entusiasta do projeto de difusão da arte marajoara por meio da arte decorativa, ampliando o mero uso de ornamentos em elementos arquitetônicos, objetos e mobiliários, passa a sintetizar os elementos gráficos essenciais do que esteja referendando, assim como faziam os antigos marajoaras, porém de maneira peculiar, conferindo bastante originalidade aos projetos e peças.

Mesmo depois de sua mudança para o Rio de Janeiro para trabalhar na casa da moeda como ilustrador, manteve sua produção voltada aos motivos da flora ou da fauna brasileira e aos elementos fornecidos pela cerâmica marajoara, concedendo-lhe um caráter industrial, no intuito de atrair os empresários do setor em suas exposições, visando influenciá-los para o cumprimento do projeto nacionalista de que estas formas viessem a ganhar uma dimensão popular, invadindo a casa das pessoas. Pastana deixou uma vasta produção, inclusive quase cem pranchas de desenhos que fazem parte da coleção do Museu do Estado do Pará (Maués, 2019).

Figueiredo (2022) aponta para estes artistas, chamados de Neomarajoaras, como aqueles que, assim como a Academia do Peixe Frito, foram expoentes modernos por voltar sua atenção para a cultura subalternizada, neste caso, enraizadas nas sociedades indígenas, destacando o quanto a historiografia do modernismo brasileiro pouco tem enfatizado esta temática. De fato, o espírito mobilizador dos artistas Neomarajoaras por uma arte original e nacional sequer é citado nos livros didáticos e de história da arte como possível incentivador de uma arte moderna no Brasil.

Enxergamos algumas possíveis razões para essa invisibilização. A primeira seria o fato de não enfatizarem a arte tradicionalmente considerada como nobre por seus fins exclusivamente estéticos, mas, ao em vez disso, adentrar o utilitarismo. Consideremos que no mesmo período, na Europa, os construtivistas russos também estavam rompendo com os limites da arte, fazendo com que a abstração geométrica invadisse o mobiliário, as paredes e as construções, redesenhando novos diálogos entre arte e design. Outros motivos seriam por não estarem ligados esteticamente às referências visuais do modernismo europeu e por ser uma arte de origem indígena, vinda do norte, o que apontaria para um preconceito fruto de um processo cultural discriminatório às extremidades do país.

CamScanner

INTERVENÇÃO METODOLÓGICA E RESULTADOS

O grupo de estudos "Poéticas Modernas na Amazônia" foi composto por uma equipe de trabalho interdisciplinar, contando com uma professora de História, um professor de Literatura e dois professores de Artes Visuais. O público-alvo foram 15 alunos da 2ª Série do Ensino Médio da EAUFPA, para os quais foram propostas atividades divididas entre etapa teórica, com palestras, sessões de estudos e pesquisa de campo, e a prática, com a construção de materiais visuais e acadêmicos para mostrar o produto do projeto realizado.

Apesar do planejamento previamente realizado, é de costume no Projeto Cartografia Afrobrasileira e Indígena que as atividades sejam discutidas com os/as estudantes, envolvendo-os na criação das ações pedagógicas. Nesse sentido, o diálogo interdisciplinar se tornou um princípio importante no grupo de estudo, além do protagonismo dos estudantes tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Entre as ações realizadas, destacamos a roda de conversa com o Prof. Dr. Paulo Nunes, pesquisador renomado da Academia do Peixe Frito, e a pesquisa de campo seguindo como roteiro o Complexo Feliz Lusitânia, o Largo do Relógio e o Vêr-o-Peso, levando os alunos a conhecerem os locais que favoreceram as transformações conceituais nos grupos pesquisados. Porém, como os espaços de pesquisa referentes ao grupo Neomarajoara estavam fechados em razão de reforma, foi inviável o contato dos alunos com este material, limitando bastante o conhecimento e o interesse do grupo pelo tema. Por esse motivo, os alunos tiveram mais dados teóricos e empíricos sobre a Academia do Peixe Frito, seus componentes, suas obras, bem como seu principal espaço de convivência: a feira do Ver-o-Peso.

Com base nos referenciais estudados pelos participantes do grupo, uma oficina de desenho foi realizada durante cerca de dois meses, entre setembro e outubro, a partir dos recursos disponíveis em sala de aula, que possibilitaram produções visuais de desenho, pintura e instalação bidimensional. A princípio, realizamos uma série de apresentações de slides com imagens de obras estudadas anteriormente, bem como obras realizadas recentemente pelo artista visual Breno Filo, cujo estilo possui inspiração na tendência primitivista apresentada pela produção modernista brasileira e paraense. Além disso, efetuamos exercícios práticos de desenho, durante os quais os participantes foram orientados a

CamScanner

experimentar com as técnicas e estilos dos movimentos, dentro do que era disponibilizado pelos professores mediadores.

A oficina foi realizada entre o espaço físico do Complexo de Artes, para as produções visuais, e das salas do Ensino Médio, onde experimentações com base nas produções da Academia do Peixe Frito foram possíveis. Nesses momentos, os participantes se engajaram em discussões, trabalhos em grupo e mesmo produções individualizadas. As visitas a espaços culturais locais foram fundamentais também para fornecer inspiração e contexto para os participantes.

No modo como a oficina foi realizada, o mais notável foi o quanto os participantes puderam se apropriar dos estilos artísticos e técnicas utilizadas pelos artistas, realizando obras condizentes com seus contextos sociais. Os estudantes experimentaram e praticaram essas técnicas, ao mesmo tempo em que foram incentivados a desenvolver sua própria voz e estilo artístico. E a partir dessas práticas, pudemos formular um fanzine reunindo as imagens e poesias criadas, com uma capa inspirada no próprio cartaz da Semana de Arte Moderna de 1922 (Figura 1, à esquerda).

Figura 1 – À Esquerda, foto do fanzine "Poéticas Modernas na Amazônia". À direita, registro dos participantes que expuseram suas produções na mostra do projeto Cartografia (dezembro/2022).



Fonte: Acervo do Projeto Cartografia da Cultura Afrobrasileira e Indígena.

A apresentação do resultado da pesquisa do grupo foi realizada na XII mostra de trabalho do Projeto Cartografia em dezembro de 2022, onde a comunidade escolar e convidados se fizeram presentes (Figura 1, à direita). Os produtos educacionais elaborados pela equipe constaram de elaboração de maquetes em tamanhos grandes, apresentação oral dos

CamScanner

alunos dos subtemas estudados, estes estando caracterizados como os literatos estudados, painéis descritivos e imagéticos, com destaques para as fotografias da pesquisa de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como o movimento paulista da Semana de 22 foi tratado ao longo dos anos colocou-o num lugar de centralidade e supervalorização no que diz respeito ao modernismo desenvolvido no Brasil, talvez porque o conceito de modernismo atrelado à modernidade parecesse mais coerente em um lugar onde o progresso chegou com a indústria, ocultando, assim, outros aspectos do modernismo que viriam a desenvolver-se em outros centros no país, trazendo leituras e propostas diferentes. Porém, a história e produção da Academia do Peixe Frito e o Grupo Neomarajoara evidenciam que "outros centros", como Belém, considerados periferia, construíram uma visão modernista pioneira, desvencilhando-se de cânones tradicionais, aproximando-se, apropriando-se e ressignificando a estética cabocla regional, abrindo espaço para que elementos da cultura popular genuinamente pudessem adentrar na academia.

O grupo de pesquisa Poéticas Modernas na Amazônia foi pioneiro em trazer para o chão da escola um debate circunscrito ainda na Academia, pois os livros didáticos tanto de história quanto de literatura continuam a evidenciar como epicentro do movimento modernista a semana de 22 em São Paulo, desconsiderando as diferentes camadas de tempo que compõe o modernismo brasileiro. Identificamos como positivo também a compreensão dos discentes participantes do projeto de que referências que fazem parte da cultura popular do estado do Pará, de origem indígena e africana - tantas vezes negadas – puderam ser estudadas como pertencentes à Academia, reforçando, assim, seus valores identitários e combatendo o racismo.

Iniciativas de formação poética e processos de fazer artístico são de extrema importância na sala de aula do Ensino Médio brasileiro, pois oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, de expressão e de pensamento crítico, além de fornecer uma compreensão mais ampla da cultura, história e cotidiano de sua região. Além disso, as oficinas também contribuíram no desenvolvimento da capacidade dos alunos de pensar criticamente sobre a arte, analisando e interpretando a obra dos artistas. Essa habilidade de análise crítica é útil em todas as áreas

CamScanner

da vida, para além das artes visuais, pois é uma forma de compreender a mensagem e o contexto de cada imagem posta diante do olhar.

Com as práticas criativas realizadas, os estudantes puderam desenvolver formas de expressão que atualizassem o fenômeno da arte para o nosso contexto de cultura atual, dentro da singularidade de cada um. Essa autoexpressão é especialmente importante para a faixa etária adolescente, predominante entre os participantes, e assim, pudemos contribuir em alguns processos de aprimoração identitária e de autoconfiança.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Theodoro J. da Silva. **Artistas Pintores no Brasil.** São Paulo: Limitada, 1942.

COELHO, Edilson da Silveira. **O Nacionalismo em Theodoro Braga:** posturas e inquietações na construção de uma arte brasileira. 2009. Tese (Doutorado) - PPGAV/EBA/UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://hdl.handle.net/11422/5858.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Os Vândalos do Apocalipse e outras histórias; Arte e literatura no Pará dos anos 20**. Belém: IAP, 2012.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de.. **A memória modernista do tempo do Rei:** narrativas das guerras napoleônicas e do Grão-Pará nos tempos do Brasil-Reino (1808-1831). Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, n. 02, p. 25-41, 2008. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/revista_agcrj_pdf/revista_cidade_familia%20real.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de.. **Flami-n'-Assú:** manifesto e perspectivismo amazônico no Modernismo brasileiro na década de 1920. rev. hist. (São Paulo), n.181, a04122, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.196154. Acesso 13 de março de 2022.

GODOY, Patrícia Bueno. **O nacionalismo na arte decorativa brasileira:** De Eliseu Visconti a Theodoro Braga. Comunicação Apresentada no I encontro de História da arte, IFCH-UNICAMP, Campinas: 2004. p. 84. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/atas/atas-IEHA-v3-078-086-patricia%20bueno%20godoy.pdf>. Acesso 20 de abril de 2023.

CamScanner

HARDMAN, Francisco Foot. **Apresentação da obra O grupo dos Novos:** Memórias literárias de Belém do Pará. In COELHO. Marinilce Oliveira. Belém, EDUFPA, UNAMAZ, 2005.

LACERDA, Franciane Gama. **Cidade viva:** Belém do Pará na virada do século XIX para o XX. In Belém do Pará - História, cultura e cidade. Para além dos 440 anos. SARGES, Maria de Nazaré. LACERDA. Franciane. (Orgs). Belém, Editora Açai, 2016.

LUZ, Ângela Âncora da. **Arte no Brasil no Século XX.** In. OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de (ORG). História da Arte no Brasil: textos de síntese. UFRJ/ EBA. Rio de Janeiro, 2013.

MAUÉS, Renata de Fátima da Costa. **Manoel Pastana (1888-1984):** Biografia de uma coleção. 2019. Dissertação (Mestrado) - PPGART/UFPA. Belém, 2019.

MENEZES, Bruno. **Obras Completas, v.1, Poesia.** Belém: SECULT. 1993.

MENEZES, Bruno. **Obras completas de Bruno de Menezes. Vol. 2**. Belém: SECULT. 1993.

NUNES, Paulo; COSTA, Vânia Torres. **Um olho no peixe frito e outro na…** Belém: Folheando, 2019.

A Geração do Peixe Frito. Direção: Paulo Nunes e Vânia Torres Costa. Brasil, 2019.

PASCOAL, Paola. **Theodoro Braga e as proposições para uma arte brasileira.** 19&20, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/tb_pp.htm>.

PEREIRA, Edvaldo Santos. **Academia do Peixe Frito:** presença da intelectualidade no cotidiano popular. **Asas da Palavra**. vol. 15, n. 1, jul. 2018.

SALLES, Vicente. **O Vocabulário Crioulo**. Belém: IAP, 2003.

SANTOS. Roberto. **História Econômica da Amazônia (1800-1920).** São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

CamScanner

SANTOS, Josiclei de Souza; FURTADO, Marli Tereza. **Batuque, de Bruno de Menezes:** obra poética modernista antecipando a negritude. Revista Littera Online (São Luis), n 16, 2018.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: Riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912).** Belém: Paka-Tatu, 2002.

SARGES, Maria de Nazaré. **A cidade e a floresta:** urbanização e trabalho no Pará (finais do século XIX início do XX). In SARGES, Maria de Nazaré, RICCI, Magda Maria de Oliveira. Os oitocentos na Amazônia – política, trabalho e cultura. Belém. Editora Açai, 2013.

SARGES, Maria de Nazaré. **Riquezas, tributos e mercado de trabalho em Belém do Pará, 1890-1910.** In: Tesouros da memória – História e Patrimônio no Grão Para. Figueiredo, Aldrin Moura de, ALVES, Moema Bacelar. (Org). Ministério da Fazenda - Gerência Regional de Administração no Pará/Museu de Arte de Belém, 2009.

SCHAAN, Denise P. **A linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara.** Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

WANZELER, Rodrigo de Souza; PACHECO, Agenor Sarraf. **Bruno de Menezes, Etnógrafo da Amazônia**: Zonas Interculturais em Boi Bumbá – Auto Popular. Rev. FSA, Teresina, v. 13, n 1, art. 2, p. 25-44, jan./fev. 2016.

WANZELER, Rodrigo de Souza. Peixe Frito, Santos e Batuques: **Bruno de Menezes em experiências etnográficas.** Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

CamScanner

CamScanner

ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO

LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CamScanner

CamScanner

O *POST* DE REDE SOCIAL: UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Ineide do Socorro Silva Santana

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma Dissertação de Mestrado que teve como objetivo analisar o funcionamento da linguagem no gênero discursivo *post*, a fim de observar a possibilidade de se desenvolver a competência de leitura e produção textual a partir das suas multisemioses, considerando os letramentos viabilizados no meio digital, com base em diversas linguagens (texto escrito e oral, imagem estática e em movimento, música, áudio e sons diversos). Buscou-se também levar os alunos a refletirem sobre o caráter crítico do *post*, no interior do universo cultural das mídias sociais, através da experiência de escrita autoral em ambiente digital.

A investigação em torno do *post* de rede social como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa partiu da hipótese de que a produção de sentidos resultante da leitura do gênero *post* pode ser bastante produtiva para a construção da competência discursiva do sujeito.

Para esta investigação, utilizou-se um modelo de intervenção didática baseada na abordagem de Lopes-Rossi (2011), a qual foi aplicada em sala de aula com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II e ora apresentamos aqui. O trabalho com o gênero do discurso *post* se desenvolveu ao longo de sete etapas, que se deram em módulos de leitura e de produção, com escrita autoral e publicação do *post* em rede social.

CamScanner

TEXTO, DISCURSO E GÊNEROS DO DISCURSO

É comum confundirem-se as noções de texto e de discurso, o que acaba causando uma certa dificuldade teórica e até mesmo de aplicação prática. Porém, cabe lembrar que o discurso consiste na prática social de produção de textos, configurando-se como uma construção social que deve ser analisada levando-se em consideração seu contexto histórico e ideológico, assim como suas demais condições de produção. O texto, por sua vez, é o produto da atividade discursiva, podendo ser definido como como manifestação da fala e da escrita, sem deixar de lado as imagens, e caracterizada por fatores textuais. Sendo assim, considera-se que texto e discurso não se opõem, mas se complementam.

Os gêneros do discurso[1] são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com os diferentes contextos de atividade dos sujeitos. Segundo Bakhtin (2011, p. 262):

> A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

A partir dos pressupostos bakhtinianos, compreende-se que falamos e escrevemos por meio de gêneros e que há, portanto, uma multiplicidade de gêneros que comportam as atividades humanas. Sendo assim, em todas as nossas atividades, utilizamos vários gêneros discursivos.

Contudo, os gêneros carregam características intrínsecas a eles, tais como o fato de, ao mesmo tempo, serem "relativamente estáveis" e mutáveis. Segundo Sobral (2009, p. 115), "o gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e mutável porque está em constante transformação". Assim, compreende-se que o gênero

1 Neste trabalho, adotaremos a terminologia *post*ulada por Bakhtin, qual seja, gêneros do discurso, em detrimento de gênero textual, por uma questão de filiação teórica.

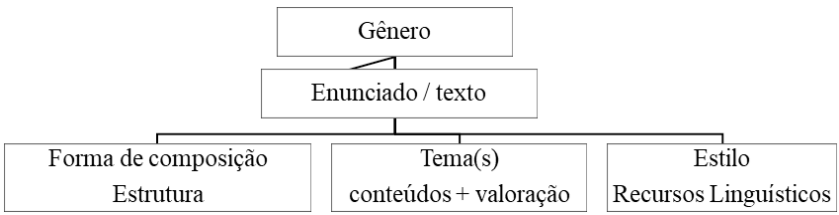
CamScanner

se configura em uma sociedade que passa por mudanças ao longo do tempo, de outras culturas ou por tantos outros fatores a que a língua está exposta, por esse motivo o gênero vem se estabelecer como um fenômeno histórico e social, porque ele não é visto individual ou isoladamente. Ele também é ideológico, porque faz parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação em uma determinada comunidade (Bakhtin, 2011).

Consoante Bakhtin (2011), os gêneros discursivos apresentam três dimensões, as quais são essenciais e inseparáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Dessa forma, os gêneros que nos servem na sociedade são reconhecidos pela forma em que se apresentam os textos, pelo tema a que pertencem e pelo estilo de linguagem que permitem reconhecê-los.

Rojo e Barbosa (2015) mencionam os três pontos de vista indissociáveis na composição dos gêneros, exemplificados no gráfico abaixo:

Quadro 1 – Elementos componentes do gênero



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 86).

Sobre os elementos citados, as autoras, baseadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, esclarecem que o tema é o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto e que, portanto, apresenta uma apreciação de valor que o locutor (falante ou autor) confere ao gênero.

Sobre a dimensão do conteúdo temático, Acosta Pereira e Oliveira (2020), assim como Rojo e Barbosa (2015), afirmam que o conteúdo temático é ideológico e valorativo. As autoras explicam que "tudo que é ideológico possui encarnação material, isto é, tudo que é ideológico é um signo, e, consequentemente, sem signos não existe ideologia" (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 249).

Já o estilo diz respeito às escolhas linguísticas e discursivas utilizadas para atingir as finalidades da troca comunicacional, ou seja, diz respeito a uma "vontade enunciativa".

CamScanner

Por fim, a forma composicional, ou organização e acabamento do texto na sua totalidade, relaciona-se à macro/superestrutura textual, isto é, à progressão temática, à coerência e à coesão, segundo Rojo e Barbosa (2015).

Sobre as dimensões do gênero, partindo dos estudos dialógicos de Bakhtin, esclarece Sobral (2009, p. 118):

> Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com "assunto": pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema [...]; a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se altera de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero.

Postas essas definições, é possível compreender a afirmação de Bakhtin (2011, p. 282) de que os gêneros são "[...] forma padrão relativamente estável e típicas de um todo".

A respeito do conteúdo temático, entendemos que este é o centro organizador do enunciado. Inevitavelmente, os elementos linguístico-semióticos são organizados pelo sujeito autor em função do tema que expressa seu discurso, situando-o no tempo e no espaço. Sobral (2009) descreve o conteúdo e o tema como atos humanos que, no caso dos discursos verbais, têm a língua como seu material. Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma: "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2011, p. 265). Portanto, não há como se pensar sobre o uso da língua sem falar em gênero, em enunciado, em texto e nos elementos que o compõem.

OS GÊNEROS EM AMBIENTE DIGITAL

Para este estudo que se debruça sobre as práticas discursivas em contexto digital, toma-se como aporte teórico os conceitos de Bakhtin (2011, 2016), para quem gêneros e esferas, ou campos de atuação humana, são conceitos que se interpenetram, isto porque os gêneros organizam as

CamScanner

necessidades enunciativas dos sujeitos dentro de suas atividades humanas. À medida que esses campos vão se desenvolvendo, modificando e se expandindo entre o corpo social, novos gêneros surgem e/ou se reelaboram (Araújo, 2016).

Com o auge da tecnologia digital e o crescimento dos *sites* de redes sociais, as práticas discursivas também se modificaram, o que ocasionou uma pluralidade ainda maior de gêneros, já que, da mesma forma, são plurais as possibilidades de atividades em cada campo de sua utilização, como igualmente ocorre nas diversas esferas de atividade, como por exemplo, a acadêmica, a jurídica, a religiosa etc.

No campo da esfera digital, o discurso se modificou de tal modo que o texto que antes era predominantemente verbal passou a incorporar o hipertexto com a multimídia. Sobre essa questão, Santaella (2014, p. 211) vem esclarecer:

> A hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia. O prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dis*post*as em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto.

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa é tratar do *post* como estratégia no ensino-aprendizagem de língua, ele será compreendido aqui como gênero discursivo, afinal, como propôs Bakhtin (2016, p. 290), "cada esfera da comunicação da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso".

Autores como Ribeiro (2015), Gregol (2019); Almeida, Pereira e Amorim (2022) consideram também o *post* como gênero discursivo. De acordo com Ribeiro (2015, p. 84):

> poderíamos explicar o *post* como um gênero virtual, geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família, amigos, namoro, situações cotidianas etc), ou opiniões e temas de interesse, a exemplo dos blogs políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentenda-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está ex*post*o

CamScanner

> a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um *continuum*).

O *POST* E SEU CONTEÚDO TEMÁTICO, FORMA COMPOSICIONAL E ESTILO

Apresentadas as formulações teóricas sobre gêneros do discurso e suas dimensões constitutivas (tema, composição e estilo), bem como a postulação do *post* enquanto gênero do discurso, procura-se agora caracterizar cada uma dessas dimensões no gênero em estudo.

O primeiro passo que nos orientou na caracterização do *post* foi a compreensão de que este é um gênero discursivo que possui função comunicativa e está ligado à atividade e comunicação humanas. A essa observação, Rodrigues (2005) acrescenta a relativa estabilização dos gêneros e o seu caráter ligado à atividade humana, haja vista que, ao mesmo tempo em que os gêneros possuem forças "reguladoras" para a produção e interpretação de enunciados, também se renovam dependendo do contexto de interação.

Rojo (2005, p. 196), baseada em Bakhtin, apresenta as três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso da seguinte forma:

> Os temas - conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações especificas das unidades da linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Feita estas considerações compreende-se que o objeto de estudo apresenta as dimensões propostas pelos teóricos, já que o post de rede social é uma publicação de postagem em que são demandadas práticas de linguagem como escrita, leitura, compreensão e produções multissemióticas, que supõem o trato com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo, tudo isso dentro da situação comunicativa, que é de informar e formar conteúdos, opiniões etc.

CamScanner

METODOLOGIA DA PESQUISA

Como a presente pesquisa visa desenvolver a leitura e a escrita através do *post*, optou-se pela rede social *Instagram* para seleção das postagens para o trabalho com os alunos em sala de aula, tomando como critério de seleção a abordagem de temas sociais e de conscientização, como por exemplo, racismo.

Para tanto, foi traçada uma metodologia em duas etapas: a primeira, se deu na aplicação da proposta de intervenção em sala de aula com os *posts* selecionados, levando os alunos a analisarem o gênero considerando seus aspectos pragmáticos como figuras de linguagem, intertextualidade, além de traços aparentes do discurso digital, tais como multimodalidade e hipertexto, culminando com uma proposta de produção autoral – o *post* – no *Instagram*.

Na segunda etapa, de cunho qualitativo, foram analisadas algumas produções finais dos alunos e discutidos os resultados obtidos, considerando-se as características do gênero. Por fim, questionou-se se os alunos conseguiram refletir sobre o *post* enquanto elemento crítico no contexto digital das mídias sociais.

DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Xinguara/PA, localizada na zona urbana do município, com localização, tida como privilegiada, no centro da cidade. A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, sendo o horário da manhã e da tarde reservados aos alunos dos 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) e o horário da noite reservado aos alunos do EJA (3ª e 4ª etapa).

A proposta de intervenção foi aplicada a uma turma de 9º ano do turno da manhã, a qual possuía inicialmente 37 alunos, porém, ao fim do ano letivo, momento em que foi realizada a intervenção didática, a turma contava com 34 alunos.

PLANO DE INTERVENÇÃO

O trabalho desenvolvido em sala de aula foi dividido em módulos.

CamScanner

Utilizou-se como aporte teórico a "intervenção didática" elaborada por Lopes-Rossi (2011), a qual segue os módulos de leitura e análise do gênero discursivo, produção escrita e divulgação ao público.

Para as estratégias de atividade pedagógica com o gênero discursivo *post*, baseou-se na análise dialógico-discursiva de enunciados concretos proposto por Xavier (2020). A proposta de intervenção também se guiou por estratégias formuladas e adaptadas baseadas em Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro (2015), Bergmann & Sams (2017), Geraldi (1997).

A seguir, apresenta-se um quadro com as etapas dos módulos de leitura, escrita e divulgação ao público, a ser realizado na intervenção didática.

Quadro 1 – Síntese dos módulos didáticos

Módulo didático de leitura, análise e produção – 9º ano	
Leitura, análise e produção escrita do gênero discursivo *post*	**Carga-horária (Ch): 26 aulas**
Desenvolvimento das atividades	
Etapa 1 Introdução ao tema **Ch. 2 aulas** Conhecendo o gênero *post* **Ch. 2 aulas**	☐ Apresentação do tema e sondagem com os alunos. ☐ Aplicação de um questionário para os alunos responderem com o objetivo de fazer uma sondagem acerca do contexto do gênero discursivo trabalhado. ☐ Apresentação do *post* enquanto gênero do discurso e suas características composicionais, seu suporte e função comunicativa. ☐ Caracterização dos tipos de *post* (desabafo, protesto, homenagem, informativo, indiretas). ☐ Associação da tipologia dissertativa com o gênero discursivo *post* do tipo desabafo/ protesto.
Etapa 2 Desenvolvimento do tema **Ch. 3 aulas**	☐ A partir da leitura de alguns *posts*, discussão a respeito da sua temática, contexto de produção e recepção. ☐ Divisão da turma em grupos para fazer a leitura e análise de um *post* diferente para cada grupo e para responder algumas perguntas.
Etapa 3 Atividade de produção inicial **Ch. 2 aulas**	☐ Produção pelos alunos de um *post* sobre uma temática de seu interesse pessoal.

continua

CamScanner

Módulo didático de leitura, análise e produção – 9º ano	
Leitura, análise e produção escrita do gênero discursivo *post*	**Carga-horária (Ch): 26 aulas**
Desenvolvimento das atividades	
Etapa 4 Análise Multimodal do Gênero Discursivo **Ch. 5 aulas**	☐ Apresentação aos alunos de alguns *posts* sobre a temática do racismo. ☐ Disponibilização de informações a respeito do contexto de produção e recepção desses *posts*. ☐ Proposição de que os próprios alunos analisem as estratégias discursivas utilizadas na construção do *post*.
Etapa 5 Produção e publicação do gênero discursivo **Ch. 4 aulas**	☐ Discussão sobre a temática abordada nos *posts* apresentados anteriormente. ☐ Encerramento com proposta de produção argumentativa a partir do tema apresentado.
Etapa 6 Construindo ideias para a produção final **Ch. 3 aulas**	☐ Utilização de metodologias ativas para explorar o senso crítico dos alunos. ☐ Atividade em três etapas: pesquisa individual feita pelos alunos; avaliação diagnóstica feita em sala pelo professor; socialização, em sala, das pesquisas realizadas pelos alunos.
Etapa 7 Produção final e publicação em rede social **Ch. 5 aulas**	☐ Projeção do filme "Nunca me sonharam", com o intuito de suscitar temáticas para a produção final. ☐ Manifestação oral dos alunos acerca de questionamentos feitos pelo professor. ☐ Produção final de um *post* sobre um aspecto do filme que tenha chamado a atenção.

Aplicamos as atividades em contexto por meio de acesso à internet através de aparelhos móveis de cada aluno; aos que não possuíam o equipamento, foram disponibilizados os computadores da escola. Também utilizamos o auxílio da tecnologia *blog* como recurso e suporte pedagógico para incentivar as práticas de leitura e produção textuais trabalhadas no decorrer da pesquisa.

Para a execução das atividades de produção textual dos alunos foi criado um perfil para a turma na rede social *Instagram*, para que cada aluno pudesse trabalhar a caracterização do gênero e publicar sua produção. Os alunos tiveram acesso ao perfil durante todo o período

CamScanner

de execução do projeto e também puderam acessar a internet para a publicação durante as aulas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES

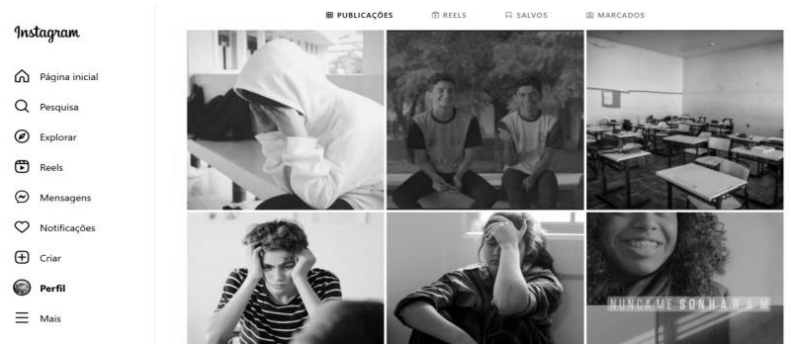
Nesta seção, apresentam-se as análises de algumas produções textuais realizadas pelos alunos com a finalidade de verificar os resultados obtidos (com os módulos de leitura e produção textual) e de realizar uma avaliação da eficácia do trabalho. Não se trata apenas de uma análise gramatical, mas de algumas categorias relacionadas à construção textual, aos elementos estilísticos dos gêneros do discurso e aos princípios de textualidade.

Para as produções analisadas, foram considerados também os elementos estruturais da tipologia dissertativo-argumentativa, já que um dos módulos teve como proposta a produção de um *post* em que os alunos da turma deveriam se posicionar diante de uma temática, levando em consideração a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Sustentam as análises aqui apresentadas considerações de teóricos como Bakhtin (2011, 2016) e Rojo e Barbosa (2015). No que tange à capacidade leitora, foram empregados os estudos de Solé (2014).

Vale lembrar que as produções analisadas fazem parte da última produção do módulo de escrita, o qual fez parte da etapa sete (produção final). As figuras a seguir retratam o perfil da turma no *Instagram*, bem como algumas das produções.

Figura 1 – Print do perfil da turma no Instagram



Fonte: Disponível: https://www.instagram.com/hfr.turma.9anoa/. Acesso em: 19 Jan. 2024.

CamScanner

Figura 2 – Print do *post* da aluna IS



Fonte: Disponível: https://www.instagram.com/hfr.turma.9anoa/. Acesso em: 9 de fev. 2024.

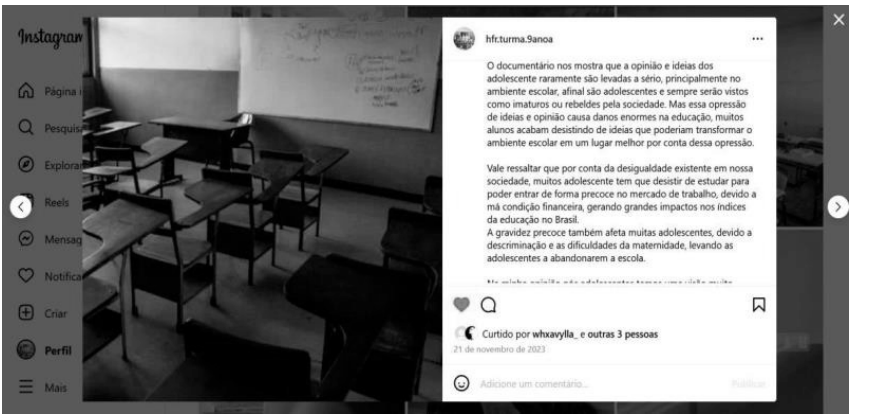
Figura 3 – Print do *post* da aluna GG



Fonte: Disponível: https://www.instagram.com/hfr.turma.9anoa/. Acesso em: 9 de fev. 2024.

CamScanner

Figura 4 – Print do *post* da aluna AC



Fonte: Disponível: https://www.instagram.com/hfr.turma.9anoa/. Acesso em: 9 de fev. 2024.

Inicialmente, ao analisarmos as produções, percebemos uma grande similaridade encontrada na forma como elas são compostas e apresentadas. Todas elas apresentam as seguintes características:

(1) **Imagem e (ou) áudio** do *post*: neste item específico, os autores dos *posts* apresentam, na composição de sua postagem, imagens e/ou áudio, referentes ao assunto que será abordado ao longo dos enunciados. Essas imagens ou áudios são utilizados de forma que exista uma relação entre o conteúdo temático estabelecido ao longo dos enunciados e, também, que seja atrativo ao interlocutor para que o enunciado seja lido e visualizado.

(2) **Texto** do *post:* os autores apresentam o assunto abordado com um aceno valorativo, o que se relaciona ao conteúdo temático. Nesses enunciados, os autores praticam defesa de um ponto de vista, o que se relaciona com o tema e o estilo.

(3) **A autoria** do *post*: os autores dos *posts* são os mesmos, representados pelo nome do perfil da turma no Instagram; *hfr.turma.9anoa*, a que todos tiveram acesso livre.

(4) A **data de publicação** do *post*: neste aspecto, a própria rede social, o *Instagram*, apresenta o momento em que foi publicado o *post* na rede social.

CamScanner

Sobre tais aspectos percebemos que a maioria dos alunos conseguiu compreender a estrutura composicional do gênero, utilizando assim os diversos recursos apresentados para deixar sua produção mais atrativa. Ao estruturarem imagem e (ou) áudio, junto ao texto escrito, além de trazerem questões importantes a serem debatidas, deixaram a leitura dos *posts* mais agradável e chamativa.

Ademais, os autores das postagens foram capazes de explorar posicionamentos valorativos partilhados no texto-enunciado. Ao considerarem a realidade social na qual se encontram inseridos, fizeram recortes de um tema para seu texto e teceram sobre ele um juízo de valor que permitiu aos leitores identificarem seus posicionamentos.

Essa observação mostra que a maioria dos sujeitos da pesquisa alcançou a compreensão durante os módulos de leitura e, posteriormente, conseguiu produzir o gênero discursivo em questão, construindo textos-enunciados posicionando-se de forma crítica e reflexiva. Segundo Bakhtin (2011), toda palavra sempre está à procura da compreensão responsiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensinar e aprender impõe uma série de desafios. Trabalhar com um gênero discursivo em ambiente digital, como o *post*, é um convite a sair da zona de conforto, já que mais do que recursos, o trabalho exige práticas metodológicas sistematizadas e estratégias eficazes para a apropriação do gênero que, embora seja reconhecido pelos alunos, considerados "nativos digitais", não necessariamente é produzido por eles.

A avaliação do resultado deste trabalho pautou-se pela análise de alguns textos produzidos, considerando, sobretudo, os aspectos pertinentes aos gêneros do discurso, como seu conteúdo temático, forma composicional e estilo, pautados nas abordagens dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011; 2016) e Rojo e Barbosa (2015). Levou-se em consideração também o processo de construção de sentido nos textos enunciados presentes nas produções finais, *post* de rede social, para avaliação da compreensão leitora.

A pesquisa mostrou que é possível trabalhar os gêneros do discurso em ambiente digital e desenvolver a leitura através de um gênero que está mais próximo do universo do estudante, pois os alunos foram capazes de ressignificar as leituras, trazendo para as produções suas experiências, opiniões e expectativas enquanto sujeitos sociais.

CamScanner

Por fim, a intervenção sugerida aqui é passível de adaptação, de acordo com as diferentes realidades e o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa venham contribuir com o trabalho sistemático, na escola, dos gêneros do discurso em ambiente digital e para a reflexão a respeito da integração entre as práticas de leitura e escrita, a partir de gêneros multimodais, como o *post* de rede social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. In: **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, jan/jun. 2020.

ALMEIDA, S.; PEREIRA, M.; AMORIN, M. Dialogia da linguagem em *post* de *facebook*: pressupostos bakhtinianos em gênero discursivo digital. **Revista Philologus**, Ano 28, n. 82, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./mai.2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOL, F. A. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero "post em rede social"**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UNIOESTE, Cascavel-PR, 2019.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

CamScanner

RIBEIRO, C. B. **Gêneros Discursivos e Atos de fala no Facebook**: uma análise de *posts* e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014-2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Lisboa, 2015.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184 - 207.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. vol. 9, n. 2, São Paulo, ago./dez., 2014, p. 206-216.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CamScanner

CamScanner

SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Soeli Aparecida Rossi

Jocineide Macedo Karim

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma proposta de formação específica para os professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, no sentido de interagir com eles para compreenderem o diagnóstico das avaliações externas em Língua Portuguesa pelo SAEB, bem como, para destacar o currículo delineado para cada nível de estudo, visando a intervenção didática com foco em diferentes procedimentos metodológicos que requer outros instrumentos pedagógicos para além do livro didático.

Considerando-se a importância de se contemplar o eixo oralidade no ensino, bem como, ensinar ao aluno a falar, a ouvir, a ler, a interpretar, a escrever e a apreciar a arte, por meio de um planejamento específico e prioritário que envolva os letramentos sociais e aos estudantes como protagonistas da aprendizagem é que se apresenta o resultado de um curso de formação aos professores de Língua Portuguesa, atuantes da rede pública em Cáceres-MT.

Durante a formação, foi realizada a análise das médias de proficiência da Prova Brasil/2015, onde constatou-se que as médias de proficiência dos alunos avaliados em Cáceres-MT estavam inferiores às médias em nível de Brasil e às médias gerais do Estado de Mato Grosso: no Brasil a média era de 207,57; no Estado de Mato Grosso, a média era 205,52 e a média de todas as Escolas Estaduais de Cáceres-MT era de 193,48. Fato preocupante que implicou na formação contínua e intervenção junto aos professores de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, justifica-se a intenção desta abordagem ao buscar aflorar a sensibilidade dos professores de Língua Portuguesa para planejar suas aulas de forma a envolver os alunos como protagonistas e a utilizar-se como instrumento pedagógico de diferentes gêneros discursivos, incluindo os da esfera literária, pois estes podem favorecer que

CamScanner

os alunos percebam que independentemente do espaço e do tempo as experiências humanas são universais: o amor, a amizade, a saudade, a inveja, o ciúme, traição, entre outros elementos presentes na vida cotidiana. Conforme Marcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins (2010), ao interagir com diversas obras os leitores passam a ter possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como experiência de leitura, que corrobora para sua formação crítica e cidadã.

Conforme Soares (1998), muitos adultos de países desenvolvidos, tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de ler e de produzir gêneros discursivos da esfera escolar, porém, muitas vezes, são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares. Isso contribui para a reflexão dos professores quanto aos métodos de transposição didática de gêneros discursivos orais e escritos para as práticas de sala de aula com vistas aos múltiplos letramentos.

No trabalho realizado durante as formações no Centro de Formação de Cáceres (SEDUC-MT), junto aos professores de Língua Materna, deparamo-nos com situações que marcaram alguns equívocos teóricos dos professores, a exemplo, ao perguntar a uma professora sobre como trabalhava a leitura e a escrita, a mesma respondeu: "trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior..." (sem identificação por questão de ética profissional). No enunciado da professora há troca entre suporte textual e gênero textual/discursivo, pois revistas e jornais são suportes, conforme perspectiva enunciativo-discursiva de cunho Bakhtiniano.

Outro ponto a destacar é que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que o ensino de língua portuguesa deva apontar para várias questões e letramento informal que devem ser enfrentados em sala de aula para que o aluno avance na aprendizagem e perceba os diferentes contextos de comunicação humana. Uma dificuldade existente no ensino da língua é que muitas das práticas pedagógicas se amparam em nomenclaturas gramaticais, a exemplo, as classes gramaticais e o estudo do significado das palavras fora do seu contexto histórico social, quando se estuda o funcionamento da língua afetado por tudo que lhe é exterior. A compreensão e a interpretação de textos perdem o seu foco, dando lugar aos exercícios de metalinguagem.

CamScanner

A SOCIOLINGUÍSTICA NA PRÁTICA DA SALA DE AULA

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho com a língua em sala de aula deve partir de uma perspectiva de reflexão sobre o seu uso, dentro de contextos discursivos e a partir de textos de distintas modalidades. Assim, defendemos que o ponto de partida deve considerar os saberes que os professores e os alunos levam para a sala de aula, envolvendo, primeiramente, o saber linguístico do falante; segundo o saber social da língua; e por último, o saber linguístico descritivo/prescritivo – saber da norma culta. Dentre os fatores relevantes para a formação proposta aos professores da área de linguagens, na perspectiva aqui apresentada, é importante tratar da modalidade oral no Ensino da Língua Materna, pois ainda se constata que os professores privilegiam, na maioria das atividades propostas, a modalidade escrita ou a formalidade da língua.

No entanto, diante do cenário atual de discussões, reflexões, pesquisas e orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC é indispensável o trabalho com a oralidade, considerando sua relevância à formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres numa sociedade letrada. Para tanto, reiteramos a importância do trabalho com os gêneros discursivos orais e atividades que envolvam a oralidade na construção do conhecimento do aluno, pois,

> ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, também coloca como eixo temático em todos os campos do conhecimento a importância da oralidade, não só em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento, iniciando na Educação Infantil e senso aprofundada no Ensino Fundamental e consolidada no Ensino Médio, com propositura de atividades voltadas à variação linguística que contemplam os múltiplos letramentos sociais.

Nessa perspectiva, a escola é a principal responsável por garantir a aprendizagem do estudante, para tanto, deve oportunizar aos alunos o uso adequado da língua oral nas mais diversas situações de interação

CamScanner

verbal. Para tanto, pautamo-nos na Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo, nas teorias de letramento de Magda Soares e de Roxane Rojo, bem como, nas contribuições da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin para a presente reflexão.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.16), a Sociolinguística Educacional "[...] tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro", em especial as variedades linguísticas estigmatizadas. Assim, o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente da área da linguística podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Materna porque trabalha sobre a realidade dos usuários dessa língua, levando em conta tanto os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) quanto os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros) (BORTONI-RICARDO, 2004, p.16).

O professor de Língua Materna é o mediador de aprendizagens na área da comunicação humana, além de exercitar a pesquisa cotidianamente, um observador que analisa e compreende as variedades linguísticas em uso pelos alunos. Dessa maneira, relaciona teoria à prática e no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Materna propõe atividades de reflexão sobre a realidade do mundo da escrita e da oralidade, visando a compreensão, o respeito e a aceitação das diferenças dos usos linguísticos. Dessa maneira, vale considerar que:

> [...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro da comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 09).

Desse modo, os professores precisam instigar ao aluno perceber que as pessoas ocupam diferentes papeis sociais no processo interativo, porém há um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais - "sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 09).

CamScanner

LETRAMENTO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Para os plicanguístas é preciso reconhecer que a criança chega à escola com um nível de letramento, pois nasce em uma sociedade letrada e desde então começa o letramento. Nesse sentido, há um processo que antecede ao processo de alfabetização, mas este processo é constante e inacabado que precisa estar articulado a aquisição do sistema de codificação de fonemas (sons) e decodificação de grafemas (símbolo gráfico).

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy,* que constitui a condição daquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário Houaiss (2001) como "um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos".

A alfabetização é a apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, por isso envolve o aprendizado de uma técnica que relaciona grafemas e fonemas. No entanto, as atividades de Língua Portuguesa ou melhor de Língua Materna só fazem sentido para a criança quando esta desenvolve as capacidades de ler, de escrever, de falar, de ouvir e de apreciar esteticamente os textos verbais e não verbais com compreensão, em situações diferentes das utilizadas no contexto familiar, as quais aprendem-se na escola. Nesse sentido, "a alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades. É um fenômeno de natureza complexa que foi durante anos estudado, por diferentes profissionais e de várias formas" (SOARES, 2007, p. 56).

Trabalhar com os gêneros discursivos orais que englobam a variação linguística implica trazer para a sala de aula uma variedade de gêneros orais e escritos (bilhete, lista de nomes, teatro, seminário, resumo, debates, questionário, mapas, canção, poema, conto, romance, fábula, biografia, memórias, cordel, bulas, receitas, jogos, quebra-cabeça, lenda, editorial, notícia, artigo, charge, reportagem, horóscopo, carta do leitor, tiras, entrevistas, propagandas, placas, avisos, entre outros), os quais são apresentados em diferentes suportes (cartazes, encarte, folder, outdoor, faixas, livros, revistas, jornais, folhetos publicitários, folhetos religiosos, murais escolares, quadro de avisos, livros didáticos, entre outros).

O desafio que se coloca aos professores são as práticas pedagógicas voltadas aos letramentos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a percepção de uso da língua nas diferentes práticas

CamScanner

sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, os professores precisam planejar atividades que contemplem os seguintes eixos da área de linguagem:

a) **Compreensão e valorização da cultura escrita**: demonstrar postura favorável à aprendizagem da escrita como falar, ouvir, ler, escrever e recontar; utilizar os objetos de escrita presentes no contexto escolar; conhecer e compreender a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade;
b) **Apropriação do sistema de escrita**: compreender a orientação e o alinhamento da escrita; escrever o próprio nome e sobrenome; usar diferentes tipos de letras (imprensa, cursiva, maiúscula, minúscula); escrever textos grafando as palavras de acordo com princípio alfabético; segmentar o texto em palavras; diferenciar letras de outros sinais gráficos; identificar as letras do alfabeto relacionando fonemas e grafemas;
c) **Leitura**: O aluno não precisa saber ler e escrever para iniciar o trabalho com a leitura, por isso deve ser trabalhado em todos os anos de escolaridade para que possa reconhecer a ordem alfabética; reconhecer a escrita do próprio nome; decodificar palavras a partir do texto; antecipar informações levantando hipóteses sobre o discurso; inferir o significado de palavras; localizar informações explícitas no texto ou palavras em texto memorizado; identificar palavras e letras do alfabeto em diferentes gêneros textuais;
d) **Produção de textos escritos**: explicitar as condições de produção e de circulação do texto; saber determinar o que pretende dizer, para quem dizer o que tem a dizer, como dizer o que tem a dizer; reconhecer o contexto social de circulação do texto, o veículo ou o suporte textual; usar as convenções da escrita adequadas ao gênero discursivo utilizado para a interação verbal;
e) **Desenvolvimento da oralidade**: escutar demonstrando compreensão; saber socializar informações; interagir fazendo uso da oralidade; narrar acontecimentos ou histórias com sequência de ideias; realizar tarefas a partir de instrução oral.

Os eixos apresentados acima foram uma construção sobre a prática da alfabetização com letramento ao longo da história. Nesse sentido,

CamScanner

espera-se que os educadores garantam, desde o início da escolarização, a participação do aluno em práticas de leitura e produção de textos reais e diversos, com o compromisso educacional de preparar para o exercício da cidadania, criando condições para que o estudante desenvolva sua competência linguística e proficiência discursiva. Para tanto, o professor precisa escolher os gêneros transpostos para o ensino em função dos objetivos pedagógicos.

Qualquer gênero discursivo pode ser trabalhado em diferentes fases de aprendizagem, depende apenas de como acontecerá o encaminhamento pedagógico, a metodologia a ser utilizada, conforme previsto no planejamento e, poderá ocorrer por meio de projeto didático, sequência didática, atividades sequenciais ou esporádicas. O importante é planejar as aulas, selecionar um gênero de cada vez para que o aluno reconheça que a utilização de determinado gênero do discursivo condiciona às intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Na concepção de Bakhtin (2003), cada gênero discursivo é composto pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo (três elementos intimamente interligados no todo do enunciado e determinados de acordo com a função comunicativa que se pretende realizar):

a) **O conteúdo temático**: relaciona-se com o que se diz no discurso no momento da interação social (se difere da oração e da palavra enquanto unidade da língua fora de um contexto comunicativo);
b) **O estilo**: realiza-se através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua ("as palavras próprias nos lugares próprios constituem a definição de estilo") e pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor;
c) **A construção composicional**: é o formato do gênero discursivo como um todo (ordem do título, organização das palavras).

Conforme Magda Soares (2004), uma criança pode ser analfabeta, mas de certa forma letrada, pois ela faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. O professor, geralmente, faz o papel de leitor para a criança que ainda não apresenta este domínio linguístico, mas esta já se depara em seu cotidiano com uma gama de textos que se apresentam em diversos suportes já conhecidos pela criança. Deste modo,

CamScanner

> uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo [...], toma papel e lápis e "escreve" uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento (SOARES, 2004, p. 47).

Para ser proficiente, na própria língua, demanda saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que a língua coloca à disposição de seus falantes. Desta maneira, é papel da escola garantir o direito ao aluno de apropriar-se de tais recursos para que as condições de interpretação e produção de textos dos usuários da língua sejam ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos gêneros discursivos ao seu redor.

Para tanto, defendemos que os letramentos possam ser transpostos para o ensino por professores de Língua Portuguesa ou por alfabetizadores, possibilitados pelos gêneros textuais/discursivos, considerando os domínios *leitura: compreensão, análise e avaliação e usos sociais da leitura e da escrita* que compreende "os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social" (SOARES, 1998, p. 24).

As Teorias do Letramento ampliaram o conceito Letramento para a noção de *Múltiplos Letramentos.* Há, portanto, diversificados e múltiplos tipos de letramentos presentes nos mais variados gêneros discursivos, o que transcende a perspectiva da limitação às ferramentas linguísticas da leitura e da escrita, no sentido de contemplar diferentes gêneros discursivos que contemplam tanto o verbal quanto o não verbal, como imagens, gestos, sons etc. Nesta vertente, um letramento é sempre sustentado em algum gênero discursivo. Portanto, "[...] deve ser definido com respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidos e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular" (LEMKE, 2010, p. 457).

Para Rojo e Moura (2012, p. 215), qualquer prática de linguagem pressupõe uma situação de comunicação específica que se constitui de acordo com a esfera de circulação e recepção a que está ligada. Nesse contexto, os tipos mais conhecidos de letramentos são: Letramento Digital, Letramento Literário e Letramento Visual.

O Letramento Digital é uma concepção adotada que incorpora práticas de uso das tecnologias, de acordo com a autonomia de agir do

CamScanner

educador, sabendo que essa metodologia ainda é mediada como uma tarefa árdua, mas necessária e necessita das ferramentas tecnológicas da informação para o uso individual e coletivo. Nessa linha de pensamento, Moreira (2012) defende que Letramento Digital é:

> [...] saber utilizar os recursos tecnológicos para plica-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na Web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de prover a aquisição de um (novo) conhecimento (MOREIRA, 2012, p.3).

O Letramento Visual se atenta para habilidades de ler, interpretar, entender informações presentes em imagens ou grafias, "[...] considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais" (SILVINO, 2012, p. 4).

O letramento visual favorece a compreensão do design visual, influência emocionalmente, psicologicamente, filosoficamente e cognitivamente por meio de imagens, sons, cores, assim como, simbolização, representações e abstrações, no sentido de perceber, organizar e construir a leitura e a escrita para com os múltiplos letramentos em larga escala para o conhecimento da informação. Isso resulta dos avanços tecnológicos e recursos disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos (MOITA-LOPES & ROJO, 2004).

Os educadores em sua formação tradicional não foram instruídos para atuar com os múltiplos letramentos, sabendo que concluíram sua formação de cunho tradicional pré-icônica seguindo uma sociedade ainda em desvantagem em relação aos questionamentos dos múltiplos letramentos. Na formação inicial saber ler e escrever significava ter algum tipo de ascensão social, hoje isso já não basta e com muita rapidez esse olhar vem sendo evidenciado positivamente, no sentido de questionar que conhecimento uma pessoa precisa possuir para obter conhecimento e ser aceito na sociedade.

Desta forma ao longo do tempo, ainda de forma tradicional, acontece o ensino, no entanto, o foco é caracterizar o entendimento mais completo e amplo do conceito de múltiplos letramentos por focalizar as práticas sociais de leitura e escrita que podem ser transpostas para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido,

CamScanner

> cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas, diversidade à qual ele nem sempre tem acesso, ou com a qual ele não sabe lidar, por falta de um trabalho sistemático de exploração dos diferentes tipos de textos e gêneros discursivos (PETRONI, 2008, p. 13).

Para a organização do planejamento de ensino com os múltiplos letramentos existentes, materializados em gêneros discursivos, que podem ser transpostos para o ensino, os professores precisam definir as estratégias didáticas que melhor se adequa aos objetivos de ensino e de aprendizagem, dos quais sugerimos:

a) **Sequência Didática**: no conceito básico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", com a finalidade de ajudar o aluno a utilizar a linguagem de forma mais apropriada em determinadas práticas de interação verbal.
b) **Sequência de Atividades**: são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida em torno de um tema ou conteúdo. As atividades são sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições (BRASIL, 2006).
c) **Projeto(s) de ensino:** estudo de um assunto desenvolvido de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, pode envolver a interação entre turmas, professores, comunidade escolar; refere-se às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de um evento e de um material como um brinquedo, um mural, um jornal falado, um livro ou feiras de cultura e peças de teatro. Requer planejamento a partir do interesse dos alunos, "necessitará de várias situações de leitura e registros escritos, através dos quais, o professor deverá explorar intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema propriamente dito, da leitura e da produção de textos" (CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 41).

CamScanner

Com base nas discussões teóricas ora abordadas, a formação em serviço foi realizada pelos professores formadores do Centro de Formação da SEDUC-MT, em Cáceres, com um curso de 24h, realizado em seis dias. Apresentou-se aos professores cursistas a proposta metodológica com enfoque para o letramento e suas práticas pedagógicas direcionadas para a Educação Básica, com atividades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dentre os objetivos propostos buscou-se refletir, analisar e discutir sobre as bases epistemológicas utilizadas pelos professores de Língua Materna e o modo como o planejamento articula-se às competências inscritas nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso e na Base Nacional Comum Curricular, observando-se a proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

Durante a formação houve debate com os professores sobre os resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa, seguido das práticas educativas que envolveram os múltiplos letramentos transpostos para a sala de aula por meio da seleção dos diferentes gêneros discursivos, alicerçados na construção dos saberes dos professores e na concepção de linguagem interativa. Esses fatores se relacionaram à transposição didática, ao método da pesquisa-ação e aos procedimentos metodológicos que favorecem a elaboração de sequência didática, sequência de atividades ou desenvolvimento de projeto de leitura, de escrita, de fala, de escuta e de apreciação estética.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de Pesquisa é a qualitativa, a partir da análise das Provas de Avaliação Externa do SAEB (2021), das habilidades de oralidade e de variação linguística e de estudo teórico. Sendo que as provas analisadas fazem parte de um tipo de avaliação que é a somativa, em nível externo, realizada dentro da escola por uma instituição fora da Escola, mas definindo-se turmas pontuais para se verificar o resultado da aprendizagem dos estudantes.

Assim, os professores tiveram acesso aos resultados da avaliação diagnóstica de 2015 e de 2021 para que pudessem planejar as intervenções pedagógicas e auxiliar na recuperação das aprendizagens dos estudantes, por meio do mapeamento de habilidades que não foram consolidadas pelos mesmos e de possíveis fragilidades no processo de ensino e aprendi-

CamScanner

zagem. Deste modo, foram analisadas questões da prova que contemplam as habilidades voltadas à oralidade e à variação linguística, por exemplo:

Habilidades do 3º ao 5º ano:

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.);

(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

Habilidades do 6º ao 9º ano:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

ANÁLISE DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ORALIDADE

A seguir serão apresentadas algumas questões avaliativas da Prova CAED/2021 voltadas à variação linguística:

CamScanner

1.Questão da Prova Avalia-MT 1º ano/série do Ensino Médio, Caderno C1001

Leia o texto abaixo.

Pela janela

Quando eu percebi que a Milena estava olhando para mim, lá do outro lado da classe, virei o rosto para a lousa, onde a professora acabava de escrever uma pergunta. Antes do recreio, a gente tinha assistido *A guerra do fogo* e agora estávamos em grupos de quatro, fazendo um trabalho sobre o filme.

A história se passava na Idade da Pedra, não tinha falas, só grunhidos saindo das bocas dos homens das cavernas. [...]

Em torno da minha mesa estavam Geandré, o Walter, o Duílio e eu. Estávamos sentados próximos à janela, de onde eu podia ver os menores correndo, lá embaixo. [...] Olhei para Milena, bem rápido, ela estava me olhando, de novo, mas virou o rosto, quando me viu.

No dia anterior, a Milena passou por mim, na saída e, sem me olhar, pôs um papel dobrado na minha mão. De um lado estava escrito "De Milena" e no outro "Para Rodrigo". Eu coloquei o papel no bolso e só tive coragem de ler quando cheguei em casa, depois de mais de uma hora na perua, com ele queimando no meu bolso.

PRATA, Antônio. *Carta fundamental*. Set. 2009. Fragmento. (P120100B1_SUP)

"Leia novamente o texto "Pela janela" para responder à questão abaixo. 22) (P120101B1) No trecho "Antes do recreio, a gente tinha assistido..." (ℓ. 2-3), a expressão destacada é característica da linguagem A) coloquial. B) culta. C) científica. D) regional. E) técnica" (p. 09).

A resposta correta é a letra A) coloquial. Sendo esperado que o aluno avaliado tenha desenvolvido a habilidade de reconhecer a linguagem coloquial ou informal e diferenciá-la da formal. Nesse sentido, a oralidade requer a fluidez na comunicação, sem a obrigatoriedade da norma gramatical. A linguagem formal ou culta é aquela que tende a carregar consigo uma rigidez das normas gramaticais que, naturalmente, são utilizadas na escrita.

CamScanner

1.Questão da Prova Avalia-MT 2º ano/série do Ensino Médio, Caderno C1101

Leia o texto abaixo.

Se você me conheceu há cinco anos atrás, talvez você não saiba mais quem sou

Sabe o que rola? É que mudei demais. Cortei partes de mim que me faziam mal; deixei para trás os velhos hábitos, mudei o corte de cabelo, [...] levantei a cabeça pra vida, saca?

Não sou mais aquela pessoa que cometia erros sem se importar com as consequências. A vida me bateu forte, e eu aprendi que apanhar não vale a pena. Se hoje erro, logo me desculpo. Percebi com as perdas que a vida é muito breve para guardar qualquer coisa que não seja lembranças. Por isso, talvez você não me reconheça mais, pois cheguei à minha melhor versão; ainda cheia de problemas, mas bem mais estável e madura do que todas as outras que tentei ser até aqui.

Então, se você me conheceu no momento errado, a gente se conhece de novo, afinal, eu também não posso garantir que daqui a cinco anos você irá saber quem sou.

ALVES, Neto. Se você me conheceu há cinco anos atrás, talvez você não saiba mais quem sou. In: *Eoh*.2018. Disponível em: <http://eoh.com.br/se-voce-me-conheceu-ha-cinco-anos-atras-talvez-voce-nao-saiba-mais-quem-sou/>. Acesso em: 26 jul. 2018. Fragmento. (P120010I7_SUP)

"Leia novamente o texto "Se você me conheceu..." para responder à questão abaixo. 05) (P120016I7) Em qual trecho desse texto há uma marca de linguagem informal? A) "... mudei o corte de cabelo,...". (ℓ. 2) B) "... levantei a cabeça pra vida, saca?". (ℓ. 2) C) "... talvez você não me reconheça mais,...". (ℓ. 6) D) "... se você me conheceu no momento errado,...". (ℓ. 9) E) "... você irá saber quem sou...". (ℓ. 10)" (p. 02-03).

A resposta esperada para esta questão é a Letra B) "... levantei a cabeça pra vida, saca?" O aluno avaliado ao acertar a questão avaliativa percebe que a gíria faz parte da linguagem informal e que, portanto, a frase se constitui de da marca de linguagem informal.

CamScanner

1.Questão da Prova Avalia-MT 9º ano do Ensino Fundamental, Caderno C0901

Leia o texto abaixo.

O maior de todos os presentes

Era noite. [...] Como sempre acontece em noites de tempestade, a energia acabou. Eu, criança ainda, só poderia estar nervoso e muito assustado; o que me levava a perguntar a todo instante:

– Pai, quando a luz vai voltar?

– Em breve, meu filho – dizia meu pai [...].

Deixando-me sozinho por uns instantes, foi até o quarto e voltou de lá com algo na mão. Reconheci logo o pequeno objeto: era uma caixa de madeira escura que ele mantinha em sua escrivaninha. [...]

– O tempo passa rápido, não é, filho? – ele perguntou.

– Passa, papai; que nem flecha, né?

– Pois é. Hoje você já está com dez anos e já é quase um homem, não é?

– Sim, papai.

– Pois, então, é hora de lhe passar esse presente.

Naquele momento, ele me entregou a caixa de madeira, [...] quando me fez jurar que eu jamais a abriria sem o seu consentimento. [...]

Vinte anos se passaram. A misteriosa caixa se manteve em meu poder. Sempre que eu passava por uma situação difícil [...], eu me recordava daquela noite de tempestade com papai. A doença de meu filho caçula foi o pior de todos os momentos. [...] Até que um dia, finalmente, meu filho recebeu alta do tratamento. Nesse dia meu pai, estando em nossa casa para nos felicitar pela melhora, me pediu:

– Filho, você ainda tem aquela caixa? Pode apanhá-la, por favor?

Corri até o segundo andar da casa e voltei como uma flecha para a sala. Ele me disse:

– Agora você já pode abrir.

Nervoso, eu atendi ao seu comando. Fiquei atordoado por alguns segundos. [...]

– Esse é o maior tesouro de um homem. E, hoje, vejo que esse homem está bem na minha frente!

Aquela velha caixa não possuía nenhuma pedra preciosa, nenhum objeto valioso. Na verdade, ela estava vazia. Mas através dela percebi que já havia ganhado o meu maior presente: o autocontrole de saber aguardar pelo momento certo; a paciência do saber esperar.

MATIAS, Fabiano de Oliveira dos Santos. Disponível em: <http://www.letraseeartes.com.br/2011/01/tres-bons-exemplos-de-textos-narrativos.html>. Acesso em: 24 nov. 2014. Fragmento. (P090076H6_SUP)

O comando da questão 12) (P090080H6), propõe: "No trecho "Deixando--me sozinho por uns instantes,..." (ℓ. 6), a linguagem utilizada é A) coloquial. B) formal. C) regional. D) técnica"

A resposta esperada como correta é a letra B) Formal. Pressupõe-se que se o aluno acertar, este saiba diferenciar a linguagem coloquial, informal ou popular, que o falante utiliza em situações informais como numa conversa entre amigos, familiares, vizinhos etc., sem preocupação com as normas gramaticais. Por outro lado, espera-se que ao produzir um texto verbal escrito ou oral, em situação formal, o aluno saiba utilizar a linguagem formal ou o estilo linguístico adequado ao gênero discursivo.

CamScanner

1. Questão da Prova Avalia-MT 6º ano do Ensino Fundamental, Caderno C0601

Leia o texto abaixo.

Formiga sabe diferenciar árvore onde vive das outras

As formigas sabem de longe qual é a árvore onde vivem e pesquisadores estudam como elas fazem a distinção de uma planta estranha da sua natural.

As formigas da espécie *Pseudomyrme triplarinus* vivem em profundos canais nos caules e troncos das árvores *Triplaris* americana, onde conseguem se abrigar e obter açúcar, gordura e proteína fornecidos pela árvore.

Como recompensa, elas picam os animais que tentam comer as folhas das árvores e afastam plantas de outra espécie que crescem perto delas. [...]

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/921719-formiga-sabe-diferenciar-arvore-onde-vive-das-outras.shtml>. Acesso em: 28 maio 2011.

Fragmento. (P050516C2_SUP)

"22) (P050517C2) No trecho "... da espécie Pseudomyrmex triplarinus...", a expressão em destaque indica uma linguagem A) encontrada em poemas. B) falada entre amigos. C) própria dos cientistas. D) típica de um local".

A resposta esperada para esta atividade é a letra C) própria dos cientistas. Segundo o Dicionário Uniompédia Comunicação, "Pseudomyrmex triplarinus é uma espécie de formiga que vive em profundos canais nos caules e troncos das árvores Triplaris americana, onde consegue se abrigar e obter açúcar, gordura e proteína fornecidos pela árvore" (MATO GROSSO, 2021, p. 01).

As atividades propostas nas provas "Avalia-MT/CAED" para a habilidade variação linguística são questões pontuais. Isso leva à reflexão que se mantém a contradição de que se espera que o aluno tenha o domínio prévio da linguagem utilizada no cotidiano, ou seja, da linguagem informal. No entanto, a maioria dos alunos das classes populares não têm esse domínio *prático* da língua "legítima", e, portanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm domínio prático só pode resultar em fracasso.

Concordamos com Soares (2001) que a escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe dar, e que só as classes dominantes podem trazer – o domínio prático da língua "legítima"; pressupondo esse domínio prático, oferece um ensino da língua "legítima" que, evidentemente, só pode levar a bons resultados aqueles que já dispõem daquilo que ela dá, mas de que depende o que ela dá.

CamScanner

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades pedagógicas propostas durante a formação foram desenvolvidas na perspectiva dos multiletramentos, por meio de um trabalho colaborativo entre professores formadores e professores participantes, de maneira que proporcionasse reflexões sobre as competências, habilidades e objetos do conhecimento de Língua Portuguesa, contemplando-se a Matriz de Referência do ENEM para a variação linguística, articulando-se aos eixos de conhecimento da oralidade no Ensino Fundamental. Sendo esclarecido que no Ensino Fundamental o eixo é Oralidade e no Ensino Médio o eixo é conceituado como variação linguística.

Desse modo, os professores formadores diagnosticaram que a prática pedagógica e, particularmente, o ensino da língua materna tem sido dissociado das determinações sociais e sociolinguísticas, favorecendo a seleção dos alunos mais capazes (o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido – (o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso).

Conforme reflexões de Bortoni-Ricardo (2008), o fracasso da/na escola é um discurso baseado nos ideais democrático-liberais que diz ser a favor da educação popular, este é tão antigo quanto ineficiente. A democratização do ensino ora toma uma direção quantitativa, ora qualitativa. Apesar do discurso, não existem escolas para todos e a que existe parece destinada contra o povo que para o povo dado ao alto número de alunos evadidos ou reprovados na escola.

Diante das discussões realizadas durante a formação, considerando também a análise das provas do SAEB, o grupo de professores concluiu que, ainda há muito trabalho a ser realizado na e pela escola, no sentido de considerar a diversidade dos alunos que ali estudam, reconhecendo que existem necessidades diferenciadas de aprendizagem para ampliação dos letramentos que se utilizam no cotidiano.

Em síntese, reconhecemos que a pesquisa e as contribuições teóricas são significativas para colocar na prática de sala de aula a linguagem em uso, no contexto de interação verbal. Assim, diante de um planejamento sério e de uma prática pedagógica que seja de fato para o aluno, o professor poderá incluí-lo na aprendizagem e favorecer a superação de lacunas linguísticas, propiciando ao aluno perceber a importância das variedades linguísticas e a valorizando sua própria cultura, bem como, aprender a valorizar as demais culturas.

CamScanner

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 nov. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris **Nós Cheguemu na Escola e Agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Editora da UnB, 2006.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira** - desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: Reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: Transformando Significados e Mídias. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

CamScanner

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso** – DRC/MT - EM. Cuiabá: SEDUC, 2021.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.

MOREIRA, Carla. **Letramento Digital**: do conceito à prática. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PETRONI, M. R. Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R (Org.). **Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAEB. Portal INEP. **Página Resultados**. Brasília. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. 17 ed. 5a impressão. São Paulo, SP: Ática, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Márcia Cabral da & MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. **Literatura**: ensino fundamental – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 23-40.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: **Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC** – I STIS, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/ index.php/stis. Acesso em 20 jul. 2023.

CamScanner

CamScanner

A LISTA DE CONSTATAÇÕES NA AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alex de Castro da Costa

Paulo da Silva Lima

INTRODUÇÃO

A produção de textos na Educação Básica é vista como uma habilidade essencial, cujo aprimoramento por parte dos educandos se faz necessário, haja vista ela desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes. No ensino fundamental, de forma específica, os alunos estão descobrindo como expressar suas opiniões e perspectivas. Nesse sentido, a prática de produção de textos, nessa etapa, fornece a eles um espaço para compartilharem suas experiências, crenças e visões de mundo.

Em vista disso, o cenário educacional brasileiro tem testemunhado uma evolução gradual e significativa das abordagens pedagógicas voltadas à produção de textos na escola, moldando a maneira como os professores concebem essa prática e como os aprendizes a assimilam. Diante disso, visando à efetivação de metodologias mais eficazes que possam contribuir para a promoção da proficiência da escrita na Educação Básica, estudos têm sido desenvolvidos. Dentre essas pesquisas, podemos citar os trabalhos de Menegassi (1998), Gonçalves (2007), Ruiz (2010) e Lima (2014, 2014b), os quais apresentam resultados satisfatórios quanto ao trabalho de escrita/reescrita de textos escolares.

Os documentos curriculares oficiais destacam a importância da produção textual como pilar essencial da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) outrora, e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2017), estabelecem diretrizes claras para o ensino da Língua Portuguesa, incluindo a produção textual, em todas as etapas do ensino fundamental e médio.

Assim sendo, neste capítulo, pretendemos tratar acerca da contribuição da correção textual-interativa via lista de constatações para o processo de escrita/reescrita de textos. Assim, enfatizamos como essa

CamScanner

abordagem pode levar os professores a realizarem intervenções nas produções escritas dos discentes, apontando aquilo que eles demonstram como habilidade e o que precisam melhorar quanto às dificuldades. Além disso, exploraremos como esses estudantes, mediante a refacção interativa de seus textos, podem ser capazes de aprimorar a prática de escrita, demonstrando domínio do gênero estudado e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A escrita, entendida como um processo de construção textual, demanda uma prática constante de revisão e reescrita. A revisão difere substancialmente da simples correção, focalizando o texto como um trabalho em desenvolvimento, sujeito a reflexão e reformulação. Esse processo é colaborativo, envolvendo diferentes autores (aluno e professor) com o intuito de alcançar a versão que melhor atenda ao propósito comunicativo (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 115).

Essa perspectiva colaborativa da revisão considera a escrita como dinâmica, passando por diferentes etapas, indo do planejamento à reescrita. Nela, o professor, como mediador, transcende o papel de avaliador, tornando-se um coautor, promovendo o diálogo e a coconstrução textual.

Na mediação da revisão pelo professor, Serafini (2004) propõe três abordagens de correção: indicativa, classificatória e resolutiva. A primeira identifica erros, a segunda classifica desvios e a terceira oferece soluções específicas. Essas abordagens, por não promoverem uma efetiva interação, levaram a elaboração de uma proposta alternativa, a revisão textual-interativa proposta por Ruiz (2010).

Ruiz (2010) destaca que essa metodologia é uma abordagem que busca transcender as intervenções que se prendem a questões de ordem gramatical apenas, enfatizando o desenvolvimento da interação entre o docente e o aprendiz. Segundo a autora, essa forma de correção visa estimular o aluno a refletir sobre o que ele expressou em sua escrita, como o fez, e a partir dessa reflexão, oferecer alternativas para aprimorar seu dizer.

Conforme Menegassi e Gasparotto (2016), a decisão de inserir um bilhete no texto do aluno para discutir tanto aspectos globais quanto internos da produção textual desempenha uma função mediadora de suma relevância, posto que corrobora para o aprimoramento do processo de reescrita.

CamScanner

A lista de constatações, semelhante aos bilhetes, é um aplicativo didático que se refere à análise textual por meio de uma sequência didática (DOLZ *et al.*, 2010). Essa lista, desenvolvida coletivamente pelos discentes ou pelo professor, aborda questões gramaticais, estruturais, de coesão, coerência e adequação ao gênero, oferecendo compreensão abrangente do processo textual.

Essa abordagem modular da lista não sobrecarrega o aluno, permitindo focar em áreas específicas do texto. A lista reconhece conquistas e oferece feedback construtivo, motivando os alunos e promovendo um ambiente colaborativo e engajador (Lima, 2014).

A lista de constatações é uma ferramenta pedagógica relevante na correção textual-interativa, enriquecendo a interação entre professor e discente e orientando o desenvolvimento das habilidades de escrita/reescrita dos aprendizes, tornando-os escritores proficientes.

Desta forma, elaboramos uma lista de constatações utilizada como modelo para correção do gênero artigo de opinião em nosso trabalho, a qual apresentamos na seção seguinte ao lado do artigo analisado. Ressaltamos que optamos por dividi-la quanto à análise das capacidades de linguagem (*ação*, *discursivas* e *linguístico-discursivas*). Essas capacidades dizem respeito às aptidões e conhecimentos adquiridos pelo agente-produtor ao longo de suas experiências sociolinguageiras e cognitivas e que precisam ser evocadas na produção de um texto.

As *capacidades de ação* estão atreladas à adaptação da produção do indivíduo ao contexto do gênero o qual ele está utilizando como referência, estando, por esse modo, diretamente relacionadas à compreensão dos mundos físico e sociossubjetivo do gênero utilizado. As *capacidades discursivas* possibilitam compreender a forma como o gênero está estruturado em termos de composição organizacional e arquitetura interna, como: *plano geral*, que está relacionado à organização do conteúdo temático; *tipos de discurso*, que se referem aos diferentes segmentos que o texto comporta; e *noção de sequência textual*, que constitui os modos de planificação de linguagem desenvolvidos no interior do plano geral. As *capacidades linguístico-discursivas*, por sua vez, estão atreladas à mobilização dos mecanismos de textualização e enunciativos, correspondendo aos elementos de: *conexão*, *coesão nominal* e *verbal*, *vozes enunciativas* e *modalizações*.

CamScanner

A UTILIZAÇÃO DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA VIA LISTA DE CONSTATAÇÕES NA PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Primeiramente, é importante esclarecermos sobre o contexto de produção do gênero abordado neste trabalho – o artigo de opinião. Por conseguinte, sua produção teve como questão polêmica a temática "*PL das fake news: regulamentação e fiscalização das mídias sociais*."[1] Os produtores são estudantes de uma turma de 9° ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi expressar suas opiniões acerca do tema proposto, buscando a adesão dos leitores sobre a tese apresentada. Quanto ao lugar e tempo de produção, a mesma ocorreu na escola Municipal Senador Alexandre Costa, situada em Pio XII/MA, na aula/hora da disciplina de Língua Portuguesa. Todo trabalho de escrita/reescrita desse gênero foi desenvolvido por meio de uma sequência didática, a qual compreendeu as seguintes etapas: *apresentação inicial*, *primeira produção*, *desenvolvimento das oficinas* e *produção final*.

Assim, após essa elucidação acerca do contexto no qual se deu a produção do artigo, passemos à análise. Para este fim, escolhemos aleatoriamente um artigo de um aluno, em que analisaremos a sua versão inicial e final.

1 A temática sobre a qual os discentes escreveram seus artigos estava centrada nas discussões em torno do Projeto de Lei 2.630 de 2020, também conhecido como o PL das Fake News, especialmente durante o primeiro semestre de 2023, quando o Congresso Nacional propôs sua votação. O objetivo desse projeto era estabelecer a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, com a intenção de fortalecer a fiscalização e a regulamentação das plataformas digitais. Como resultado, surgiram discussões nos meios de comunicação online e televisivos sobre as possíveis consequências da aprovação dessa lei, despertando o interesse da sociedade em debatê-la. Diante disso, surgiram diferentes posicionamentos em relação a essa lei. Alguns defendiam a ideia de que ela poderia impor censura às publicações e divulgações na internet, comprometendo assim a liberdade de expressão dos usuários de mídias sociais e aplicativos de mensagens. Por outro lado, havia aqueles que argumentavam que, se aprovada, essa lei seria capaz de reprimir a disseminação de notícias falsas, discursos de ódio e compartilhamento de desinformação.

CamScanner

Quadro 1: Primeira versão do artigo

PRIMEIRA PRODUÇÃO	LISTA DE CONSTATAÇÕES
Os danos que as redes socias pode causar Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade, tem ótimos benefícios a respeitos de pesquisas escolares ou até mesmo para ver notícias da atualidade e etc... Embora, o uso desta ferramenta proporciona graves riscos quando se trata de informações inapropriadas como a "fake news", que transmite conteúdos que não são verdadeiros e acaba levando a discussão. Em conclusão, a tecnologia está tendo um avanço bastante avançado. Desde o seu surgimento vem impactando diretamente na sociedade, com seu nível alto de conhecimento conseguiu mudar o comportamento das pessoas de uma forma inexplicavel. Então, a respeito das redes sociais, o presidente Lula em uma entrevista à rede TV, afirma que a regulamentação das redes sociais deverá ser debatida junto a sociedade, especialistas e meios de mídia. Assim em suas iniciativas o governo garante que no palácio do planalto haverá estrutura para executar o combate à desinformação e discursos de ódio nas redes digitais. Segundo o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de	1) Você transmite a imagem de alguém que leu a coletânea de textos apresentada e compreendeu o problema de comunicação exposto; 2) O texto é um exemplar do gênero artigo de opinião; 3) Está adequado aos destinatários; 4) O esquema argumentativo é mobilizado. Na introdução, há a presença de uma tese que indica o posicionamento assumido e também a contra-argumentação. No desenvolvimento, são apresentados argumentos. No final, uma conclusão é apresentada, recapitulando a discussão feita ao longo do texto. No entanto, a introdução não está bem demarcada, necessitando de uma progressão mais clara com o parágrafo de desenvolvimento; 5) Os argumentos são coerentes com o tema. Há progressão temática. Os argumentos estão organizados, indo do mais fraco para o mais forte; 6) É apresentada em cada parágrafo uma nova informação; 7) Há repetições lexicais desnecessárias ao longo do texto; 8) Uso adequado dos operadores lógico-argumentativos, com exceção de "*em conclusão*", na linha seis do primeiro parágrafo; 9) Quanto aos erros gramaticais e ortográficos: a) linha seis do 1° parágrafo, há erro de pontuação e flexão verbal; b) na linha 10 do 1° parágrafo, há erro de regência verbal;

continua

CamScanner

ideia. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém atualmente devido às desinformações e aos ataques à democracia, entende a lei de outro modo. Desta forma, é preciso ter regulamentações desses comportamentos e enfrentamentos lícitos. Concordo plenamente com o posicionamento dele realmente o mundo digital era para ser visto de outra forma. De acordo com o portal do G1, Flavio Dino, presidente Lula e Alexandre de Morais estão trabalhando para regular as redes sociais e evitar certas ações na internet. "Nós estamos concluindo o debate do ministerio da justiça com a secom, e esse projeto já tem linhas gerais definidas, há uma unidade na equipe de governo e, será entregue ao presidente para que, se ele chancelar, haja o encaminhamento à câmara", afirma eles. Portanto, se realmente isso acontecer o mundo virtual será visto de uma forma diferente, basta ter leis e regras para que essa batalha chegue ao fim.	c) há erro de acentuação gráfica na linha seis do 2° parágrafo; d) na linha quatro do 3° parágrafo, há erro de regência nominal; e) há erro de pontuação na linha onze do 4° parágrafo. Falta uma vírgula após "*dele*" para separar as orações desse período; f) falta uma vírgula após "*acontecer*" na primeira linha do 7° parágrafo; g) há período truncado no início do 4° parágrafo; h) o título precisa ser revisto em relação à concordância.

Fonte: transcrição fiel da primeira versão do texto do aluno.

CamScanner

Quadro 2: Última versão do artigo

ÚLTIMA PRODUÇÃO	LISTA DE CONSTATAÇÕES
Por um ambiente digital mais saudável e transparente Sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade, trazendo otimos benefícios em termos de pesquisas escolares, além de ser uma fonte para se informar sobre notícias atuais e outras coisas. Entretanto, tem-se discutido na sociedade sobre a regulamentação das redes sociais. Essa regulamentação tem como objetivo acabar com a disseminação de notícias falsas e discursos de ódio. Portanto, acreditamos que buscar regularizar a internet ajudaria a tornar o seu uso mais consciente, tornando o ambiente digital mais propício para a divulgação de relatos que contribuem para o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, em relação ao projeto de lei 2.630/2020, conhecido popularmente como "PL das fake News", o presidente Lula afirmou em uma entrevista à Rede TV que a regulamentação das redes sociais deve ser debatida com a sociedade, especialistas e meios de mídia. Dessa forma, em suas iniciativas, o governo garante que o Palácio do Planalto estará disposto a executar os dispositivos desse plano, caso ele seja aprovado. Outrossim, o ministro Luiz Roberto Barroso, do STF (Supremo Tribunal Federal), foi alguém que mudou de ideia em relação a essa proposta. Barroso afirma que antes entendia que a internet deveria ser livre, aberta e não regulada, porém,	1) Você consegue passar a imagem de alguém que leu a coletânea de textos apresentada e compreendeu o problema de comunicação exposto; 2) O texto é um exemplar do gênero artigo de opinião; 3) O texto está adequado aos destinatários; 4) Você passa a imagem de alguém que defende seu posicionamento através de argumentos bem embasados. Para tanto, mobiliza o esquema argumentativo. Na introdução, há a presença de uma tese que indica o posicionamento assumido, bem como uma contra-argumentação. No desenvolvimento, são apresentados argumentos e contra-argumentos. No final, há uma conclusão recapitulando o que foi discutido no artigo. 5) Os argumentos empregados são coerentes com o tema. Há progressão temática. Os argumentos estão organizados indo do mais fraco para o mais forte; 6) É apresentada em cada parágrafo uma nova informação; 7) Procurou evitar repetições desnecessárias de termos ao longo do texto, utilizando elementos de referenciação para isso; 8) Há uso adequado dos operadores lógico-argumentativos, estabelecendo conexão sintático-semântica entre períodos e parágrafos; 9) Foram corrigidos os erros gramaticais e ortográficos.

continua

CamScanner

hoje, devido às desinformações e aos ataques à democracia propagados no ambiente digital, compreende que há necessidade de uma lei branda, que possa punir de forma concreta e veemente quem pratica esses atos. Desse modo, torna-se necessário haver fiscalização e regulamentação dessas mídias sociais, através de uma lei específica. Assim sendo, embora tenhamos um posicionamento favorável à aprovação do projeto, por acreditar que ele tornará o ambiente digital mais transparente e, consequentemente, mais consciente, algumas pessoas na sociedade são contrárias, pois acreditam que essa regulamentação afetará sua liberdade de expressão em relação ao que publicam em suas redes sociais. Não obstante, o objetivo não é esse, mas sim combater a disseminação de conteúdos falsos, que podem causar efeitos prejudiciais aos usuários das mídias sociais. Assim, os que mantêm esse posicionamento contrário, como o deputado federal Kim Kataguire, argumentam que o governo está tentando impor censura ao que vai de encontro às suas ideias nas plataformas digitais. Todavia, contrapondo tal posicionamento, em nossa visão, acreditamos que não ocorrerá nenhuma censura, pois o que se busca de fato é implementar um conselho/órgão de transparência e fiscalização que possa monitorar e punir as plataformas de mídia por publicações falsas, preconceituosas, xenofóbicas e racistas realizadas por seus usuários. A intenção é, portanto, promover a responsabilidade e a prestação de contas por parte das empresas de tecnologia, visando	Observação: a) mesmo após a correção dos erros de acentuação, ainda permanece erro na linha dois do primeiro parágrafo; b) nas linhas dois e sete do sexto parágrafo, há palavras com erro de ortografia. Parabéns pelo progresso em sua escrita e o empenho demonstrado ao longo do desenvolvimento do estudo do gênero!

continua

CamScanner

garantir um ambiente mais seguro e confiável para os usuários das redes sociais. Em vista disso, de acordo com Antônio Carlos de Freitas, mestre e doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), o projeto é um avanço no combate às fake news. Ele afirma que atualmente uma informação ou uma postagem nas redes pode alcançar rapidamente milhões de pessoas, afetando sua imagem e influenciando suas indentidades, o que se torna preocupante e requer medidas como as propostas pelo PL 2.630/2020, que possam evitar a propagação de notícias falsas e garantir a responsabilização daqueles que as disseminam. Desta maneira, as autoridades deverão agir para retirar ou reduzir o alcance de contas e publicações que transmitam conteúdos criminosos, façam apologia a atos terroristas, suicídios, abuso contra crianças e adolescentes, e outras violações. Isso só será possível por meio de uma lei rigorosa e consistente, como a proposta pelo "PL das fake news". Em resumo, se o projeto de lei discutido aqui for aprovado e, como consequência, houver a regulamentação das mídias sociais, a interação digital no Brasil passará por mudanças significativas. Serão estabelecidas diretrizes para a moderação de conteúdo, buscando combater a disseminação de informações falsas, discursos de ódio e outras violações. Isso poderá resultar em um ambiente digital mais seguro, transparente e consciente, onde os usuários poderão desfrutar de uma experiência online mais saudável.	

Fonte: transcrição fiel da última versão do artigo do aluno.

CamScanner

Na primeira versão produzida pelo discente, quanto às capacidades de ação, no contexto físico, há um estudante do 9° ano que realiza uma atividade de linguagem por meio de um texto escrito, mas ainda não domina completamente o gênero estudado. Os leitores, inicialmente, são o professor, que é alguém com formação em Letras, seguido pelos colegas de classe e da escola. No contexto sociossubjetivo, o aluno exerce o papel social de alguém que se posiciona diante de uma questão polêmica e busca convencer seus destinatários acerca de seu posicionamento. Os leitores, neste contexto, são o professor, que auxilia o estudante na produção do artigo, os colegas da turma e estudantes da escola.

No que concerne ao conteúdo temático, o estudante utiliza em seu texto os conhecimentos abordados durante as aulas que trataram da apresentação da situação, o que contribuiu para embasar o discente no tratamento da temática.

Quanto às capacidades discursivas, o texto segue o modelo canônico do gênero, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Há predominância da sequência argumentativa, com uma tese no 1° parágrafo, argumentos nos parágrafos 2°, 3°, 4°, 5° e 6°, contra-argumentação no 1° parágrafo e conclusão no 7° parágrafo. O texto situa-se no mundo do EXPOR autônomo, predominando o discurso teórico.

Em relação aos mecanismos de textualização, a versão inicial apresenta uso recorrente de anáforas nominais, com uma eventual repetição desnecessária de termos. Organizadores textuais com valor lógico-argumentativo estabelecem ligação entre partes do texto. Alguns operadores são usados equivocadamente.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, o discente-produtor utiliza vozes sociais no texto com o objetivo de realizar avaliações. Assim, são introduzidas as vozes de autoridades, como do presidente Lula e dos ministros Alexandre de Morais e Flavio Dino. Além dessas vozes, há também a voz do próprio autor, que realiza avaliações sobre o que está sendo discutido (*sabemos* / *concordo*). Encontram-se ainda algumas modalizações no texto. Temos a modalização lógica, realizando avaliações sobre elementos do conteúdo temático com base em coordenadas do mundo objetivo, como: (*sabemos que a internet é muito eficiente para a humanidade*). Há também a modalização deôntica, que fornece avaliações de elementos do conteúdo temático com base em regras, opiniões e valores do mundo social: (*é preciso ter regulamentações desses comportamentos e enfrentamentos*). Além dessas, observa-se também a

CamScanner

modalização pragmática, que evidencia a responsabilidade de entidades inerentes ao conteúdo temático: (*Flavio Dino, presidente Lula e Alexandre de Morais estão trabalhando para regular as redes sociais e evitar certas ações na internet*).

No tocante à análise dos aspectos microestruturais, com base em Gonçalves (2007), Ruiz (2010) e Lima (2014), utilizamos a correção textual-interativa via lista de constatações para apontar as inadequações gramaticais, bem como para chamar a atenção do aprendiz para outras questões internas de seu texto, como a utilização de operadores lógico-argumentativos, plano textual, argumentação etc., como se vê no primeiro quadro. Dessa forma, após a revisão dessa primeira versão do artigo do estudante, entregamos a ele uma lista de constatações, a qual deveria ser utilizada como parâmetro para a reescrita do artigo.

Assim sendo, após as atividades de correção desenvolvidas, na segunda versão do artigo produzido pelo aluno, a respeito das capacidades de ação, no contexto físico temos um discente do ensino fundamental que promove uma ação linguageira por meio da escrita de um texto, demonstrando que domina o gênero e que escreve para seus destinatários de modo a alcançar um propósito comunicativo. Dessa maneira, os leitores para os quais o agente-produtor escreve são o professor, seus colegas de turma e outros discentes da escola. Por sua vez, no contexto sociossubjetivo, há um estudante assumindo o papel social de um indivíduo que busca a adesão de seus destinatários em relação ao seu posicionamento diante de uma questão polêmica. Desse modo, os leitores, neste contexto, são o professor, os discentes da classe e da escola.

No que tange às capacidades discursivas, a estrutura do artigo segue o modelo canônico do gênero, com introdução, desenvolvimento e conclusão. A demarcação e estruturação dessas partes foram aprimoradas, resultando em oito parágrafos nesta versão, em contraste com os sete da primeira versão. A introdução e a conclusão estão mais bem delimitadas, proporcionando maior clareza à estrutura geral do artigo. A tese é claramente apresentada no parágrafo introdutório.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, verifica-se a presença de mecanismos de conexão que estabelecem a relação sintático-semântica entre períodos e parágrafos, contribuindo para a organização do discurso. Operadores como "entretanto", "outrossim" e "assim sendo" foram adicionados nesta versão, evidenciando um uso mais apropriado após a

CamScanner

participação do discente nas oficinas destinadas ao estudo dessas capacidades. Anáforas nominais e pronominais asseguram a referenciação no texto.

O texto incorpora as modalizações lógicas, deônticas e pragmáticas. A lógica avalia o conteúdo temático com base em conhecimentos objetivos, como a eficiência da internet. A deôntica realiza avaliações acerca do conteúdo temático mediante regras e valores sociais, destacando a necessidade de fiscalização e regulamentação das mídias sociais. A pragmática atribui responsabilidades aos agentes do conteúdo temático, assegurando que o governo estará disposto a executar os dispositivos do plano.

Na última versão, o estudante buscou revisar os problemas apontados na lista de constatações que recebeu, solucionando questões de repetição, uso inadequado de operadores lógico-argumentativos e também certas inadequações gramaticais. O aprendiz se esforçou para formular as ideias de maneira mais clara e apresentar uma argumentação mais consistente, estruturando os parágrafos de maneira mais adequada.

A partir da análise desses dois textos, é possível observar que a correção textual-interativa por meio da lista de constatações possibilitou um avanço significativo à escrita do aluno, tornando-o proficiente no gênero. Esse progresso foi resultado das observações feitas desde a primeira versão do texto, que proporcionaram ao estudante uma base para revisar e corrigir os erros constatados, capacitando-o para reescrever seu artigo de forma mais eficaz. Isso fez também com que o agente-produtor aprimorasse seus conhecimentos relativos às capacidades de linguagem referentes ao gênero proposto. Portanto, constata-se uma evolução exponencial entre a primeira e a última versão do texto, o que torna a produção final adequada aos propósitos comunicativos e aos destinatários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões propostas neste capítulo, buscamos explorar como a produção e correção de textos, sob o viés da correção textual-interativa, pode contribuir de maneira significativa para o aprimoramento da habilidade de escrita dos estudantes e o consequente desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A abordagem da correção interativa via lista de constatações, como discutida ao longo deste trabalho, representa uma mudança no paradigma tradicional de correção textual, que muitas vezes se limita à identificação de erros gramaticais.

CamScanner

Por conseguinte, nossa análise de um artigo de opinião produzido por um aluno de 9º ano do ensino fundamental mostrou que essa abordagem vai além da simples identificação de erros, permitindo que o professor forneça feedback direcionado, orientando o estudante a refletir a respeito de suas escolhas de escrita e a buscar alternativas para aprimorar seu texto.

Sendo assim, a correção interativa via lista de constatações representa uma abordagem pedagógica efetiva para o trabalho com a prática de produção de textos em sala de aula, podendo promover resultados satisfatórios, como os constatados por nós neste capítulo.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. et al. **Revision of written language:** cognitive and instructional processes. Boston/Dordrecht, Netherlands/New York: Kluwer, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

CamScanner

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** (Orgs.). Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios-Registro. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69-96, 2014.

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, L. et al. **Revision:** cognitive and instructional processes. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 9-20.

LIMA, P. S. **A reescrita de textos na escola:** trabalhando com gêneros e sequências didáticas. 2014. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

_____. **A correção interativa como mediadora do processo de erscrita/reescrita na escola.** Revista Soletras, n. 27, p. 328-341, jan./jun., 2014.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. **Revisão dialógica:** princípios teóricos e metodológicos. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr., 2019.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. **Revisão textual-interativa:** aspectos teórico-metodológicos. Domínios da Linguagem, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set., 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** 2 ed.São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 2004.

TRUPPIANO, C. Best classroom practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Org.). **Revision:** history, theory and practice. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 177-196.

CamScanner

LEITURA E PRODUÇÃO DE *OUTDOORS* DA PUBLICIDADE A CAMPANHAS DE AÇÃO CIDADÃ

José João Quaresma Pena

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma Dissertação de Mestrado que teve como objetivo central analisar as estratégias argumentativas apresentadas nos *outdoors* publicitários, destacando sua importância na persuasão visual, para então construir uma proposta de intervenção didática a ser aplicada a uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo se propôs a explorar como as mensagens publicitárias nos *outdoors* são construídas a fim de influenciar o comportamento do público-alvo, considerando aspectos como escolha de cores, imagens, *slogans*, tipografia e posicionamento de elementos visuais, frases de efeito e outros elementos que compõem os gêneros textuais multimodais, presentes nos *outdoors* publicitários.

Ao longo desta pesquisa, foram realizadas análises de diversos exemplos de *outdoors* publicitários, com o intuito de identificar as estratégias argumentativas mais recorrentes, bem como examinar como elas são utilizadas de forma eficiente. Foram considerados tanto aspectos visuais, como a estética, a disposição dos elementos, a autoridade visual, quanto os elementos argumentativos, como a construção de narrativas, o uso de metáforas e a criação de apelos emocionais.

O trabalho culmina com a criação de propostas de *outdoors* de campanhas de ações cidadãs visando à conscientização e mobilização em diversos temas sociais relevantes, através da argumentação que combina as linguagens verbal e não verbal, explorando elementos textuais e imagéticos. Dessa forma, a investigação das estratégias argumentativas no *outdoor* publicitário representa uma contribuição significativa para o campo da educação e da publicidade, ao explorar de forma aprofundada o papel da persuasão visual e sua relação com o comportamento do público-alvo.

CamScanner

OUTDOOR: GÊNERO OU SUPORTE TEXTUAL?

Para Marcuschi (2002, p. 1), "usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica." Nesse sentido, sempre que nos comunicamos, usamos algum gênero textual adequado à situação comunicativa em questão.

Ainda para este autor, os gêneros não se constituem instrumentos estanques e limitadores da ação criativa. Caracterizam-se mais como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem lado a lado com as necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, afirmação que é facilmente perceptível ao considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Assim, à medida que novas necessidades e situações comunicativas vão surgindo, surgem também novas composições textuais com novas características no intuito de satisfazer as novas demandas comunicacionais.

> Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (Marcuschi, 2002, p. 1)

Para Motta-Roth (2005), ao analisar linguística e discursivamente os gêneros, o primeiro passo é a identificação das condições de produção do discurso, que envolve questões como interlocutores, local e momento da produção, as finalidades envolvidas em sua produção, a instituição com a qual se relaciona e o valor social que lhe é atribuído, assim como os resultados obtidos por meio de sua circulação.

Gêneros textuais nada mais são que línguas em uso social, seja quando usadas na escola, seja quando usadas fora dela para nossa comunicação, seja quando são usados gêneros escritos ou falados. Os gêneros são linguagens em uso, são línguas vivas, pois são instrumentos de interação indispensáveis a todos os sujeitos. O fato de todas as pessoas do-

CamScanner

minarem pelo menos alguns gêneros dá uma base para que elas possam aprender outros, de forma infinita (Marcuschi, 2008).

O suporte mantém ainda uma relação direta com os propósitos comunicativos que se deseja alcançar. Vamos tomar como exemplo o caso de uma empresa que queira veicular uma campanha publicitária para um público maior e mais heterogêneo e decida utilizar, como suporte de seus anúncios publicitários, os vidros traseiros de ônibus ou sacos que embalam os pães nas padarias. Nesse caso, temos dois suportes que, a princípio, foram incidentais, ou seja, não foram criados para serem portadores de qualquer gênero textual, mas tornaram-se uma alternativa criativa para permitir a circulação de uma campanha por vários locais da cidade, possibilidade não oferecida por um *outdoor*, que permanece fixo em um mesmo local, sendo assim um suporte convencional. (Marcuschi, 2003)

Segundo Marcuschi (2003, p.13), "há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos", chamados de suportes convencionais. Mas existem outros "que funcionam como suportes ocasionais ou eventuais, que podem ser chamados de suportes incidentais, apresentando uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos" (Marcuschi, 2003, p.13). Assim, para este autor, "toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte" (Marcuschi, 2003, p.13). Como exemplo de suportes incidentais, o pesquisador cita os troncos de árvores, quando servem para fixar alguma declaração de amor, e até mesmo o corpo humano, que, tatuado, passa a ser suporte de um texto. Por isso, para Marcuschi (2003, p. 14), "não convém restringir a noção de suportes textuais para o caso dos suportes convencionais".

Considerando todo o exposto, foi possível concluir que gêneros textuais são linguagens em uso, possuem textualidade e envolvem fatores como interlocutores, momento de produção, finalidade e valor social. Esses gêneros textuais são ilimitados e se materializam nos chamados suportes de textos, que são superfícies físicas em formatos específicos que suportam, fixam e mostram um texto (Marcuschi, 2008). Então o *outdoor*, apesar de apresentar algumas peculiaridades dos gêneros, pode e deve ser identificado como suporte, como afirma Marcuschi:

> Eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, o que é feito por vários autores, mas hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para publicidades, anúncios, propagandas, comu-

CamScanner

> nicados, convites, declarações, editais. Não é qualquer gênero que aparece num *outdoor*, pois esse é um suporte para certos gêneros, preferencialmente na esfera discursiva comercial ou política. (Marcuschi. 2008, p. 176)

Vale ressaltar que a inter-relação entre gêneros e suporte se faz mais evidente quando se trata do *outdoor*. O papel do suporte vai além de um simples espaço para exposição do gênero. Segundo Marcuschi (2008, p.174), "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele [...] *sendo imprescindível para que o gênero circule na sociedade, tendo influência na natureza do gênero suportado*" (ênfase do autor).

A MULTIMODALIDADE NO *OUTDOOR*

Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos "interesses", e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central é que somos produtores de significados e que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados.

Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolverem o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, também a nova abordagem da multimodalidade pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais.

Conforme Ribeiro (2021), o leitor do futuro deverá conciliar a escrita de novos modos numa perspectiva dúplice, tanto no que se refere à propagação do texto, quanto às suas formas de inscrição. As tecnologias digitais revolucionaram o campo da educação. O livro unitário vem sendo, gradativamente, substituído pela revolução na técnica da produção do escrito, representando, concomitantemente, uma revolução da percepção das entidades textuais, bem como das estruturas e formas essenciais da cultura escrita.

CamScanner

Essas mudanças desencadeadas pelas tecnologias refletem como "a história da leitura nos ajuda a visualizar as mudanças pelas quais ela passou, em termos de práticas e tecnologias, de forma a nos retirar do campo ingênuo que poderia nos fazer pensá-la como uma prática monolítica e estacionária […]". (Ribeiro, 2021, p.25). A mesma autora destaca que o *design* de um material de leitura deve conservar os traços que constituem a escrita, sem perder de vistas a significância do que está sendo proposto para o leitor. "A questão é que, diante de tantas possibilidades perceptivas e cognitivas do uso de materiais diferentes, o que cada um deles quer significar?". (Ribeiro, 2021, p.27). Por fim, observa que "para quem produz os textos, trata-se de trabalho e planejamento" (Ribeiro, 2021, p.27), haja vista que a leitura sempre é considerada um exercício dinâmico.

Seguindo essa linha de raciocínio, o trabalho de leitura e produção de *outdoors* publicitários em sala de aula é muito relevante para o domínio das diferentes semioses, levando os discentes ao conhecimento de espaços bem mais amplos de interação e práticas sociais mediadas pela linguagem. Conforme já foi mencionado, o uso de imagens e outras linguagens de forma mista se faz cada vez mais presente nas relações sociais e há de se considerar também que estes recursos possuem uma grande força argumentativa, o que reafirma a importância do *outdoor* publicitário como objeto de estudo na educação básica.

A ARGUMENTAÇÃO NO *OUTDOOR*

A argumentação é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade, sendo utilizada em diferentes contextos, desde o debate político até a defesa de um projeto de pesquisa acadêmica. A escrita, por sua vez, desempenha papel de ferramenta essencial para a construção e a disseminação de argumentos, possibilitando a sua reflexão e crítica em diferentes contextos.

Fiorin (2022) define a argumentação como um processo de comunicação que tem como objetivo persuadir ou convencer o interlocutor a adotar determinado ponto de vista. Ele destaca que a argumentação não se resume à apresentação de argumentos lógicos, mas envolve também aspectos retóricos, emocionais e sociais que influenciam a tomada de decisão do receptor da mensagem. A argumentação está presente em diversos contextos da vida social, como nas relações interpessoais, na política, no direito, na publicidade, entre outros. Em cada um desses contextos, a

CamScanner

argumentação assume características específicas que podem ser influenciadas por diversos fatores, como a cultura, a linguagem, a história e as condições sociais.

Fiorin (2022) aborda em sua teoria diversos tipos e recursos argumentativos. O que aparece com mais frequência nos *outdoors* é o modelo e o antimodelo, em que o modelo pode ajudar a ilustrar como algo pode ser bem-sucedido e inspirar a audiência a apoiar a ideia. Já o antimodelo pode ajudar a prevenir a adoção de uma ideia que pode levar a resultados negativos. No entanto, é importante lembrar que o uso de modelos e antimodelos deve ser cuidado e baseado em evidências concretas. É preciso ter em mente que os exemplos apresentados devem ser relevantes e representativos para a questão em discussão, para que o argumento seja convincente. "Casos particulares podem ser apresentados como modelos a seguir ou antimodelos a evitar. O modelo é uma personagem ou um grupo humano com quem se procura criar uma identificação, que merece ser imitado." (Fiorin, 2022, p. 199)

É importante lembrar que a argumentação no *outdoor* publicitário deve estar clara com a marca e a identidade visual da empresa, para que a mensagem seja coerente e eficaz. Também é fundamental levar em conta o público-alvo e suas necessidades e desejos, para que a mensagem seja relevante e atraente para o público. Em resumo, a argumentação é um elemento fundamental na criação de um *outdoor* bem-sucedido. Com uma mensagem objetiva, clara e impactante, é possível conquistar a atenção e o interesse do público-alvo, gerando resultados positivos.

A PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática "Leitura e produção de *outdoors*: da publicidade a campanhas de ação cidadã", por nós desenvolvida como parte das atividades do Mestrado Profissional, foi aplicada a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta dividiu-se em seis oficinas, com a turma organizada em sete grupos, com vistas à análise das estratégias argumentativas presentes em *outdoors* publicitários e à elaboração de propostas de *outdoors* para campanhas de conscientização e ações cidadãs.

CamScanner

As seis oficinas assim distribuídas:

Oficina 1

- ☐ Atividade 1: Apresentação do conceito de *outdoor* publicitário;
- ☐ Atividade 2: Pesquisa de exemplos de *outdoors* em diferentes contextos;
- ☐ Atividade 3: Identificação dos elementos presentes em um *outdoor*;

Oficina 2

- ☐ Atividade 1: Identificação do público-alvo e objetivos comunicacionais;
- ☐ Atividade 2: Identificação e análise das estratégias argumentativas;

Oficina 3

- ☐ Atividade 1: Introdução aos diferentes tipos de fontes utilizadas ao ar livre;
- ☐ Atividade 2: Um breve estudo sobre layout e design de *outdoors*;

Oficina 4

- ☐ Atividade 1: Escolha do tema;
- ☐ Atividade 2: Definição de propósito comunicativo e estratégias argumentativas;
- ☐ Atividade 3: Definição de tipografia, layout e design;

Oficina 5

- ☐ Atividade 1: Criação da arte;
- ☐ Atividade 2: Revisão e edição;

Oficina 6

- ☐ Apresentação dos *outdoors* criados pelos alunos;
- ☐ Discussão sobre os pontos fortes e pontos a melhorar em cada *outdoor*;
- ☐ Avaliação do processo de aprendizagem e dos resultados alcançados pelos alunos.

CamScanner

Como a escola não possui laboratório de informática e o acesso à internet é bastante limitado, houve necessidade de complementar com uma pesquisa de campo, ou seja, sair pela cidade onde se situa a escola – município de Igarapé-Miri/PA – fotografando, com celular, os *outdoors* expostos pelas ruas e pela rodovia próxima. Porém, como a cidade é pequena, não há muitos painéis deste tipo. Mesmo assim foram coletados 06 painéis e mais um na internet. Cada grupo escolheu um *outdoor* dentre os coletados para fazer a análise.

A seguir, apresentamos uma amostra do trabalho de dois grupos nas três primeiras oficinas:

Quadro 1 – Trabalho elaborado por grupo de alunos

Grupo	Outdoor	Elementos presentes no outdoor
1		Na parte esquerda com nome da empresa, endereço e contatos. Além da logo da empresa e de uma frase de efeito bastante chamativa "Irresistível como você!!!". Na parte direita há a presença de imagens bastante apelativas de três jovens modelos, um rapaz e duas moças, vestindo as marcas associando a estas beleza e elegância. A logomarca ajuda a identificar a empresa, as cores em vermelho e branco destacam e chamam bastante a atenção do público.
2		Na parte direita a logomarca do escritório, texto com tempo de atividade, contatos, nome da contadora e uma frase de efeito: "Indo além dos números". Na extremidade esquerda a imagem de uma mulher, a contadora dona do escritório, numa pose que transmite alegria, seriedade e confiança. A cor de fundo torna o conteúdo visível a uma grande distância.

Fonte: Acervo dos autores.

Quadro 2 – Trabalho elaborado por grupo de alunos

QUADRO SÍNTESE DA ATIVIDADE 1 OFICINA 2			
Grupo	Outdoor	Público Alvo	Objetivos Comunicacionais
1		Pessoas jovens que gostam de roupas de banho e roupas íntimas bem sedutoras e com designer impactante.	Promover o produto, gerar tráfego para os pontos de venda e, consequentemente, aumentar as vendas desse produto.
2		Empresários, autônomos e demais pessoas que precisam de serviços de contabilidade.	Promover um serviço destacando suas características e benefícios e incentivar as pessoas a contratar o serviço anunciado.

Fonte: Acervo dos autores.

CamScanner

Quadro 3 – Trabalho elaborado por grupo de alunos

RESULTADO DA PESQUISA OFICINA 3		
GRUPO	TIPOGRAFIA PESQUISADA	LAYOUT PESQUISADO
1	fonte helvética black ABCDEFGHIJKLM NOPQRSTUVWXYZ abcdefghijklm nopqrstuvwxyz 1234567890 $?&%@!#*()=	Layout horizontal com imagens de grande escala: este layout apresenta uma imagem de grande escala como plano de fundo, com texto e outros elementos sobrepostos. Esse tipo de outdoor geralmente é usado para anúncios de produtos de consumo, como carros ou bebidas. 
2	Fonte impacto ABCDEFGHIJKLM NOPQRSTUVWXYZ abcdefghijklm nopqrstuvwxyz 0123456789 $?&%@!#*()=	Layout vertical com texto simples: este layout apresenta um design minimalista com um fundo sólido e texto em negrito em uma fonte grande. Esse tipo de outdoor é comum em campanhas políticas ou de conscientização pública. 

Fonte: Acervo dos autores.

CamScanner

Segue a síntese do trabalho de todos os grupos na oficina 4.

Quadro 4 – Síntese do trabalho de todos os grupos de alunos

QUADRO SÍNTESE DA OFICINA 4				
GRUPO	TEMA	PROPÓSITO COMUNICATIVO	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS	TIPOGRAFIA E LAYOUT
1	Amizade	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia blackadder e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
2	Combate ao bullying	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia blackadder e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
3	Combate ao racismo	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia arial e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
4	Doação de sangue	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia fugitiva e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
5	Gravidez na adolescência	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia arial black e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
6	Combate ao machismo	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia arial black e layout horizontal com texto e imagens combinadas.
7	Preservação da natureza	Promover uma ideia e gerar interesse e engajamento	Apelo emocional	Tipografia arial black e layout horizontal com texto e imagens combinadas.

Fonte: Acervo dos autores.

A oficina 5 foi a etapa mais desafiadora, considerando o fato de a escola não contar com um laboratório de informática. A maior parte precisou ser feita em *cyber* e residências de alunos. Como todos os *layouts* escolhidos foram horizontais com texto e imagens combinadas, coube a cada grupo fazer uma pesquisa de imagens sem direitos autorais através da ferramenta "Licenças Creative Commons", em seguida, dispor imagens e palavras nos *layouts* observando a organização com frases curtas e impactantes para formar um conjunto atrativo e persuasivo. As propostas de *outdoors* foram montadas no powerpoint pelo fato de ser mais acessível e atender às limitações enfrentadas por uma escola pública.

CamScanner

Em seguida, trazemos a apresentação e a análise de duas das sete propostas de *outdoors* produzidas e socializadas em classe na oficina 6.

O grupo elaborou uma proposta de *outdoor* com o tema: "Gravidez na Adolescência". Este é um tema que atualmente causa grande preocupação pois são muitos os riscos e sérias consequências para os jovens.

Quadro 5 – *Outdoor* produzido por grupo de alunos



Fonte: Acervo dos autores.

À esquerda, observa-se a opção por um fundo branco dando evidência para a frase de efeito em fonte Arial Black: "Gravidez na adolescência não é brincadeira". Abaixo, a imagem de um casal de adolescentes: ele com um brinquedo nas mãos e ela grávida, diante das pernas de um casal de adultos vestidos com traje social, proporcionalmente maiores, simbolizando as barreiras impostas pela sociedade para tal situação. À direita, sobre um fundo azul, simbolizando a incerteza, a imagem sombreada de uma jovem grávida tendo em seu entorno palavras que mostram os riscos e as possíveis consequências da gravidez na adolescência. Neste caso, o grupo de alunos optou pela argumentação por comparação (Fiorin 2022), que consiste em comparar duas ou mais entidades para apresentar semelhanças ou diferenças entre elas, e, assim, defender um ponto de vista e persuadir o interlocutor a adotar uma determinada posição. Temos a comparação dos jovens com os adultos, em que estes estão em uma posição de grande inferioridade, demonstrando opressão e submissão, como se os adultos valessem mais. Essas estratégias argumenta-

CamScanner

tivas destacando tais riscos e consequências buscam alertar os jovens no sentido da prevenção da gravidez na adolescência.

O grupo 6 trabalhou uma proposta de *outdoor* com o tema: "Combate ao machismo". A temática é bastante relevante, pois o machismo persiste em nossa sociedade e acarreta consequências terríveis, especialmente para as mulheres, que com frequência têm se tornado vítimas da violência de gênero no Brasil. O machismo é um preconceito expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento do feminino. Ou seja, é uma opressão, nas suas mais diversas formas, dos homens sobre as mulheres. Na prática, uma pessoa machista é aquela que acredita que homens e mulheres têm papéis distintos na sociedade, que a mulher não pode ou não deve se portar e ter os mesmo direitos de um homem, ou que julga a mulher como inferior ao homem em aspectos físicos, intelectuais e sociais.

Quadro 6 – *Outdoor* produzido por grupo de alunos



Fonte: Acervo dos autores.

À esquerda, percebemos a presença de uma frase afirmativa: "Cuidado!" em fonte Arial Black, em amarelo sobre uma tarja preta, e, logo abaixo, outra frase afirmativa: "O machismo mata!" em fonte Arial Black, preto sobre um fundo branco para dar maior visibilidade. Abaixo, a imagem sombreada de um homem apontando o dedo para o rosto de uma mulher, em sinal de ameaça. O homem está com o dedo em riste, com o corpo projetado sobre a mulher, intimidando-a e dirigindo-se a ela como se fosse uma autoridade superior hierarquicamente, à qual ela deve se submeter, algo que merece total repúdio. À direita do painel, uma imagem de uma manifestação social em prol de igualdade de direitos entre homens e mulheres. O conjunto de frases e imagens combinam estratégias de argumentação de causa e consequência, no sentido de chamar a atenção justamente para os resultados funestos da persistência do ma-

CamScanner

chismo na sociedade, promover convencimento no combate ao machismo, combate este a ser feito por homens e mulheres em todos os setores da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a perspectiva freireana de que o papel do professor vai além de meramente transmitir informações, cabe a ele também o papel de formador, ou seja, de proporcionar ao estudante a oportunidade de assumir a condição de sujeito do processo criativo. Assim, estudar é uma forma de recriar, de reinventar, de reescrever. Isto de fato aconteceu na aplicação da proposta de intervenção didática. Através da pesquisa, análise, criação e recriação foi oportunizado aos estudantes se posicionarem de forma crítica e reflexiva diante de diferentes problemas sociais de grande relevância e, com argumentação consistente, conscientizar as pessoas sobre uma mudança de comportamento necessária para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Esperamos que este trabalho venha suscitar outros desafios de atividades envolvendo a diversidade de linguagens, pois os multiletramentos possibilitam aos sujeitos o diálogo com os textos multimodais, como o caso dos *outdoors* publicitários, que são multimodais por excelência, ampliando assim as possibilidades de produção de conhecimento. Então, teremos a escola formando para a cidadania, trabalho e vida social. Realizar práticas multiletradas é muito mais do que ser usuário/consumidor dos recursos linguísticos e tecnológicos. Perpassa pela capacidade de produção, construção e remixagem de conhecimentos nos ambientes em que os textos multimodais circulam; demanda um aprofundamento crítico das linguagens multissemióticas, na busca de se produzir sentidos para uma aprendizagem mais significativa que poderá culminar na transformação das práticas pedagógicas, na comunidade escolar, de modo que reverberem dentro e fora dela.

Portanto, ao concluir este trabalho, reafirmamos seu propósito que é o de promover uma prática docente que coloque o estudante como sujeito para se posicionar no mundo de forma crítica, com capacidade de desenvolver sua criatividade, tornando-se um usuário competente da diversidade de linguagens que permeia nossa vida, ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas letradas sejam utilizadas para colocar o discente como centro do processo de construção do conhecimento.

CamScanner

REFERÊNCIAS

FIORIN, J. L. **Argumentação.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade** (2002). Disponível em<http://linguificado.blogspot.com/2018/01/generos-textuais-definicao-e.html>. Acesso em 09/01/2023.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). DLCV, João Pessoa, PB, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435. Acesso em: 7 abr. 2024.

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

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. 3 ed. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 153-173.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

CamScanner

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA AS REPRESENTAÇÕES NÃO CANÔNICAS DO DITONGO DECRESCENTE COM U SEMIVOCÁLICO

Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues Barata

Eliane Pereira Machado Soares

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o acesso a bens culturais, pela sociedade brasileira, se dá de forma bastante desigual e prejudicial às classes sociais menos favorecidas. Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas em programas de mestrado profissional na área educacional têm importante e benéfica contribuição para uma educação mais igualitária, uma vez que são desenvolvidas pesquisas a partir de necessidades advindas da própria realidade do pesquisador que é também professor de escolas públicas brasileiras.

Na área de letras, são muitas as contribuições para uma educação de língua materna que buscam propiciar o acesso à leitura, compreensão, interpretação, produção textual, bem como estudos metalinguísticos focalizando objetos de estudo na sintaxe, morfologia, estilística, fonologia e ortografia, por exemplo. Neste trabalho, focamos a escrita, com especial atenção ao ditongo decrescente com a semivogal u, haja vista ser variável na pronúncia, gerando representações divergentes da canônica.

Assim, a partir da análise dessas ocorrências em 33 textos escritos por alunos do 6º ano escolar, de uma escola da zona rural do município de Marabá, propomos uma sequência de atividades que subsidie o trabalho com a escrita ortográfica das várias representações gráficas do ditongo decrescente com [w], tomando como aporte teórico Lemle (2001), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), Cagliari (2005), Soares (2021), dentre outros. Com isso, pretendemos dar uma contribuição para o ensino- aprendizagem da escrita ortográfica, a partir de um aspecto específico, porém passível de ser estendido para outros aspectos da escrita.

CamScanner

APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA ESCOLA

A apropriação do sistema ortográfico é um direito dos educandos brasileiros, previsto e ratificado pela lei 14.407, de 21 de junho de 2022, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996. Isso leva a pelo menos duas reflexões: 1 - a escola precisa estar preparada para a compreensão do que seja esse objeto de ensino-estudo, a escrita; 2 - definir quais sejam os objetivos de apreensão e ensino de acordo com o uso dessa modalidade nas interações sociais.

No caso do ensino-aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, que é bastante complexa, deve-se buscar a compreensão entre o que é regular e o que é arbitrário no sistema de escrita e orientar o ensino de acordo com o seu objetivo de ensino. Reconhecer a natureza da escrita da língua portuguesa é fundamental para que o educador medeie as descobertas do educando e sua autoavaliação sobre a escrita ortográfica, oferecendo ensino sistematizado sobre as complexas normas envolvidas nesse sistema de representação, como reflete Morais (2003, 2007).

Dizer que a escrita é um sistema de representação parte da premissa de que tanto as letras quanto os ideogramas, presentes em línguas diferentes, foram sendo elaborados e definidos convencionalmente. Sendo que: "O vínculo entre X e R pode ser de tipo analógico ou totalmente arbitrário" (FERREIRO, 2001, p. 10). O vínculo é analógico quando mantém traços ou outras características associativas diretamente à realidade representada. Já a representação arbitrária ocorre quando não há relação diretamente observável entre X e R, como ocorre entre as letras e os sons que elas representam. Ainda de acordo com Ferreiro (2001), "A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação" (FERREIRO, 2001, p. 12). Isso significa, resumidamente, sair da representação figurativa do objeto até se chegar à representação do som da fala, por meio de um alfabeto convencionalizado, e diversas regras de natureza ortográfica, pois, de fato, não se trata de uma relação unívoca entre som e letra, o que produz muita dificuldade de aprendizado da escrita, como também de seu ensino.

De acordo com Faraco (2005), tentativas de fixar a grafia por meio de pronúncias artificiais bem como "correções" da pronúncia podem dificultar a compreensão do que realmente seja o código escrito, além do que haverá situações em que mesmo as falas mais "cultas" não corresponderão à grafia das palavras. Diante disso, melhor seria o escla-

CamScanner

recimento, desde o início do processo de alfabetização, sobre essas regularidades da língua.

Isso é de fundamental importância, pois o alfabeto não é estritamente fonético, não dando conta de representar de forma absoluta, por exemplo, aspectos da pronúncia que são contextuais. Note-se: as vogais, como o A, realizam-se de forma diferente a depender dos segmentos que a sucedem em um vocábulo, por exemplo: A será pronunciada [ã] em pano. De outra forma, uma consoante poderá representar segmentos sonoros que em nada se parecem com seu nome: C – cê pode representar o som [s] em cebola, mas também [k] em casa, o mesmo ocorre com G – gê, que pode representar [ʒ] em gente, bem como [g] em gato. Por fim, há casos como o que ocorre com S, que em posição inicial de palavra sempre terá o som de [s], sendo o único autorizado a representar esse diante de A, O e U no início de palavra: sapo, selo, sino, solo, suco; já em meio e em final de palavras, a letra S receberá restrições e representações diversas, inclusive sua duplicação: passo. Essas particularidades são regidas pela ortografia.

Diante desse contexto, pode-se perceber que a aprendizagem da escrita não pode se guiar somente pelo princípio alfabético, mas também ortográfico, além das contribuições morfossintáticas, ou seja, da realização dos vocábulos nas frases. Ademais: "[…] embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética" (Kato, 2004, p. 17).

Entretanto, a escrita de natureza alfabética é ainda a mais econômica forma de representação: "A escrita alfabética é a que representa um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita" (CAGLIARI, 2005, p. 110). De forma geral, a escrita alfabética diferencia-se das outras formas de escrita porque considera segmentos sonoros menores que a sílaba, bem como a ordem, as combinações, as articulações, a tonicidade, além outras características próprias da pronúncia. Em suma, compreender que a escrita possui natureza alfabética não significa limitar sua realização a símbolos gráficos com referência a segmentos sonoros, mas significa apontar a essência dessa forma de representação simbólica, por isso, a escrita, por ser um construto cultural, recebe intervenções e modificações ao longo da história.

Como resultado, tem-se uma ortografia bastante complexa: Kato (2004) apresenta a natureza da escrita da língua portuguesa (LP) como de

CamScanner

motivação fonêmica, fonética, lexical e diacrônica; Faraco (2005) caracteriza a escrita da LP como alfabética de memória etimológica. Aprender a escrita não pode ser vista como uma decifração biunívoca entre o símbolo e um som específico[1].

Em primeiro lugar, é preciso a criança descobrir que a relação entre escrita e a linguagem que representa perpassa pela relação letra-som. Em seguida, deverá entender que essa representação dos sons possui restrições e arbitrariedades regidas pela ortografia. Somente assim, poderá reconhecer a natureza da escrita em LP como alfabética e ortográfica: "Ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e [...] a posição desses elementos no sistema). (Soares, 2021, p. 49).

De acordo com Lemle (2001), somente após compreender a natureza arbitrária e convencionalizada do símbolo linguístico é que a criança poderá ser, plenamente, alfabetizada. Essa autora elenca alguns desafios a serem superados pela criança que está aprendendo o sistema alfabético da Língua Portuguesa. Dentre esses desafios está o reconhecimento da forma das letras, a orientação, as diferenças sutis entre algumas formas gráficas. Cagliari (2007) também traz à tona o reconhecimento de que o alfabeto não possui apenas uma forma gráfica, enfatizando que para o aprendiz dessa materialidade a escrita do A de imprensa e a letra cursiva possui diferenças significativas de forma. Após essas percepções iniciais, pode, se possível, direcionar o ensino com o objetivo de auxiliar o aprendiz na compreensão das relações biunívocas, regulares condicionadas pelo contexto e irregulares da escrita ortográfica.

Para o aluno compreender as restrições ortográficas (quais letras podem ocorrer em qual contexto, antes ou após determinada letra, representando determinada função ortográfica) é preciso compreender as restrições próprias do sistema fonológico da língua, tal como os encontros consonantais possíveis, os limites entre as sílabas, a ocorrência de ditongos, etc. Assim, poderá se elucidar características da escrita alfabético-ortográfica como o uso de dígrafos, a representação de um determinado som se houver combinação entre letras específicas (como ocorre entre c/g e as vogais a, o, u). Isto é, faz parte do processo de aprendizagem: "compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e

1 Ferreiro e Teberosky (1999) apontam em seus estudos os aspectos sociocognitivos desse aprendizado, como de suma importância para se compreender o complexo processo envolvido.

CamScanner

as posições em que elas podem aparecer[...] além dos valores sonoros que podem assumir" (MORAIS, 2007, p. 18).

O DITONGO EM LÍNGUA PORTUGUESA

A estrutura silábica da língua portuguesa se pauta pelo princípio básico de (C_1) (C_2) V (C_3) (C_4), em que C = consoante e V = vogal, sendo a vogal obrigatória e as consoantes entre parênteses opcionais. Não ocorrer em determinado contexto ($_1$, $_2$, $_3$, $_4$) depende de regras tautossilábicas da língua, ou seja, quais combinações são possíveis e quais não são admitidas, mas "não há sílaba sem vogal em português" (SIMÕES, 2006, p. 28), de modo que somente vogais funcionam como núcleos da sílaba, lembrando que "[...] porque o português não tem vogais longas, a seqüência VV, inicialmente, é sempre dissilábica. Glides são derivados de vogais altas por silabação" (BISOL, 1999, p. 703).

Em suma, uma sílaba pode ser formada somente por uma vogal (é), mas também com aclive + base (pá) ou base + declive (ar). A forma aclive + base, composta por consoante + vogal, também denominada de complexa livre, figura como a formação silábica mais recorrente na língua. Quando o declive silábico é preenchido, denomina-se a estrutura de complexa travada (Simões, 2006). "As líquidas /r/ e /l/ e as fricativas alveolares /s/ e /z/ são as únicas consoantes que ocorrem na posição C_3. As vogais não silábicas ou semivogais /j/ e /w/ também ocorrem nessa posição formando os ditongos" (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 54). Ou seja, no declive silábico, travando a sílaba, podem ocorrer somente consoantes com traços [+ soantes] – L, R, S – e as semivogais que são, pela própria natureza semivocálica, soantes, representadas em LP geralmente pelo sons i (ex: pia, pai) e u (ex: pua, pau), no primeiro caso tem-se o ditongo crescente, no segundo, o ditongo decrescente. Sendo sons com menor intensidade articulatória, as semivogais podem, em determinado contexto de pronúncia, ser omitidas, ocorrendo o fenômeno de monotongação, como ocorre com o ditongo decrescente ei e ou em alguns contextos de palavras da língua portuguesa (peixe ~ pexe; touro ~ toro).

Esses ditongos são chamados de falsos, pois "não existem na subjacência, sendo gerados num nível mais próximo à superfície" (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 82). Bisol (1994) afirma que essa variação não acontece com os ditongos verdadeiros, isto é, aqueles que figuram na subjacência. A variação resulta de "harmonização vocálica, […] um tipo de

CamScanner

assimilação que faz as vogais se tornarem iguais ou semelhantes entre si" (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 124). Mas é possível, ainda, processo fonológico por transposição: "também conhecido como metátese. Consiste na alternância de segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas" (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 122). O segundo fenômeno ocorre em palavras como cavalgada, que pode se realizar como calvogada ~ cavagada > kauvogada, esse último caso de menor incidência na língua (BORTONI-RICARDO, 2011).

Cintra (2017) destaca que "Nem na pronúncia normal de Portugal nem na do Brasil se conserva o antigo ditongo [ow], que ainda se mantém vivo em falares regionais do Norte de Portugal e do Galego. Na pronúncia normal, reduziu-se a o" (CINTRA, 2017, p. 49).

De acordo com Gonçalves (1997), dentre os ditongos decrescentes com maior possibilidade de monotongação, o ditongo ou está em estado tão avançado de mudança que já alcança quase que completamente as comunidades de falantes no Brasil. Além disso: "Diferentemente da supressão de [y] em [ey] ou em [ay], o cancelamento de [w] em [ow] se dá independentemente de qualquer variável de natureza lingüística" (GONÇALVES, 1997, p. 176).

Nesse sentido, há grande dificuldade em classificar casos de maior ou menor regularidade, posto que a realidade sonora difere, quase que categoricamente, da realidade gráfica. Gonçalves (1997) atesta ainda que a variação é condicionada por fatores extralinguísticos, mas ocorre com alta frequência em todas as categorias sociais, ressaltando que há a menor redução do ditongo de acordo com o tipo de interação discursiva. [...] três tipos de situações de fala – (a) fala casual; (b) noticiários; e (c) leitura de sentenças e de palavras – e verifica que a redução do ditongo tem mais chance de ocorrer no estilo casual (99%)." (GONÇALVES, 1997: 172).

Mollica (2003) sugere, no ensino de língua, partir-se de realidades maiores para as menores, isto é, de textos cujas palavras, por exemplo, contenham carga morfossemântica em relação ao ditongo, sem as quais poderá haver até mesmo mudança de significado.

A exemplo, beber – bebedouro; couro – coro, conto – contou. O primeiro apresenta morfema derivacional com carga semântica possível de ser relacionada à formação da palavra; o segundo, se devidamente contextualizado, poderá servir de análise sobre a clara diferenciação em seu sentido; e o terceiro representando flexão verbal número-pessoal e

CamScanner

modo-temporal. Isso marca a característica de uma escrita alfabético-ortográfica em que há também elementos gráficos para diferenciação de palavras (como os morfemas) e nem sempre para representação da realidade sonora. Vale lembrar que, na escrita, além da letra L, a letra O também representa a pronúncia da semivogal u pão ~pãu.

Considerando as relações som-letra, Morais (2003) faz a seguinte classificação: 1 – Regulares (direta, contextual e morfológica-gramatical); 2 – Irregulares. Apesar de considerar, ambos os estudos, base para a compreensão da natureza da escrita alfabético-ortográfica da língua portuguesa.

Em nosso trabalho de pesquisa de 33 redações narrativas produzidas individualmente e sob aplicação presencial, foi possível perceber as ocorrências de U, L, O e ø em final de sílaba e/ou palavra, com representações que permitem refletir sobre os desafios do registro ortográfico, ora por regras contextuais não apreendidas pelos escreventes, ora por haver situações de arbitrariedade do próprio sistema que requerem estratégias diferentes.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A intervenção para a escrita ortográfica do ditongo decrescente com U teve como recursos de aplicação da proposta a elaboração em sala de aula pela professora e pelos alunos de cartazes explicativos conceituais, mapas mentais, jogos ortográficos e cartazes exemplificativos que serviram ao mesmo tempo de explicação e de prática do objeto de estudo. O trabalho teve início com a geração de dados, o que foi feito com a apresentação de imagens que representassem substantivos concretos para serem identificados e escritos pelos sujeitos da pesquisa. No primeiro momento, as imagens foram apresentadas de forma aleatória, sem relações claras entre si, indicando para os sujeitos da pesquisa que o objeto de análise (talvez, avaliação para eles) se concentrava na competência de identificar, lembrar e saber descrever com apenas uma palavra podendo ser composta) o que se "enxergava". Assim, outros aspectos cognitivos foram requeridos, diminuindo a pressão sobre a escrita.

Em um segundo momento, após a discussão sobre nomes que poderiam representar aquelas imagens, concordou-se em grafar os nomes mais utilizados coletivamente, pois para a primeira imagem acima ilustrada houve quem escrevesse doce ou abelha, por exemplo. Como a maioria escreveu mel, os demais optaram por esse registro. Com uma palavra definida a ser escrita, os alunos voltaram maior atenção à grafia, nesse momen-

CamScanner

to perguntando como se deveria escrever esta ou aquela palavra[2]. Foram orientados, entretanto, a grafar como julgassem que seria sua escrita. As duas escritas foram catalogadas, mas optou-se por analisar, nessa pesquisa, a segunda por entender que haveria, ali, maior atenção (monitoração) do ato de escrever. E, apesar de as palavras serem de uso um tanto corriqueiro e de haver maior atenção para a escrita ortográfica, os dados colhidos nesse segundo momento apresentam riqueza do ponto de vista científico, pois apontam as reais dúvidas ou dificuldades em se escrever ortograficamente palavras comuns. Dito de outra forma, os dados retratam o que não se pode "monitorar" ou que realmente não se dispunha de meios de consulta para sanar as dúvidas. A análise da escrita do ditongo decrescente com [w] revelou que, das 760 ocorrências, 239 foram divergentes da ortografia. Após isso, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

Etapa 1: Apresentação da proposta de sequência de atividades para a turma: conduzimos um debate sobre ortografia e sua relação com a fala, com observações de todos sobre as próprias dificuldades. Logo após, foi estendido um tecido no chão com as imagens apresentadas na pesquisa diagnóstica, e solicitou-se aos alunos que, em trio ou dupla, encontrassem para cada imagem as palavras correspondentes, mesmo que não estivessem escritas de acordo com a ortografia. Aleatoriamente, os alunos pegaram uma quantidade de palavras, a fim de separá-las; refletindo e conversando entre si falaram sobre escritas divergentes. Foi esclarecido que em cada aula subsequente haveria o estudo de uma daquelas palavras e sobre as "regrinhas" para saber como escrevê-las. Também neste momento, introduzimos explicações sobre as vogais e suas pronúncias, explicações sobre questões próprias das regularidades ortográficas, em especial de OL no final de palavras.

Etapa 2: Foram apresentados dois jogos ortográficos aos alunos para que pudessem perceber as regularidades da escrita ortográfica de algumas palavras. Destacou-se a escrita de GIRASSOL e CURRAL, explicando o fato de serem escritas com dígrafo já que S e R se encontram entre vogais, esse saber seria necessário para estudos de regularidades apresentadas em outras etapas. A estrutura dos jogos foi explorada a fim de esclarecer como seriam elaborados os jogos ortográficos a serem apresentados na

2 Há de se considerar que o educador também é uma fonte de consulta, devendo deixar em aberto essa fonte. Para obter os dados mais reais possíveis, entretanto, foi-lhes negada a consulta, mas se explicou que não seriam avaliadas como negativas as inadequações ortográficas.

CamScanner

culminância da sequência de atividades. Por fim, para incentivar a revisão e o melhor entendimento sobre as regularidades da escrita de S/R no início e no meio de palavras, as turmas foram divididas em grupos, destinando temas para que pesquisassem em casa, elaborassem cartazes e apresentassem às turmas do 4º e 5º anos da escola Faixa Linda. Houve, ainda, grupos que ficaram com a escrita de OL-OU; EL-ÉU-EU, os quais receberam orientação individualizada; foram adicionadas também regularidades de J/G para ampliar as opções de temas.

Etapa 3: Deu-se ênfase à palavra cavalgada, como derivação de caval-. Os alunos comentaram nesse momento que pensavam ser calvogada o nome desse evento, que cavalgada soava estranho e que era melhor falar calvogada. Foi pertinente falar um pouco sobre variação linguística, como é legítima e faz parte da identidade cultural, não sendo lógico agir ou ser vítima de preconceito pelo falar variável. Além disso, explicou-se que a escrita ortográfica se guia por "regrinhas", como essa do lexema caval-.

Etapa 4: Foi apresentada, logo no início da aula, a proposta de desenhar um flork, dando dicas de como desenhá-lo para os que não sabiam. Depois, apresentou-se um meme como exemplo e se sugeriu que criassem um adjetivo novo para si, adicionando ao meme uma expressão do flork, coerente com o adjetivo escolhido. Aproveitou-se para explorar o meme exemplo, para o qual alguns teceram crítica sobre não estar coerente a expressão de apaixonado no desenho e o adjetivo "inlovável". A autora desses florks utilizou vários adjetivos com terminação em -vel, com a inclusão de neologismo que associa o morfema derivacional de adjetivos a palavras da língua portuguesa, como: pegável.

Etapa 5: Discutimos sobre características linguísticas de pessoas que moram nos grandes centros urbanos e dos que moram na roça, tematizando sobre semelhanças ou diferenças entre as formas de falar (expressões, sentido das palavras, formas abreviadas ou reduzidas, por exemplo); desenhamos uma linha no quadro a fim de pedir que cada aluno se posicionasse nessa linha entre forma de falar mais urbano e mais rural. Explicamos que muitas formas de falar são comuns a várias regiões, classes sociais, gênero e escolaridade, como é o caso de falar U onde se escreve L, de não pronunciar U após O em algumas palavras como coro, toro, poco. Logo após, foi analisado o poema de cordel "O poeta da roça", de Patativa do Assaré, destacando a escrita não ortográfica de algumas palavras. Foi oportuno perceber que mío e fí para milho e filho são características próximas a palavras usadas na região. Na aula seguinte, foram analisadas estrofes sobre o poema de cordel "A peleja da Estrela do Mar contra o Rochedo da Intolerância", de

CamScanner

João Bonfim[3], dando destaque para a compreensão de palavras não conhecidas pelos estudantes e que fossem significativas na interpretação do texto. Dentre as palavras diferentes, destaca-se cabedal, que no poema rima com oral e sinal. Foi possível, ainda, perceber esses detalhes no poema: palavras derivadas escolhidas para manter a coerência com a mensagem da estrofe. O mais interessante foi a discussão gerada em sala sobre o falar "errado", em que alguns alunos intervieram na explicação do outro quando este se utilizou de termos como "mas fulano fala muito errado, sim". Nesse momento, foi oportuno apresentar alguns trechos da novela "A língua de Eulália" para sugerir a compreensão de que as variações são naturais às línguas, que existem formas mais estigmatizadas que outras, devendo se combater o preconceito linguístico.

Etapa 6: Como é comum a realização de cavalgadas na região onde se localiza a escola-lócus, sugerimos que os alunos se lembrassem de algum episódio, de alguma história vivida ou ouvida sobre as cavalgadas na região para aflorar a criatividade na sua produção. Aos que nunca foram a um evento assim, como a professora-pesquisadora, coube a imaginação. A produção foi individual, foi realizado acompanhamento individualizado, priorizando a produção criativa dos coautores. Como previsto na proposta didático-pedagógica, a produção de textos narrativos são ambiente propício para a ocorrência de terminações verbais em OU. Além disso, a produção da parte inicial da narrativa destacou personagens individuais e com foco narrativo em 3ª pessoa, atribuindo-lhes adjetivos com terminação em L, o que permitiu a escrita de um desfecho com utilização de verbos na 3º pessoa do singular do modo indicativo e de adjetivos com L no final.

Etapa 7: Foram apresentados dois vídeos que contam a história de dois pesquisadores paraenses, vencedores do prêmio nacional "Jovem Cientista", além de outras premiações no campo da ciência da natureza. Logo após, iniciamos uma reflexão sobre algumas palavras que já não figuram mais na língua e outras que vão sendo incorporadas; além de outras palavras são utilizadas por muitos, mas não adicionadas aos dicionários. Com isso, foi possível perceber que o dicionário não contém todas as palavras da língua, mas algumas convencionalizadas pela ortografia. Na sequência, com base em descobertas e comprovações da sociolinguística, enfatizamos que formas variantes são influenciadas por diversos fatores. Em seguida, foram analisadas palavras que são pronunciadas de forma idêntica, mas que possuem sentido e escrita diferentes. Para tanto, apresentamos slides e entregamos dicionários. Na aula seguinte, foram apresentadas

3 Poema adaptado por Stela Maris Bortoni-Ricardo (2011).

CamScanner

curiosidades sobre as palavras algodão, álcool e automóvel. Os alunos reconheceram que tiveram dificuldade em escrever essas palavras, principalmente álcool. Foi oportuno esclarecer-lhes que essas palavras apresentam pouca regularidade, salvo regularidades morfológicas para auto e vel, e que por isso deveriam sempre consultar o colega, a professora, o dicionário físico ou virtual para saber a ortografia, mas atentando para o sentido que a palavra apresenta no texto ao qual será inserida.

Etapa 8: Nesta etapa, propusemos a criação de jogos ortográficos. Apesar de propormos o Canva como aplicativo para edição dos jogos, nem todos os alunos puderam realizar em tempo hábil a edição de seus jogos, por isso alguns optaram por elaborá-los artesanalmente. Ao mesmo tempo que ocorriam as impressões das cartas de jogos, dos cartazes e mapas mentais, havia a revisão ortográfica dos projetos em conclusão e orientação dos grupos quanto ao estudo que estavam fazendo para a apresentação oral. Os materiais foram impressos em papel sulfite A4, criando capa protetora com fita transparente, ao que chamamos de envelopar. Destinou-se o material mais resistente à impressão das cartas dos jogos ortográficos, pois seriam manuseados várias vezes, ocasionando em desgaste mais rápido do que os que ficariam fixados na parede. Houve grande envolvimento dos sujeitos da pesquisa na organização final da apresentação, alguns melhorando seus projetos de jogo ortográfico, outros auxiliando nas edições, outros assumindo a ornamentação, outros ainda me ajudando com a revisão ortográfica e formatação dos mapas mentais antes da impressão final.

Etapa 9: A culminância do projeto se deu com apresentações orais para a comunidade escolar em que os visitantes ouviam a explicação sobre o objeto de estudo, guiados pelos mapas mentais e cartazes fixados na parede, depois seguiam para a apresentação dos jogos ortográficos; por fim, os apresentadores oportunizavam aos visitantes momentos de jogo. A culminância da sequência de atividades foi benéfica para os sujeitos da pesquisa, uma vez que eles viram seus trabalhos expostos, visitados e elogiados, desenvolvendo coletivamente ideias, questionamentos, resoluções sobre problemáticas; foi benéfica para a comunidade escolar, que teve uma programação a mais nos horários ociosos pós-provas, bem como pode ampliar seus conhecimentos de forma dinâmica, incentivando o alunado a querer conhecer mais sobre escrita ortográfica, oportunizando saberes efetivos, críticos e reflexivos. Os mapas mentais e as explicações ficaram fixados na parte final da parede da sala de aula e poderão servir como instrumento de consulta a quem tenha dúvida sobre a escrita de U e L em final de sílaba e de O em final de palavra, após a vogal I. O projeto final do

CamScanner

jogo de tabuleiro foi analisado como complexo para crianças dos 4º e 5º anos escolares, mas aos adolescentes, tanto os apresentadores quanto os visitantes, foi bastante atrativo. As crianças, mostraram-se mais eficientes os cartazes exemplificativos e o jogo Som diferente, pois assim os pequenos conseguiam mobilizar a aprendizagem sobre OL-OU, EL-EU, com a regularidade do timbre vocálico; já os cartazes exigiam reconhecimento do que eram verbos e o que eram substantivos e adjetivos, por exemplo. Devido ao envelopamento dos cartazes exemplificativos, foi possível escrever nos espaços lacunados as opções de L ou U, após a explicação das apresentadoras, com canetinha sobre o plástico, bem como apagá-los após a explicação das respostas. Assim, os visitantes puderam praticar os saberes sobre o objeto de estudo. A escrita pode ser apagada com álcool, deixando disponível a outro visitante. Para as frases apresentadas pelas alunas, utilizou-se de pequenas tiras de papel com duas opções de escrita, cabendo ao visitante optar por uma delas: se com L, U ou O.

Etapa 10: Foi combinado com os sujeitos da pesquisa que uma atividade de reescrita seria realizada, como instrumento avaliativo final, a partir dos primeiros textos produzidos. Isso causou um misto de emoções, o que requereu destinar um momento para que analisassem seus próprios textos ou de outrem, mostrassem aos colegas e pedissem ajuda para "decifrá-los", já que alguns textos apresentavam letras inelegíveis ou quase inelegíveis. Logo após, explicou-lhes sobre as técnicas que a professora-pesquisadora usa para decodificar o texto de todos eles como: observar a repetição de uma letra em palavras fáceis de ler, para assim saber qual é a forma escrita das letras de cada aluno; observar se não há palavras divididas no meio (hipersegmentação) ou juntas (hipossegmentação); se algumas palavras estão escritas parecidas com a forma de se pronunciar determinada palavra; além de entender o que se pretende dizer no período, no parágrafo, no texto para identificar a palavra a partir do sentido que ela teria naquele contexto. Assim, pediu-se aos sujeitos da pesquisa que fizessem a identificação das palavras com o objeto de estudo e adequassem às normas ortográficas as palavras que necessitassem dessa intervenção. Houve orientação individualizada aos alunos, bem como ajuda entre eles mesmos. Na revisão da ortografia, eles identificaram outros casos a serem adequados à escrita ortográfica, e realizaram autocorreção.

CamScanner

CONCLUSÃO

A escrita ortográfica é um dos grandes desafios do ensino de língua portuguesa. Diante dessa realidade, propusemos uma sequência de atividades que contemplou, de modo bem específico, a escrita não canônica do ditongo terminado em [w], considerando regularidades e irregularidades envolvidas. Para tanto, desenvolvemos atividades dinâmicas, que resultaram em participação ativa, reflexiva e criativa dos sujeitos da pesquisa, os quais produziram e apresentaram à comunidade escolar jogos ortográficos sobre o objeto de estudo. Além disso, pode-se sistematizar as regulares apreendidas ao longo dessa pesquisa em forma de mapas mentais nas paredes da sala de aula onde estudam os sujeitos da pesquisa, servindo como fonte de consulta.

O desenvolvimento da sequência de atividades transcorreu não sem percalços, porém, podemos dizer que houve participação efetiva dos alunos e muita aprendizagem, não somente do objeto de estudo, mas sobre muitos outros aspectos da língua, ampliando competências e habilidades orais e escritas.

Por esse prisma, foram alcançados os objetivos propostos, mas há possibilidade de ampliação da pesquisa para que contemple outros entendimentos sobre o objeto de estudo, em especial, sobre sua relação idade-ano escolar e aprendizagem efetiva. Além da sequência de atividades, entregou-se à comunidade acadêmica um produto final: mapas mentais e jogos ortográficos. Essa produção foi duplamente importante: primeiro porque representa mais uma contribuição ao ensino-aprendizagem do objeto de estudo; segundo, porque destinou protagonismo aos alunos, os quais se apropriaram do saber formal para auxiliar a aprendizagem das normas ortográficas para alunos de outros anos escolares. Se há uma conquista alcançada pelo professor-pesquisador é esta: oportunizar a aprendizagem de maneira a valorizar e reconhecer o papel do aluno no processo. Espera-se que esta, assim como outras pesquisas educacionais de natureza aplicada, contribua com a prática educativa em escolas públicas brasileiras.

CamScanner

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. Ditongos derivados. **D.E.L.T.A.,** v. 10, n. 2, 1994. p. 123-40.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In Neves, Maria Helena de Moura. **Gramática do português falado.** São Paulo: Humanitas FFL/USP, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lexikon, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2005.
FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre e alfabetização**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. (trad.) LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999. GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Ditongos decrescentes: variação e ensino. UFRJ **Revista Est. Ling.,** Belo Horizonte, ano 6, n. 5, v. 1, p. 159-192, jan./jun., 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.
ASSARÉ, Patativa do. O poeta da Roça. In: **Antologia poética de Patativa do Assaré.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MIKAELA-ROBERTO, Tania Batista. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CamScanner

MOLLICA, Maria Cecilia. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Editora 7 Letras. Rio de Janeiro: 2003.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003. MORAIS, Arthur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS; Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis. Org. **Ortografia na sala de aula.** de Morais e de Melo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CamScanner

CamScanner

BREVE PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL

Maria Lúcia Cordeiro dos Santos

Maria Cristina Macedo Alencar

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de nossa pesquisa de mestrado em andamento no Mestrado Profissional (Profletras-Unifesspa), cuja dissertação intitula-se *O ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero Conto para aluno surdo em sala de Atendimento Educacional Especializado*-AEE. Aqui apresentamos dados referentes à revisão da legislação, documentos e métodos de ensino que, ao longo dos anos, foi constituindo o campo da educação bilíngue para surdos no Brasil.

Sá (2010) apresenta um estudo histórico sobre o lugar do surdo nas sociedades do ocidente e constata que, historicamente, os surdos foram vistos como menos capazes que os ouvintes. Os surdos têm sofrido preconceito ao longo da história e sido rejeitados pela sociedade. Durante a antiguidade as pessoas com deficiência eram vistas como uma manifestação de uma divindade e que poderiam absorver os males que recairiam sobre os demais. Em muitas sociedades as crianças que nasciam com deficiência eram vistas como um estorvo para a comunidade. No Egito, por exemplo, eram exterminadas em seu nascimento. Os hebreus acreditavam que teriam "impureza" ou pecado, sendo a deficiência uma punição de Deus. Ainda segundo Sá (2010), Gregos e Romanos, na antiguidade, não consideravam o deficiente como um ser humano. Isso porque para a sociedade da época uma pessoa só vivia se pudesse trabalhar, estudar, lutar e se comunicar. Os surdos, nessa concepção, eram tidos por Gregos e Romanos como incapazes de sobreviver, pois não podiam desenvolver as habilidades exigidas por essas sociedades.

Na idade média, porém, os monges que viviam em conventos faziam um voto de silêncio. Não podiam comunicar-se oralmente. Assim,

CamScanner

criaram um código que fazia uso dos sinais para sua comunicação. Estes mesmos monges foram chamados pela Igreja Católica para se responsabilizarem pela educação das crianças e jovens dos castelos, pois os filhos dos reis eram, em sua grande maioria, surdos.

Em 1660 foi idealizado o primeiro alfabeto manual para o auxílio à educação dos surdos, pelo padre Bonet (1579-1633). As pessoas surdas ou deficientes começaram a ser valorizadas devido a esses trabalhos educacionais. Os estudiosos passaram a ter interesse no tema, pois trazia muitos benefícios financeiros, haja vista que os alunos eram os filhos dos reis. No século XVII foi criada a primeira escola pública para surdos, na França, pelo abade Charles Michel L`Épée.

> […] na verdade por trás de uma história na qual se glorifica o abade L`Épée e seus sucessores está o início das práticas de agrupamentos de surdos em instituições, primeiramente chamadas asilos e, depois, escolas. A história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los (SÁ, 2010, p. 70).

A intenção do abade em relação à educação de surdos foi boa. De uma pequena escola cresceu e tornou-se uma instituição de fama internacional. Contudo, ali também se iniciaram as primeiras práticas de segregação dos surdos, posto que ficavam isolados e agrupados em asilos. Além disso, as pessoas que cuidavam da educação desses surdos eram ouvintes, o que também caracterizava ali uma relação de poder dos ouvintes sobre os surdos.

A falta de informação das famílias e da sociedade também foi um dos fatores que dificultou o avanço da educação de surdos desde os primórdios. Inicialmente contavam apenas com o diagnóstico dos médicos, os quais apresentavam às famílias uma sentença de que os filhos surdos não tinham como viver em sociedade. Eram vistos como desprovidos de vontade própria de sentimentos.

Nas páginas que seguem apresentamos alguns dos principais métodos de escolarização dos surdos até que se constituísse o campo da educação bilíngue de surdos no Brasil e, em seguida, apresentamos documentos internacionais e legislação brasileira que foi sendo elaborada ao longo dos anos sobre a educação dos surdos até o momento atual.

CamScanner

MÉTODOS DE ENSINO E A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

As primeiras escolas de surdos surgiram no século XVII na Europa, mudando paulatinamente o contexto de educação dos surdos. No Brasil ainda demorou um pouco. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), só foi criado em 1857 no Rio de Janeiro e tinha o objetivo de promover a educação dos surdos. Ao longo de sua história pode-se destacar três correntes metodológicas adotadas (CAPOVILLA, 2000), as quais refletem como ocorria também em outros países a educação dos surdos, e que influenciam até hoje práticas de escolarização de surdos no Brasil. São elas: O oralismo, a comunicação total, o bimodalismo e a educação bilíngue.

O método oralista, também conhecido como "método alemão", foi introduzido na Alemanha por Samuel Heinicke (1729-1790). Segundo Strobel (2009, p. 16) o oralismo concentra-se no progresso, na instrução e no domínio linguístico a partir da expressão oral, visando capacitar os surdos a se comunicarem verbalmente. Tal método emprega uma variedade de abordagens, como a fala, a leitura labial e, relacionadas a essas, a escrita, todas fundamentadas nas línguas faladas. Para os adeptos desse método esse seria o único método realmente válido para a inserção dos surdos na sociedade.

O oralismo é um modelo clínico que parte do pressuposto de que a surdez é uma deficiência que deve ser minimizada pelo estímulo auditivo, o equivalente a reabilitar para a "normalidade". Este método foi bastante defendido no congresso de Milão na Itália, em 1880, trazendo grandes atrasos para o desenvolvimento das Línguas de Sinais em todo o mundo e, consequentemente, para a pessoa surda. Das oito resoluções aprovadas neste congresso podemos apresentar as mais danosas à educação da pessoa surda, quais sejam:

> 1 - Os educadores de surdos que adotam métodos oralistas precisam se dedicar à criação de obras específicas sobre este método;
> 2 - É necessário que os surdos utilizem a língua oral durante a conversação com pessoas falantes, já que a fala é desenvolvida mediante a prática;
> 3 - O processo de educação e ensino de pessoas surdas precisa oferecer preferência ao uso da língua falada, abandonando o uso da língua de sinais (gestual);

CamScanner

> 4 - Com relação ao ensino dos surdos, é possível que a fala seja prejudicada pela utilização da língua de sinais de maneira simultânea com a língua oral. Por este motivo, é preciso priorizar a utilização da língua articulada pura;
> 5 - Para tornar possível a implementação do método oralista é necessário que as crianças com deficiência auditiva recentemente admitidas nas escolas sejam orientadas por meio da fala e fiquem separadas das crianças que já foram alfabetizadas por meio da educação gestual. (ATAS, 1880/2011, p.93).

Observa-se na resolução a total segregação e exclusão da pessoa surda. O conceito de inclusão passava longe do pensamento dos congressistas em Milão. Atualmente sabe-se que para acontecer a inclusão todos os alunos, com deficiência ou sem deficiência, precisam ter a oportunidade de aprender e conviver juntos. É esse convívio que beneficia todos e as barreiras culturais e de segregação são desfeitas.

O método oralista foi utilizado por mais de cem anos no Brasil. Os alunos eram obrigados a sentar-se sobre suas próprias mãos durante as aulas. O resultado foi vários surdos analfabetos e marcados pela violência institucional. Constituiu-se em um atraso para a escolarização dos surdos em nosso país, pois "tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos" (QUADROS, 2008, p.22).

Outro limite da abordagem oralista, segundo Quadros (2008, p. 23), diz respeito à aquisição da linguagem oral. A autora menciona estudos como o de Duffy (1987 *apud* QUADROS, 2008, p. 27) realizados com crianças surdas nos Estados Unidos, cujos resultados indicaram que, apesar de muitos anos de esforço investidos na oralização de crianças surdas, elas só conseguiam compreender cerca de 20% da mensagem através da leitura labial. A produção oral dessas crianças, na maioria das vezes, não era compreendida por aqueles que não tinham experiência em interagir com pessoas surdas. Com o passar dos anos ficou evidente a ineficiência do oralismo (FAVORITO, 2006) e era cada vez mais notório o sucesso do uso da língua de sinais com os surdos, o que impôs a necessidade de mudanças no processo de escolarização desses indivíduos.

> Refletindo esse novo cenário é criada nos Estados, entre os anos setenta e oitenta, uma nova abordagem educacional denomina-

CamScanner

> da Comunicação Total que se espalhou por muitos países. Nessa abordagem, o professor poderia recorrer a todos os meios de comunicação disponíveis para interagir com os alunos surdos: língua, sinais, alfabeto digital, escrita, fala, pantomima, desenhos, etc. A comunicação Total, entretanto, ainda é uma resposta metodológica centrada na língua oral (FAVORITO, 2006, p.74).

A Comunicação Total, conforme Favorito (2006), era complementar ao oralismo. Uma outra abordagem no ensino de alunos surdos é baseada no bimodalismo, no qual "os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua Portuguesa (LP). Esse sistema artificial passa a ser chamado de "português sinalizado" (QUADROS, 2008, p. 24).

O bimodalismmo é amplamente adotado por pessoas ouvintes que não são fluentes em línguas de sinais e falam enquanto sinalizam simultaneamente ao se comunicar com surdos. Tal prática resulta na supressão da língua de sinais, já que a sinalização fica subordinada à gramática da LP. Como consequência, os estudantes surdos não têm garantido o acesso aos conteúdos escolares, uma vez que "muitas vezes os sistemas de sinais artificiais como tentativas de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usadas para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural" (QUADROS, 2008, p. 23-24).

O bimodalismo, tal qual o oralismo e a Comunicação Total, é prejudicial para o surdo porque tira dele a oportunidade de desenvolver sua capacidade para a linguagem. Quadros (2008) tece críticas ao uso do "português sinalizado" ou bimodalismo porque esse inviabiliza a preservação das estruturas da LP e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao mesmo tempo. A LP é uma língua oral que necessita do canal auditivo para ser processada e entendida, assim como a língua de sinais precisa do canal visual. Quadros (2008) salienta que expressões faciais e movimentos com a boca, na LIBRAS, são impossíveis de serem usados concomitantemente com a fala (por exemplo, um dos sinais para *ladrão*). O surdo que faz uso do "português sinalizado" tem dificuldades em entender a gramática da LP e as diferenças em relação à gramática da LIBRAS, pois as estruturas de conversação em cada língua são diferentes. Em LP, por exemplo, conjugam-se os verbos em diferentes tempos e modos, já em LIBRAS "o tempo é expresso através de locativos temporais apresentando entre si relações espaciais" (TEIXEIRA, 2013, p. 39).

CamScanner

Para Quadros (2008) estudar o "português sinalizado" é gravar uma lista solta de sinais, isto não configura uma educação bilíngue. A educação bilíngue se contrapõe aos métodos apresentados anteriormente e passa a orientar as práticas de ensino de línguas para surdos no Brasil a partir de fins dos anos 1990. Em tal abordagem assume-se que o aprendizado se realiza através da LP e da LIBRAS. O ensino-aprendizagem é efetivado a partir da compreensão das diferenças linguísticas e culturais para o planejamento do ensino. Na educação bilíngue de surdos o canal visual é extremamente valorado, dando ênfase à LIBRAS como primeira língua dos surdos. Nessa abordagem

O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos, objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (FERNANDES; CORREIA, 2008, p. 23).

O desenvolvimento do método de ensino bilíngue para surdos se dá amparado no surgimento de documentos importantes para a regulamentação da escolarização dos surdos. Esses documentos contribuíram fortemente para a implementação das políticas educacionais para os surdos no Brasil, conforme apresentamos no tópico seguinte.

OS SURDOS E A TRADIÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A instituição escolar pública deve ser o local da valorização da diversidade e de contribuir para a transformação e construção de uma vida justa para todos. Para que isso se materialize é preciso regulamentação pelos Estados-nação. As legislações internacionais e Declarações das quais o Brasil é signatário têm impulsionado as mudanças necessárias à efetivação de uma educação bilíngue para os surdos nas escolas brasileiras.

Em 1990 aconteceu um marco importante, a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Em seu artigo 6º o documento ressalta o projeto de uma educação pública com bases verdadeiras e apontamentos para uma educação básica

CamScanner

e inclusiva que viesse contemplar as necessidades do educando em geral. Também objetivou melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e necessitados sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. Foram elaborados 10 artigos que abordaram os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantil; ensino fundamental relevante, de qualidade, e/ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens, podemos citar os artigos:

> 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 2 - Expandir o enfoque.
> 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. 4 - Concentrar a atenção na aprendizagem.
> 5 - Ampliar os meios de o raio de ação da educação básica. 6 - Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.
> 7 - Fortalecer as alianças.
> 8 - Desenvolver uma política contextualizada de apoio. 9 - Mobilizar os recursos.
> 10 - Fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1990).

O tema 1 "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" foi um avanço para a inclusão da pessoa surda no contexto escolar e pedagógico, uma vez que se impôs a exigência de valorização das diferenças, das potencialidades de todos os estudantes. Isso culminou em uma reestruturação dos currículos e adequação das atividades de ensino-aprendizagem em prol do desenvolvimento dos alunos surdos. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* foi um fator propulsor para o acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação escolar.

Outro documento importante é a *Declaração de Salamanca*, de 1994. As resoluções apresentadas nessa declaração influenciaram no desenvolvimento do pensar inclusivo, bem como no processo de acessibilidade da pessoa com deficiência, tendo como subjacente a ideia da "educação para Todos" que ratifica direitos já garantidos na Constituição Federal de 1988. No que diz respeito especificamente aos alunos surdos a *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994) recomenda que:

CamScanner

> 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdos/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes e unidades regulares (BRASIL, 1994).

A *Declaração de Salamanca* apontou algumas linhas de ações específicas para a garantia dos direitos de aprendizagem dos surdos, reconhecendo as diferenças linguísticas, bem como um dos instrumentos mais peculiares na educação do Surdo, a Língua de Sinais. Esta declaração se tornou um documento citado por muitos autores, estudiosos da área da educação inclusiva e sempre mencionada em várias leis no âmbito educacional.

A *Convenção de Guatemala,* de 1999, promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001 (BRASIL,2001), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial de modo a ser compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Os métodos de escolarização dos surdos e os documentos apresentados orientam as políticas educacionais para os surdos no Brasil. Como demonstrado, o processo de reconhecimento do direito a uma língua própria e, consequentemente, uma educação bilíngue para os surdos, se constituiu lentamente ao longo da história.

As diferentes abordagens e métodos para a escolarização dos surdos refletem os enfrentamentos teórico-metodológicos, mas também políticos e sociais, sobre o surdo nas sociedades ocidentais. Isso direciona para uma reflexão também sobre o funcionamento da sala de aula por ser um espaço onde as diferenças constituem as relações. Relações essas construídas no diálogo e nas resistências cotidianas. Neste sentido Perlin (2016) assinala que

CamScanner

> essas forças de resistências são construídas no interior de processos de representação da alteridade. O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte, em que surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade. (PERLIN, 2016, p. 67).

Um tipo de enfrentamento recorrente para os surdos na escola brasileira está relacionado ao ouvintismo, ao qual o surdo foi submetido desde sempre como uma ideologia dominante. As relações surdos-ouvintes são identificadas nos mais diversos segmentos escolares. Para Skliar (p. 15) o ouvintismo seria

> um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se para narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2016, p. 15).

As práticas terapêuticas mencionadas referem-se às práticas clínico-medicalizantes nas quais os surdos são vistos e/ou taxados como pessoas deficientes em relação à comunidade ouvinte, colocando-os em desvantagens na comparação com os ouvintes. Na concepção clínica o surdo é orientado todo tempo a uma busca da cura através de tratamentos fonológicos para o desenvolvimento da fala ou levado a fazer implante coclear para que um dia possa ouvir com o objetivo de se sentir dentro do padrão da sociedade ouvintista. Tratamentos fonológicos e implante coclear são duas formas de impor ao surdo a exigência de se enquadrar em um modelo de "normalidade" ouvinte.

Os tratamentos médico-clínicos geram uma esperança em seus pacientes de que futuramente a surdez há de ser curada e/ou concertada, não levando em consideração que a relação surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia e que o indivíduo surdo nunca vai ouvir 100%. Logo, seu processo linguístico também será prejudicado, sua escolarização também não irá avançar podendo ele passar pelo doloroso processo de exclusão no qual a diferença linguística é tida como um desvio. Como já alertou Favorito (2006):

CamScanner

> Tradicionalmente a educação de surdos, integrada à educação especial, tem sido marcada por uma visão clínica, hegemônica nessa área, segundo a qual os surdos são narrados e descritos como deficientes, portadores de déficits, casos patológicos, seres incompletos. Essa visão clínico-terapêutica, que até hoje influencia a maior parte das práticas educacionais com surdos, opera com a ideia de cura, de normalização através de técnicas fonoaudiológicas que "façam" o surdo se aproximar o mais possível do padrão ouvinte; isto é, a superação da deficiência estaria na aquisição da fala (FAVORITO, 2006, p. 44).

Nesta visão clínico-terapêutica o surdo é visto como um sujeito anormal que precisa de tratamentos para se adequar à "normalidade" do ouvinte. Em tal prática se observa o desrespeito com a cultura surda e o silenciamento, a negação cultural e a violência simbólica contra esses sujeitos e seus direitos de se perceberem e de se afirmarem positivamente como pessoas surdas. O fenômeno do ouvintismo, como demonstrado, vem de longa data e sempre quis impor sua cultura sobre a pessoa surda. Sua construção vem a partir do "ouvinte" o que gerou e ainda gera, exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas produções.

As abordagens clínico-terapêuticas na escolarização dos surdos causam prejuízos no desenvolvimento da linguagem por produzirem privação linguística decorrente de preconceitos já existentes que desvalorizam os alunos surdos como pessoas (FAVORITO, 2006, p. 26). Uma visão que se opõe à abordagem clínico-terapêutica é a visão socioantropológica da relação surdo-ouvinte, na qual a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística. Ao se admitir a surdez como uma diferença linguística tem-se a concepção do surdo como sujeito que desenvolve a sua atividade simbólica mediada pela língua de sinais. Quanto a isso Sá (2010) salienta:

> Não utilizo a expressão "deficiente auditivo" com o objetivo de ressituar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto clínico-médico; utilizo o termo "surdo", pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Assim enfatizo a *diferença* e não a *deficiência* [...] porque cremos que é nela [na diferença] que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes (SÁ, 2010, p. 65, grifo da autora).

CamScanner

Ora, é pelo uso de sua língua própria que o sujeito surdo constrói e mantém sua identidade, bem como de sua comunidade, além de contribuir para a valorização e reconhecimento de sua cultura.

LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

As instituições de ensino devem ser as responsáveis para contribuir com a formação e inclusão do indivíduo na sociedade, para que ele atue como agente transformador do seu meio. Para isto é necessário que haja ações políticas e uma legislação que assegure o cumprimento desse papel e garantam que seus objetivos sejam alcançados.

No contexto atual da educação inclusiva do indivíduo com deficiência, algumas conquistas foram essenciais para uma mudança da política educacional a comparar com os modelos tradicionais que contribuíram, e muito, para a geração de exclusão e silenciamento de classes minoritárias. Dentre essas conquistas podemos citar o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que define: "a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da sociedade e sua qualificação para o trabalho". No artigo fica clara a responsabilidade do Estado no sentido de desenvolver políticas públicas para que todo cidadão possa ser alcançado de forma que venha desenvolver-se em sua plenitude juntamente com sua família.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) afirma que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

CamScanner

> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL/LDB, 1996).

Ainda na LDB (1996), o artigo 59 trata da organização e adaptação das escolas para atender as necessidades específicas dos estudantes e da importância de ter professores especializados para integração desses educandos nas classes comuns. E, no parágrafo único do artigo 60 afirma-se que: "o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo". Depreende-se deste artigo o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva e a pessoa com deficiência. O aluno surdo é parte da clientela da educação inclusiva. Logo, esta política deve proporcionar a igualdade e possibilidade de oportunidades no âmbito da educação também aos surdos, de modo que seja respeitada a singularidade do processo de aprendizagem de cada um e proporcionando o convívio com todos no ambiente escolar.

A Lei 10.098/2000, também conhecida como lei da acessibilidade, nos artigos 17 e 18, incumbe o poder público de eliminar as barreiras de comunicação, bem como a formação de intérpretes e tradutores para facilitar a comunicação.

> O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer e arte. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

O parecer 17/2001, que trata das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, foi instituído pela resolução nº 02/2001,

CamScanner

e dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Apesar de apresentar algumas terminologias que não são mais usuais como "portadores de necessidades especiais" e "cursos de 1º e 2º graus", esse parecer foi de suma importância por tratar da formação do professor e da organização dos sistemas de ensino para o atendimento do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Os sistemas de ensino, municipais e estaduais, tornaram-se responsáveis por implantar a Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino. Aos sistemas de ensino também compete prover e estabelecer meios necessários para essa implantação, bem como realizar políticas efetivas e as adaptações curriculares que o aluno tanto necessita para seu entendimento dos conteúdos.

A Lei 10.436/2002 regulamentou a Resolução 02/2001, reconhecendo a LIBRAS como meio de comunicação e expressão legal das comunidades e pessoas surdas no Brasil, afirmando o estatuto da LIBRAS como língua que possui estrutura gramatical própria e um sistema linguístico de transmissão de ideias. Assumiu-se a LIBRAS como a língua materna ou língua natural dos surdos brasileiros. Sua denominação ocorreu durante a Assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em outubro de 1993. O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei e mantém a denominação conforme descrito no artigo 1º, no qual "é reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados". Além disso o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, reforça essa questão quando atesta que:

> A formação de professores para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação superior em cursos de graduação deve ser realizado em nível superior em curso de graduação de licenciatura plena em letras ou em letras/ LIBRAS/ português como segunda língua (BRASIL, 2000).

O Decreto 5.626/2005 possibilitou aos surdos e aos ouvintes uma utilização mais ampla da LIBRAS. As instituições de ensino superior passaram a incluir a LIBRAS como parte integrante dos currículos nos cursos de Educação Especial, Licenciaturas e de Fonoaudiologia. Esse decreto também instituiu o ensino da LIBRAS como disciplina curricu-

CamScanner

lar obrigatória nas escolas onde há pessoas com surdez, priorizando para esses alunos a LIBRAS como primeira língua.

Reconhece-se com essa legislação que é por meio da LIBRAS que o surdo fará a interação na sociedade, construirá sua identidade e exercerá sua cidadania, sendo essa a forma mais expressiva de inclusão. Até que tenhamos uma sociedade bilíngue português-LIBRAS é necessária a atuação do intérprete de LIBRAS para a promoção desta língua, pois a pessoa surda está num contexto de ouvintes. Sobre a atuação dos intérpretes de LIBRAS é importante ressaltar que a Lei nº 12.319, de 1º de dezembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor-Intérprete de LIBRAS. A Lei determina que esse profissional terá competência de realizar interpretação simultânea e será proficiente em tradução e interpretação das LIBRAS e da LP. A Lei 12.319/2010. Tal lei foi importante para o avanço no processo de inclusão do surdo, garantindo-lhes o acesso aos conteúdos e conhecimentos transmitidos pelos professores e possibilitando o respeito às particularidades linguísticas do aluno surdo.

É inegável a importância do tradutor-intérprete como aliado na mediação entre professores e alunos surdos. Contudo, apenas a presença do intérprete na sala de aula não garante a inclusão plena, que só será possível mediante o empenho de todos que participam do contexto educacional onde os surdos estejam inseridos. Gestores, professores e alunos devem promover um ambiente de interação para que a inclusão educacional do surdo não se resuma à interação restrita com o tradutor e intérprete de LIBRAS.

Importante mencionarmos aqui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento do Ministério da Educação que foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007. Esse documento passou a orientar a proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê: 1) o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns; 2) a educação bilíngue LP e LIBRAS, assumindo-se que a LP será ensinada como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos e 3) serviços de tradutor intérprete de LIBRAS-LP e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade escrita quanto na

CamScanner

LIBRAS. A orientação fundamental é de que o aluno surdo esteja com outros alunos em turmas comuns na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho realizamos uma reflexão a partir da leitura dos documentos e legislação fundamentais para a constituição dos métodos de escolarização de surdos ao longo da história até a construção do campo da educação bilíngue de surdos na educação brasileira. Apresentamos como a educação bilíngue de surdos está ainda em construção, haja vista a predominância dos métodos oralista e do bimodalismo nas práticas de escolarização dos surdos.

Como bem destacou Sá (2010) a comunidade surda e sua reivindicação para que se compreenda a surdez como uma identidade cultural incomoda a muitos setores da sociedade. Assumir uma linguagem visual como própria, no caso da LIBRAS, para muitos se apresenta como uma ameaça aos fundamentos tradicionais da linguagem, levando a consequências significativas. Por exemplo, a necessidade de reformulação dos objetivos educacionais, a reavaliação das posições privilegiadas dos ouvintes, a exigência de formação e contratação de professores surdos e as responsabilidades governamentais aí implicadas, incluindo a provisão de intérpretes de LIBRAS em espaços públicos, consequências essas das quais os governantes têm se esquivado.

Como qualquer ação educativa a educação bilíngue de surdos deve ser objetiva e não imparcial, posto que comprometida com os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Contudo, como já nos alertou Skliar (2016), ainda convivemos com uma falta de comprometimento político em reconhecer a educação dos surdos como um direito humano específico para essa comunidade. Há ainda a ausência de uma abordagem coerente para discutir as desigualdades de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, bem como a necessidade de se investigar de forma mais profunda as representações colonizadoras da surdez e das pessoas surdas que ainda influenciam o conhecimento e a compreensão dessa condição.

CamScanner

REFERÊNCIAS

ATAS. Congresso de Milão [de] 1880. IN. KINSEY, A. **Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos**, volume 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http//portal.mec.gov.br. Acesso em: 27/12/2022.

_____.**Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br . acesso em 26/12/2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.956/2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 8 de outubro de 2001.

_____. **Parecer n°17/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, na Educação Básica. Brasília: MEC- CNE/CEB, 15 de agosto de 2001.

_____. **Resolução nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC- CNE/CEB, 11 de setembro de 2001.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Disponível em: http://planalto.gov.br. Acesso em 26/12/2002.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http//www.planalto.gov.br. Acesso em 26/12/2022.

_____.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http:portal.mec.gov.br>. Acesso em 26/12/2022.

CamScanner

_____.**Lei 12.319 de 1º de dezembro de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22/12/2022.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, nº1, 2000, p.99-116.

FENEIS. Federação Nacional de Educação dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: http://www.feneis.org.br/arquivos. Acesso em 26/12/2022.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 7-25.

FAVORITO, Wilma. "**O difícil são as palavras":** Representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP: Unicamp. Disponível em: https//repositório.unicamp.br. Acesso em: 15/01/2023.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016, pp. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos:** Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. 2ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos:** Vestígios Culturais não registrados na história. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis: UFSC.

CamScanner

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Flexão verbal em LIBRAS e em Língua Portuguesa: análise contrastiva. R**evista Philologus,** ano 19, n° 55. Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr.2013, 31-43.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 22/03/2023.

CamScanner

O DESIGN PEDAGÓGICO "DINÂMICA INTERACIONAL PEDAGÓGICA ADAPTATIVA COMPLEXA - DIPAC" PARA MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ATIVA, CRÍTICA E LIBERTADORA

Vicente Aguimar Parreiras

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento equilibrado das habilidades de produção e recepção escritas e orais no ensino de inglês em escolas regulares brasileiras ainda não encontrou o espaço adequado. Apesar de sabermos que aprender a falar e compreender textos orais são expectativas legítimas dos aprendizes de qualquer língua adicional, há uma tendência a se privilegiar as práticas de produção e recepção de textos escritos nas escolas regulares convencionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) difundiam a crença equivocada de que o ensino de uma língua adicional deveria priorizar a leitura, o que era justificado por argumentos como este:

> (...) somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (Brasil, 1998, p. 20)

Embora concorde que um professor que não domina as habilidades orais terá dificuldade em desenvolvê-las em sala de aula, acredito que ele pode também desenvolver suas próprias habilidades ao se apoiar no material didático, especialmente, atualmente com o auxílio das tecnologias digitais e as mudanças que aconteceram com a inclusão de língua estrangeira nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir de 2011.

CamScanner

Dessa perspectiva sociointeracionista, derivou a proposta da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC que foi concebida e validada sob o modelo teórico de aprendizado construtivistas, de forma a propiciar que o aprendizado seja uma atividade decorrente da interação entre as pessoas, dessas com o mundo e com o conhecimento prévio de cada indivíduo.

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 - Genebra, 1980; psicólogo) e Lev Vygotsky (Bielorrússia, 1896 - Moscou, 1934; psicólogo) são nominados interacionistas e construtivistas, uma vez que preconizam que a construção do conhecimento é fruto de interações, ou seja, não há produção de conhecimento sem interação. Uma diferença substancial entre esses estudiosos é o tipo de mediação que fundamenta a teoria de cada um.

Para Piaget (1973, 1994), o conhecimento se constrói à medida que as necessidades do indivíduo o levam a interagir com o meio. Ao se deparar com o novo, este é remetido a estruturas mentais de forma a identificar aquilo que a princípio desconhece. Esse mecanismo é chamado de assimilação, pois permite que novas informações sejam incorporadas pelos esquemas cognitivos pré-existentes. Face à impossibilidade de assimilar o novo, o sujeito ajusta ou cria esquemas mentais, o que é nominado de acomodação. Nesse momento ocorre a equilibração, que é o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, ou seja, a transformação do conhecimento prévio em novo. Uma vez que o indivíduo é susceptível de contato com novas informações e experiências, poderá ocorrer o reinício desse processo cognitivo.

Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da ação, concreta ou abstrata, de um sujeito sobre um objeto. Esse progresso cognitivo é contínuo, a partir de etapas de desenvolvimento que permitem, através da superação de fases anteriores, modificações na estrutura cognitiva prévia em virtude de novas ações e ou informações. De acordo com Piaget, a criança possui ao longo da infância níveis maturacionais diferentes, que propiciam apropriações cognitivas de acordo com seu estágio de desenvolvimento. O início e/ou o fim de cada fase sofre variações em virtude de fatores biológicos, quantidade/qualidade

CamScanner

dos estímulos a que o indivíduo é exposto e, consequentemente, seu conhecimento previamente estabelecido.

O sociointeracionismo de Vygotsky preconiza que o conhecimento é construído e internalizado por interações sociais, através da ferramenta cultural linguagem, que age como instrumento psicológico para apoiar, organizar, planificar, modelar pensamentos e ações, assim como instrumento cultural para as interações em sociedade.

Vygotsky (1991) desenvolveu a ideia da cognição como uma atividade interacional interna (que se constitui do exterior para o interior, isto é, pela interação com o meio social, o indivíduo se constitui, subjetivamente, e constitui seus conhecimentos), originando o chamado interacionismo social. O autor considera as condutas humanas como ações significantes e, em consequência, as condutas verbais (linguageiras) como formas de ação, gerando as ações de linguagem. O fundamento básico de sua teoria é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, na mente; e não em localizações anatômicas fixas no cérebro.

O modelo de aprendizado das ideias sociointeracionistas descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma importante etapa na aquisição do conhecimento. Segundo Vygotsky (1991), há dois níveis de desenvolvimento do indivíduo: o "nível de desenvolvimento real" e o "nível de desenvolvimento potencial". O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que são operacionalizados quando o indivíduo interage com o outro mais experiente. Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991).

Intimamente ligado à concepção da ZDP de Vygotsky é o termo *scaffolding*, que significa andaime em Língua Portuguesa. Cunhado por Wood, Bruner e Ross, na década de 70 do século passado, *scaffolding* remete à metáfora da construção de andaime, que se trata de uma estrutura temporária, utilizada para facilitar o acesso a um ponto mais alto, sendo retirado gradualmente quando não se torna mais necessário. Esse vocábulo é usado para descrever ações desenvolvidas por educadores para ajudar os aprendizes a construírem conhecimentos.

CamScanner

Vários outros estudiosos focaram suas pesquisas em teorias e processos eficazes para aquisição de línguas estrangeiras, dentre os quais destaco algumas a seguir.

STEPHEN KRASHEN (*INPUT HYPOTHESIS*)

A hipótese do *input compreensível* ajuda a explicar como o aprendiz assimila uma segunda língua através de *acquisition*. *Comprehensible input* – linguagem inteligível – é o elemento chave para que ocorra a assimilação do idioma. O aprendiz progride na medida que recebe *input* inteligível. Linguagem inteligível é aquela que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz. É a linguagem que ele não conseguiria produzir mas que ainda consegue entender. Vai além da simples escolha de vocabulário. Pressupõe contextualização, explicação, uso de recursos visuais, linguagem corporal, negociação de significados e recolocação de pontos obscuros em outras palavras. As ideias efetivamente transmitidas constituem a experiência do aprendizado.

MERRILL SWAIN (*OUTPUT HYPOTHESIS*)

Merrill Swain, ao propor a hipótese de *output* compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis*), afirma que o aprendizado ocorre quando um aluno encontra uma lacuna em seu conhecimento linguístico da segunda língua (L2). Ao perceber essa lacuna, o aluno torna-se ciente disso e pode ser capaz de modificar seu *ouput* para que ele aprenda algo novo sobre a língua. Apesar de Swain não afirmar que o *output* compreensível é o único responsável por toda ou a maior parte da aquisição da linguagem, ela tem a pretensão de que, sob algumas condições, *Comprehensible Output* facilita a aprendizagem de uma segunda língua de tal maneira que difere de *output* e melhora devido aos processos mentais relacionadas com a produção da linguagem.

Conforme escreveu Swain: "A hipótese de *output* afirma que o ato de produzir linguagem (falar e escrever), constitui, sob certas circunstâncias, parte do processo de aprendizagem de uma segunda língua" (Swain, 2000, p. 471).

CamScanner

MICHAEL LONG E ROD ELLIS (*INTERACTION HYPOTHESIS*)

Quanto à quebra na comunicação entre os falantes, ela acontece e é sinalizada. Nela ocorrem modificações que, acredita-se, podem facilitar a aquisição da L2. Esse trabalho de interação é conhecido por negociação de significado, proposto inicialmente por Michael Long (1983a, 1983b, 1996) como uma das justificativas para entender como essas modificações linguísticas acontecem no diálogo do falante nativo com o aprendiz estrangeiro. Sendo assim, a premissa da negociação de significado foi definida por Ellis (1999) da seguinte forma: os aprendizes aprendem uma segunda língua por meio do processo de interação e não apenas manifestando o que eles já aprenderam na interação.

Ellis (1999) define esse mesmo conceito a partir da reformulação da Hipótese da Interação sugerida por Long (1996), que de início tinha como foco especificamente a interação entre dois ou mais sujeitos - portanto, interpessoal. A partir da reformulação dessa hipótese, duas visões distintas de interação foram consideradas: a então interpessoal, definida por Ellis (1999, p. 1) como "um comportamento social que ocorre e a intrapessoal, que ocorre dentro da mente de cada indivíduo, quando uma pessoa se comunica com outra" e a intrapessoal, que ocorre dentro da mente de cada indivíduo.

Foi a partir dessas duas visões sobre interação apresentadas por Ellis (1999), além da interação sujeito/objeto de aprendizagem também discutida por ele, que propus os quatro tipos de interação utilizados neste trabalho: interação aluno/vídeo, aluno/texto, aluno/professor e aluno/aluno, de forma que consideramos a interação aluno/texto e aluno/vídeo tipos de interação do sujeito com o objeto, uma vez que os participantes foram expostos a textos (oral e escrito), no primeiro caso, e a vídeos, no último. As demais interações foram consideradas do tipo interpessoal, visto que ocorreram através do meio oral e face a face.

Saliento que a interação intrapessoal permeia todos os outros tipos interacionais, uma vez que ocorre intramentalmente. Assim, para Ellis (1999, p. 30), "a essência da perspectiva interacionista é que a interação, seja ela interpessoal ou intrapessoal, exerce um papel fundamental ao criar condições para que a aquisição da primeira e segunda língua ocorra", condições estas que o presente estudo procurou também criar.

CamScanner

TEORIA DA COMPLEXIDADE

Morin (2005) discute complexidade a partir das noções aparentemente dicotômicas de ordem e desordem. Para o autor, a ideia de ordem traz em si as ideias de estabilidade, regularidade e repetição, ao passo que a ideia de desordem implica a necessidade de interações em busca de equilíbrio para as irregularidades, instabilidades, desvios que aparecem num sistema e o perturbam e transformam os encontros aleatórios, as desorganizações, os erros. As concepções de complexidade sugerem uma flexibilidade, de modo que, partindo de um contexto, pode-se estar aberto a possibilidades surgidas durante o percurso, com abertura para os *feedbacks* ou para novos fatos internos e externos àquele do contexto inicial.

Na teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, de Axelrod e Cohen (2000), os agentes interagem por proximidade e por ativação, por meio de fatores que determinam o sequenciamento da sua atividade. Desse modo, o sistema se torna uma população que dá origem a eventos e a uma história. Esses eventos induzem processos de seleção e padrões de interação que podem ajudar a determinar o que será bem-sucedido para os agentes e para o sistema como um todo.

DESIGN PEDAGÓGICO

Em um sentido amplo, o *design* pedagógico tem sido empregado como o planejamento do ensino-aprendizagem. Segundo Filatro (2007), o *design* pedagógico é o momento da concepção das propostas pedagógicas a serem alcançadas. Neste momento, o cenário no qual acontece a aprendizagem é especificado, incluindo-se as informações sobre os objetivos propostos, a avaliação, as estratégias de ensino-aprendizagem, as mídias a serem utilizadas e a descrição do material didático que será disponibilizado no curso.

O *design* pedagógico da dinâmica das interações nessa proposta fundamenta-se na Hipótese Interacional (Long, 1983; Ellis, 1999). Ellis (1999, p. 4) afirma que "o envolvimento na interação oral interpessoal, na qual os problemas de comunicação surgem e são negociados, *facilita* a aquisição da língua". Essa dinâmica privilegia as interações dos alunos com o conteúdo (interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais). Paralelamente a esses dois tipos de interação,

CamScanner

privilegia-se também a interação do aluno com o seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco.

Nesse formato de aula, a ênfase é no aprendiz e no seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori.

DESIGN PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA

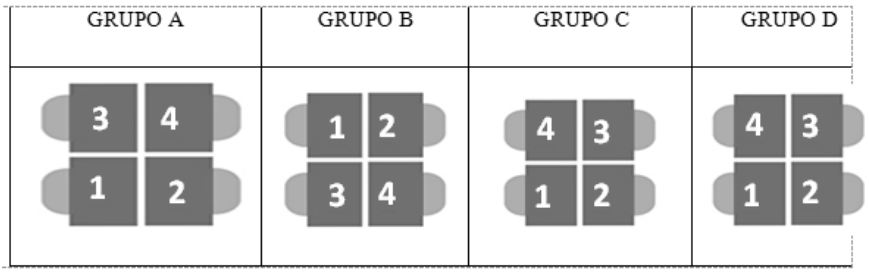
Na disciplina "Língua Inglesa", ministrada por mim na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais (EPTNM/CEFET-MG), validei a minha proposta de uma Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC (Parreiras, 2015), levando para a sala de aula de língua inglesa uma dinâmica interacional que garantisse oportunidades significativas de interações, mesclando-se no *design* pedagógico da disciplina o trabalho com gênero textual combinado com o trabalho com o livro didático (LD) de língua inglesa.

O *design* pedagógico da dinâmica das interações nessa proposta fundamenta-se na Hipótese Interacional (Ellis, 1999), privilegiando as interações dos alunos com o conteúdo (interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais). Paralelamente a esses dois tipos de interação, privilegia-se também a interação do aluno com o seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero textual e discursivo em foco, entrevista de emprego, uma vez que cada aluno recebe um texto exclusivo sobre o gênero discursivo do bimestre e que o gênero coincide com o momento em que os alunos das terceiras séries da EPTNM estão se submetendo a processos seletivos em busca de vagas como estagiários na área de cada curso profissionalizante.

Para o encaminhamento das atividades propostas, quer sejam das atividades com o LD para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o bimestre, quer sejam das atividades para produção do gênero textual pré-definido para produção no bimestre observado, os alunos foram agrupados em grupos A, B, C e D, recebendo, cada um, números de 1 a 4 para cumprimento do primeiro momento da atividade proposta.

CamScanner

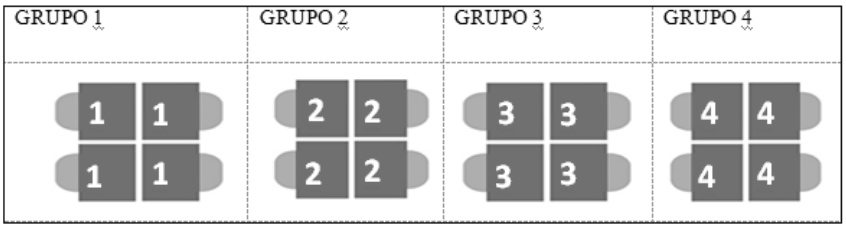
Figura 1 – Fluxo das Interações – Grupos de trabalho A, B, C, D...



Fonte: Google images

Na sequência, os alunos foram reagrupados, a partir dos números que receberam, agrupando-se com os colegas que receberam números iguais para apresentarem o seu texto lido e os textos apresentados pelos colegas no grupo anterior, completando o formulário oferecido pelo professor para a avaliação da apresentação dos colegas.

Figura 2 – Fluxo das Interações – Agrupamento por números iguais

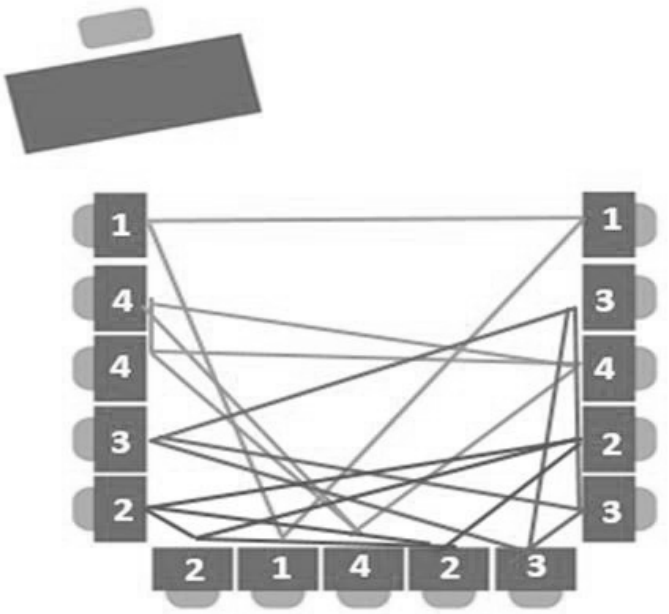


Fonte: Google images

Concluída esta fase, os alunos se organizaram para uma sessão plenária, dispostos em forma de "U" na sala de aula para o que chamamos de "roda de diálogo" ou momento de *feedback* e ou inserção de outras atividades. Esse é o momento de cada um apresentar para toda a turma o resultado do seu trabalho individual e nos grupos após ter acatado ou rejeitado os *feedbacks* dos colegas. É também o momento em que o professor dá *feedback* global.

CamScanner

Figura 3 – Fluxo das Interações – Sessão plenária (roda de diálogo)



Fonte: Google Images

DINÂMICA INTERACIONAL PARA TRABALHAR O GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO ENTREVISTA DE EMPREGO

O encaminhamento das atividades propostas para a dinâmica interacional para trabalhar o gênero textual e discursivo entrevista de emprego se deu conforme momentos que passamos a descrever a seguir.

Num primeiro momento, cada aluno recebeu um *link*, conforme indicado no Quadro da DIPAC, para leitura individual de um texto em inglês sobre o gênero textual e discursivo entrevista de emprego e servir de base para a elaboração de uma *check-list* colaborativa para se prepararem para uma entrevista simulada em sala de aula, como avaliação oral ao final do bimestre, como se fosse parte de um processo seletivo para estagiários na área da EPT da turma.

Em três momentos seguintes, os alunos reuniram-se em diferentes grupos, apresentando os seus textos aos colegas, em inglês, registrando as avaliações e autoavaliações em um formulário próprio.

CamScanner

Juntamente com os *links*, os alunos receberam a instrução de ler o seu texto redigindo respostas em inglês para as seguintes perguntas e para prepararem-se para apresentar oralmente em inglês nos grupos e numa roda de conversa com o professor e com os colegas: 1) Qual o foco principal do texto?; 2) O que você destaca no texto como citação? (apresentar justificativa);

Lidos os textos, os alunos apresentaram individual e oralmente nos seus grupos as suas anotações em respostas às perguntas e iniciaram a elaboração de *check lists* colaborativas. O professor solicitou que fossem destacadas nos textos instruções de como se preparar para uma entrevista de emprego/estágio, a partir de suas leituras.

Ao final das apresentações, numa roda de conversa com o professor, cada aluno apresentou novamente as suas anotações sobre o seu texto lido individualmente. O professor anotou na lousa as características do gênero entrevista de emprego à medida que eram mencionadas pelos alunos em suas apresentações. Após todos terem apresentado, o professor conduziu uma discussão com toda a turma para decidir quais características do gênero estavam repetidas ou poderiam ser fundidas em uma única. Eliminou-se também todas as características que não se referiam à entrevista de emprego.

O PROCESSO INTERATIVO E AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDO LÍNGUA

Enfatizo que a DIPAC apresentada neste artigo está baseada nos pressupostos teóricos que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Parto da premissa de que as teorias de aquisição/aprendizagem/produção de conhecimentos são unânimes em afirmar que a interação é um fator *sine qua non* no desenvolvimento cognitivo humano. Portanto, optei pela abordagem metodológica construtivista/sociointeracionista, apoiando-me nos preceitos de Vygotsky (Sociointeracionismo) e Piaget (Epistemologia genética).

Várias situações de interações inter e intrapessoais, que proporcionam ao aluno refletir sobre seu conhecimento, nos levaram a retomar Ellis (1999), ao considerar a interação interpessoal como um comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com a outra e a interação intrapessoal como a que ocorre no interior de nossas mentes.

CamScanner

INTERAÇÕES ALUNO-ALUNO

Da mesma forma que se deu o trabalho individual descrito acima, as interações com os colegas (interações interpessoais) foram verificadas durante as produções e apresentações orais e individuais dos trabalhos com o livro didático ao darem e receberem *feedback* àquelas atividades de modo a construir significados e conhecimentos a partir de erros, na perspectiva dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991), tratamento de erros, edição por pares e interação reflexiva, quando ao aluno é facultada a possibilidade de aprendizagem cooperativa.

As atividades desenvolvidas em grupos (A, B, C e D), indubitavelmente, marcaram o registro da interação destes alunos com seus pares e com os respectivos grupos, propiciando a construção de significados e conhecimentos, na perspectiva do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o indivíduo aprende com o par mais competente.

Os alunos tiveram a oportunidade de refletir e repassar o conteúdo que apreenderam ao outro, podendo assim constatar novos saberes a partir da explanação do seu par, enquanto os outros integrantes fizeram anotações sobre as apresentações dos colegas e preenchem o formulário de avaliação guiada sobre os conteúdos relatados.

INTERAÇÕES ALUNO-PROFESSOR

Os alunos interagiram com o professor durante as plenárias de apresentação das características do gênero no texto lido individualmente e das atividades desenvolvidas no livro didático. Neste momento, os alunos puderam manifestar-se individualmente, ou seja, através de perguntas e respostas esclarecedoras sobre as atividades desenvolvidas.

Em consonância com Ellis (1999), a DIPAC propicia a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem, ao indicar em cada ciclo de atividades da disciplina a leitura de um texto da bibliografia básica, comum a todos os alunos, com a subsequente produção do gênero textual e discursivo pré-estabelecido para desenvolvimento ao longo do bimestre letivo.

Além de viabilizar os diversos tipos de interação, o professor proporcionou aos alunos uma experiência metacognitiva e metalinguística ao longo do bimestre, ao pensar sobre o próprio processo de aprendizado, assim como ao acessar os materiais e interagir com os colegas.

CamScanner

INTERAÇÕES INTRAPESSOAIS

Compreendemos o mundo com base no conhecimento prévio que temos sobre o mundo. Isso significa que as interações com o meio e com objetos, assim como as interações sociais, são filtradas pelo conhecimento de mundo para se atribuir sentido aos resultados desses dois tipos de interação: interações do sujeito com o objeto de aprendizagem; interações do sujeito com outros sujeitos. Nesta perspectiva, o trabalho individual destes alunos quando do desenvolvimento das atividades encaminhadas com o livro didático, permitiu-lhes refletir sobre estrutura sintática, vocabulário, estratégias de leitura e de escrita, permitindo-lhes ainda construir significados e conhecimentos que poderão ser acessados futuramente em situações de uso da língua como conhecimento prévio.

Segundo Paiva (2013, p. 190) "a interação está no cerne da aprendizagem de línguas, pois aprendemos línguas para construir relações sociais". Isto pode ser observado quando os alunos conseguem administrar essa proficiência nas diversas interações durante a execução das tarefas previstas na DIPAC.

INPUT SIGNIFICATIVO DE KRASHEN E CONTEXTO SIGNIFICATIVO DE FREIRE

O gênero textual e discursivo estudado e produzido durante o bimestre tem relação direta com os interesses dos alunos da turma, pois é o momento em que estão se preparando para entrevistas de estágio obrigatório.

Assim, pode-se observar que o gênero entrevista de emprego é significativo para esses alunos, pois segundo Krashen (1985, p.2) a hipótese de *Input* considera que a aquisição de linguagem se dá pela compreensão de mensagens e recebendo *input* compreensível.

Pudemos verificar também que a DIPAC permite, ao fazer com que os alunos apresentem seus textos e repassem os conteúdos aprendidos aos colegas, práticas reflexivas de aprendizagem e capacidade de síntese. Acrescente-se a isto que o *design* da dinâmica dessas interações rompe com o paradigma de que o professor é o centro do processo educacional e transmissor do conhecimento, cabendo ao aluno apenas decorar o que foi dito pelo mestre sem a devida reflexão que a aquisição de saberes exige. Nesse sentido, evocamos Freire (1996).

CamScanner

OUTPUT HYPOTHESIS DE SWAIN

Com uma visão complementar à de Krashen, Swain (2000) levanta a hipótese de que é através da produção de linguagem (escrita ou falada) que a aquisição de uma segunda língua pode acontecer. É através da produção de linguagem que o aprendiz entende o que ele sabe e não sabe sobre a língua objeto de estudo, no caso, o Inglês.

As apresentações dos alunos dentro dos grupos e nas sessões plenárias dos trabalhos feitos individualmente, tanto na leitura do texto sobre as características do gênero quanto no trabalho individual com o livro didático marcaram essa produção de linguagem, confirmada quando da simulação de entrevistas para o processo seletivo de estágio, que resultou na avaliação do desempenho oral destes alunos ao longo do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que os alunos conseguiram interagir de forma profícua tanto na relação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-objeto, indo ao encontro das expectativas do *design* instrucional proposto, quanto na abordagem sociointeracionista.

No tocante às potencialidades e contribuições do *design* pedagógico – da dinâmica de interações – no encaminhamento desta proposta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção escrita e oral em Língua Inglesa, avalio como sendo uma proposta inovadora que vai ao encontro das novas necessidades e reflexões que se fazem necessárias na pedagogia moderna e mostrou que é possível trabalhar e desenvolver as habilidades de produção e recepção, tanto escrita quanto oral em língua inglesa.

Conclui-se que o papel do professor é muito importante na execução e acompanhamento da proposta de dinâmica interacional, pois é o professor que pode tornar o planejamento flexível. Uma das premissas do *design* interacional subjacente à DIPAC é que ele seja suficientemente aberto, flexível, podendo sofrer alterações, acomodações e adaptações de modo a atender o contexto desta prática.

Fica evidente que as principais potencialidades pedagógicas do modelo interacional utilizado na turma analisada neste artigo referem-se à riqueza das interações possibilitadas pela aplicação balanceada da Hipótese Interacional proposta por Ellis (1999), em que o professor tem o papel

CamScanner

fundamental de atuar como um elemento motivador das inteligências coletivas, promotor de reflexões sobre o conhecimento construído, no sentido de que os aprendizes se tornem agentes da sua própria formação,

A dinâmica interacional apresentada aqui enfatiza também a ideia de que a desestabilização, própria dos sistemas complexos e as improvisações nas intervenções do professor demandadas pela imprevisibilidade dos processamentos cognitivos dos alunos, estão presentes e interagem na sala de aula, fazendo com que o ambiente de aprendizagem pareça caótico. Por isso, na sociedade da informação, a interpretação adequada das necessidades específicas de um grupo de aprendizes no seu conjunto e de cada aprendiz como indivíduo dentro desse grupo é importante para o estabelecimento dos critérios para a mediação da aprendizagem e para as tomadas de decisões pedagógicas sobre as intervenções mais adequadas a cada situação de aprendizagem.

Por isso, os professores, utilizando-se das tecnologias disponíveis, devem trabalhar em função de formar indivíduos reflexivos e críticos. Essa é a principal função de todos os envolvidos nos processos educativos e a dinâmica interacional que apresento aqui se mostra adequada ao desenvolvimento da recepção e produção oral numa perspectiva dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas em contextos de escolas regulares, mesmo em se tratando de turmas grandes.

A DIPAC pode também instrumentalizar o professor para abordar os diversos gêneros textuais presentes nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático que, além da forma, focam também o seu uso a partir de amostras autênticas desses gêneros.

Nessa perspectiva, compartilho essas experiências com a prática integrativa das habilidades de produção e recepção escritas e orais na expectativa de que sirvam de encorajamento aos colegas.

REFERÊNCIAS

Axelrod, R.; Cohen, M. D. **Harnessing complexity:** organizational implications of a scientific frontier. New York: The Free, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>, acesso em 21mai 2024.

CamScanner

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.publicacao.pdf>, acesso em 28 mai 2018.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007

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

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis.** Issues and Implications. Longman Group UK Ltd: 1985. Disponível em: http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf. Acesso em: 12 fev 2023.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics.** v.4, n.2. 1983a, pp. 126–141.

LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. **Studies in second language acquisition.** v.5, n.2. 1983b, pp. 177–193.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHE, W.; BHATIA, T. **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press. 1996, pp. 413 - 468.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

PARREIRAS, V. A., PAIVA, V. L. M. O. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB). v.17, n.2. 2018, pp. 67-91.

CamScanner

PARREIRAS, V. A. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos:** uma abordagem qualitativa. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, V. A. Design Interacional Pedagógico Adaptativo Complexo de Aprendizagem. Conferência proferida na X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2015.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** 20 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating, acquisition through collaborative dialogue. In.: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford University Press, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: http:www.pr.gov.br/bpp. Acesso em: 08 dez 2020.

CamScanner

PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO CONSERVADORISMO A UMA NOVA VISÃO DE ENSINO

Isaquia dos Santos Barros Franco

Maria José de Pinho

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva esclarecer o conceito de prática pedagógica, bem como evidenciar a influência dos modelos construídos ao longo da história na prática pedagógica do professor, desenvolvendo uma discussão a partir do referencial teórico especializado. A necessidade de investigar esse tema emergiu de inquietações, de questionamentos, de angústias e de reflexões pessoais na vivência como educadora. Tal interesse foi ampliado mediante discussões teórico-práticas sobre a temática em questão.

Por meio desta pesquisa foi possível delinear os paradigmas conservadores e inovadores que influenciam a prática pedagógica. Assim, foi possível identificar como é a escola, o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação realizadas, dentro de cada modelo. Ademais, evidenciamos que, diante da crise paradigmática instaurada, torna-se inadiável a adoção de um pensamento que priorize o todo, como propõe a epistemologia da complexidade de Morin.

O presente trabalho está organizado em dois eixos discursivos orientados: o conceito de prática pedagógica e as implicações dos paradigmas educacionais na prática pedagógica. Desse modo, foi possível entender que para que a prática pedagógica favoreça uma aprendizagem significativa precisa estar assentada em paradigmas inovadores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para tratarmos do conceito de práticas pedagógicas, apoiamo-nos em Franco (2016, p. 536) para estabelecermos nosso entendimento de que "se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos". Por esse aspecto, devem ser conside-

CamScanner

rados os contextos, as relações e as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, como especificam Caldeira e Zaidan (2010, p. 21),

> [...] a prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Nessa concepção, estão interligados, conjuntamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente; aos demais profissionais da escola; ao discente; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar; à comunidade em que a escola está inserida e às condições locais. Por outro lado, também estão presentes os elementos gerais de sua constituição histórica, como as políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam (CALDEIRA, ZAIDAN, 2010). Esses fatores podem interferir direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, Veiga (1992) traz a compreensão da dimensão da prática pedagógica, que não está restrita apenas ao espaço escolar, mas percorre por toda a formação sociocultural de uma sociedade. A autora concorda que se trata de "uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social" (VEIGA, 1992, p. 16). Por esse entendimento, pressupõe a relação teoria-prática, sendo dever do professor buscar condições necessárias à realização desse intercâmbio.

Na visão de Zaballa (1998, p. 16), a prática pedagógica precisa ser pensada "como algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.". Essa reflexão nos leva a entender a complexidade, enunciada por Zaballa (1998), sobre a prática, uma vez que envolve inúmeros fatores, desde aqueles ligados às questões teórico-conceituais, até aqueles ligados aos aspectos pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa linha de pensamento, é oportuno destacarmos, assim como fez Franco (2012), que nem toda prática docente pode ser considerada prática pedagógica, tendo em vista que isso ocorre quando essa prática deve se inserir na intencionalidade prevista para sua ação. Nesse

CamScanner

contexto, compreendemos que o trabalho dos professores é "trabalho pedagógico, porque é uma atividade intencional, implicando uma direção" (LIBÂNEO, 2010, p. 34). Desse modo, somente quando for reflexiva a prática docente se transformaria em prática pedagógica. Fernandes (1999, p. 159) auxilia-nos nesta fundamentação ao sinalizar que:

> [...] a prática Pedagógica é uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Podemos dizer, então, que "as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas" (FRANCO, 2012, p. 159). Essa atuação docente pode ser transformada tanto para melhor quanto para pior, a depender de como se apresentam as práticas pedagógicas instituídas. Espera-se do professor uma prática consciente, ou como conceitua Franco (2012), uma prática intencional, que significa o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Segundo Franco (2016), uma atuação pedagógica diferenciada deve dialogar com a necessidade do aluno, ao insistir em sua aprendizagem. Isso, por sua vez, acompanha seu interesse, ao fazer questão de produzir o aprendizado, acreditando que este será importante para ele. Como defendem Moraes e Navas (2010, p. 43), ensinar "é criar circunstâncias para que a aprendizagem verdadeiramente aconteça, dentro e fora da escola". Essas circunstâncias preparam para encarar os desafios e as incertezas da atualidade.

É válido ressaltar que a prática pedagógica, com um agir intencional, exige do professor um esforço, no qual este deve, além de estar conectado à realidade social inserida, ao buscar sua atualização e transformação. Somente assim ele transformará sua sala de aula em um ambiente como o proposto por Moraes e Navas (2010): agradável para se viver/conviver e para formar/transformar, ou seja, um lugar de abertura, de flexibilidade, estrutural, de criatividade. Nesse contexto, Torre e Pujol (2013) recomendam que não é possível uma prática pedagógica criativa se o professor não acreditar no potencial criativo dos alunos.

CamScanner

É preciso ficar claro que a prática pedagógica não é um ato desvinculado dos pressupostos de mundo, de sociedade e de ser humano. Isso porque os paradigmas da ciência influenciam sobremaneira o modo como os educadores compreendem e realizam suas práticas na educação (Behrens, 1999). Não raro, encontramos indícios de que o "paradigma da simplificação" (Morin, 2011) ainda tem presença explícita nas práticas atuais, não oferecendo em nada a produção da criatividade, uma vez que trabalha com o conhecimento isolado em partes.

Nesse contexto, desde o final do século XX, vivemos uma transição de paradigmas reivindicando uma retificação na visão de mundo, de sociedade e de homem. A educação tem papel essencial neste processo paradigmático transformador, a mudança depende de uma nova visão. O ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advindo da visão complexa do universo. Tal trajetória destaca o pensamento complexo e a criatividade como um desafio da atualidade, num processo de identificar a melhor metodologia de trabalhar na prática pedagógica visando à formação do aluno com um todo.

OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consoante às considerações de Moraes (2012, p. 20), "existe uma relação dialética, interativa, entre o modelo da ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional". Diante dessa acepção, compreendemos que as práticas pedagógicas constituem-se da maneira como os professores interpretam o mundo, como interagem com ele, como concebem a educação, seus modelos, crenças e valores, ou seja, a partir do paradigma que fundamenta sua teoria e sua prática.

Segundo Behrens (1999, p. 385), "a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história". Os paradigmas vêm acompanhados de crenças, de valores e de posicionamentos éticos frente a uma comunidade determinada. Na área educacional, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo perante o mundo em constante mudança.

Nessa direção, Behrens (2005), ao introduzir a discussão sobre os paradigmas da ciência, considerando sua relação com a prática pedagógica, destaca a influência considerável causada pelo método cartesiano

CamScanner

no desenvolvimento progressivo da "separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia" (Behrens, 2005, p. 17). O grande problema é que essa separação e fragmentação não consegue captar o que está tecido em conjunto, como propõe o pensamento complexo.

As escolas, em sua maioria, detêm até hoje um pensamento que forma o ideário de que se reduza o complexo ao simples, separando, dessa forma, tudo o que está ligado, unificando o múltiplo, eliminando as desordens ou as contradições para o entendimento do aluno. Como consequência, ignora-se tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador (Morin, 2003). Trata-se, portanto, de uma inteligência cada vez mais míope, daltônica, vesga que culmina em cegueira, capaz de destruir todas as possibilidades de encararmos o contexto e os complexos planetários. Por isso, destacamos que:

> [...] na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves, considerando o seu significado para a formação das novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade (Moraes, 2012, p. 50).

Nessa mesma direção, Cardoso (1995) argumenta sobre o paradigma da modernidade, ao orientar o saber e a ação, especialmente pela razão e pela experimentação, revelando, dessa forma, o culto do intelecto e o exílio do coração. É, portanto, um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem.

Retomamos, ainda, a Moraes (2012), ao acrescentar que a educação atual, em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, continua baseada em práticas conservadoras por meio das quais são gerados padrões de comportamento preestabelecidos. Os alunos são conduzidos a não questionarem, além de manterem-se limitados no espaço reduzido das carteiras. Assim, impedidos de desenvolver o seu pensamento, a criatividade e suas potencialidades de expressão são, consequentemente, reduzidas. Trata-se, segundo Freire (1980), de uma educação domesticadora e bancária, que metaforiza o aluno ao considerá-lo um "banco" para o depósito de conhecimento.

Existem exceções a essa prática, uma vez que esse modelo de escola, embora dominante, não é mais hegemônico. Contudo, Moraes (2012) adverte que, mesmo diante de inúmeras correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, ainda é perceptível que a

CamScanner

escola atual mantém-se influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Tomando a questão de quão arraigadas estariam em nós as antigas formas de ver e pensar, Morin (1996) salienta a noção de paradigma:

> [...] se temos gravadas em nós essas formas de pensamento que nos levam a reduzir, a separar, a simplificar, a ocultar os grandes problemas, isto se deve ao fato de que reina em nós um paradigma profundo, oculto, que governa novas ideias sem que nos demos conta. Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver. (MORIN, 1996, p. 276).

Corroboramos com o autor, ao entendermos a educação como meio para desenvolver e afirmar um modo de pensar. Nessa perspectiva, retomamos a Behrens (2005) que, ao estudar as diversas abordagens de ensino na área da educação, observa a influência dos paradigmas científicos na prática pedagógica do professor. Para fins didáticos, ela propõe dividir a reflexão acerca dos paradigmas educacionais em *conservadores* e *inovadores*, cada um com características distintas sobre os modelos de educação.

Como conservadores, Behrens (2005) apresenta o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. Ao caracterizar e refletir sobre esses três modelos educacionais, a autora salienta que, apesar de serem apresentados em épocas distintas, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento, a repetição dos conteúdos e a visão mecanicista da prática pedagógica.

Ainda segundo a autora, o paradigma educacional tradicional "caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura em geral" (Behrens, 2005, p. 41). Diante dessa concepção, por um lado, as relações sociais entre os pares são reduzidas, e a natureza das tarefas é de participação individual. Por outro lado, o paradigma escolanovista apresenta-se como um movimento de reação à prática tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos biológicos e psicológicos, dando ênfase ao aluno e à sua atividade criadora. Contudo, houve dificuldade de implementação dessa tendência pela falta de recursos e de preparo do professor.

Diante disso, o modelo tradicional permanece como referência para todo o campo educacional. Tal afirmação comprova-se no paradig-

CamScanner

ma tecnicista inspirado nos fundamentos da racionalidade, ao propor uma metodologia que siga o modelo e buscando sempre a produtividade. Nesta corrente, postula Moraes (2012, p. 52), "professor e aluno são secundários", e a escola atua no papel de modeladora do comportamento dos alunos. Este é, inclusive, um aspecto marcante desse paradigma: a perda da sensibilidade ao erro, desconsiderado no processo educativo e, portanto, tratado como algo sem importância.

> É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (Morin, 2000, p.13-14).

Essa expressa defesa de uma perspectiva de desfragmentação do conhecimento, entendido como multidimensional, apresentada por Morin (2000), suscita a necessidade que se tornem visíveis o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Nesse viés, a educação é compreendida como esse espaço para a formação de conhecimentos que possam também contribuir para uma formação para o cuidado com a vida. Há, portanto, uma defesa no sentido de que a condição humana seja considerada o objeto essencial de todo o ensino.

Nessa direção, Behrens (2005) tematiza a busca da superação para a reprodução do conhecimento, ao destacar que o desafio que se impõe agora é a "transposição de um paradigma conservador", em busca de um novo paradigma, que proporcione "renovação de atitudes valores e crenças" exigidas na contemporaneidade. Os processos educativos que se constituem nesse novo paradigma precisam, necessariamente, contemplar o ser como partícipe da construção do seu conhecimento, e não mais apenas como um receptor de informações e de saberes.

Moraes (2012, p. 88) propõe que "o indivíduo participe da construção do conhecimento, não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos". Nesse contexto, encaixa-se o paradigma inovador, como uma nova visão de mundo, numa perspectiva de aliança e de encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história.

CamScanner

> O paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem mais significativa, com autonomia, de maneira continua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (Behrens, 2005, p.111).

Trata-se de compreender o aluno como "um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente" (Moraes, 2012, p. 138). Compreendemos, diante do exposto, que uma prática pedagógica condizente com as mudanças paradigmáticas da ciência deve consolidar-se em um processo educativo que se constitui, segundo a concepção de Behrens (2005), no cruzamento entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa. A nosso ver, o "enlace" entre essas três abordagens possibilitaria o surgimento do que ela chama de "tecnologia inovadora", pressuposto indispensável para a consolidação de uma proposta paradigmática emergente, capaz de resolver os desafios impostos à sociedade atual.

Acreditamos ser esse o caminho para a transformação da educação, objetivando formar sujeitos críticos reflexivos, igualitários, justos, que pensem no todo. Diante dessa constatação, surge um novo enfrentamento que é a necessidade de formar os professores para que tenham condições de desenvolver uma prática pedagógica a partir desses novos paradigmas. Nesse sentido, pensamos em Garcia , quando da sua reflexão sobre "os paradigmas em crise e a educação" cita uma emblemática passagem do livro *Alice no País das Maravilhas* no momento em que a personagem se depara com o gato Cheshire:

> - Podia me dizer por favor, qual é o caminho pra sair daqui?
> - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
> - Não me importa muito onde... – disse Alice.
> - Nesse caso não importa por onde você vá – disse o Gato.
> - Contanto que eu chegue em algum lugar – acrescentou Alice em explicação.
> - É claro que isso acontecerá – disse o Gato – desde que você ande durante algum tempo
> (Garcia, 1994, p. 61-62).

CamScanner

O diálogo evidencia que, diante da crise paradigmática instaurada, torna-se inadiável a adoção de um pensamento que priorize o todo, para além da razão, que contemple a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (Behrens, 2005). Nessa direção, apostamos, assim como Suanno (2010), na epistemologia da complexidade de Morin como uma possibilidade teórica capaz de dar um novo sentido à educação, à pesquisa, ao mundo, e, como bem defende o autor, à própria vida.

Corroborando com essa ideia, Petraglia (2001) defende que o sentido do trabalho do educador francês é provocar a reflexão da educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade. Desse modo, torna-se fundamental para o professor a compreensão da teia de relações existente entre todas as coisas, pois, assim, poderá pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. Como os autores, concordamos que o subsídio do pensamento de Morin para a educação esteja na teoria e na prática, do "tudo se liga a tudo" e é no "aprender a aprender" que o professor pode converter sua ação numa prática pedagógica transformadora.

Essa prática carece, na visão de Prigol (2018), ultrapassar a visão disciplinar, eliminar ideias redutoras e excludentes e buscar articulações disciplinares, dialogar com pensamentos que possibilitem a diversidade, o confronto, a reconstrução, conhecer o outro nível de realidade do processo do conhecimento a partir de uma racionalidade aberta, dialógica, intuitiva e global. Como bem defende Moraes (2008), a prática pedagógica deve envolver, além de aspectos racionais e técnicos, a intuição, o místico e o afetivo, prevalecendo a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade e o companheirismo.

Esse posicionamento é também preservado por Behrens (2005, p. 68), ao destacar que os professores devem entender as emoções dos alunos, seus inventivos e, principalmente, sua capacidade "de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor". Nessa conjectura, a necessidade de contemplar um pensamento complexo conduz a repensar a prática pedagógica, em especial, na superação do professor que detém um papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, articulador e pesquisador crítico e reflexivo.

Nesse sentido, além de competente, o professor precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo, capaz de solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade vigente.

CamScanner

Consoante Torre (2005, p. 161), "o professor deve criar condições inusuais, surpreendentes, motivantes, fruto de sua imaginação criativa". Por essa visão, urge aos educadores romperem com a prática de ensino focalizada em cumprir a exposição de conteúdos, buscando caminhos que ofereçam processos de aprendizagem para a produção de conhecimento. Diante de tal posicionamento, Moraes (2008) traça o perfil desejado desse professor:

> [...] um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade. Além de ser um professor humanamente sábio, precisa-se também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético. (Moraes, 2008, p. 213).

Cabe frisarmos, como fez Moraes (2008), que não se trata de padrões ou de modelos construídos, mas de características necessárias às ações educacionais implementadas. Trata-se de uma prática provocadora, inspiradora, especulativa, crítica, reflexiva, além de afetiva, solidária e humana. É necessário que o trabalho do professor comprometa-se em buscar elucidar o funcionamento dos sistemas complexos como a educação. E é exatamente o reconhecimento dessa complexidade que exige outra maneira de se pensar, um pensar complexo, que propõe o diálogo entre as partes e o todo, e vice-versa, procurando ultrapassar os limites e as barreiras entre as diferentes áreas do saber, em permanente diálogo.

Nesse contexto, buscamos estabelecer nossas reflexões sobre a prática pedagógica, também, na perspectiva da *ecologia dos saberes* (Santos, 2008; Moraes, 2008), referente, segundo Moraes (2008), à existência de conhecimentos plurais, e tem como objetivo confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, ressaltando a obrigatoriedade do diálogo entre o conhecimento disciplinar com outras formas de conhecimento que foram deixadas de lado pela ciência moderna. A autora destaca que a expressão vem sendo frequentemente utilizada por Santos (2008, p. 154), para quem:

CamScanner

> [„„] a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

Esse pensamento conduz-nos ao entendimento de que as práticas educacionais devem reconhecer a infinita pluralidade dos saberes e a necessidade de valorizá-los para realização de ações verdadeiramente emancipatórias. Nessa perspectiva, os professores têm que trabalhar por meio de uma prática educacional que, de acordo com Moraes (2012), considere os diferentes níveis de realidade presentes nas salas de aula, que reconheçam a importância do contexto, do saber local dialogando com o saber global, que reconheçam a importância de uma racionalidade sensível, amorosa, atenta e cuidadosa.

Para tanto, "necessitamos de um pensamento complexo e *ecologizante*, capaz de religar estes diferentes saberes, bem como as diferentes dimensões da vida" (Moraes, 2008, p. 20, grifo da autora). Por essa constatação, entendemos, como Moraes (2008) que os princípios do pensamento complexo de Morin podem ser relevantes no auxílio quanto à criação de um campo de união e de religação de saberes que hodiernamente encontram-se separados da realidade, gerando uma incapacidade de estabelecer relações.

De acordo com Moraes e Torre (2004), é por meio da prática que o professor é desafiado a utilizar a criatividade, ao delinear novas formas de ensinar, como, por exemplo, utilizando filmes, jogos educativos e imagens como representações do mundo exterior. Além disso, utilizam perguntas, questões e desafios que incentivam projetos significativos, capazes de estimular o desenvolvimento de comportamentos, habilidades e atitudes. Como os autores, acreditamos que essas circunstâncias potencializam situações prazerosas, catalizadoras de alegria e de experiências gratificantes.

Nessa vertente, Torre (2005) postula que a criatividade no ambiente educacional deve ser realizada mediante à transferência do processo criativo para o comportamento didático do professor. Segundo o autor, não se trata de incorporar novas técnicas, mas sim que esse comportamento

CamScanner

promova a criatividade por seu paralelismo com processo criativo. Dessa maneira, a prática pedagógica é abordada como um processo em que se projeta o ser em sua totalidade, como propõe a teoria da complexidade.

Nessa acepção, não restam dúvidas de que uma prática pedagógica alicerçada no pensamento complexo e na criatividade é um caminho possível de transformação na forma de funcionar das instituições educativas. A prática pedagógica voltada para o pensamento complexo, reconhece que o conhecimento é provisório, mostra a importância de reinventar diferentes maneiras de pensar e agir, aponta para a necessidade de práticas contextualizadas que privilegiem a religação dos saberes e promovam processos de transformação, de reflexão, de pensamento crítico e de respostas criativas, não como um método a ser seguido, mas um conhecimento a ser lapidado e construído para impedir uma educação mutilante.

Já a criatividade, como bússola da prática educativa, visa à transformação institucional, já que "[...] a missão desse ensino é transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (Morin, 2003, p. 11). Dessa forma, tencionando construir organizações mais abertas, compreensivas e transformadoras, o pensamento complexo e a criatividade convocam as instituições que reconhecem a necessidade de rever seus fundamentos, a produzirem conhecimentos e a trocá-los, reconhecer seus limites, e propor mudanças às suas inquietações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendermos a urgência de buscarmos uma reforma na educação, propondo novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Assim, o presente estudo objetivou esclarecer o conceito de prática pedagógica, bem como evidenciar a influência dos modelos construídos ao longo da história na prática pedagógica do professor. Os estudos realizados, a partir de referencial teórico especializado, complementaram nossas inquietações, levando-nos a perceber a importância de uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos alunos de forma totalizante

Nesse sentido, destacamos a importância do presente tema de estudo. Compreendemos que o professor preparado e com espírito para a inovação conduz o aluno a desenvolver um conhecimento significativo e relevante. O que se busca dos educadores é uma postura frente aos desafios

CamScanner

da contemporaneidade, uma atitude que vise superar o conservadorismo e buscar, de forma conjunta, um novo paradigma na prática pedagógica.

Para compreensão dessa abordagem, levamos em consideração que a ciência está sempre em movimento, e o pensamento humano produz novas realidades, rompe paradigmas, exigindo formas de agir e de se relacionar com os novos modelos de vida. Nesse contexto, ao abordarmos as concepções fundamentais de ciência e de educação, concluímos que toda ação educativa está atrelada aos padrões científicos de pensar e de agir de determinada época.

Dessa forma, constatamos que, se a educação organiza seus pressupostos sob os paradigmas científicos, seus efeitos também são evidenciados na prática pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, 1999. v. 80/196 pp. 383-403. Disponível em: http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F 3gica.pdf. Acesso em 05 mar. 2017.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In:

OLIVEIRA, Dalila de Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteireza Uma visão Holística da Educação**. Ed. Summus. São Paulo,1995.

FERNANDES, Cleoni.; À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papirus, 1999, p. 145-165.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

CamScanner

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. [online]. 2016, vol.97, n.247, p.534-551.

GARCIA, Benjamin Pedro. Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. Ed. São Paulo, Cortez, 1994, p. 58-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. SP: Antakarana, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16ª. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. Os fundamentos do sentipensar. In: MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Editoria Vozes, Petrópolis, 2004, 53-74.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-289.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CamScanner

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRIGOL, Edna Liz. TESE. **Pensamento complexo e transdisciplinar**: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Vol. 4. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SUANNO, João Henrique. A criatividade na educação infantil: Um olhar complexo e transdisciplinar. In Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad, 2010.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005.

TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antônia; SILVA, Vera Lúcia Silva (Coords.). **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas Papirus, 1992.

ZABALLA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar, trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

CamScanner

CamScanner

A SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE TEXTO DO TIKTOK

Alessandra Fostino da Silva

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos um texto em circulação no TikTok, considerando a produção de sentidos na enunciação enquanto acontecimento da linguagem. Por considerar a importância do TikTok para o ensino, uma vez que os vídeos semeados nessa rede social são meios de entretenimento agradabilíssimo para o público juvenil utilizando vários recursos sonoros, semânticos e visuais, nosso olhar se voltou para textos que circulam neste ambiente chamado de "interativo-social" em que observamos uma dimensão das novas tecnologias, que já circulam no espaço escolar, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ao propomos estudar a significação para chegarmos à interpretação no texto do *TikTok*, consideramos essencial que o aluno entenda como funciona a linguagem e a opacidade que a constitui. Isso poderá ser percebido na análise da produção de sentido na cena enunciativa, pelo viés da Semântica do Acontecimento/Enunciação. Conforme Guimarães (2018), a enunciação acontece quando alguém diz algo e é reconhecido pelos falantes desta língua gerando assim o acontecimento do dizer, ou seja, o acontecimento da enunciação.

Ainda de acordo com o autor a "enunciação é o acontecimento de funcionamento da língua no espaço de enunciação" (Guimarães, 2018, p. 23). É na enunciação que se produz o enunciado, sendo que "o enunciado é a unidade de linguagem que apresenta em seu funcionamento, uma consistência interna aliada a uma independência relativa" (Guimarães, 2012, p. 15). Podemos compreender que a consistência interna está ligada aos aspectos formais e a independência relativa à sua significação num

CamScanner

acontecimento de enunciação. Desta maneira, é a independência relativa coligada com a consistência interna que faz o enunciado significar e assim ser reconhecido como enunciado, diferente de uma palavra, por exemplo.

Para Guimarães (2005) a enunciação é sempre política e, por conseguinte, o falante é uma figura política nos espaços de enunciação. Segundo o autor:

> Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (p.18).

O espaço de enunciação é, assim, um espaço político de funcionamento das línguas, afetado por sua historicidade, pelos lugares no qual o sujeito se constitui nas relações sociais. Dessa forma, a língua se divide assim como os falantes, o que nos permite observar o funcionamento político da língua. "O espaço de enunciação é o espaço de funcionamento das línguas e de sua distribuição para seus falantes".

Não podemos esquecer que "enunciar é uma prática política na medida em que o político se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos" (Guimarães, 2005, p. 17). Ou seja, nesse espaço enunciativo, no qual a língua se divide, redivide e se mescla, ocorre um conflito entre a composição da norma e o contraste com a desigualdade do real. Sem embargo, é preciso enfatizar que o homem sempre toma a palavra, mesmo quando ela lhe é negada, assim os excluídos afirmam seu pertencimento no conflito.

Desse modo, a enunciação se dá nos espaços de enunciação que são espaços políticos, na medida em que são espaços de distribuição de línguas, de modos de dizer e do que dizer, para seus falantes. À vista disso, a cena enunciativa é um espaço específico no qual ocorre a distribuição dos lugares na enunciação.

De acordo com Guimarães (2018, p. 53) "a cena enunciativa é produzida pelo agenciamento político da enunciação". Neste viés, entendemos que o falante ao ser agenciado pelo espaço político de enunciação,

CamScanner

passa a fazer parte da cena enunciativa e sofre uma cisão que distribui os lugares de dizer.

Guimarães sintetiza as figuras da cena enunciativa da seguinte forma:

> o Locutor (L), ao ser agenciado, institui um Locutário (LT) (L é o lugar que diz (eu) para alguém (tu); o alocutor (al-x) ao ser agenciado, institui um alocutário (at-x); (al-x) é o lugar social de dizer que se apresenta para um at-x, o lugar social para o qual um certo al-x diz); o enunciado, o lugar de dizer, que se apresenta como quem diz de um lugar coletivo, individual, universal, ou genérico. O enunciador não projeta um tu, é o modo de o eu se apresentar na sua relação com o que se diz (o que se diz por quem se diz). (Guimarães, 2018, p. 62).

Nesse sentido, é preciso ser Locutor, para ser alocutor-x, ou seja, para ocupar um lugar social (ao enunciar, o Locutor se constitui falante e diz/enuncia de um lugar social, enquanto alocutor-x; o "x" expressa o lugar social de onde se diz. Ex.: alocutor-presidente, alocutor-professor...), deixando de ser ele próprio (sujeito empírico), para ocupar um lugar social de locutor. Ademais, na cena enunciativa o falante ainda pode se dividir mais uma vez, em lugar de dizer. Nessa subdivisão, o enunciador é representado como um eu específico do que é dito.

Em uma cena enunciativa, os modos de acesso à palavra são distribuídos a partir das relações entre as figuras da enunciação e os modos linguísticos. Sendo assim, o falante ao ser agenciado em Locutor (figura da enunciação) pelas sistematicidades da língua (modos linguísticos) no acontecimento de enunciação, entendido como "aquele que diz" para alguém, esse alguém é seu Locutário (figura da enunciação). Isso porque, o Locutor (sempre deve estar com "L" maiúsculo, assim como o Locutário) se apresenta como um *eu* (sistematicidades da língua) que fala a um *tu* (sistematicidades da língua), Locutário. Logo, são agenciados pelas regularidades da língua e instauram uma alocução. Já o alocutário-x, correlato do alocutor-x, é entendido como "aquele a quem se fala", ou seja, o lugar social a quem se dirige o dizer, por isso está com a variável x, que indica do lugar social de dizer. De acordo com Guimarães (2018, p. 56):

> [...] um alocutor que a cada acontecimento especificado por uma caracterização do próprio acontecimento enunciativo, e este alocutor constitui por seu dizer um lugar seu correlato numa alo-

CamScanner

> cução específica, trata-se do alocutáro-x deste alocutor-x, aquele para quem o alocutor diz. O alocutário é aquele para quem o alocutor diz o que se diz numa alocução.

As figuras enunciativas não são as pessoas físicas-psicológicas e psíquicas que criam uma interação comunicativa, mas são figuras políticas agenciadas e projetadas nos enunciados por meio do funcionamento da língua na enunciação.

Vamos passar agora para outro aspecto na divisão de lugares na enunciação, pois de acordo com Guimarães (2018, p. 58) há uma "divisão de lugares que constitui a politopia da cena enunciativa". Desse modo, o agenciamento do falante o divide por esta politopia e estabelece um lugar de dizer, um modo como se diz enquanto enunciador que pode ser individual, genérico, coletivo e universal.

Guimarães explica que o enunciador individual é um "eu" que tem a impressão de ser a origem do dizer, porque se esquece (ou desconhece) de que fala de um lugar e com marcas linguísticas individuais sobre o que é dito. Portanto, se apresenta independente da história. Já o enunciador genérico é o modo de dizer muito presente, principalmente nos provérbios populares. Ao contrário do enunciador individual, diz de lugar difuso num todo, que ao dizer em conjunto com outros indivíduos. Outra forma de apagamento do lugar social é a do enunciador universal. Este não usa modalizações ao apresentar uma afirmação, pois está falando do lugar de quem está dizendo uma verdade devido à capacidade de apresentar fatos que comprovem o que está dizendo.

Esses lugares são constituídos pelo funcionamento da língua e distribuídos pela temporalização do acontecimento. Portanto, estudar a cena enunciativa significa observar, no funcionamento da língua, como esses lugares do dizer são constituídos.

Para Guimarães (2018), a linguagem não é dialógica, logo o agenciamento enunciativo é histórico tanto pela caracterização do espaço de enunciação, quanto pela cena enunciativa em que o falante é agenciado. Em suma, conforme o autor "esta divisão resulta das condições do espaço de enunciação: de um lado as línguas, suas sistematicidades próprias, de outro os falantes e suas relações com suas condições históricas de existência[1].

1 *Ibid.*, p. 64

CamScanner

Com isso, apresentamos o aparato teórico proposto por Guimarães para explicar a enunciação, essa prática de linguagem eminentemente política, mas não individual nem subjetiva.

CamScanner

O ANÚNCIO NO TIKTOK: ENUNCIAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

Nesta seção nos ocuparemos dos procedimentos de análise de texto, ancorados na Semântica da Enunciação, conforme desenvolvida por Guimarães (2012, 2018). Assim, apresentaremos o funcionamento dos sentidos na relação com as noções de acontecimento enunciativo na cena enunciativa. Deste modo, desenvolveremos uma análise de um anúncio, em formato vídeo, semeado na rede social TikTok. Esse ambiente é chamado de "interativo-digital"[2], pois nele circulam vários textos que fazem parte do cotidiano dos alunos da educação básica. O TikTok nos possibilita observar uma dimensão das novas tecnologias, que já transitam no espaço escolar, em consonância com o que é proposto pela BNCC (2018), que considera necessária a abordagem das novas tecnologias em sala de aula.

O anúncio trata-se de um vídeo distribuído pela empresa de comércio eletrônico, Shopee, em comemoração ao Dia do Consumidor, protagonizado pela dupla musical, "Barões da Pisadinha". Nossa análise se ocupará apenas da linguagem verbal do texto em funcionamento no anúncio. Posto isto, iremos analisar enunciados existentes no universo digital, enquanto enunciados integrados a um texto. Desta forma, utilizaremos os recortes enquanto "[..] fragmento do acontecimento da enunciação" (Guimarães, 2018, p. 76). A partir dos recortes selecionados procederemos às análises.

Como mencionado acima, analisaremos um anúncio divulgado no TikTok. Trata-se do "O Dia do Consumidor Shopee". Segue abaixo a transcrição do texto:

> "Abriu o TikTok na hora certa, bebê! O Dia do Consumidor Shopee vai começar. Chama! Shopee eu comprarei! Com frete grátis comprarei! É o Dia do Consumidor Shopee! No app viro o rei! Shopee eu comprarei! É o Dia do Consumidor Shopee! No app viro rei! Aproveite o Dia do Consumidor Shopee. É só hoje, vem pro app"!

2 O termo "interativo-digital" refere-se a uma experiência ou sistema que envolve interação entre seres humanos e tecnologia digital. Essa interação pode ocorrer por meio de interfaces de usuário, como telas sensíveis ao toque, gestos, comandos de voz ou outros dispositivos de entrada. A tecnologia digital pode ser um software, um aplicativo, um jogo, um site ou outro tipo de plataforma que permite a interação do usuário.

CamScanner

Segue abaixo o print da primeira cena do vídeo, bem como o link e o QR-Code correspondente, para acesso:

Figura 1 – Cena de abertura do vídeo.



Fonte: página da Shopee no TikTok: https://vm.tiktok.com/ZMrYQvdtH/

CATEGORIA METODOLÓGICO-DESCRITIVA DA CENA ENUNCIATIVA

Para a análise, utilizaremos o movimento de recorte à unidade do texto e desta para outro recorte. De acordo com Guimarães (2018, p. 76) "o recorte é um fragmento do acontecimento". Deste modo, não podemos simplesmente considerar um recorte de texto como uma sequência aleatória de palavras e frases, "mas sim enquanto fragmento linguagem-e--situação". Elencaremos os recortes numa sequência progressiva, a saber: (1): "Aproveite o Dia do Consumidor Shopee. É só hoje, vem pro app!"; (2): "Abriu o TikTok na hora certa, bebê!"; (3): "No app viro rei".

Nos recortes selecionados iremos analisar os seguintes aspectos: o agenciamento político do falante que instaura o acontecimento enunciativo e o funcionamento enunciativo do vocativo. Os recortes serão enumerados em algarismos arábicos de forma crescente.

CamScanner

O AGENCIAMENTO POLÍTICO DA ENUNCIAÇÃO NO ANÚNCIO

Recorte (1): "Aproveite o Dia do Consumidor Shopee. É só hoje, vem pro app!";

Percebemos que o espaço de enunciação é formado pela distribuição desigual da língua para seus falantes. Temos um Locutor agenciado pelas sistematicidades da língua oficial portuguesa. Entretanto, contém enunciados em inglês: Shopee e app (abreviação de aplicativo). Deste modo, há o funcionamento da língua inglesa, mas ela não é proeminente, não se sobrepõe à língua portuguesa. Conforme Guimarães (2018, p. 26) "trata-se de considerar que há uma relação de línguas a línguas e de línguas a falantes e de falantes a falantes".

Em (1) temos o agenciamento das sistematicidades da língua em Locutor (L) (aquele que diz) do lugar social empresarial e político pela designação formulada a partir do funcionamento do nome próprio da empresa Shopee. Este é reescriturado por repetição em toda a extensão do anúncio, como se pode ver assistindo ao vídeo através do QR-Code ou do Link disponível acima. O nome da empresa aparece na abertura, no título, no slogan, em várias cenas, no endereço eletrônico, no ícone, no final de cada cena, no sinal de arroba. Enfim, essa reescrituração se baseia fortemente como procedimento de fixação da marca em nossa memória. Ou seja, a reescrituração se baseia fortemente na repetição do nome Shopee e de outras expressões que o incluem, inclusive na paródia musical no decorrer do vídeo.

Observando o aspecto dessa repetição, notamos, ainda, que ela se reescreve da seguinte forma:

a) a abertura do anúncio, logo na primeira cena;
b) no segundo quadro reescreve "Shopee eu comprarei". Mas no conjunto do segmento também se reescreve por expansão indicando condições comerciais de compra;
c) se rescreve nas caixas de presentes expostas no vídeo como processo de consolidação das compras;
d) o endereço reescreve @Shopee por expansão como endereço digital;
e) o slogan reescreve por expansão a indicação de lugar e data (tempo cronológico).

CamScanner

Todos estes procedimentos de repetição do nome da empresa e do nome expandido (no slogan, no logotipo) representam a designação do nome próprio como forma de tornar o nome Shopee decisivo para o locutário.

Na cena enunciativa em (1) há um Locutor (L) que, ao ser agenciado pelas sistematicidades da língua, constitui o Locutor, aquele que diz, de outra parte esta divisão instala, pelo agenciamento da condição histórica social do falante (data comemorativa para o consumo) o lugar social de dizer o alocutor-empresa. Isso porque, é um lugar empresarial, que está autorizado pelas relações comerciais no mundo. Perceba que a promoção é exclusiva para o dia em questão, e que os clientes devem acessar o aplicativo da Shopee para aproveitar as ofertas disponíveis.

Deste modo, podemos visualizar uma cena enunciativa em que há um Locutor (L) que enuncia e diz do lugar social de alocutor-empresa, e que fala para todos os consumidores aproveitarem o Dia do Consumidor utilizando o aplicativo da empresa. Logo, a empresa Shopee está ordenando o dia de fazer compras, como único. Considerando que o enunciado "Aproveite o Dia do Consumidor Shopee. É só hoje, vem pro app!" pode ser parafraseado por 1a. "Há um Dia do Consumidor" e 1b. "Aproveite a oportunidade e venha para o aplicativo", produzindo a seguinte articulação concessiva: há um dia do consumidor, por isso, aproveite a oportunidade e venha para o aplicativo. É possível observar que 1a. é argumento para 1b. Desse modo, há dois lugares de dizer, sendo um enunciador universal, pois diz o lugar da verdade incontestável; "Há um Dia do Consumidor" e do lugar do enunciador individual, que diz do lugar que ordena: "aproveite e venha para o aplicativo da Shopee". Sendo que, nessa relação de alocução, o alocutor-empresa apresenta também o enunciador universal sustentando a necessidade de "Aproveitar o Dia do Consumidor", dito pelo enunciador individual.

Dito de outro modo, os sentidos em funcionamento, conforme abordados acima, marcam uma direção da argumentatividade na língua, que aponta para a importância de aproveitar o dia do consumidor, sendo que ao dizer a partir do lugar social de alocutor- empresa, apresenta o enunciador individual e diz para o alocutário-consumidor que é preciso ir para o aplicativo da Shopee e aproveitar, pois é só hoje as ofertas; e ao dizer do mesmo lugar de alocutor-empresa, apresenta também o enunciador-universal, que afirma do lugar da verdade incontestável, que "há um dia do consumidor", sendo que o argumento para o alocutário-consumidor é "aproveite e venha para o aplicativo".

CamScanner

Outro aspecto relevante, é o funcionamento da articulação "só" que faz significar no texto aquele que diz e o que diz agenciado por esta articulação. Ainda em (1) temos outro agenciamento em Locutor pelas articulações "pro e app" que se inscreve na língua corrente, não normativa. Portanto, há uma divisão da língua oficial portuguesa.

O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DO VOCATIVO NO ANÚNCIO

No enunciado Recorte (2): "Abriu o TikTok na hora certa, bebê!", percebemos que o vocativo "bebê" marca o agenciamento do alocutário. Deste modo, a enunciação vocativa não é, entre Locutor (L) e Locutário (LT), mas sim entre o lugar social de alocutor-empresa e o lugar social de alocutário-cliente/carinhoso/engajado do espaço enunciativo do TikTok. Isso mostra que o processo de significação da designação "bebê" é um modo de constituição do lugar social para quem se fala na cena publicitária. Há, pois, na cena enunciativa, os elementos da constituição do memorável no enunciado "bebê" que aparece como enunciação vocativa, pois na Bahia (os cantores e estilo musical, pisadinha, são originários da Bahia) é comum esse modo carinhoso de se dirigir a alguém. Tal enunciado foi incorporado no universo musical e consequentemente se espalhou pela rede social. Ou seja, o Locutário não é abordado como um usuário qualquer, é alguém próximo e querido, por isso chamado de "bebê". Essa palavra é utilizada ainda como forma de carinho, afeto em relacionamentos amorosos como remete, por exemplo, a música "Te amo, meu bebê/ Fui fiel", do cantor Gustavo Lima, por exemplo.

A enunciação vocativa em (2) também funciona como uma forma de interpelar o alocutário em um tu. Pois, o enunciado "Abriu o TikTok na hora certa, bebê!" pode ser parafraseado por: 2a. "Você abriu o TikTok no momento perfeito, querido(a)!" 2b. "Foi a hora certa".

Então, é possível observar que o enunciado 2a é argumento para 2b. Desta maneira, há dois lugares de dizer, sendo um o enunciador individual e próximo ao outro, que fala a língua dele e o trata com carinho: "O/A querido(a) que abriu no momento perfeito o TikTok"; e, do lugar de enunciador individual, que diz do lugar que afirma como a hora certa, validando a ação dos usuários de rede social e consequentemente clientes do comércio eletrônico da Shopee.

Consideramos, então, que há, no vídeo analisado, uma alocução de um Locutor para seu Locutário. Por outro lado, se o Locutor diz "Abriu

CamScanner

o TikTok, bebê!" neste acontecimento há um "outro eu" se apresentando, no caso o alocutor-usuário, para o alocutário com quem é capaz de nutrir afeto e criar laços de familiaridade que o enunciado "bebê" significa.

A PROPOSTA DE ENSINO EM SEMÂNTICA DA ENUNCIAÇÃO

Em consonância com os propósitos interventivos do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, compreender o funcionamento semântico-enunciativo dos textos, veiculados na rede social TikTok, a partir dos pressupostos da Semântica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento, e elaborar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, apresentamos abaixo um procedimento metodológico para o ensino da interpretação de textos no nono ano do Ensino Fundamental. Esse procedimento foi elaborado a partir da análise acima. É preciso mencionar que foram realizados muitos Movimentos em diversos Módulos, como propõe Guimarães (2012), porém, dada a necessidade de síntese que nos impõe um artigo, apresentaremos apenas um dos Movimentos desenvolvidos em um dos Módulos propostos. Segue a proposta.

MÓDULO E MOVIMENTO: RELAÇÃO ENTRE LÍNGUAS E SUAS DIVISÕES

Esse movimento deve considerar dois pontos cruciais: em primeiro lugar, a questão da língua em que se escreve um texto, e mais especificamente, como as diferentes línguas se relacionam dentro do texto. Em segundo lugar, é importante observar como a divisão linguística ocorre no texto. Desse modo, é importante considerar e ponderar sobre os sentidos envolvidos nessa questão, tanto na conexão com às relações entre as línguas, quanto de que modo a junção de diferentes línguas num mesmo texto significa. Vamos a proposta de atividade:

CamScanner

Módulo e Movimento	A língua e os textos
Série:	9º ano Ensino Fundamental II
Organização dos alunos:	Semicírculo para leitura e conversação; Atividade em grupos.
Duração:	03 aulas/135 minutos
Objetivos:	1- Identificar em que língua se escreve o anúncio; 2- Como se dá a relação das línguas nesse texto; 3- Reconhecer as divisões de uma língua num mesmo texto; 4- Perceber o político na linguagem.
Procedimentos metodológicos:	1- Professor: oriente os alunos que o primeiro aspecto a ser observado é que atualmente é muito comum que todos encontrem textos publicitários, em todas as mídias, formulados em língua portuguesa, mas que se mostra como um texto em que se apresentam em outras línguas, principalmente em língua inglesa. Nesse movimento iremos analisar textos que tragam esta característica. É importante destacar que a diversidade presente na língua é utilizada para distinguir e sinalizar variações. Reconhecer essas diferenças não é suficiente, é essencial compreender como elas funcionam e como produzem sentidos. 2- Assistir ao vídeo anúncio (ver *Link* nos recursos) e faça uma breve explanação sobre o Dia do Consumidor. Posteriormente, entregue para os alunos as cópias dos seguintes enunciados: (1): "Aproveite o Dia do Consumidor *Shopee*. É só hoje, vem pro *app*!"; (2): "Abriu o TikTok na hora certa, bebê!"; (3): "No *app* viro rei". 3- Solicite uma leitura atenta para os dizeres (os lugares de falas sociais) das figuras enunciativas presentes na peça publicitária; pergunte se eles conseguem identificar uma posição social (um lugar de fala social) para cada um dos três recortes.

continua

CamScanner

	4- Proponha o seguinte questionamento: como as regras e convenções da língua portuguesa oficial moldam a forma como os três recortes se apresentam no anúncio? É possível identificar o lugar de fala de cada um dos recortes? 5- Professor: exponha que o lugar de fala social do recorte (1) corresponde à empresa Shopee, ou seja, uma plataforma de compras *online*, que está fazendo uma oferta promocional para o Dia do Consumidor. Por isso, o texto incentiva os consumidores a baixarem o aplicativo da *Shopee* e aproveitarem a promoção que é válida apenas no dia da mensagem. Enfatize que em (1) contém palavras em inglês: *Shopee* e *app* (abreviação de aplicativo), demarcando o funcionamento da língua inglesa, porém não de forma proeminente, ou seja, não se sobrepõe à língua portuguesa. 6- Em seguida, explique que o uso de palavras em inglês e informais no anúncio "Aproveite o Dia do Consumidor *Shopee*. É só hoje, vem pro *app*!" pode ser explicado por uma combinação de estratégias de *marketing,* incluindo a tentativa de alcançar um público mais amplo e diversificado, criar um senso de proximidade com os consumidores e incentivar as compras durante o evento comercial. Dessa maneira, uma língua se divide em falares diversos de natureza regional ou social e esta diversidade, no interior da língua, funciona marcando diferenças. 7- Professor: explique que o nome da empresa *Shopee* é reescriturado por repetição em toda a extensão do vídeo anúncio. Essa repetição é utilizada como um procedimento de fixação da marca em nossa memória;

continua

CamScanner

	8- Já em relação ao recorte (2): "Abriu o TikTok na hora certa, bebê!", solicite que os alunos façam paráfrases para entender o processo de significação da designação "bebê", como um modo de identificar a constituição do lugar social de fala. Mostre os elementos da constituição histórica do sentido do enunciado "bebê" que aparece como enunciação vocativa, pois na Bahia (os cantores e estilo musical, pisadinha, são originários da Bahia) é comum o modo carinhoso de se dirigir a alguém, tal enunciado foi incorporado no universo musical e consequentemente se espalhou pela rede social. Ou seja, o público que recebe o vídeo não é abordado como um usuário qualquer, é alguém próximo e querido, por isso chamado de "bebê". Há ainda a atribuição de sentido enquanto alguém com quem se relaciona amorosamente (cite como exemplo a música do cantor Gustavo Lima, mencionada acima); 9- No recorte (3): "No *app* viro rei", peça que os alunos expliquem o significado. Para isso, segue algumas questões norteadoras: O que é um "app"? Qual é a sua função? O que significa "virar" algo? Dê exemplos. O que é um "rei"? Qual é o seu papel em uma sociedade? Por que alguém usaria a expressão "No *app* viro rei"? O que isso significa? 10- Após a execução de cada procedimento anterior. Divida a turma, em grupos de 05 alunos e peça que apresente suas respostas para a classe compartilhando suas interpretações.
Recursos:	1- Vídeo do anúncio da empresa *Shopee*, protagonizado pela dupla musical: Barões da Pisadinha. Disponível em: (27) Aproveite o Dia do Consumidor Shopee! Vem pro app 😎 | TikTok: https://vm.tiktok.com/ZMrYQvdtH/ 2- Computador com acesso à internet, 3- Projetor multimídia; 4- Cópias dos recortes do anúncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise apresentou como objetivo principal mostrar que é possível adotar novas práticas linguísticas para o ensino da língua portuguesa, que vão além do ensino instrumental da língua. Acreditamos que a proposta de atividade mostra que a interpretação da linguagem pode ser ensinada considerando a sua não transparência, o que produzirá uma

CamScanner

compreensão e conhecimento em relação aos diversos tipos de textos que circulam em nossa sociedade.

A teoria e metodologia utilizadas nesta análise são da Semântica do Acontecimento/Enunciação, que nos permitiu considerar os textos como acontecimentos linguísticos e reconhecer que as divisões do espaço linguístico são políticas. Com a análise de texto realizada, constatamos aspectos importantes que podem ser incorporados à educação básica, como a percepção do funcionamento da linguagem e a opacidade que a constitui, ao analisar a produção de sentidos.

No texto analisado, percebemos que o espaço de enunciação é formado pela distribuição desigual da língua para seus falantes. Temos um Locutor agenciado pelas sistematicidades da língua oficial, a portuguesa. Entretanto, há o funcionamento da língua inglesa, mas ela não é proeminente, não se sobrepõe à língua portuguesa. Assim, o agenciamento das sistematicidades da língua em Locutor (L) (aquele que diz) do lugar social e político pela designação se constitui a partir do funcionamento do nome próprio da empresa *Shopee*, que é reescriturado por repetição em toda a extensão do vídeo-anúncio. Na cena enunciativa temos um Locutor (L) que enuncia e diz do lugar social de alocutor-empresa e fala para todos os consumidores aproveitarem o "Dia do Consumidor" utilizando o aplicativo da empresa. Nesse momento, temos o alocutário-cliente da *Shopee* e um alocutário-consumidor.

Ao entender essas relações, que são instituídas socialmente e que se materializam no funcionamento da língua, é possível compreender quem diz, para quem se diz e as posições ocupadas na relação de alocução, posições que não são escolhidas, mas instituídas pelo agenciamento da enunciação, que se dá independente de escolhas individuais, pois o falante, ao dizer se coloca na posição de quem diz, mas é tomado pela(s) língua(s) que está(ão) em funcionamento com suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. (1995). **Os Limites do sentido:** um estudo histórico enunciativo da linguagem. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

CamScanner

TIKTOK. Faça o seu dia. [Sl], 2020. Disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMrYQvdtH/. Acesso em: 03 jan. 2021.

_____. **A Enumeração:** Funcionamento Enunciativo e Sentido. In. GUIMARÃES, Eduardo e ZOPPI-FONTANA, Mónica G. (orgs.). Caderno de Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP, nº. 1 (ago. 1978 –) Publicação Semestral. 2009.

_____. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **Semântica do Acontecimento**: Um estudo enunciativo da Designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 4. ed. 2007.

_____. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.

ZOPPI FONTANA, Mónica. **Ponto de vista:** o ponto cego das teorias da polifonia. Revista Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 249-283, junho de 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Alessandra/Downloads/1292-Manuscrito%20em%20formato%20word%20com%20todos%20os%20dados-2186-1-10-20170918%20(1).pdf

CamScanner

DISCURSOS SOBRE A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Valnecy Oliveira Corrêa-Santos

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresento uma abordagem sobre as práticas de leitura em contexto escolar, tendo como referência o relato de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública comunitária. Os relatos foram coletados durante minha pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2013 e 2015[1]. Durante a pesquisa, uma das inquietações foi buscar entender a concepção dos estudantes sobre leitura, enquanto prática social e escolarizada.

A metodologia adotada para coleta de dados foi a conversa em sala de aula, com gravação de áudios. Participaram do diálogo 32 (trinta e dois) estudantes do 8º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 13/14 anos. A seleção do *corpus* considerou a recorrência discursiva em relatos de estudantes com perfis diferentes: há os que afirmam não gostar de ler; os que afirmam ler para cumprir as demandas escolares; e os que se declaram leitores. Os relatos são exemplificados por meio de transcrições cujos registros buscaram ser fieis às conversas gravadas.

A análise discursiva desses dados, destaco, é posterior ao mestrado. Ocorreu em um momento em que voltei ao texto da dissertação e olhei, novamente, para o *corpus*, com um olhar diferente, com outra perspectiva teórica. Para esta análise, utilizei como referência os conceitos de discurso e interdiscurso presentes em Pêcheux (2015).

O texto está organizado em três seções. Na primeira, trago uma abordagem sobre a base teórica, a Análise do Discurso pecheuniana. Na seção seguinte, analiso o discurso sobre a leitura com base nos relatos e percepções que os estudantes demonstraram ter sobre o ato de ler. Após análise, na última seção, apresento as considerações finais acerca desta abordagem, tematizando a forma como a leitura é tratada no contexto escolar.

1 Dissertação publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Piauí. Link para acesso: https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/75

CamScanner

O DIZER E O DISCURSO

Para analisar o discurso, parto dos fundamentos da Análise do Discurso (AD), mais especificamente dos estudos desenvolvidos por seu precursor, Michel Pêcheux. Para Pêcheux (2015), todo ato de leitura é um ato de interpretação. Não um ato em que o leitor assume uma posição de destaque na estrutura da análise e passa a ser o desbravador do sentido, mas um ato em que se considera a presença da opacidade e do irrepresentável no dizer. Em sua teoria, Pêcheux (2015) propõe a leitura que relaciona as materialidades textuais à história, enquanto base de uma memória discursiva. Analisar os relatos que compõem o *corpus* deste trabalho é, assim, um exercício de leitura.

Na teoria não-subjetiva da linguagem, proposta por Pêcheux (2009), a língua é compreendida como a base sobre a qual os processos discursivos se constroem. Nessa relação, há um sujeito que diz, com relativa autonomia, pois seu dizer é sempre atravessado por já-ditos. A forma como o dizer se estrutura é própria do sujeito, mas o que ele diz é social. Observar os processos discursivos é observar como o dizer se estrutura e que efeitos de sentido produz. Posso, portanto, afirmar que Pêcheux (2009) articula, em sua teoria, a reflexão sobre as materialidades da língua, o discurso e o sujeito.

Ao tratar sobre discurso, tomo como referência a terceira fase da AD, em que Pêcheux (2015) situa o discurso em relação a dois outros conceitos: acontecimento e sujeito. Acontecimento, segundo ele, é um fato novo que marca o encontro entre a atualidade e a memória. Um acontecimento é discursivo porque anterior ao fato propriamente dito, o discurso existe e define a ação dos sujeitos. O que implica compreender que antes de um fato se consolidar nas ações sociais, ele já foi constituído discursivamente.

Com base nessas proposições, Pêcheux (2015) explicita a presença do discurso-outro em todos os atos de fala/escrita, em sua materialidade, como lei do espaço da história na língua. No acontecimento, é possível observar o efeito de identificação do sujeito a um discurso. Acerca disso, Pêcheux (2015) alerta que não há identificação plenamente bem-sucedida, uma vez que o sujeito é, multiplamente, sempre afetado por discursos em dispersão. Por ser heterogêneo, afetado por vários discursos, é, nas tomadas de posição, nas articulações feitas, que o acontecimento irrompe, em forma de um fato novo.

CamScanner

Nessa perspectiva, o ato de dizer não pode ser compreendido como produzir ou interpretar uma sequência num plano individual, como ação de um sujeito psicológico, uma vez que o dizer e/ou sua compreensão se torna possível devido à existência de uma memória sócio-histórica. O interdiscurso é o elemento que aponta a presença dessa memória na materialidade do dizer, como algo exterior e anterior ao que é enunciado e, ao mesmo tempo, como o que torna possível de algo ser enunciado e compreendido.

Com base nessa explicação, é possível dizer que toda sequência linguística possui como traço o interdiscurso, por remeter a um já-dito, na forma de discurso-outro (discurso relatado) e de discurso Outro (discurso do inconsciente), que irrompe na articulação do enunciado. Considerando o exposto, ao analisar os relatos *corpus* deste trabalho, compreendo-os como acontecimentos discursivos. Analisar o discurso sobre a leitura é, assim, uma atividade de leitura que requer observar as relações entre o que foi materializado pelos estudantes, mas foi dito antes, faz parte de uma memória discursiva.

DISCURSOS SOBRE LEITURA

Ao analisar os discursos sobre leitura, compreendo os estudantes público-alvo da pesquisa como representantes de uma categoria: são alunos da educação básica. Assim, para esta análise, considero a presença de um único sujeito, representante de uma categoria: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola confessional e comunitária. Os relatos utilizados como *corpus* são compreendidos como acontecimentos discursivos, pois mostram a emergência de discursos anteriores ao dizer, anteriores até mesmo ao próprio sujeito. Assim, analisar o discurso é observar a heterogeneidade, é considerá-lo um "índice potencial de uma agitação de filiações sócio-históricas, na medida em que constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento de seu espaço" (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

Os relatos que seguem exemplificam como os discursos sobre a leitura moldam o comportamento do sujeito em relação ao objeto e ajudam a compreender a postura do sujeito frente às atividades de leitura propostas pela escola. A identidade dos estudantes foi preservada, por isso, denomino-os como A1, A2 etc. A transcrição das falas buscou ser fiel ao dito e ao como foi dito pelo sujeito, inclusive com marcas de oralidade, ausência de concordâncias. Segue o primeiro relato.

CamScanner

> **Relato 1**[2]
> **A1:** *Eu não gosto de ler. Às vezes eu até tento, mas dá sono, eu canso. A televisão é bem mais legal.*
> **Professora:** *O que você já tentou ler, mas cansou?*
> **A1:** *Um monte de coisas... (pensando). Os livros da escola. (pausa) Tem também os livros que a professora de português mandava lê e fazê os resumo.*

O relato de A1 mostra um sujeito inserido num universo discursivo em que a leitura é uma prática escolar. A afirmação de que ele não gosta de ler é seguida de outra que reconhece a necessidade dessa prática para cumprir as demandas da escola. A1 afirma tentar ler, mas cansa. Os livros, segundo ele, pertencem à escola. A professora de português é quem "manda ler".

Os livros da escola, vale observar, são diferentes dos livros utilizados para fazer os resumos, o que mostra a presença de dois tipos de materiais de leitura na escola. Há indício de que o livro didático seja o livro da escola e os livros paradidáticos/literários/de ficção são os utilizados para fazer os resumos. Nos dois tipos de leitura, a leitura é apresentada como prática burocrática, escolar.

A afirmação de não gostar de ler, embora tente fazê-lo, possibilita pressupor a presença de dois discursos: o discurso da importância da leitura e o discurso de leitura como prática escolar burocrática. A1 é um sujeito da escola que realiza tarefas de leitura para cumprir o que lhe é designado. Uma hipótese possível para o cansaço ao ler pode ser a dificuldade para conferir sentido ao texto (seja pela forma como decodifica, lentidão ou rapidez dependendo do texto atrapalham o processamento; seja por falta de conhecimentos prévios necessários para a leitura; seja ainda por falta de perceber um significado real para esta ação). De qualquer forma, é interessante observar como a burocratização da leitura na escola se mostra no relato do estudante. Ler, conforme o relato de A1, não é uma prática social, é atividade que realiza para a escola.

Bamberger (2006, p. 31) argumenta que "o que leva um jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual". Mesmo que o sujeito tenha sido interpelado pelo discurso da importância, se ele não consegue atribuir sentido, a leitura não é atrativa, a desmotivação é inevitável. A1 é, assim, um sujeito

2 Todos os relatos foram transcritos, conforme a fala dos alunos participantes da pesquisa.

CamScanner

dividido entre o que ele quer fazer (assistir à televisão) e o que a escola impõe que faça. Nisso, faz emergir o discurso da importância, ao mesmo tempo em que revela o processo de burocratização da leitura na prática escolar. A1 lê os textos da escola, faz resumos, mas não revela experiência de leitura como fruição ou prática social. Com isso, a imagem que constitui de leitura está associada à prática escolar.

No relato de A2, que segue, pelo interdiscurso, é possível observar a reiteração desses discursos.

> **Relato 2**
> **A2:** *Professora, me disculpe, num vejo vantagem em livro. Se é para ler essas coisas, minha mãe diz que é melhor estudar.*
> **Professora:** *Você pode nos explicar melhor seu ponto de vista, por favor.*
> **A2:** *Como assim, professora?*
> **Professora:** *Por que você diz isso?*
> **A2:** *Ora professora, (pausa) eu não aprendo lendo um desses livros que o (cita o nome de um dos alunos da sala) gosta, mas eu aprendo estudando a gramática, o livro de português. Acho mais prático, só isso.*
> **A2:** *Eu estudo esses livros, porque é algo que eu vou precisar na escola.*

O relato de A2 inicia com um processo discursivo. Quando afirma não ver vantagem em livro, por metonímia, refere-se aos livros, mas o referente é a leitura literária. A2 divide as leituras em dois grupos: a dos livros da escola que associa a prática de estudos e a dos livros literários, leitura que, segundo ele, não ensina: "não aprendo lendo um desses livros". Nesse processo, faz emergir o contraponto entre discurso da leitura como prática escolar e o discurso da leitura literária como ócio. Discurso este bem anterior à existência desse sujeito.

A leitura por ele realizada (gramática, livro didático) tem caráter funcional, não é vista como leitura e sim como estudo – "Se é para ler essas coisas, minha mãe diz que é melhor estudar". O interdiscurso aparece de forma explícita no enunciado, uma vez que A2 retoma o que foi dito pela mãe, uma referência que traz para o seu dizer um efeito de sustentação, porém esse discurso sempre fez parte da tradição escolar e reitera que a leitura na escola tem como objetivo o aprendizado de conteúdos escolares. O conceito de leitura constituído em A2 é o de ler para aprender, nesse caso metáfora de estudo. A leitura, equiparada ao estudo, é prática escolar, burocrática e funcional. Nesse ponto, o que foi dito por A1 encontra-se com o dito por A2. Os dois leem os livros da escola, não

CamScanner

mostram vivência de leitura como prática social. Leitura é prática escolar. Esse discurso se mantém no relato de A3 que segue.

Relato 3
A3: *Ah, eu leio tudo que os professores mandam, só por isso. Nunca escolhi um livro por minha própria vontade.*
Professora: *Na tua casa há livros?*
A3: *Alguns.*
Professora: *Quais? Você pode exemplificar?*
A3: *Os que eu num devolvi pra escola (risos) e tem também uns que os testemunha de Jeová deram pra minha vó. É que eu moro com ela, professora. Ah, e também a Bíblia.*
Professora: *Você costuma ler esses livros que tem na sua casa?*
A3: *Não.*

Em A3, é observada a reiteração do discurso de que a leitura é prática escolar imposta. A3 lê "tudo o que os professores mandam". A leitura como prática social é citada no relato, quando A3 afirma nunca ter escolhido um livro por sua própria vontade. Tanto na menção à escolha, quanto na reiteração de que a leitura é prática escolar burocratizada se observa o interdiscurso. Por meio da afirmação de nunca ter escolhido um livro, A3 deixa indício de que conhece outra forma de leitura, além da que se realiza na escola, mas não a desenvolve.

Nesse relato, é possível também observar a separação entre a leitura como prática social e a leitura como prática escolar. A escolha pressupõe prática social de letramento, o sujeito, de posse de um objetivo, seleciona algo para ler. A referência ao que A3 realiza de leitura é de pratica apenas escolar, ele lê tudo o que os professores mandam. Em casa, tem pouco materiais de leitura e que não costuma ler. Nisto, predomina o discurso de que ler é ação burocrática da escola. Discurso reiterado no relato de A4 que segue.

Relato 4
A4: *A senhora quer saber a verdade mesmo? (risos)*
Professora: *Sim, estamos numa conversa.*
A4: *Se a escola num existisse, eu acho que nem sabia ler (risos).*
Professora: *Nossa, é mesmo. Por que você diz isso? Pode nos explicar?*
A4: *Eu só leio em casa quando a professora manda.*
Professora: *Você lê tudo o que os professores mandam?*

CamScanner

A4: *(coça a cabeça, faz uma pausa) Às vezes, (pausa, um sorriso discreto) quando vale nota, é pra prova ou apresentar trabalho.*
Professora: *Ah, tá. Todos os professores fazem atividade envolvendo leitura?*
A4: *Não. Só de português.*

A4 reitera o que disseram A1, A2 e A3: a leitura é uma prática funcional da escola. Ao desenvolvê-la, o estudante pode ser recompensado com uma nota ou ser punido. O relato de A4 mostra que ele realiza as leituras solicitadas para cumprir a tarefa da escola. O diferencial, nesse relato, é a referência ao componente curricular Língua Portuguesa: apenas o professor de língua portuguesa faz atividades de leitura. Informação também observada no relato de A1. Com essa afirmação, A4 retoma o discurso escolar disciplinarizado de que ensinar a ler e a escrever é atribuição do componente curricular Língua Portuguesa.

A relação entre a leitura e a aula de Língua Portuguesa faz pressupor que as leituras feitas nas aulas dos outros componentes não são compreendidas como leitura da mesma forma que as realizadas em Língua Portuguesa, talvez porque não traga consigo o peso de tarefa escolar, embora seja. Tal observação faz entender que a forma como o objeto é apresentado ao sujeito é determinante para sua definição. Nesse relato, a leitura é definida como prática escolar restrita às aulas de Língua Portuguesa. Também no relato de A4 não se observa a referência à leitura como prática social, que permanece ausente no relato de A5 que segue.

Relato 5
Professora: *E você A5, gosta de ler?*
A5: *Gostar, eu num gosto não, mas eu leio.*
Professora: *Hum... você lê o quê?*
A5: *As coisas da escola.*
Professora: *Você poderia nos explicar melhor o que são as coisas da escola que você lê?*
A5: (silêncio) *As atividades que os professor passam, os livros, tudo.*
Professora: *Muito bem. Parabéns, pelo compromisso. Quando fala em livros, a quais você se refere?*
A5: *(pega um livro didático que está embaixo do caderno) Esses.*

Em A5, o discurso de leitura como prática escolar é, fortemente, marcado. O sujeito declara ler "as coisas da escola", apenas o que se refere à prática escolar, "as atividades que os professores passam, os livros, tudo".

CamScanner

A concepção de livro constituída por A5 encontra-se com a dos demais: ao referirem-se a livros, os estudantes citam o livro didático, provavelmente, por ser este o mais comum ou o único que têm acesso direto.

Os relatos retratam, com bastante nitidez, o discurso de leitura como prática restrita à escola, o que me leva a formular a hipótese de que se está favorecendo a formação de leitores sem vivência real com a leitura, aquele que lê apenas o que a escola manda.

Smith (1999) explica que muito daquilo que sabemos não nos é ensinado por meio de uma explicação lógica, mas pela experimentação. Com leitura não é diferente. O aluno é um leitor aprendiz que precisará fazer experimentos, levantar hipóteses, formular suas respostas, perceber sentido naquilo que lê. Essa postura faz com que os sentidos sejam construídos na relação entre leitor – texto – autor. O leitor passa a ser um construtor de sentidos que mobiliza saberes e experiências no momento da leitura, mas, para isso, precisa compreender a leitura como prática e não apenas ler para cumprir o que a escola determina.

A leitura como mera atividade escolar que corresponde ao cumprimento de uma tarefa favorece a formação de um leitor contrário a este, para o qual o texto está pronto e a ele cabe descobrir o que o autor quis dizer. "Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução" (KLEIMAN, 2011, p. 39). Ao atribuir leituras aos alunos, a escola está propondo o experimento, é fato. A prática da escola de 'incentivo' à leitura é citada - *eu leio tudo que os professores mandam* –, mas nela não se percebe a prática de formação de um leitor autônomo, social, capaz de decidir sobre o que quer ler, de perceber suas necessidades de leitura, adequando-se a cada uma delas.

Isso me faz supor que, se ainda não conseguimos impulsionar a formação do leitor autônomo, o problema pode estar na forma como a leitura tem sido apresentada: como tarefa escolar. Há uma passagem de Benjamin (2009, p. 97) que diz o seguinte: "somente aquilo que a criança vê e reconhece no adulto ela deseja para sua boneca". No relato dos estudantes, observo a relação com essa passagem, porque os sujeitos vão se constituindo conforme o modelo a ele apresentado. Há a primazia pela leitura individual – a escola manda que o aluno leia. O modelo é criado, os alunos leem o que a escola impõe.

Apesar da hegemonia do discurso de leitura como prática escolar, outro discurso pôde ser observado nos relatos: o de leitura como práti-

CamScanner

ca social. Um pequeno grupo fez emergir essa concepção. Apresento três relatos com o intuito de exemplificar a concepção e o discurso sobre a leitura presente neste grupo. Seguem relatos.

Relato 6
A6: *Professora, eu gosto de ler.*
Professora: *Que legal. O que você gosta de ler?*
A6: *Livros de suspense. Já li vários.*
Professora: *Você pode dar para nós exemplos de livros que já leu?*
A6: *Harry Potter, O escaravelho do Diabo, O mistério da fábrica.*
Professora: *Muito bem. Como teve acesso a todos esses livros?*
A6: *O meu tio manda para mim.*

Relato 7
Professora: *E você A7, gosta de ler?*
A7: *Mais ou menos. Não muito.*
Professora: *Quando você fala mais ou menos, você poderia ser mais claro, por favor?*
A7: *Eu leio quando me dá vontade. Não por ser forçado a ler. Eu leio quando tenho vontade de ler, pois só assim a leitura é uma boa leitura.*
Professora: *E o que te motiva a ler?*
A7: *Muita das vezes é a sinopse da história, o contexto da história, o gênero da narrativa.*
Professora: *Além de você, há em sua casa pessoas que tem o hábito de ler?*
A7: *Tem sim... minha mãe.*
Professora: *Você convive com a leitura desde pequeno?*
A7: *Sim, sim. Lembro que quando a minha mãe comprava livros para ela, eu colocava meu nome neles para dizer que também eram meus. Olha, geralmente, eu leio porque minha professora de produção textual pede pra gente lê. Ai, por esse motivo, eu pego um livro que eu gosto de ler. Um livro que me encante, digamos assim. Eu sou muito fã de um escrito inglês, Arthur Conan Doyle, o autor de Sherlock Holmes, sou muito fã dele, gosto muito de suas histórias, de suas narrativas.*

CamScanner

Relato 8
A8: *Eu sempre gostei de ler. Desde pequena, eu via mamãe lendo e queria saber como se fazia para ler, para juntar as letras (risos).*
Professora: *Que bacana. E agora você lê como muita frequência?*
A8: *Leio. Tenho muitos livros. Acho que a leitura já faz parte da minha vida.... como tomar banho, escovar o dente. É normal lê. Eu só não gosto, quando é algo que não me interessa.*
Professora: *Você já leu algo mesmo sem se interessar?*
A8: *Um monte de vezes. Aqui na escola mesmo.*

Nos três relatos, é possível perceber a postura de um sujeito com práticas sociais de leitura, que tem convívio com a leitura, consegue citar experiências tanto escolar como sociais. Nos três relatos, há situações de formação de leitor a partir de exemplo, do experimento. A6 ganha livros do tio; A7 reconhece a mãe como leitora; A8 se declara leitor pelo exemplo da mãe: "Eu sempre gostei de ler. Desde pequena, eu via mamãe lendo e queria saber como se fazia para ler, para juntar as letras (risos)". O que se observa é que a leitura antes de ser apresentada como prática funcional escolar, foi apresentado como prática social. O livro não é apenas o livro didático, porque outras formas de leitura foram apresentadas a esses estudantes. É válido observar que não foi a escola que formou esses leitores, foi a vivência em família.

Apesar da presença da leitura como prática social, A7 cita a leitura como prática escolar, mas não fica restrito ao plano da imposição. A professora "pede" para os estudantes lerem e os deixa livres para fazer escolhas "eu pego um livro que eu gosto de ler". A forma como a leitura é indicada, mesmo sendo tarefa escolar, é diferente.

A8 traz um perfil bem semelhante a A7 e declara que a leitura é algo constante em sua vida. Afirma ter muitos livros e hábito de leitura: "a leitura já faz parte da minha vida.... como tomar banho, escovar o dente. É normal ler". A leitura burocrática proposta pela escola, todavia, também se mostra, discursivamente, no relato. A8 afirma quando ler não é agradável – "Eu só não gosto, quando é algo que não me interessa". Ao ser questionada se já leu algo mesmo sem ter interesse, a resposta foi: "Um monte de vezes. Aqui na escola mesmo".

Nesse aspecto, outro ponto interessante é apresentado, além da forma como a leitura é apresentada, a escolha do que propor como leitura aos estudantes é muito importante. A8 afirma ler, na escola, o que não o interessa. Há hipóteses para isso. Esse leitor pode não ter a maturidade

CamScanner

necessária para encontrar-se com o texto, a ponto de atribuir-lhe sentido; a temática do texto pode não ter despertado o interesse do leitor; a ordenança pode ter bloqueado da leitura.

Não há como afirmar se uma dessas hipóteses corresponderia, adequadamente, ao motivo do desinteresse de A8 pelas leituras da escola. O fato é que A8 declara ter lido, o que faz emergir, em seu relato, a força do discurso pedagógico. Sobre esse discurso, Larrosa (2004, p. 101-102) escreve que "o discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela-o e avalia-o [...] tanto o princípio da seleção dos textos quanto as regras da leitura dependem de relações de poder". É exatamente essa relação de poder, ideologicamente constituída no interior da escola, que faz com que o sujeito leia mesmo aquilo que não o interessa.

Os depoimentos dos alunos, somados a alguns curtos comentários e também ao silêncio, explicitam que a maioria da turma não tem vivência de leitura e que o conceito de leitura que está sendo apresentado a esses sujeitos é o de leitura burocrática da prática escolar. Dos trinta e dois alunos que participaram do diálogo, apenas sete revelaram ter convívio constante com a leitura em seus lares, ou seja, ter vivência social de leitura. Os demais restringiram a leitura à prática escolar.

A análise desses oito relatos é importante para pensar a leitura sob duas óticas: a da escola e a dos estudantes. É fato que a escola tem se mobilizado para formar leitores, pois em todas as falas esse dado esteve presente, todavia se este caminho não mudar de rota, ou seja, se a escola e, mais especificamente, o professor não abolir de sua prática a concepção de leitura como mera atividade escolar, reitero, dificilmente a formação de leitores ocorrerá.

Não se formam leitores apenas apresentando o texto, acompanhado de um discurso de que a leitura é importante. Só conseguiremos formar leitores quando conseguirmos vivenciar a leitura como atividade interacional de construção de sentidos e, para isso, é necessário promover o encontro do aluno com o texto, no qual o professor é o agente mediador e "ser mediador de leituras na escola é ser leitor, como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu" (GERALDI, 2013, p. 46).

Manguel (2020), num texto intitulado "Como pinóquio aprendeu a ler", diz que Pinóquio se transformou em um garoto que aprendeu a ler, mas nunca chegou a ser um leitor. Para ser leitor, segundo Manguel, ele precisaria cumprir três etapas: aprender código de escrita; aprender a sin-

CamScanner

taxe que rege esse código e aprender "como os registro nesse código permitem conhecer, de maneira profunda, imaginativa e prática, nossa própria identidade e a do mundo que nos rodeia" (MANGUEL, 2020, p. 59). Pinóquio parou na segunda etapa, porque a escola, de acordo com o texto, o preparou para ler propagandas. Quem já leu o livro ou assistiu ao filme produzido pela Disney deve lembrar que Pinóquio foi para o circo atraído por uma propaganda que ele não conseguiu ler conforme as três etapas.

A leitura restrita à prática escolar, à atividade funcional de cumprir tarefas não favorece que o estudante chegue a este terceiro ponto. É preciso muito mais que fluência. É preciso muito mais que ter um bom desempenho numa avaliação nacional. É preciso exercitar a leitura como prática que relacione o ler com o existir numa sociedade com práticas e valores cada dia mais efêmeros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos relatos dos estudantes mostra como, por meio do discurso, a leitura foi apresentada a eles. Nos relatos, há o discurso da importância e da funcionalidade que interpelou os professores a "mandarem os alunos lerem". O discurso da leitura como prática de estudo, presente na fala da mãe que diz ao filho que os livros literários/ficcionais não proporcionam aprendizagem, e que favoreceu a separação entre os livros da escola e os demais. Em suma, o discurso de leitura como prática escolar constituiu a imagem do que é leitura para esses estudantes.

Os discursos observados nos relatos dos estudantes trazem à tona como tem se organizado a cultura escolar em relação à leitura. A leitura é compreendida como conteúdo e sua abordagem é disciplinarizada. O ensino de leitura é relacionado apenas ao saber escolar, o que revela a concepção conteudista de educação. Saber ler "os textos da escola" é parte de um capital cultural valorizado, conhecimento necessário para manter-se inserido nesse contexto.

Ferrarezi e Carvalho (2017) dialogam sobre a forma como leitura é apresentada aos alunos, nos anos iniciais e finais da educação básica, e argumentam que a perspectiva de leitura como prática escolar tira o encantamento que há na leitura. Os relatos retrataram essa realidade. Os discursos analisados mostram como os estudantes apropriaram-se do objeto leitura como uma prática escolar.

CamScanner

A AD compreende a relação entre sujeito e discurso como definidora da formação do sujeito. É pelo discurso que ele constitui o objeto e molda suas práticas. O que vimos nos relatos foi a constituição de uma teia interdiscursiva sobre a leitura como prática escolar. A dimensão política social da leitura não é apresentada ao estudante.

É importante observar que, apesar dessa concepção ou talvez em função dela, os estudantes mostram o oposto do discurso (muito comum no relato de professores) que afirma que o aluno não lê. Eles leem o que o professor "manda"; eles leem as coisas da escola, para cumprir atividades escolares. Eles leem conforme a funcionalidade, é "para nota", "apresentar trabalho", "fazer os resumos". É para a escola.

É fato que essa é uma das faces da leitura. Todos os estudantes, ao longo da história, desenvolveram leitura para cumprir tarefas. O problema é a leitura ficar apenas nisso. Se eu tivesse a oportunidade de refazer esse diálogo com os mesmos sujeitos, hoje, eu perguntaria o que eles leem fora da escola. Desconfio que eles citariam as mensagens e os comentários em redes sociais, legendas de jogos, as fachadas e muitas outras formas de leitura que ainda precisamos reconhecer como leitura e que, também, representam o ler como prática social.

À escola, ao professor fica o desafio de não sustentar o discurso que forma Pinóquios. Apesar de já terem se passado dez anos da constituição deste *corpus*, a vivência na universidade, o trabalho com a disciplina Leitura e Produção Textual no primeiro período da graduação em Letras, o trabalho com professores estudantes de graduação no curso de Letras, ofertado pelo Plano de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), no estado do Maranhão e a leitura de, aproximadamente, sessenta dissertações produzidas por professores da educação básica durante minha pesquisa de doutorado[3] levam-me a desconfiar de que precisamos ainda muito para resgatar a prática de leitura como encontro dialógico entre o texto e leitor, aquela capaz de despertar no leitor sentimentos diversos, do riso à revolta, por exemplo, e que favoreça à compreensão de sua própria identidade e do mundo que a rodeia. Talvez o primeiro passo seja ampliar o diálogo sobre como a leitura é apresenta aos pequenos leitores.

3 Tese publicada no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Link para acesso https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30598.

CamScanner

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

FERRAREZI JR., Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2011.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Notas para uma definição do leitor ideal**. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2015.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

CamScanner

NORMA-PADRÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 8° E 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline de Sousa Lima

Elaine Ferreira Dias

INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno complexo que diz respeito às diversas formas de utilização de uma língua, variando entre diferentes grupos sociais, culturais e geográficos. Bagno (2015, p. 168) destaca que a língua é um organismo vivo em constante evolução, sujeito a inevitáveis transformações. Estas mudanças podem se manifestar em diversos aspectos linguísticos, como pronúncia, vocabulário, estrutura gramatical e modalidades de fala e escrita, refletindo e enriquecendo a complexidade da comunicação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da diversidade linguística, valorizando a variação linguística dentro de uma língua, sem, contudo, desconsiderar o aprendizado da norma-padrão. Dentro dessa perspectiva, deve-se considerar a norma-padrão como o oposto da variação linguística, pois é considerada uma "referência suprarregional e transtemporal", nela há um apagamento de marcas dialetais muito salientes. (Faraco, 2012, p.39).

A BNCC destaca a importância de os alunos compreenderem e dominarem tanto a norma-padrão quanto a variação linguística, capacitando-os a se comunicar eficazmente em diferentes contextos sociais e a compreender a diversidade linguística em sua comunidade e no mundo. Além disso, enfatiza a valorização das diversas formas de expressão e o respeito à diversidade linguística e cultural, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada.

Nesse sentido, as ideias de Marcos Bagno (2002) sobre a valorização das variedades sociolinguísticas no ensino de língua materna ganham destaque. Bagno (2002, p. 134) salienta a importância de ampliar

CamScanner

o conhecimento das diversas formas de expressão linguística em sala de aula, transformando o ambiente escolar em um espaço de pesquisa e experimentação linguística.

Assim, é crucial que as aulas de língua materna proporcionem um ambiente favorável para o estudo e apreciação das variedades sociolinguísticas, indo além do ensino das variedades de maior prestígio social. A sala de aula deve ser um laboratório vivo de pesquisa linguística, permitindo aos alunos explorar e compreender as múltiplas formas de uso da língua, enriquecendo sua competência comunicativa e compreensão da diversidade linguística brasileira.

Torna-se, portanto, necessário formar indivíduos com uma visão mais crítica e consciente acerca da diversidade linguística e cultural presentes tanto em sua própria comunidade quanto no mundo em geral. Ao abraçar as variedades sociolinguísticas, é possível combater o preconceito linguístico e fomentar uma educação linguística mais inclusiva e democrática, especialmente no ambiente escolar. Pois, ao considerarmos a diversidade linguística nesse cenário, é crucial que a escola esteja adequadamente preparada para lidar com a multiplicidade de formas de expressão e reconhecer que todas elas possuem valor e são legítimas.

Além disso, devemos considerar que as diversas regiões do Brasil foram colonizadas em períodos distintos e por grupos étnicos variados, cada qual com suas próprias culturas, resultando em uma riqueza de identidades regionais e culturais. Nesse contexto multicultural e étnico cabe à escola a incumbência de garantir que a discriminação linguística não seja reproduzida em seu ambiente (Brasil, 1998, p. 82).

Por outro lado, Faraco e Zilles (2015) discutem em sua obra a maneira como os livros didáticos tratam a diversidade linguística. Eles observam que, em muitos casos, os materiais didáticos oferecem apenas uma análise superficial dessa diversidade, concentrando-se principalmente na variação geográfica da língua. Essa abordagem tende a retratar a variação linguística de maneira estereotipada, folclorizada ou simplista, frequentemente associando-a a dialetos rurais ou regionais.

Portanto, este estudo visa discutir a presença e representatividade da norma-padrão e da variação linguística nos materiais didáticos do 8° e 9° ano, conforme a metodologia descrita a seguir.

CamScanner

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo método de investigação quali-quantitativo. Isso se deve ao fato de a pesquisa envolver tanto uma análise qualitativa quanto numérica do *corpus* analisado. Contudo, para o presente trabalho, a ênfase dada é para uma análise qualitativa, pois do volume total dos dados, ao todo 49 amostras, optou-se por fazer uma discussão de apenas uma amostra representativa do material coletado.

Em relação à técnica de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise de dados, conforme o seguinte:

1. A pesquisa bibliográfica consistiu na revisão bibliográfica sobre os temas variação linguística e a norma-padrão na perspectiva do Ensino de Língua Materna.
2. A análise de dados, etapa essencial do processo de pesquisa, compreendeu várias ações específicas, tais como, identificação das partes relevantes para pesquisa, registro dos dados, categorização, contextualização e discussão teórica.

Em relação à problematização, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Os livros didáticos de Língua Portuguesa refletem as particularidades da variação linguística frente à norma-padrão no livro didático do 8° e 9° ano do ensino fundamental?

Para investigar essa questão, foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. Os livros didáticos adotam um posicionamento conservador, reforçando uma visão mais homogênea e centralista em relação à variação linguística.
2. Os livros didáticos adotam um posicionamento crítico, buscando promover uma reflexão sobre a diversidade linguística brasileira e desconstruir preconceitos linguísticos.
3. Os livros didáticos abordam a temática de forma a destacar a diversidade linguística presente no Brasil.

CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa é composto por dados coletados dos livros didáticos do 8º e 9º ano de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, Geração Alpha, publicados pela editora SM, conforme os seguintes dados bibliográficos:

CamScanner

1. Editora: Foram selecionados dois livros didáticos da editora SM, um do 8º ano e outro do 9º ano. A escolha da mesma editora visa abranger a diversidade de métodos e metodologias presentes no mercado.
2. Série: Os livros didáticos escolhidos são do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, séries que abrangem alunos em uma faixa etária onde a concordância verbal deve ser abordada de forma mais aprofundada.
3. Edição: Foram selecionadas edições recentes dos livros (2021/2023) para considerar as atualizações e revisões nas abordagens pedagógicas e nos conteúdos linguísticos.

A seguir, apresenta-se a figura 1, referente à capa dos livros didáticos do 8º e 9º ano analisados neste estudo:

Figura 1 – Capa dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 8° e do 9° anos



Fonte: Nogueira, Marchetti, Scopacasa e Cleto.

A escolha desse *corpus* se justifica por sua representatividade no contexto educacional da região sudeste paraense, já que esses materiais são amplamente utilizados nas escolas locais de São Félix do Xingu. Além disso, considerando que o Ensino Fundamental é um período crucial

CamScanner

para a formação linguística dos estudantes, a análise desses livros permitirá avaliar como a variação linguística é abordada quando os alunos estão consolidando seus conhecimentos gramaticais.

ANÁLISE DOS DADOS

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se discutir o fenômeno da variação linguística no Livro Didático a partir dos dados coletados. Para tanto, optou-se por utilizar duas categorias de análise, quais sejam, a norma-padrão e a variação linguística. Essas categorias foram levantadas, considerando aspectos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscou-se avaliar como o material didático aborda a questão da variação linguística frente à norma-padrão, em consonância com a habilidade (EF69LP56) da BNCC, que propõe o reconhecimento das diversas manifestações da língua falada.

NORMA-PADRÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC: HABILIDADE EF69LP56

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental destaca a importância de abordar a variedade linguística, contemplando tanto a norma-padrão, quanto a variação linguística. Em (Brasil, 2018, p. 161), a habilidade (EF69LP56) enfatiza o uso consciente e reflexivo das regras e normas da norma-padrão em situações específicas de fala e escrita. Esta abordagem visa capacitar os alunos a reconhecer e empregar adequadamente as diferentes variedades linguísticas, conforme o contexto comunicativo. A seguir, o quadro 1 apresenta a habilidade (EF69LP56) e suas respectivas competências de acordo com a BNCC.

CamScanner

Quadro 1 – Habilidades e competências da BNCC sobre Variação Linguística no ensino fundamental II

6° ao 9° ano	Competências específicas de Língua Portuguesa do ensino fundamental
Habilidade (EF69LP56) - Fazer o uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada	Competência (CELP01) – Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade
	Competência (CELP02) – Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como 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.
	Competência (CELP04) - Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Fonte: Brasil, 2018.

Nesse sentido, como mostra o quadro (1), a inclusão dessa habilidade EF69LP56 na BNCC é fundamental para promover uma educação linguística inclusiva e abrangente. Ao ensinar as regras da norma-padrão, os educadores auxiliam os alunos a compreenderem uma forma de linguagem amplamente utilizada em contextos formais e institucionais. Isso é essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, pois a norma-padrão é frequentemente exigida em situações como redações escolares, exames, entrevistas de emprego e comunicações oficiais.

Por outro lado, o reconhecimento e a valorização da variação linguística também desempenham um papel crucial no ensino de língua portuguesa.

Dessa maneira, Bagno enfatiza que:

CamScanner

> [...] é essencial analisar nossa realidade sociolinguística considerando três aspectos: (1) a norma-padrão, idealizada pela tradição gramatical, mas não correspondente a uma variedade falada autêntica; (2) as variedades prestigiadas, faladas pelos mais privilegiados; e (3) as variedades estigmatizadas, usadas pela maioria da população, especialmente nas zonas rurais e periféricas. (Bagno, 2015, p. 12 e 13).

Nesse sentido, as variedades linguísticas refletem a diversidade cultural e social do país e são comuns em contextos informais, familiares e regionais. Desse modo, ensinar os alunos a entender e respeitar essas formas de expressão contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, onde a diversidade linguística é valorizada em vez de vista como um defeito.

Dito isso, pode-se dizer que a habilidade (EF69LP56) busca equilibrar o ensino da norma-padrão com o reconhecimento das variedades linguísticas, promovendo um ensino reflexivo e contextualizado da língua. Ao preparar os alunos para usar a norma-padrão de maneira consciente e adequada, a BNCC não apenas reforça a importância dessa variedade linguística em situações formais, mas também fomenta a reflexão crítica sobre quando e como utilizar diferentes formas de linguagem. Assim, os estudantes desenvolvem uma competência comunicativa ampla e flexível, essencial para a agregação eficaz em diversos contextos sociais e culturais.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da diversidade linguística na educação, valorizando tanto a norma-padrão quanto a variação linguística. Essa abordagem possibilita uma educação inclusiva e contextualizada, ao reconhecer as diferentes formas de falar e escrever existentes em uma língua.

Marcos Bagno (2002) reforça essa perspectiva, defendendo a inclusão das variedades sociolinguísticas no ensino da língua materna. O autor sugere que as aulas devem ser um espaço de pesquisa e experimentação linguística, onde os alunos possam explorar e valorizar a multiplicidade de formas e usos da língua, enriquecendo sua competência comunicativa e compreensão da diversidade linguística brasileira.

CamScanner

Com isso, buscou-se fazer uma reflexão sobre a BNCC e o que os livros didáticos abordam em seu conteúdo, uma vez que cada realidade ou cada editora tem suas preferências de conteúdo abordado em seus livros.

Os dados levantados no livro didático de Língua Portuguesa sobre a variação da norma-padrão e variação linguística no livro didático do 8° e 9° ano do ensino fundamental mostraram uma disparidade significativa entre as ocorrências relacionadas à norma-padrão e à variação linguística. Foram identificadas 49 ocorrências da norma-padrão, correspondendo a 100% dos dados, enquanto não houve registros de dados relacionados diretamente à variação linguística. Esses resultados sugerem uma inclinação do material didático em favor da norma-padrão, em detrimento de outras variedades linguísticas.

A predominância da norma-padrão pode indicar uma tendência conservadora no livro didático, reforçando uma postura homogênea e centralista em relação ao uso da linguagem. Priorizar exclusivamente a norma-padrão pode transmitir a ideia de que outras formas linguísticas são inadequadas ou menos valorizadas, perpetuando preconceitos linguísticos.

Desse modo, é essencial reconhecer a importância da inclusão de dados relacionados à variação linguística. Uma representação mais diversificada da linguagem permite uma abordagem crítica e reflexiva, promovendo o respeito e a valorização de todas as formas de expressão linguística. A análise dos dados destaca a necessidade de uma abordagem equilibrada e inclusiva no ensino da linguagem, que reconheça e valorize tanto a norma-padrão quanto a variação linguística, contribuindo para uma educação linguística mais democrática e respeitosa da diversidade linguística na sociedade brasileira.

Compreender a importância das variedades linguísticas e sua manifestação na comunicação escrita é crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Na figura 2, será apresentado um dado extraído do livro didático do 8° ano, que aborda a variedade da norma-padrão no uso dos "porquês", proporcionando uma análise sobre essa importante questão gramatical.

CamScanner

Figura 2 – Usos dos porquês. Livro de Língua Portuguesa do 8° ano da Geração Alpha



Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa, 2018, p. 236.

A figura 2 aborda os diferentes usos dos termos "por que", "porque", "por quê" e "porquê". Estes termos possuem significados distintos na língua portuguesa, sendo crucial compreendê-los corretamente para uma escrita precisa e adequada.

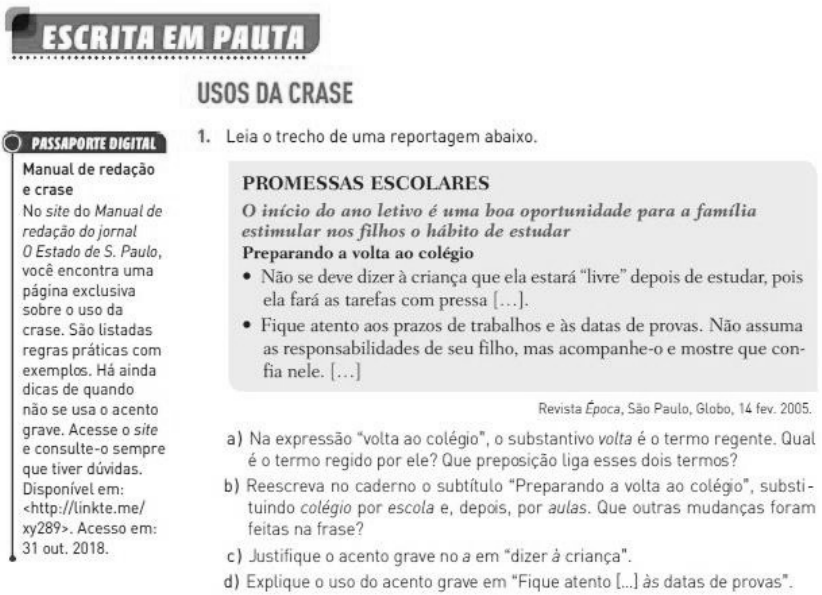
Considerando as possibilidades de posicionamento conservador ou crítico do livro didático em relação à diversidade linguística, observamos uma abordagem detalhada das diversas formas de utilização dessas expressões. Esta abordagem pode ser interpretada como uma tentativa de reforçar um viés mais conservador, que prioriza a norma padrão da língua. Ao oferecer regras explícitas e exemplos específicos, o livro pode estar enfatizando a importância de seguir as convenções linguísticas estabelecidas, limitando variações ou adaptações.

Entretanto, a inclusão deste conteúdo também pode ser encarada como uma oportunidade para instigar uma reflexão crítica sobre a língua e suas normas. Ao explicar os diferentes usos de "por que", "porque", "por quê" e "porquê", o livro pode incentivar os alunos a questionarem não apenas as regras gramaticais, mas também os padrões linguísticos estabelecidos. Isso pode contribuir para uma maior conscientização sobre a diversidade linguística e a desconstrução de preconceitos linguísticos.

CamScanner

Assim, nota-se uma preferência do livro didático pela norma-padrão em detrimento da variação linguística. Para uma análise mais aprofundada, é relevante examinar outro dado referente ao uso da crase. Em continuidade, na figura 3, será apresentado um dado extraído do livro didático do 9º ano, que trata de uma reportagem sobre o uso da crase na escrita.

Figura 3 – Usos da crase. Livro de Língua Portuguesa do 9º ano da Geração Alpha



ESCRITA EM PAUTA

USOS DA CRASE

PASSAPORTE DIGITAL

Manual de redação e crase

No *site* do *Manual de redação do jornal O Estado de S. Paulo*, você encontra uma página exclusiva sobre o uso da crase. São listadas regras práticas com exemplos. Há ainda dicas de quando não se usa o acento grave. Acesse o *site* e consulte-o sempre que tiver dúvidas. Disponível em: <http://linkte.me/xy289>. Acesso em: 31 out. 2018.

1. Leia o trecho de uma reportagem abaixo.

PROMESSAS ESCOLARES

O início do ano letivo é uma boa oportunidade para a família estimular nos filhos o hábito de estudar

Preparando a volta ao colégio

- Não se deve dizer à criança que ela estará "livre" depois de estudar, pois ela fará as tarefas com pressa [...].
- Fique atento aos prazos de trabalhos e às datas de provas. Não assuma as responsabilidades de seu filho, mas acompanhe-o e mostre que confia nele. [...]

Revista *Época*, São Paulo, Globo, 14 fev. 2005.

a) Na expressão "volta ao colégio", o substantivo *volta* é o termo regente. Qual é o termo regido por ele? Que preposição liga esses dois termos?

b) Reescreva no caderno o subtítulo "Preparando a volta ao colégio", substituindo *colégio* por *escola* e, depois, por *aulas*. Que outras mudanças foram feitas na frase?

c) Justifique o acento grave no *a* em "dizer *à* criança".

d) Explique o uso do acento grave em "Fique atento [...] *às* datas de provas".

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p. 216.

O dado apresentado na figura 3 diz respeito a uma atividade sobre o uso da crase na língua portuguesa. Nela, não há explicações sobre suas regras e exemplos, para facilitar a compreensão. Ao invés de trazer exemplos práticos e conceituar a crase como "fusão da preposição "a" com o artigo definido feminino "a(s)", o material não esclarece como essa combinação ocorre e quando é necessária.

Por seguinte, observa-se um lapso significativo no livro didático, que foca exclusivamente na norma-padrão da língua sem explicar os conceitos subjacentes. A atividade concentra-se em apresentar um texto intitulado "Promessas escolares", adota uma abordagem tradicional e centralista ao tratar do uso da crase, focando exclusivamente na norma padrão da língua portuguesa. Essa abordagem, ao não oferecer explicações sobre

CamScanner

o conceito de crase ou mencionar outras variedades linguísticas, acaba por privilegiar uma visão prescritiva da língua. A escolha de apresentar apenas exemplos de uso correto da crase, sem contextualizá-los ou diversificá-los com exemplos de diferentes registros e variedades linguísticas, limita a compreensão e a reflexão crítica dos alunos sobre o fenômeno linguístico. A falta de exemplos variados impede que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e crítica sobre o uso da crase, uma vez que não são estimulados a refletir sobre as situações em que a crase pode ou não ser utilizada, nem sobre as diferentes formas de expressão que existem na língua portuguesa.

A seguir, tem-se um dado sobre como o livro didático dialoga com a questão da norma-padrão e variação linguística em termos de valorização inclusiva e respeitosa da diversidade linguística.

Figura 4 – Lista de palavras de acordo com a variedade padrão e não padrão. Livro de Língua Portuguesa do 9° ano da Geração Alpha.

Essas questões de pronúncia acabam gerando desvios na ortografia e na acentuação gráfica, levando em consideração as convenções estabelecidas.

Para estar alerta quanto aos casos mais comuns de desvios da norma-padrão em razão da pronúncia, leia as palavras listadas a seguir.

NÃO PADRÃO	PADRÃO
adevogado	advogado
aerosol	aerossol
aterrisar	aterrissar
bandeija	bandeja
bebedor	bebedouro
beneficiência	beneficência
cabeçário	cabeçalho
cabelereiro	cabeleireiro
desinteria	disenteria
esteriótipo	estereótipo

NÃO PADRÃO	PADRÃO
imbigo	umbigo
largatixa	lagartixa
mendingo	mendigo
mineirador	minerador
mulçumano	muçulmano
prazeiroso	prazeroso
previlégio	privilégio
salchicha	salsicha
sombrancelha	sobrancelha
supérfulo	supérfluo

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p. 35.

Na figura 5, notou-se que o livro didático revela uma abordagem que pode ser interpretada como conservadora em relação à variedade padrão e não padrão da língua. O livro sugere que, ao considerar a pronúncia não padrão, ocorrem desvios da norma-padrão na escrita,

CamScanner

associando implicitamente essas variações à inadequação gramatical. Ao propor uma lista de palavras e expressões que são comuns na linguagem oral, o livro destaca algumas expressões idiomáticas, exemplificando com frases coloquiais.

No entanto, a abordagem tende a categorizar essas expressões como desvios ou variações que podem causar confusões na compreensão, desconsiderando sua riqueza cultural e seu papel na diversidade linguística.

Portanto, o dado extraído do livro didático de Língua Portuguesa parece refletir uma visão conservadora ao tratar a variedade linguística, não explorando de maneira crítica as implicações sociais e culturais dessas variações. Essa abordagem pode limitar a compreensão dos alunos sobre a dinâmica e a riqueza da língua portuguesa em suas diversas manifestações.

Adiante, na Figura 6, há um dado sobre a exposição "Menas: o certo do errado, o errado do certo", que ocorreu no Museu da Língua Portuguesa em São Paulo em 2010, sob a coordenação dos professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci.

Figura 5 – Além da norma-padrão. Livro de Língua Portuguesa do 9° ano da Geração Alpha.



UMA COISA PUXA OUTRA

"Menas: o certo do errado, o errado do certo"

Você conhecia a frase acima? Trata-se do título de uma exposição temporária que o Museu da Língua Portuguesa, localizado na cidade de São Paulo, organizou em 2010, sob a curadoria dos professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci. Parte dessa exposição integrou também a XXIV Bienal Internacional do Livro de São Paulo, em 2016.

Segundo o diretor do museu na época, foram organizadas sete instalações com o objetivo de "enumerar nossos 'erros' linguísticos mais comuns, entender por que saímos do padrão culto e discutir a amplitude e a criatividade da língua".

1. Observe o registro da instalação denominada *Óculos* – parcialmente reproduzida nas fotografias a seguir – que abria a exposição.

André Ocanha/Folhapress

André Ocanha/Folhapress

↑ Imagens da exposição "Menas: o certo do errado, o errado do certo", no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, 2010.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p. 48.

CamScanner

A figura 6, "Menas: o certo do errado, o errado do certo", retrata uma exposição de imagens no Museu da Língua Portuguesa, situado em São Paulo no ano de 2010. Sob o comando dos professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci, a exposição, inclusive parte da XXIV Bienal Internacional do Livro de São Paulo em 2016, propôs uma reflexão sobre a lingua(gem) e suas normas. O enfoque central recaiu sobre a instalação intitulada "Óculos", a qual se destaca pela utilização de espelhos e um dispositivo semelhante a um visor de câmera fotográfica.

Desse modo, o questionamento inicial direcionado à primeira fotografia da instalação visa instigar uma análise atenta do conteúdo visual. Em seguida, as questões relativas à justificativa para o título da instalação "Óculos" buscam transcender a dimensão física dos óculos, explorando interpretações simbólicas e figuradas associadas a esse objeto. A abordagem sugere a necessidade de considerar não apenas a função objetiva dos óculos na exposição, mas também as implicações metafóricas que podem ser atribuídas a esse instrumento visual.

Adicionalmente, as frases apresentadas na instalação, tais como "Se alguém usou uma palavra, ela existe", "As gramáticas têm mais dúvidas do que certezas" e "Quero ser um poliglota na minha própria língua", suscitam reflexões sobre a norma-padrão da língua portuguesa. Essas proposições incitam uma abordagem crítica, questionando a rigidez das normas gramaticais e promovendo uma visão mais flexível e criativa da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar a norma-padrão e a variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, foram analisados dados coletados nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental II, especificamente nas séries do 8º e 9º ano das edições (2021/2023) da Geração Alpha, publicados pela editora SM.

Ao examinar a ocorrência da norma padrão e variação linguística no livro didático, constatou-se que o material didático priorizou de forma direta a norma-padrão. Observou-se que do total de 49 ocorrências analisadas, todas estavam relacionadas à norma padrão, não identificando-se diretamente dados referentes à variação linguística, e sim apenas indiretamente, reforçando, em alguns casos, o preconceito linguístico, quando exemplos da variedade não-padrão aparecem para contrastar com a forma padrão, sugerindo desvios da língua, como demonstrado na figura 5.

CamScanner

Esses resultados evidenciam uma clara preferência do material didático pela norma-padrão, em detrimento de outras variedades linguísticas, o que pode contribuir para a perpetuação de preconceitos linguísticos e reforçar uma postura centralista no uso da linguagem.

Assim, confirmamos a primeira hipótese deste estudo, que sugere uma postura conservadora nos materiais didáticos em relação à variação linguística. A predominância da norma padrão e a falta de contextualização da variação linguística observada nos livros indicam uma tendência conservadora que pode fortalecer preconceitos linguísticos. Quanto à segunda hipótese, que propõe a presença de momentos críticos nos materiais, observamos que ela foi parcialmente confirmada, havendo abordagens reflexivas, embora não predominantes. No entanto, a terceira hipótese, que aponta para uma abordagem abrangente da diversidade linguística, não se confirmou, pois os materiais ainda apresentam limitações nesse aspecto.

Com base nessas análises, podemos concluir que os livros didáticos ainda apresentam limitações em sua abordagem da variação linguística, ressaltando a importância de intervenções para promover uma educação linguística mais inclusiva e democrática. Uma proposta de sequência didática, combinada com os materiais didáticos fornecidos pelo governo, pode ser uma maneira eficaz de preencher essas lacunas, aproveitando as orientações da BNCC para abordar a variação linguística de maneira mais abrangente e reflexiva.

Portanto, este estudo nos levou a considerações importantes sobre o ensino da Língua Portuguesa, destacando a necessidade de mais pesquisas e intervenções para garantir que os livros didáticos abordem adequadamente a diversidade linguística do Brasil, promovendo uma educação linguística consciente e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** / *Marcos Bagno.* - 56ª. ed. revista e ampliada - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Caderno do PNLL**. Edição atualizada e revisada em 2014.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal.** São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CamScanner

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático.** PNLD 2018: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PNLL. **Plano Nacional do Livro e Leitura. Textos e história**. Organização dos textos de José Castilho Marques Neto. Rio de Janeiro: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. **Políticas públicas do livro e leitura.** Organização dos textos de Galeano Amorim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico Acesso em: 17 abr. 2023.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. Monografia: **O tratamento da variação linguística no livro didático de português.** Brasília: Ed. da UNIBRAS, 2007. 162 p.

FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** 1. ed., - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In:BAGNO, Marcos; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Lingüística da norma.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, Everaldo. MARCHETTI, Greta. CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9° ano /** organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. — 2. ed. — São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo. MARCHETTI, Greta. SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8° ano** / organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM

CamScanner

Educação; editora responsável **Andressa Munique Paiva**. — 2. ed. — São Paulo: Edições SM, 2018.

OLIVEIRA, E.F. de. **A importância do PNLD para a educação brasileira.** Revista Educação em Análise, v. 1, n. 1, pág. 41-53, 2019. **Disponível em:**https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm Acesso em: 14 abr. 2023.

CamScanner

BIOGRAFIAS DAS AUTORAS E AUTORES

Alessandra Fostino da Silva

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Pará - UEPA; mestra em Letras pelo Programa de mestrado Profissional em Letras/Profletras, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa. Professora efetiva de Língua Portuguesa no município de Xinguara-PA, desde 2008.

Alessandro Soares da Silva

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade do Estado do Pará. É mestrando no Profletras/Unifesspa.

Alex de Castro da Costa

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Maranhão (2021), especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi (2021) e mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (2023).

Ana Elizandra Ribeiro Silva

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e pós-graduação em Língua e Literatura pela Faculdade de Santa Fé. Atualmente é efetivo da Prefeitura Municipal de Santa Luzia - MA e efetivo - Secretaria de Estado da Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. É mestranda do Profletras/Unifesspa. Tem sete livros publicados.

Antonia Maria Rodrigues Brioso

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 1989), especialização em História da Amazônia (Unama, 2004) e mestrado profissional em História (UFPA, 2018). Doutoranda do PPHIST-UFPA - turma 2020. É professora de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), desde 1996, onde elaborou o projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena, coordenando-o até 2021. Atualmente coordena o Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPEER), resultado do projeto Cartografia, esse que tem

CamScanner

afirmado e corroborado as ações na produção de tecnologias pedagógicas na linha da educação antirracista, tanto na Escola de Aplicação, quanto nas outras redes públicas de ensino.

Bonfim Queiroz Lima

É Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, atuando no Instituto de Ciências Humanas (ICH), como docente e vice-diretora da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), rede nacional; professora da Especialização em Currículo e Educação do Campo, professora e vice coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento - Programa Escola da Terra. É doutora (2019) e mestra (2014) em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT; especialista em Língua Portuguesa: Uma abordagem textual (2005) e graduada em Letras (2003), pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Participa do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará, da Unifesspa, coordenado pela professora Dra. Eliane Pereira Machado Soares e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Literária: Literatura, Leitura e Ensino, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, coordenado pelo prof. Dr. Márcio Araújo de Melo. É coordenadora do projeto de pesquisa de Integração e Permanência do Acadêmico Indígena - PAIND. Tem experiência na área de ensino de leitura, letramento literário, literatura brasileira e produção textual.

Breno Filo Creão de Sousa Garcia

Artista, designer e educador atuante no eixo das artes visuais do ensino básico, técnico e tecnológico. É mestre em Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, graduado em Artes Visuais (FAV-UFPA) e técnico em design (IFPA). É docente da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), onde coordena o projeto de ensino "O Doce Caos que Partilho à Mesa: o risco, o encontro e a trama da escuta". No campo de atuação da criação artística e produção gráfico-editorial, integra o coletivo Brutus Desenhadores, coordena o grupo Mundyca - Laboratório em Rede e a equipe editorial da Revista Arteriais (PPGARTES-UFPA).

CamScanner

Edimara Ferreira Santos

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2003). É especialista em Língua Portuguesa: Uma abordagem textual pela mesma instituição (2006). Mestrado em Letras, concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2011). Doutorado em Letras - Área de Concentração: Estudos de Literatura - Linha de Pesquisa: Teoria da Literatura e Literatura Comparada, pelo programa de pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2018). Foi professora de Literatura no curso Educação do Campo (Unifesspa) (2014-2021). Atualmente, é professora de Literatura no curso de Letras, da Unifesspa, e exerce liderança do Grupo de Pesquisas e Estudos Mulheres, Emancipações e Literaturas (GMELLS/Unifesspa/CNPq). É integrante do Grupo de Pesquisa Artes, Linguagens, Decolonialidades e Epistemologias Indígenas, Afrodiaspóricas e de África (ALDEIA/UEMG/CNPq). Professora no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras), da Unifesspa. Foi vice coordenadora do Profletras (Unifesspa). Desenvolve estudos e pesquisas nos seguintes temas: feminismos na Literatura brasileira; mulher e literatura; Críticas Feministas; (auto)biográficas, histórias de vida e escrevivências em literaturas de mulheres; literaturas contemporâneas de mulheres negras brasileiras, afrobrasileiras e afrodiaspóricas; práticas de letramentos sociais, culturais e de (re)existências nas escolas do campo/cidade.

Elaine Ferreira Dias

Doutora e Mestre em Letras - Linguística e Língua Portuguesa - pela PUC-MG (2009 e 2014), bacharel em Direito pela Unimontes (2005) e licenciada em Letras Espanhol pela Unimontes (2004). Atualmente, é professora da Unifesspa, lotada na Faled/IEX. Vem desenvolvendo pesquisas na área de Linguística e Ensino de Língua Materna, coordenou o projeto de pesquisa "Letramento e diversidade cultural na Amazônia", edital n.10/2023 PIBIC/FAPESPA. No momento, coordena o projeto de extensão "Práticas de letramento na Amazônia".

Eliane Pereira Machado Soares

Professora Associada III - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (desde 2013), no curso de Graduação em Letras/Português e nos programas de pós-graduação de mestrado Profletras e Poslet. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISS-

CamScanner

PA) e membro dos grupos de pesquisa Atlas Linguístico do Brasil (ALIB – UFBA). Membro do Laboratório de Línguas, Literaturas e Culturas Indígenas Aryon Rodrigues (LALLIAR); Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (EEI) - (FREC). Coordenadora o Programa Marabá Leitora, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá (PA).

Eugenia Silva Lima

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa (2020 – 2024) na Faculdade de Letras e Educação (Faled), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs).

Francisco Ewerton Almeida dos Santos

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2008), mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2011) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Atualmente é professor da Escola de Aplicação Universidade Federal do Pará, onde coordena o projeto de pesquisa Estudos de Tradução Intersemiótica de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras (InterAfro) e atua como vice coordenador de pesquisa e extensão. É docente também do mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Gilson Penalva

Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Graduado em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e em Direito pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Cursou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Literaturas Brasileira e Portuguesa, Teoria da Literatura, com ênfase em memória, identidade, oralidade e diferença cultural.

Ineide do Socorro Silva Santana

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (2006). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, leitura e formação. Atualmente é professora (Secretaria Mu-

CamScanner

nicipal de Educação - Xinguara/PA), lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Possui especialização em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá - FIJ/RJ (2011). Cursa o mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

Isaquia dos Santos Barros Franco

Doutora (2020) e Mestra (2015) em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Psicopedagogia (2007) e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2006). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Pará - IFPA -, campus Conceição do Araguaia-PA. Atua nas áreas de Letras, Linguística e Literatura. É pesquisadora e líder do grupo de pesquisa Educação, Sociedade e Práticas Linguísticas.

Jaqueline de Sousa Lima

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, concluída em 2024. Ao longo de sua formação, adquiriu experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Licenciatura. Sua atuação se destacou principalmente em pesquisas de iniciação científica, focando na variação linguística presente nos livros didáticos do 8° e 9° anos do Ensino Fundamental II. Além disso, atuou como bolsista no projeto de pesquisa "Letramento e Diversidade Cultural na Amazônia", contribuindo significativamente para a compreensão e valorização das diversas manifestações culturais na região amazônica.

Joana Gonçalves de Almeida Nascimento

É graduada em licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2013. Possui experiência como monitora, com ênfase nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura (2011/12) e Literatura brasileira (2012). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Palestina do Pará e também da Prefeitura Municipal de Brejo Grande do Araguaia/PA, além de estar em sala de aula, como aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Desenvolve pesquisa na área

CamScanner

de literatura, especialmente com o autor: Monteiro Lobato, trabalhando com letramento literário na educação básica.

Jocineide Macedo Karim

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1993), mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, 2004); doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2012); realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2017). Desde 1998, atua como professora, no curso de Licenciatura em Letras, no Campus de Cáceres. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Unemat (Gestão 01/01/2024 à 31/12/2025). Coordena o projeto de pesquisa: O estudo dos usos linguísticos na paisagem linguística e digital da cidade de Cáceres-MT. É Vice-líder do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ: Mato Grosso: Falares e Modo de Dizer; é coordenadora do Núcleo de Pesquisa diversidade e variedade e línguas naturais-DIVALIN.

Jonathas Pinto de Oliveira

Possui graduação em Letras pela Universidade da Amazônia (2009). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São João de Pirabas. Tem experiência na área de Letras. Mestrando do Profletras/Unifesspa (Turma 09).

José João Quaresma Pena

É mestrando do Profletras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Possui graduação em Letras – Português e Espanhol pela Universidade de Uberaba (2013) e graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2006). Atualmente é professor efetivo de Educação Básica II, nível I, da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri e professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Josélia Rodrigues Moraes

É mestre pelo Profletras - Unifesspa, Especialista em Língua Portuguesa e Educação do Campo pela UFPA, Licenciada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa - UFPA. Atua como professora da Educação Básica,

CamScanner

na Rede Pública de ensino. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Artes, do Ensino Fundamental Anos Finais. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISS-PA) e do Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana (GECAV - UFC).

Joventino Silva Pereira

É graduado em Letras - Habilitação em Português, Inglês e Respectivas Literaturas, no Programa Darcy Ribeiro - PDR da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Graduado em Pedagogia da Terra, no Programa Nacional de Formação de Educadores/as na Reforma Agrária - PRONERA pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória; em Gestão escolar: orientação e supervisão; Língua portuguesa, ambas, pela Faculdade de Educação São Luís - FESL. Tem experiência na área Educacional, como docente da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola pública de Esperantinópolis - MA e na Seduc-MA. Ex-secretário do movimentos social Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativista de Esperantinópolis/MA - COOPAESP. Militante político-social de entidade da região do Médio Mearim.

Junia de Barros Braga Vasconcelos

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (1995) e mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atua como professora de educação básica da Universidade Federal do Pará desde 1998. Tem experiência no ensino superior, ministrando para os cursos de Artes Visuais e Pedagogia da UFPA. Coordena o projeto de pesquisa: Poéticas Modernas na Amazônia: o grupo Neo-Marajoara.

Luana Camila dos Santos Gomes

É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Poslet-Unifesspa) com pesquisa em andamento sobre o Gênero Memórias e Monteiro Lobato, Membro do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ).

CamScanner

Luciana de Barros Ataíde

Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2003 – 2008) e Doutora em Letras: Estudos Literários (2016 – 2019) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Faculdade de Letras e Educação (Faled), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs). Desenvolve pesquisas nas linhas de literaturas de autoria feminina em língua portuguesa e literatura e ensino.

Luciane Fernandes Ribeiro

É professora há 24 anos no município de Marabá, atua na área de Língua Portuguesa no ensino fundamental 2. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e mestranda do programa Profletras, na mesma instituição. Tem desenvolvido pesquisa na área de Literatura, mais especificamente a Literatura de Cordel como ferramenta de encantamento em sala de aula.

Maria Cristina Macedo Alencar

É doutora em Linguística, Professora Adjunta da Fecampo/ICH, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando também no Programa de mestrado Nacional Profissional em Letras-Profletras. Realiza ações de Pesquisa e extensão junto às comunidades indígenas do sudeste do Pará, especialmente no campo da educação escolar indígena, educação bi/multilíngue, currículo e interculturalidade e Políticas Linguísticas. Compartilha a coordenação do Grupo de Pesquisa em Estudos Interculturais das Amazônias (GEIA/ CNPq/Unifesspa).

Maria José de Pinho

Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós - doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. Professora Titular na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Palmas. Bolsista de produtividade CNPq. Professora na graduação no Curso de Jornalismo, no Programa de Pós-Graduação mestrado e doutorado em Ensino de Linguística e Literatura e no Programa de Pós-Graduação mestrado em Educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI. Desenvolve pesquisa sobre escolas criativas, educação e formação de professor.

CamScanner

Maria Lúcia Cordeiro dos Santos

É professora da rede municipal de ensino de Macapá e do Ensino Especial da rede estadual de ensino do Amapá. Licenciada em Letras/Francês pela Universidade Federal do Amapá (Unifap), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (Fatech) e mestranda no mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) realizando pesquisa sobre educação bilíngue de surdos.

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

É Professora Adjunta da Faculdade de Estudos da Linguagem (Fael) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras (Poslet), no Programa de mestrado Profissional em Letras (Profletras) e na Graduação em Letras Língua Portuguesa. É doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas) e mestre em Estudos Linguísticos (Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciou-se em Letras/Português pela Unip e bacharelou-se em Direito pela Unesp. Tem estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem (UFOP). Desenvolve pesquisas na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Análise do Discurso, com ênfase no domínio discursivo jurídico.

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

É Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Teoria Literária e Licenciada em Letras, ambos pela Unicamp. Atualmente é professora Adjunta IV na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde atua no Curso de Graduação em Letras Português e nos Programas Acadêmico e Profissional de Pós-Graduação em Letras. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) e participa como membro dos Grupos de Pesquisa: Produções Literárias e Culturais para crianças e jovens/USP, Monteiro Lobato em rede (UFPR) e Observatório Lobato (USP). Organizou em 2012, junto com a profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes, a obra Práticas de língua e literatura: olhares diversos, múltiplas propostas, pela editora Bagagem. Em 2019, publicou parte de sua tese de doutorado em livro intitulado Dona Benta: uma mediadora no mundo da leitura, pela Appris. Realizou, entre 2021 e 2022, Pós- doutorado no Programa de Pós-graduação em Literatura Compara-

CamScanner

da/USP, pesquisando cartas de crianças a personagens da obra infantil de Monteiro Lobato.

Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues Barata

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (2014); é especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (2018). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Marabá. Com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura.

Paulo da Silva Lima

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2002), mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008) e doutorado em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Atualmente é Professor Associado I da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. É professor do mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. É docente do mestrado Acadêmico em Letras da UFMA/Campus de Bacabal, atuando na Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e seus Múltiplos Objetos.

Raquel Endalécio Martins

É Professora Efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR) atuando nas licenciaturas em Educação do Campo. Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestra pelo Programa "Culturas e Identidades Brasileiras" pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-graduada em Educação à Distância pela Universidade Metropolitana de Santos, Bacharel em Letras (Editoração) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou como professora de educação básica nas redes públicas de ensino (Instituto Federal de São Paulo, Prefeitura de São Paulo, Prefeitura de Itanhaém e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), e de iniciativa privada. Atualmente, se dedica a pesquisas nas áreas de Leitura e Letramento, Produção de Textos e Formação de Professores. Tem especial interesse nos temas "Formação de Leitores", "Produção de Textos Acadêmicos" e

CamScanner

"Sistema Literário". Além da atividade de magistério, exerce participação ativa em grupos de pesquisa.

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

É professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; professora no mestrado Profissional e Letras (Unifesspa) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, na Universidade do Estado de Mato Grosso. É Graduada em Letras pela Unemat, Mestra e Doutora em Linguística pela Unicamp, fez pós-doutorado na UEMS. É pesquisadora nos grupos de pesquisa LED/Unicamp, Significar/Unemat, Semântica da Enunciação/Unicamp e líder do grupo Linguagem e Significação/Unifesspa, onde desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica e Análise do Discurso com os temas: marcha para o Oeste, indígena, progresso e práticas sociais na Amazônia.

Sidinei Dias dos Santos

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará e é mestrando do Profletras/Unifesspa.

Soeli Aparecida Rossi

Doutoranda pela Universidade do Estado de Mato Grosso no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, na linha de pesquisa Estudo de Processos de Variação e Mudança, com ênfase em Sociolinguística Educacional. Possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/IL (2010). Atua na formação de professores, especialmente na área de Linguagens. Atuou como professora das disciplinas: Produção de Textos e Leitura, Comunicação e Linguagem e Língua Portuguesa, no Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. É Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT: Diretora Regional de Educação no polo de Cáceres. Formação específica na Área de Linguagens, com ênfase em Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, leitura, oralidade, escrita e formação de professores.

Valnecy Oliveira Corrêa-Santos

Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universida-

CamScanner

de Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UFPI). Líder do Grupos de Estudos e Pesquisas sobre o Sujeitos e suas práticas de Leitura e Escritura (GESLE), com pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita na educação básica e no ensino superior, com foco nos estudos do texto e do discurso. Coordenadora do curso de Letras - Português ofertado pelo PARFOR/UFMA.

Vicente Aguimar Parreiras

É Professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Tem Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Belo Horizonte - UNI-BH (1993), Especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente, atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. É Membro Correspondente da Academia Portuguesa de Ex-libris e da Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil (ALACIB-Mariana/MG). Integra os Grupos de Pesquisa: INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia; Livros, Materiais, Recursos e Novas Tecnologias em Contextos de Ensino e Aprendizagem no CEFET-MG; LALINTEC - Laboratório de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - UFMG. Seus interesses de pesquisa são: Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Paradigma da Complexidade; Integração das TDIC aos processos educativos; design pedagógico; materiais e recursos didáticos; Leitura, Escrita e Cognição; Processamento de Linguagem Natural - PLN.

CamScanner

CamScanner



Este livro foi impresso sob demanda, sem estoques. A tecnologia POD (Print on Demand) utiliza os recursos naturais de forma racional e inteligente, contribuindo para a preservação da natureza.

"Rico é aquele que sabe ter o suficiente"
(Lao Tze)

CamScanner