



Práticas de ensino de língua portuguesa e leitura literária

Carlos Magno Gomes
Mariléia Silva dos Reis
Márcia Regina Curado Pereira Mariano
(Organizadores)



Criação Editora

EDIÇÕES PROFLETRAS
2018

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES DO PROFLETRAS

Prof. Dr. Armando Gens (UERJ)
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)
Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)
Profa. Dra. Georgina Martins (UFRJ)
Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)
Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)
Profa. Dra. Leonor Scliar Cabral (UFSC)
Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)
Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)
Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (UFS)
Profa. Dra. Rosa Carvalho Gens (UFRJ)
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)

Carlos Magno Gomes
Mariléia Silva dos Reis
Márcia Regina Curado Pereira Mariano
(Organizadores)

Práticas de ensino de língua portuguesa e leitura literária



Criação Editora
Aracaju | 2018

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

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

Editoração Eletrônica
Adilma Menezes

Revisão
Mariléia Silva dos Reis

Capa
Carlos Magno Gomes

Catálogo Claudia Stocker – CRB5-1202

Práticas de ensino de língua portuguesa e leitura literária.
/ Carlos Magno Gomes; Mariléia Silva dos Reis; Márcia Regina Curado Pereira Mariano (Organizadores). – Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2018.
294 p.
ISBN. 978-85-8413-232-4
(Versão online)

1. Língua Portuguesa - Ensino 2. Literatura-Ensino 3. Multiletramento 4. Formação de Leitor 5. Produção textual
I. Título II. Carlos Magno Gomes (Org.) III. Assunto

CDU 821.134.3:372.41

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



APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta resultados de pesquisas realizadas por professores e pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação em Letras, envolvendo universidades dos estados de Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Sergipe. Trata-se de propostas de reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa e de leitura do texto literário, por meio de práticas diversificadas que são respaldadas pelos estudos acerca das multimodalidades, dos multiletramentos e do uso de abordagens subjetivas para a formação do leitor nas séries finais do Ensino Fundamental.

Particularmente, as propostas reunidas nesta coletânea valorizam a importância de práticas pedagógicas atualizadas, que tanto incorporam reflexões acerca do português falado no Brasil, como abordam questões da oralidade, ratificando a necessidade de novas práticas que se voltem para a melhoria da leitura e da escrita por meio do uso de novas tecnologias e das interfaces digitais.

No caso da leitura literária, as práticas dão destaque para abordagens que exploram as especificidades da literatura e utilizam textos híbridos para a formação do leitor crítico. Por essas propostas, o prazer de leitura deve vir antes do compromisso de ler. Assim, uma aula de leitura do texto literário deve trazer, de forma direta, um convite ao jogo e à criatividade do aluno, seja para explorar os múltiplos sentidos do texto literário, seja para interpretar e recriar os textos lidos por meio de experiências multimodais e digitais. Entre as propostas de intervenção por meio da leitura literária, destacamos as oficinas que exploram os múltiplos sentidos da poesia, da crônica e do conto, a partir de recortes estéticos, culturais e ideológicos, com ênfase nas questões regionais,

de gênero e afro-brasileiras. Dos roteiros dos jogos propostos para a interpretação literária, ressaltamos os modelos que usam os contos de fadas e o imaginário da música popular e do rap para ampliar o horizonte cultural dos alunos do Ensino Fundamental.

Quanto às práticas de ensino de Língua Portuguesa, há diversas propostas que primam pela formação do leitor crítico, explorando as particularidades dos gêneros textuais e das abordagens multimodais. Com destaque para os gêneros textuais híbridos, essas práticas privilegiam a formação crítica de leitores conscientes dos problemas sociais de sua comunidade, envolvendo tanto a preocupação com a escrita como a valorização da oralidade para o desenvolvimento da discursividade e da argumentação.

Com essas estratégias, os pesquisadores priorizaram as leituras de mais de uma semiose: escrita, oral ou visual. Isso fica latente quando a prática é desenvolvida por meio dos gêneros textuais debate e seminário. Além disso, quase todos os capítulos reforçam a necessidade de uma abordagem multimodal, como as usadas na leitura de gráficos e de texto literários que passam pela construção de um jogo. Tal diversidade de possibilidades de práticas de leitura e de escrita amplia as abordagens pedagógicas de motivação e compartilhamento de ideias entre os alunos envolvidos, que podem interpretar os significados da linguagem verbal e da não verbal. No geral, esses roteiros de leituras e oficinas de produção textual dialogam com a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, que valoriza a cultura digital para a formação do leitor crítico. Tanto nas abordagens linguísticas como nas de leitura do texto literário, sobressai a preocupação com a formação de um leitor cidadão, aquele capacitado para enfrentar os problemas de sua comunidade, compartilhando diferentes interpretações sociais, como descrevemos, a seguir, na apresentação dos capítulos desta coletânea.

O primeiro capítulo dá destaque ao prazer da leitura do texto literário para jovens no Ensino Fundamental. O texto SOBRE LITERATURA, LEITORES E UTOPIAS, de **Georgina Martins**, aborda algumas contribuições para pensarmos o ensino de literatura como um referencial à formação de crianças e jovens, destacando o papel do

professor como formador de leitores competentes, críticos e atuantes. Para tal tarefa, esse texto defende um professor que domine as especificidades do texto literário e tenha segurança e intimidade com os livros literários. No segundo capítulo, A QUESTÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Nadja Silva Brasil Santos** e **Maria de Fátima Berenice da Cruz** apresentam um estudo sobre representação feminina nos textos literários dos livros didáticos, destacando que esse tipo de livro tem servido para propagar valores ideológicos que repetem a desigualdade de gênero nas últimas décadas.

Seguindo a orientação de diversificar os gêneros textuais, em GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO: UM OBJETO DE ENSINO, **Alexandra Oliveira Monteiro** e **Márcia Regina Curado Pereira Mariano** discutem estratégias práticas para a didatização do gênero seminário. Esta proposta tem a finalidade de orientar as estratégias retóricas necessárias para a elaboração eficaz de um seminário, desde a postura oral até a construção argumentativa. Pelo viés híbrido da leitura literária, em PRÁTICA DE LEITURA CULTURAL DO RAP, **Maria da Piedade Silva Santana** e **Carlos Magno Gomes** apresentam uma abordagem de leitura literária multimodal e híbrida, a partir da interpretação de letras e de videocliques de rap. Nessa natureza de leitura, o leitor deve estar preocupado com a performance e com a linguagem própria dos *rappers*, que trazem questionamentos acerca das desigualdades sociais. Assim, formação do leitor e constituição da identidade social se fundem e se confundem nesta proposta.

Depois, temos dois textos que abordam os multiletramentos. Em REPRODUÇÃO TEXTUAL: FANFICS E RECRIAÇÃO EM SALA DE AULA, **Wlademyr de Menezes Alves** e **Beto Vianna** apresentam uma proposta de produção textual a partir do gênero *fanfiction*, que valoriza a participação do leitor colaborativo, visando à recriação de um texto e subvertendo ou hibridizando os papéis tradicionais de autor e leitor ou espectador. Em seguida, em ENTRE A IMAGEM E A POESIA: LEITURAS FOTO-LÍRICAS, **Joelma Márcia Santos de Oliveira** e **Christina Bielinski Ramalho** apresentam uma proposta de intervenção pedagógica com oficinas que visam à leitura,

à compreensão crítica e à elaboração de poemas foto-líricos, caracterizados pela valorização cultural e regional. Essa prática, além de incentivar os alunos à leitura efetiva, propõe a exploração de textos poéticos híbridos, compostos por imagens e palavras.

No capítulo seguinte, dando continuidade às discussões acerca dos gêneros textuais, em *A LEITURA DO GÊNERO MANIFESTO: UM JOGO ARGUMENTATIVO ENTRE VOZES*, **Evandro Oliveira Santos** e **José Ricardo Carvalho** desenvolvem uma discussão em torno do gênero manifesto literário, para proporem uma prática de leitura que desenvolva a capacidade argumentativa dos alunos, identificando as especificidades dessa forma de escrita. Na sequência, retomamos o debate acerca da leitura do texto literário. Em *DO TEXTO LITERÁRIO AO JOGO*, **Maria Ivania dos Santos Araujo** e **Jeane de Cassia Nascimento Santos** trazem a público uma proposta de intervenção que valoriza o prazer e o letramento literário, por meio de um objeto educacional, o jogo “Côntigos”. Trata-se de uma metodologia de leitura que explora os valores éticos e morais dos contos de fadas, permitindo a participação do leitor.

Logo depois, temos um estudo que traz uma reflexão sobre o baixo nível de proficiência em leitura, como fator de promoção do analfabetismo funcional no país. Em *PEDAGOGIA IDENTITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE AO ANALFABETISMO FUNCIONAL*, **Anne Alessandra Cruz Ribeiro**, **Fabiane Lima Santos** e **Mariléia Silva dos Reis** debatem estratégias de formação de leitores por meio de práticas que contemplem uma pedagogia identitária firmada em projetos de letramento voltados a questões mais locais. As autoras partem dos dados apontados pela Prova Brasil, ANA (2016) e do INAF (2015), que diagnosticam dificuldades de aprendizagem de leitura do estudante brasileiro de várias séries do Ensino Fundamental. Ainda dentro dessa temática, em *MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO GRÁFICO*, **Manoel Rodrigues de Abreu Matos** e **Derli Machado de Oliveira** desenvolvem uma proposta de leitura de gráficos, com o intuito de formar leitores críticos de textos multissemióticos, isto é, de textos híbridos, que carregam em si linguagens diversas e informações

que devem ser traduzidas por um leitor capaz de relacionar os dados dispostos nesses textos.

Em A URGÊNCIA DO ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Denson André Pereira da Silva Sobral** divulga um estudo sobre os procedimentos metodológicos de ensino de leitura utilizados por professores de Língua Portuguesa, a partir de dados obtidos pelos estagiários da Universidade Federal de Sergipe. Esse texto traz uma reflexão sobre a importância do ensino de leitura, para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades de compreensão textual. Dando sequência, quanto às abordagens linguísticas, em ENSINO DE “NORMA CULTA” E ASCENSÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS, Agnaldo Almeida apresenta um estudo acerca dos pressupostos de Evanildo Bechara sobre o ensino de Gramática Normativa, destacando os deslocamentos possíveis dos sujeitos falantes do português na malha social, a partir do domínio dessa língua ideal e imaginária.

No capítulo seguinte, há reflexões acerca de práticas de ensino de Língua Portuguesa, intitulado LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, em que **Sanadia Gama dos Santos** traz reflexões linguísticas e políticas acerca dos letramentos no Programa de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Estadual de Alagoas, defendendo uma prática social de reconhecimento das identidades linguísticas locais e de formação crítica de professores para a educação no campo. Na continuidade, temos uma proposta de leitura literária. Em LEITURA AFRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO, **Deise Santos do Nascimento** apresenta um roteiro de leitura literária da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, a partir de uma abordagem étnico-cultural, que valoriza o espaço das identidades afro-brasileiras e a formação crítica do leitor na luta contra o preconceito racial.

Na sequência, em RESENHA CRÍTICA DE FILMES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA, **Walneyde de Santana Lima** sugere uma proposta prática de produção textual de resenha crítica de filmes, abordando a temática do preconceito racial. Essa dinâmica passa pela exibição de filmes nacionais e estrangeiros, seguida de discussão e debate, fi-

nalizando com a produção textual da resenha crítica fílmica com destaque para a construção da argumentação pelo aluno. Na continuidade, **Edna Caroline Alexandria da Cunha Oliveira** apresenta uma proposta de leitura literária voltada para a representação da voz da mulher na crônica “Rondó de mulher só”, da coletânea *O amor acaba* (2013), de Paulo Mendes Campos. Propomos uma prática de leitura respaldada pelo método intertextual de leitura, apontando as possibilidades de diálogo entre a crônica e questões sociais e de gênero quanto ao espaço da mulher na sociedade moderna. Essa proposta passa pela valorização do letramento literário como prática social que nasce na escola, mas que objetiva formar cidadãos críticos que respeitem a igualdade de gênero.

Em seguida, em ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO, **Débora Cunha Costa Gama** explora a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, para propor práticas de construção argumentativa por meio do gênero discursivo debate de opinião. Este capítulo, além de trazer as características desse gênero, destaca a necessidade de o professor se dedicar mais ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental. Finalizando esta coletânea, temos um debate acerca da leitura de textos midiáticos. Em MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES, **José Israel Pereira Leandro** faz uma proposta de intervenção de formação de leitor a partir da prática de leitura de cartazes de filmes, tendo como base conceitos da gramática visual, com o intuito de familiarizar o leitor com uma nomenclatura indicada para leitura de textos híbridos de imagens e texto escrito.

Com as reflexões críticas e as práticas pedagógicas de leitura, letramento e produção de textos, reunidas nesta coletânea, consolidamos uma das ações do PROFLETRAS, divulgando o material desenvolvido pelos pesquisadores, com a peculiaridade de abordar problemas de sua comunidade. Tanto os capítulos teóricos como as propostas práticas vinculam leitura e produção de textos aos diferentes espaços sociais e à necessidade de políticas de intervenção para melhoria dos índices de leitura e de letramento dos estudantes do

Ensino Fundamental. Portanto, as abordagens reunidas nesta coletânea estabelecem um vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para a inovação do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

Agradecemos aos professores que cederam seus textos a esta coletânea e, em especial, aos participantes da terceira turma do PRO-FLETRAS 2016/2018. Destacamos também o financiamento da CAPES para o desenvolvimento de nossas pesquisas e para a concretização desta obra.

Itabaiana, maio de 2018.

Os organizadores

SUMÁRIO

SOBRE LITERATURA, LEITORES E UTOPIAS	15
<i>Georgina Martins</i>	
A QUESTÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
<i>Nadja Silva Brasil Santos</i> <i>Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	
GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO: UM OBJETO DE ENSINO	41
<i>Alexandra Oliveira Monteiro</i> <i>Márcia Regina Curado Pereira Mariano</i>	
PRÁTICA DE LEITURA CULTURAL DO RAP	57
<i>Maria da Piedade Silva Santana</i> <i>Carlos Magno Gomes</i>	
REPRODUÇÃO TEXTUAL: FANFICS E RECRIAÇÃO EM SALA DE AULA	75
<i>Wlademyr de Menezes Alves</i> <i>Beto Vianna</i>	
ENTRE A IMAGEM E A POESIA: LEITURAS FOTO-LÍRICAS	93
<i>Joelma Márcia Santos de Oliveira</i> <i>Christina Bielinski Ramalho</i>	
A LEITURA DO GÊNERO MANIFESTO LITERÁRIO: UM JOGO ARGUMENTATIVO ENTRE VOZES	111
<i>Evandro Oliveira Santos</i> <i>José Ricardo Carvalho da Silva</i>	
DO TEXTO LITERÁRIO AO JOGO	127
<i>Maria Ivania dos Santos Araujo</i> <i>Jeane de Cassia Nascimento Santos</i>	
ANALFABETISMO FUNCIONAL: POR UMA PEDAGOGIA IDENTITÁRIA	143
<i>Anne Alessandra Cruz Ribeiro</i> <i>Fabiane Lima Santos</i> <i>Mariléia Silva dos Reis</i>	

MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO GRÁFICO	161
<i>Manoel Rodrigues de Abreu Matos Derli Machado de Oliveira</i>	
A URGÊNCIA DO ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	177
<i>Denson André Pereira da Silva Sobral</i>	
ENSINO DE “NORMA CULTA” E ASCENSÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS	205
<i>Agnaldo Almeida</i>	
LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES	212
<i>Sanadia Gama dos Santos</i>	
LEITURA AFRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO	217
<i>Deise Santos do Nascimento</i>	
RESENHA CRÍTICA DE FILMES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	233
<i>Walneyde de Santana Lima</i>	
UMA LEITURA INTERTEXTUAL DA CRÔNICA DE PAULO MENDES CAMPOS	247
<i>Edna Caroline Alexandria da Cunha Oliveira</i>	
ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO	261
<i>Débora Cunha Costa Gama</i>	
MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES	277
<i>José Israel Pereira Leandro</i>	



SOBRE LITERATURA, LEITORES E UTOPIAS¹

Georgina Martins²

Penso que a diferença mais importante entre literatura de gente grande e a que reconhecemos como sendo produzida para gente pequena seja o público alvo, o receptor, o leitor; neste caso, a criança. Dado que coloca o escritor diante de situações de escrita em que ele se vê obrigado a construir narrativas que sejam capazes de dialogar com as peculiaridades do que é ser criança num mundo tradicionalmente dominado e construído por adultos. Esse escritor, antes de qualquer coisa, deve partir do princípio de que seu leitor é capaz de entender os mais diversos assuntos, mesmo os mais espinhosos, como morte, sexualidade e violência; dependendo, no entanto, de como esses temas são trabalhados na ficção que produz. Cuidados que incluem tanto a escolha do vocabulário, como a organização sintática do texto. Afora isso, penso também que o bom escritor, o que consegue se comunicar com seu leitor com profundidade e arte, sobretudo quando se trata de criança, é aquele que escreve, principalmente, sobre assuntos que gostaria de ler, sobre situações que desejaria desvendar, entender, ou mesmo sobre os desejos que gostaria de realizar.

Na outra ponta, igualmente implicado nesse processo, coloco o professor, por acreditar que, dada as configurações educacionais e

1 Uma versão completa deste artigo está disponível na *Revista Pontos de Interrogação*, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, vol. 07, de 2017.

2 Professora colaboradora de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora de Literatura do Programa de Mestrado Profissional/Profletras; escritora de livros para crianças e jovens.

sociais no mundo de hoje, caiba a ele a nobre tarefa de formar leitores competentes, críticos e atuantes, e para isso é imprescindível que esse professor possa se apropriar com segurança e intimidade do seu principal instrumento de trabalho — os livros, a literatura— para que desse modo ele possa ser de fato e de direito o Mestre/Maestro desse processo.

Daí a necessidade de propor nesse artigo uma breve reflexão sobre o que vem a ser literatura e a sua importância na formação de crianças e jovens.

IMAGINANDO A LITERATURA

No Livro *Teoria da Literatura*, Terry Eagleton destaca uma questão bastante complexa e de extrema importância para os profissionais cujo livro é o principal instrumento de trabalho. Para Eagleton, definir o que vem a ser Literatura não é tarefa fácil, pois essa definição deve levar em conta diversos aspectos, como, por exemplo, os diferentes tempos e contextos em que as narrativas são produzidas no mundo.

Dizer, por exemplo, que Literatura é a **escrita imaginativa** não resolve o problema, pois as diferenças entre fato e ficção, entre verdade histórica e verdade artística não são suficientes. As histórias em quadrinhos, por exemplo, não são verdadeiras, são narrativas fictícias; no entanto, não são consideradas Literatura por grande parte dos críticos que se dedicam ao tema. O mesmo podemos afirmar das narrativas religiosas: bíblicas, de matriz africana, orientais, etc, que tanto podem ser lidas como ficção ou como realidade histórica, a depender da crença ou descrença de cada leitor. Narrativas científicas, como a História, as Ciências Naturais e a Filosofia não são desprovidas de criatividade e imaginação, mas não podem ser chamadas de Literatura, no sentido literário do termo.

Já o escritor inglês, do século XIX, G. K. Chesterton, muito mais dedicado a escrever ensaios e análises críticas de obras do que a fazer ficção, defende que “a literatura é um luxo e a ficção uma necessidade” (2015). Isto porque ele partilha da crença de que todos temos necessidade de ficção, ou seja, de histórias, de fabulação. O homem

cria e partilha histórias desde que está no mundo, como recurso para entender, para interpretar e construir esse mundo.

Um grupo de antílopes ou de qualquer outro animal sedento, ao se aproximar do leito de um rio e o encontrar seco, imediatamente sai em busca de outro rio, e se não o encontra acaba por morrer de sede conforme Nancy Husten, escritora canadense (2010). Os humanos, diante da mesma situação, depois de buscarem incessantemente outras fontes, antes de se entregarem à morte vão interpretar, rezar, dançar, buscar culpados e inventar milhares de rituais para convencer os espíritos a mandarem chuva. Isso é criar história, isso é ficção, e de acordo com Chesterton, é necessidade.

Para Husten, a diferença entre nós e os animais é a mesma que existe entre a consciência e a inteligência, ou seja, o fato de existir e de se ter a consciência da existência. “A consciência é a inteligência mais o tempo, ou seja: a narratividade” (HUSTEN, 2010), a ficção, a fabulação, a criação, a mímeses (cópia interpretada e retrabalhada do objeto ou ação a ser imitada).

Em seu livro *a Poética*, Aristóteles se utiliza do conceito de mímeses (imitação) para explicar o que ele pensava sobre Arte Poética. Para ele o ser humano é o animal mais mimético de todos, desde a infância ele realiza a mímeses, pois é desse jeito que apreende o mundo a sua volta, que o entende e o interpreta. É também o único que realiza a mímeses com consciência, além de encarar esse processo como uma ação prazerosa (ARISTÓTELES, 2015).

Então isso quer dizer que todo ser humano é poeta? Não, mas quer dizer que todo ser humano, se quiser, pode ser, mas para sê-lo precisa reconhecer o que decide imitar (gente, objeto, animal, ação), para depois, manipular e elaborar esse material, dando-lhe forma de poesia, canto, drama, tragédia, etc. Segundo Aristóteles, isso pode ser feito de três formas: como as coisas eram ou são; como são ditas ou se considera que sejam; ou como deveriam ser (ideal, evasão), e além disso o resultado desse processo deve suscitar sentimentos de todo tipo: compaixão, pavor, ira, amor, alegria, tristeza, etc. A diferença entre o poeta e o historiador, para o filósofo, consiste no fato de que o historiador narra os fatos que aconteceram e o poeta o que

poderia acontecer ou o que ele deseja que aconteça. Séculos depois, o escritor russo, Vladimir Nabokov, em consonância com Aristóteles, nos dá a sua definição sobre o que é literatura: “A literatura não nasceu no dia em que um menino chegou correndo e gritou “lobo, lobo”, vindo de um vale neandertal com um grande lobo cinzento em seus calcanhares: a literatura nasceu no dia em que um menino chegou gritando “lobo, lobo”, e não havia nenhum lobo atrás dele” (2015).

No livro *A Personagem de Ficção*, Anatol Rosenfeld — escritor de origem alemã — afirma que tudo aquilo que aparece fixado por letras é literatura: obras científicas, avisos, bilhetes, manuais e etc.; no entanto, existe a definição do que vem a ser “As belas letras”, mas isso também não dá conta da nossa pergunta, porque o que pode ser belo para um povo, para uma época, pode não ser belo para outro. Nesse sentido, o que talvez possa nos ajudar é pensar como Roman Jakobson (crítico russo), que define a Literatura como sendo uma “violência” organizada contra a fala comum. Para ele, a Literatura transforma e valoriza a linguagem comum, afastando-a da fala cotidiana. A Literatura emprega a linguagem de uma forma peculiar, ou seja, especial, poética. Podemos dizer, ainda, que a Literatura é um discurso não pragmático, ou seja, ao contrário dos manuais e dos bilhetes que deixamos para alguém, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata.

Então para começarmos a pensar mais profundamente no assunto, sabendo que não vamos conseguir respostas esclarecedoras, citamos Ernest Cassirer — “afastando-se da realidade e elevando-se a um mundo simbólico, o homem, ao voltar à realidade, lhe apreende melhor a riqueza e profundidade” — e Goethe: “através da arte distanciamos-nos ao mesmo tempo em que nos aproximamos da realidade”.

Jochen Gerz, fotógrafo alemão que, ao invés de fotografar as pesadas portas de ferro e os fornos de um campo de concentração na Alemanha, transformado em museu, optou por representar todo aquele horror e violência fotografando o que havia de mais banal naquele lugar: as placas de sinalização, como “Toaletes”, “Saída”, “Chame o padre” e “Administração” (LEENHARDT, 1990)

Ao expor essas fotos, o artista, não só elevou a realidade a um nível simbólico, como ainda promoveu a “violência organizada contra a fala comum”. Palavras inocentes e vulgares, que na sua origem não queriam dizer nada além de fornecer informações objetivas, foram, pelas mãos (olhar) do artista, transformadas em objeto de arte, e desse modo puderam expressar e representar a crueldade daquela situação, uma vez que as mesmas, em seus significados originais, em estado de dicionário, não tinham nenhuma função para os prisioneiros desses campos de crueldades. Desse modo, a obra desse artista deixou de ser uma mera fotografia do real e foi elevada ao status de arte.

O USO DA LITERATURA

Depois dessa breve tentativa (inglória) de definir o que é literatura, precisamos ir um pouco mais além para, pelo menos, tocarmos, de leve que seja, o Santo Graal do nosso ofício com os livros, que pode ser representado pela pergunta: mas, a literatura serve pra quê mesmo, heim?

A resposta dada por alguns pensadores da área sempre me incomodou muito: “a literatura não serve pra nada, ela é arte porque não tem utilidade prática”. Sim, é claro que não pagamos nossas contas lendo poesia ou prosa para os gerentes dos bancos, tampouco teremos nossa vida prática organizada se passarmos todo nosso tempo deitados em berço esplêndido lendo literatura, mas até aí dizer que ela “não serve pra nada” é um pouco demais. Seriam a literatura e as outras artes inúteis? O livro/manifesto do italiano Nuccio Ordine, professor de literatura na Universidade da Calábria, advoga em prol dos “saberes cujo valor essencial está totalmente desvinculado dos fins utilitaristas”, e nesse rol, ele inclui, é claro, a literatura. Saberes que estão a serviço do crescimento espiritual e cultural da humanidade, e que por isso contribui para nos tornarmos melhores (ORDINE, 2016).

É partindo dessa premissa que, na qualidade de professora, penso em como poderia convencer meu aluno a estudar uma coisa que eu mesma achasse que não teria nenhuma utilidade? Como esperar que os livros que recomendo a leitura possam competir com os

jogos cada vez mais sofisticados, que qualquer guri pode encontrar na internet e com eles satisfazer sua necessidade de ficção, se eu já apresento esses livros como algo que não tem nenhuma utilidade para a vida deles? Por que não apresentar, então, a literatura com a mesma paixão do dramaturgo Romeno Eugène Ionesco? Para quem, “a poesia, a necessidade de imaginar e de criar é tão fundamental quanto respirar. Respirar é viver e não fugir da vida” (IONESCO apud ORDINE, 2016). Por que não desejarmos literatura como desejava o escritor francês Victor Hugo:

Mas se quero ardentemente, apaixonadamente, o pão para o operário, o pão para o trabalhador, que é meu irmão, juntamente com o pão para a vida, quero o pão para o pensamento, que também é o pão da vida. Quero multiplicar o pão do espírito como o pão do corpo (HUGO apud ORDINE, 2016, p. 112)

Mas para que possamos alimentar essa utopia é fundamental e imprescindível tornar-se um professor leitor, mas não um leitor qualquer, mas um ávido leitor, pois somente um leitor apaixonado é capaz de contagiar aquele que não vivencia experiência da leitura. Um aluno que nunca vê o seu professor lendo ou portando livros de literatura, dificilmente será convencido por esse profissional que ler é bom e necessário; mas necessário para quê? Já vimos que com literatura não pagamos contas, não organizamos nossa casa e não colocamos comida na mesa, a menos que sejamos um escritor *best seller*, o que é muito difícil de acontecer no Brasil. No entanto, se já vimos também que todo mundo gosta e precisa de ficção — haja visto a audiência das novelas, as filas dos cinemas ou os filmes baixados em casa, os jogos de computadores, o interesse pela vida dos outros e etc —, podemos ter a certeza de que há chance para a literatura, sobretudo se nós, professores, formos capazes de convencer nossos alunos do poder de sedução que pode ter um romance, um conto, uma poesia.

Nas séries iniciais isso é muito mais fácil de acontecer, pois nessa fase são os contos de fadas, as histórias de animais que falam e

de objetos que ganham vida, que partilhamos com nossas turmas. Narrativas que já nasceram seduzindo, encantando, como afirma o historiador francês Jules Michelet: “Esses contos têm uma parte histórica, evocam as grandes fomes. Em geral, porém, pairam bem acima de toda a história: nas asas do pássaro azul, numa eterna poesia, expressam nossos desejos, sempre os mesmos, a imutável história do coração” (1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isto posto, o que fazer depois das séries iniciais para que nossos alunos se interessem pela literatura? Em primeiro lugar, é preciso conhecer as diferentes realidades que temos em uma sala de aula, sobretudo quando atuamos no âmbito da educação pública, espaço que muitas vezes testemunha a convocação precoce de parte dos nossos alunos para contribuir com o sustento da família, situação que nos coloca diante de uma complexidade muito maior para alcançarmos nosso desejo de formar leitores. Nesse sentido, é crucial que a literatura, parafraseando Roland Barthes (1996), dê provas de que deseja esses alunos. Que os textos os chamem, os convoquem, os atraiam, despertando sonhos e desejos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- CHESTERTON, G.K. **O Defensor**. Campinas: CEDET, 2015.
- EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- HUSTON, N. **A Espécie fabuladora**. Porto Alegre: LPM, 2010.
- LEENHARDT, J. O que se pode dizer da violência? In LINS, R. L. **Violência e Literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- MICHELET, J. **A feiticeira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

NABOKOV, V. **Lições de literatura**. São Paulo: Três estrelas, 2015.

ORDINE, N. **A inutilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

ROSENFELD, A. et alli. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1992.



A QUESTÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nadja Silva Brasil Santos¹

Maria de Fátima Berenice da Cruz²

A proposta deste capítulo é apresentar o recorte de uma pesquisa recentemente finalizada, intitulada “A questão de gênero nos textos literários dos livros didáticos de língua portuguesa da educação básica”. O foco principal da pesquisa foi refletir sobre a representação feminina presente nos textos literários difundida para estudantes da Educação Básica através do material didático. O referido estudo insere-se na perspectiva da análise de conteúdo e seu aporte teórico baseia-se em estudiosos como Scott (1990), Louro (2001), Butler (2003), Faria (1991), Cruz (2012), dentre outros. Consta-se que o livro didático tem servido para veicular valores ideológicos de uma sociedade dominante e enaltecer grupos sociais privilegiados.

O ambiente escolar tem sido considerado como lugar de discussão de saberes, disseminação de conhecimentos e de debates onde se promove a reflexão no intuito de estimular sujeitos capazes de pensar e observar o mundo em que vivem. Nesse sentido, é importante que os recursos didáticos que abrangem o ambiente escolar se tornem objeto de discussão e que possam ser observados atentamente pelos profissionais que irão utilizá-los como ferramentas durante todo o ano letivo.

1 Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Membro do GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens). E-mail: brasil.nadja@hotmail.com

2 Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Lider do GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens). E-mail: fatimaberenice@terra.com.br

Pensar sobre a escola e seus recursos didáticos é pensar quase que instintivamente no livro didático. Além de conceituado em nossa cultura escolar, o livro didático tem sido, por vezes, o único mecanismo ou recurso empregado no auxílio do trabalho do professor nas salas de aula da Educação Básica. O livro didático é um precioso instrumento de acesso à cultura e ao desenvolvimento da Educação. Em muitas realidades, ele é o primeiro livro que abre caminho para o hábito da leitura e do aprendizado. É um recurso importante e quase que essencial para o andamento do trabalho em sala de aula, pois muitas vezes é empregado de maneira sistemática pelo professor e amplamente adotado, por diversas vezes, como elemento básico na organização do trabalho pedagógico. Com abrangência em todas as séries da educação básica, sua constituição apresenta informações e conhecimentos que, intrinsecamente, expressam uma determinada concepção de sociedade.

O livro didático é um instrumento presente no ambiente escolar e vem sendo usado pelos autores com objetivos distintos e com as mais variadas abordagens. Apesar de seu formato ter mudado com o passar do tempo, ele continua apresentando importante papel ideológico, pois transmite valores dos grupos dominantes, o que sugere então a necessidade de discussões e reflexões acerca dele. Partindo desse pressuposto, surgem as seguintes questões: Que tratamento é dado à questão de gênero apresentada nos livros didáticos de língua portuguesa? Qual o papel que esse material desempenha na formação, reflexão e conscientização dos alunos?

A problemática apresentada, obviamente, não pretende aqui exaurir o assunto, mas pontuar algumas questões que possibilitem um olhar crítico para o tema. Deste modo, busca-se apontar e refletir como o livro didático de língua portuguesa pode contribuir para concepções de opressão, de subordinação e de desvalorização da mulher, e até que ponto são representações culturais de uma sociedade androcêntrica. Todavia, não se pretende analisar aqui as características literárias ou linguísticas dos textos, mas as implicações sociais que estes causam. Em especial, procuramos olhar para o gênero dentro dos livros didáticos de língua portuguesa, com o intuito de

pensar com maior ênfase o modo como eles acabam por veicular uma visão homogênea e padronizada da mulher e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e engendradora do tecido social.

Para dar embasamento teórico ao estudo sobre as questões de gênero no LDLP fazemos uso das contribuições teóricas de Judith Butler, Guacira Louro, Joan Scott e Michel Foucault no que se refere a questão de gênero. Tem-se ainda a base teórica de Ana Lúcia Faria, Bárbara Freitage e Bordini & Soares ressaltando a escola como lugar que produz e reproduz discursos, mantendo relações de poder entre grupos; além de outros teóricos que contribuíram de maneira efetiva para o fundamento dessa pesquisa.

Ressaltamos que não se pretende aqui um levantamento exaustivo do problema, entretanto deve ser visto como um esforço no sentido de instaurar debates sobre a questão de gênero, estabelecendo uma reflexão com os livros didáticos de língua portuguesa.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O conceito de gênero que pretendemos enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, um movimento social organizado, comumente remetido ao século XIX e que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, de atitudes e comportamentos humanos.

No Brasil, as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero tiveram uma virada nos anos de 1990, com a publicação dos estudos feitos pela historiada Guacira Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação. Louro introduziu os estudos de gênero, apresentando conceitos e teorias no campo dos estudos feministas e suas relações com a educação. A autora, ainda amparada por uma imersão teórica, discutiu pontos fundamentais que envolveram as questões de gênero, como a linguagem, a sexualidade e a sala de aula, a distinção de sexo e a relação da construção das identidades de gênero. Assim, instiga a pensar epistemologicamente nas questões

de Gênero, preconizando um afastamento dos discursos e práticas preconceituosas sobre o assunto.

Segundo Louro (2001, p. 20), “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica” a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social”. Desse modo, a desigualdade de gênero trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituída social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível.

Algumas das exposições mais importantes que se referem a ideia de gênero, foram postas em pesquisas e vastamente espalhadas nos ambientes acadêmicos e escolares. O conceito de gênero evidenciado por Louro (2001, p. 18) está intimamente ligado à gênese do feminismo contemporâneo, e as suas lutas políticas e sociais. Ela não foi a única responsável pelo ingresso das ideias sobre gênero no Brasil, muitos outros pesquisadores também se dedicaram para que esta questão fosse debatida em maior profundidade no meio acadêmico e nas escolas brasileiras.

Joan Scott (1995) também contribuiu para o debate da questão de gênero afirmando que o conceito de gênero surge através dos movimentos de políticas sociais com o intuito de distinguir gênero de sexo. Segundo a autora, “é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino”. Judith Butler (2003) aparece em defesa da desmontagem de todo tipo de identidade de gênero que oprime as singularidades humanas por não se emoldurarem no “adequado” ou “correto” no que se refere ao cenário da bipolaridade das relações entre pessoas. Para a autora, não deveria existir apenas uma identidade, uma vez que esta deveria ser pensada no plural, e não no singular.

Michel Foucault também traz uma contribuição inegável no que tange as questões de gênero. Foucault não se coloca como descobridor de conceitos relacionados às relações de gênero e poder, contudo, apresenta reflexões profundas sobre o assunto. Para Foucault (2004, p. 135) a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, majorando as forças do corpo, em marcos econô-

nicos de utilidade, e diminuindo essas próprias forças, em termos de obediência. Em outras palavras, corpos que acatam às regras que lhes são estabelecidas desde os tempos de escola, podem ser melhor logrados pelos sistemas de dominação da sociedade. Desse modo, o autor diz que os indivíduos acabam se tornando escravos de repetições de normas criadas pela sociedade fazendo necessário uma desconstrução dessas ações.

É antigo o papel da escola de cultivar discursos e práticas que aguçam a distinções entre os corpos sexuados desde muito cedo ao separar meninos e meninas nas brincadeiras infantis. Assim procuravam definir o lugar do feminino e do masculino, onde o primeiro deveria ficar quieto, dócil e obediente; enquanto o segundo, desde cedo, era educado para ser o líder e ocupar todos os espaços. Isto posto, toda relação existente entre o feminino e o masculino vem de poder. Prevalencia o homem sobre a mulher, continuamente reiterada como verdade legítima sem questionamentos.

A escola é concebida como um espaço de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Diante dessa premissa, para refletir sobre as desigualdades, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, existem muitos caminhos pelos quais se pode seguir, e a educação é o principal acesso para isso.

Portanto, para Louro:

Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadores e educadoras importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (2001, p. 47).

É necessário ressaltar que as relações entre homens e mulheres foram e continuam sendo, de modo geral, hierárquicas, desiguais e preenchidas por construções excludentes. As mulheres

são constantemente representadas como seres submissos, incapazes e imperfeitos.

Compreende-se, portanto, que o ambiente escolar é um espaço propício para reflexão sobre as questões de gênero visto que nele encontra-se uma diversidade de indivíduos com experiências de vida e realidades específicas. Desse modo, destaca-se a importância de discussões acerca dos materiais didáticos escolares, sobretudo o livro didático de língua portuguesa, muitas vezes o único instrumento do professor, por disseminar e fortalecer informações vistas como verdades absolutas. É necessário que estes, através de seus textos literários, promovam discussões sobre gênero, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e supressão de qualquer tratamento preconceituoso. Reflexões sobre esses materiais tão utilizados em sala de aula são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito referente a mulher.

OS PRIMEIROS PASSOS DO LIVRO DIDÁTICO

Relacionar o livro didático de língua portuguesa com a educação escolar no Brasil é refletir até que ponto o modo de vida, de pensar e de agir próprio das classes dominantes de uma época pode perpassar a história e influenciar um material didático escolar. Deste modo, pensar o livro didático de língua portuguesa exige considerar suas diferentes fases de construção e historicidade.

De acordo com Batista (2011, p.10), “O livro didático faz parte da história do Brasil há pelo menos dois séculos. A origem do seu nome vem do latim *libru*, que se refere às cascas das árvores que antigamente se escrevia o chamado *líber*”. Conforme a autora, o termo didático tem sua etimologia do grego *didaktikós*, que indica servir para instruir.

Porém, falar especificamente do livro didático de língua portuguesa implica visitar a história do ensino de língua portuguesa. Razini (2010), descreve essa história, do século XIX até os anos 1940, a partir de estudo das leis, dos fluxogramas de ensino e dos manuais

didáticos criados e adotados pelo Colégio Pedro II, instituição própria da nobreza brasileira da época. A autora analisa e divide este estudo em quatro etapas:

- Primeira etapa (1838 a 1869): A disciplina era limitada ao primeiro ano e considerava o estudo da gramática.
- Segunda etapa (1870 a 1889): A disciplina é ampliada para os três primeiros anos e passa a integrar dos exames preparatórios, como resultado tem ampliação de carga horária e de conteúdo. Nesta etapa autores portugueses e brasileiros são explorados e há recomendação de mais antologias que gramáticas.
- Terceira etapa (1890 a 1930): É estabelecido a prioridade do exame de português sobre as outras disciplinas, aumenta-se a relevância da disciplina e esta concentra alguns conteúdos de Retórica e Poética e a literatura é vista como conteúdo de ornamentação e a gramática volta a ter atenção.
- Quarta etapa (1931 a 1944): Incorporação definitiva da literatura ao currículo escolar. Cria-se o Conselho Nacional Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938) tendo fim da hegemonia do Colégio Pedro II.

Deste modo, o percurso do livro didático de língua portuguesa no Brasil não pode ser desvinculado da historiografia do ensino da língua materna e das leis que criaram a disciplina *Português*, a qual mais tarde foi nomeada de *Comunicação e Expressão*. Apesar de essa ser uma das disciplinas de maior número de aulas nas escolas, sua inclusão como disciplina curricular estabeleceu-se tardiamente, ingressando para o currículo escolar somente nas últimas décadas do século XIX.

A educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960, passou pelo que se costuma chamar de modernização do país. Destaca-se aqui a expansão e democratização do acesso ao ensino fundamental e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 10/12/61, os programas para o ensino de

língua portuguesa tomaram um novo rumo: as instruções, denominadas *Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português*, que expunham recomendações para o desenvolvimento de atividades concernentes à expressão escrita e à gramática expositiva, ficaram sob responsabilidade do governo.

Segundo Soares (1996) essa expansão e democratização do ensino, principalmente após os anos 60, associadas às muitas transformações pelas quais passaram o livro didático de língua portuguesa no decorrer dos séculos, foram responsáveis por significativas alterações no atual formato do livro didático. Dentre as muitas alterações sofridas têm-se: a metodologia, o tempo de permanência do livro didático junto ao aluno, o prestígio social do autor do livro, o perfil do professor-leitor subjacente ao material, a seleção de textos e a concepção de língua.

Corroborando com Soares, Rojo e Bunzen (2005) afirmam que essa modernização na educação do país incentivou o formato, que se tem hoje, do livro didático de Língua Portuguesa. Esse novo formato do livro de Língua Portuguesa representa, portanto, o fruto de uma extensa história e que vem sendo elemento de investigação e questionamentos constantes.

Para Fregonesi (1997), o livro didático de Língua Portuguesa, na forma que se vê atualmente, com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração só despontou no final dos anos 60 do século XIX, se fortalecendo na década de 70.

Nos anos 60 havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente instituídos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, que estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa (FREGONESI, 1997, p.65).

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) é possível perceber tais mudanças. Os PCNLP apre-

sentam propostas significativas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no que refere a metodologia e ao valor que se atribui a língua. Neles, são ofertadas recomendações que permitem ao aluno refletir a língua como lugar de influência mútua e de fomentação do conhecimento. Consta nesse documento que “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23).

Conforme Freitag *et alii* (1989) a relação do livro didático com o sistema educacional brasileiro é um sistema fortemente baseado no livro texto, impresso, o qual funciona em muitas escolas como única ou principal fonte de informação, servindo como elo de encontro entre aluno e escola. Para a autora, esse fato só fez aumentar a responsabilidade imposta ao livro didático.

Assim, o livro didático de língua portuguesa não ficou alheio às transformações exigidas pelos documentos oficiais e pelas modernizações e avanços sociais. Ele sofreu revisões que atingiram a metodologia, os conteúdos teóricos e, sobretudo, a forma como o texto e a leitura eram explorados em sala de aula. Enquanto nas décadas anteriores o livro didático de língua portuguesa pautava-se na listagem de nomenclaturas e passou a preocupar-se, também, com a competência discursiva.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em se tratando da questão de gênero, mais precisamente no que diz respeito à participação e retratação da mulher nos livros didáticos de língua portuguesa, é importante reconhecer como essas construções moldam a visão de mundo, em termos de consciência e de comportamento, tornando-se assim relevante a discussão da participação feminina em um mundo de dominação e hegemonia masculina.

Gênero não é “sinônimo” de sexualidade, entretanto os organismos referentes a essas práticas estão marcados nas relações de gênero que despontam representações que socialmente vão “conferindo

forma” às diferenças que esboçam o feminino e o masculino em diferentes culturas. No que lhe diz respeito, estas diferenças vão definir lugares, sugerir atitudes e demarcando ações de caráter feminino e masculino como se observa nos livros didáticos.

Na sociedade, o termo gênero é empregado de maneira genérica, abarcando diferentes sentidos. Gramaticalmente falando, gênero constitui uma categoria que admite flexionar palavras, dispor em grupos conforme os sexos. Nos dicionários, o termo reflete o mito da superioridade masculina, determinando de maneira dicotômica os verbetes homem e mulher. Neles, é possível localizar a palavra homem associada ao “ser humano, varão, corajoso”; enquanto a mulher é a “pessoa do sexo feminino, esposa”.

Para a sociologia, antropologia e outras ciências humanas, gênero faz referência as desigualdades socioculturais existentes entre mulheres e homens, que refletem no âmbito da vida de ambos os sexos, estabelecendo a eles papéis sociais diferenciados, construídos historicamente e criando ambientes culturais de dominação e submissão.

A grande questão a ser analisada é que essas diferenças se convertem em divisões dicotômicas, em oposições, hierarquias e exclusão, em nome da continuidade de uma ordem social dominante. Assim, o conceito de gênero se refere à representação e interpretação sociocultural acerca do que significa coexistir em um mundo de relações desiguais que são transmitidas, reproduzidas, mantidas e legitimadas.

Para Durval Muniz Júnior (2010), “a masculinidade, tal como é pensada e praticada entre nós, investe na afirmação da agressividade, da competição, da força, da valentia, do heroísmo, da coragem como valores culturais a serem cultivados e exaltados.” Essa modelagem social culmina com a dupla mutilação do ser humano ao “fabricar” homens e mulheres sustentados por uma ideologia cultural onde se estabelece padrões de comportamento, exercendo papel significativo na produção e reprodução de preconceitos e estereótipos. Segundo o autor, essa prática nos “remete para valores que fragmentariamente circulam em nossa sociedade e são elementos de nossas práticas e formas culturais, dando origem a ações e for-

mas de pensamento que continuam sendo constitutivas da produção de subjetividades.”

Assim, essa representação da mulher de maneira estereotipada e preconceituosa vista nos livros didáticos é uma prática social estabelecida culturalmente nas sociedades ocidentais: as mulheres dessas sociedades sofrem do “mal da dependência” do homem, uma vez que historicamente foram educadas a pertencer ao gênero oposto que teve a incumbência de prover o outro.

A esse respeito, Faria (1991, p. 41-42) diz que “A mulher em geral é discriminada no livro didático. Sua função é ser mãe e cuidar da casa [...] Nesta função a mulher é sempre valorizada. Desta forma, o livro didático apresenta a mulher como reprodutora[...]”. No discurso literário, a mulher é exposta em funções que a sociedade está habituada a vê-la, ou seja, assumindo uma configuração estereotipada.

Faria reforça a ideia de que o livro didático, por meio dos discursos trazidos pelos textos literários, transmite os valores e conceitos da classe dominante e conclui afirmando que “[...] o livro didático reconhece a desigualdade [...], mas não a apreende. Através dos valores da burguesia, camufla a desigualdade, dissimula a discriminação, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa. [...] (FARIA, p. 72)

É possível, nesse sentido, visualizar a coexistência de marcas culturais que herdamos do patriarcalismo, nas atuais sociedades, impedindo, de certa forma, a solidificação de uma base de relacionamentos de gênero pautada no entendimento e tolerância do outro. Percebe-se que não é possível admitir uma plena experiência emancipatória de mulheres, do ponto de vista biopolítico, conforme discurso de Foucault (2004), sem ainda os entraves dessa dependência cultural, que atua determinadamente no imaginário pessoal e coletivo, ordenando, manipulando, interditando e oprimindo.

O papel do livro didático de língua portuguesa no processo de construção do conhecimento, deve conduzir o processo de reflexão que possibilite ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, e não transmitir culturas como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos.

Indagações a respeito dos rígidos e inflexíveis padrões de valores impostos pelas sociedades passam a ser cada vez mais frequentes. Questões que segregam mulheres e homens em seus papéis sociais mostram-se ameaçadas de fragmentação, apesar de ainda serem intensas as desigualdades nas relações de gênero em toda sociedade. Diante dessa assertiva, fortalece-se a necessidade de se pensar e questionar sobre a representação da mulher contidas nos livros didáticos de língua portuguesa, refletindo sobre algumas noções de gênero, buscando contribuir para a desconstrução, debate e conscientização dos discursos que giram em torno desse objeto pedagógico em estudo.

As relações de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa estão instituídas em redes de poder. Uma leitura mais atenta sobre a história do livro didático e seu contexto histórico, político e social permite esclarecer algumas de suas formas constitutivas e ideológica. E isso, certamente contribuiu no delineamento da questão aqui pesquisada. Convém adiantar que a história do livro didático não se construiu de maneira singular e que determinadas posturas patriarcais são responsáveis pela maioria das representações preconceituosas concernentes a questão de gênero.

Questionar e refletir sobre as representações encontradas nos livros didáticos, mas especificamente os de Língua Portuguesa, não significa negar a sua qualidade nem tampouco a importância que eles assumem no dia-a-dia do ambiente escolar. Significa chamar atenção para a necessidade de se cultivar um olhar crítico e, se necessário for, analisar as representações que podem comunicar preconceito e gerar discriminações quando essas são consideradas como verdades absolutas.

De acordo com Bordini e Soares (2008), os livros didáticos apesar de serem moldados, também possuem a capacidade de moldar a cultura, muitas vezes reproduzindo significados para os sujeitos, influenciando e demarcando características como normais, atribuindo estereótipos de como é ser menina, ser menino, homem e mulher.

Portanto, é necessário que os livros didáticos de língua portuguesa promovam discussões sobre gênero, motivem a reflexão in-

dividual e coletiva, contribuindo para a superação e supressão de qualquer tratamento preconceituoso. Reflexões sobre esses materiais tão utilizados em sala de aula são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito referente a mulher.

Os livros didáticos, em especial os de língua portuguesa, são dispostos em torno de discursos que exploram temas como família, religião, riqueza, pobreza, felicidade, etc. É um artifício que propende a reforçar aquilo que a sociedade tem como normas, como por exemplo os “hábitos adequados”, “os valores sociais”, “respeito às leis e às tradições”, enfim, aquela associação de princípios ditados como significativos e determinantes para a existência dos alunos. São, por conseguinte, materiais que reiteram os modelos que as classes dominantes definiram como protótipo de comportamento a serem obedecidos. Para Lajolo (1993, p.37) “[...] a imagem com que tais textos nos representam corre o risco de afivelar-se ao nosso rosto como máscara, deixando nossa face na sombra”.

Assim, por serem livros idealizados, trazem fórmulas que parecem ser oriundas de um lugar inexistente e que conduzem para lugar nenhum. Suas marcas muito carregadas de estereótipos, conseguem exibir padrões que pouco ou nada têm a ver com a realidade da maior parte dos alunos, representando quase sempre modelos de vida de determinada classe social, a dominante.

É nesse sentido que propomos que haja uma compreensão sobre a necessidade de se entender e de se trabalhar uma centralidade cultural, visando observar a interação social, respeitando e otimizando propostas que permeiem o processo educativo e cultural; visto que o livro didático de língua portuguesa (LDLP), através de seus textos literários, pode mediar concepções hegemônicas, podendo moldar e regular atos, hábitos, práticas dos alunos, apontando como devem ou não agir; ou ainda, o que é ou não certo.

Muito se tem discutido sobre as qualidades que devem ter os livros das escolas brasileiras. Ser claro, preciso, transparente e neutro são características atribuídas a um material didático de qualidade. No entanto, como produto de uma sociedade que se estrutura a partir

de uma determinada ideologia, torna-se quase impossível encontrar um livro didático que contemple todas essas qualidades citadas e que ainda se mantenha distante dos padrões preestabelecidos pela sociedade.

Mediante a imposição da visão de mundo da classe dominante à classe dominada, verificada nos textos literários, impede-se que a classe menos favorecida tenha a possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo, a partir das suas condições de existência e de seus interesses. Portanto, o livro didático obriga os alunos, mesmo que sutilmente, a interiorizarem ensinamentos e princípios, de maneira contínua e metódica, transmitindo comportamentos e ideologias defendidas e propagadas pela classe dominante.

Frente a essa situação e corroborando essa percepção referente a propagação de discursos dominantes, Bartholo citado por Cruz afirma que:

[...] numa sociedade onde impera a força massificadora, sob formas distorcidas de liberdade, cresce a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, levando a um comportamento ético/político menos ingênuo, de respostas mais criativas e com maior capacidade de decisão. Este mundo que vem sendo elaborado pelo poder constituído, político, econômico e social, respaldado nos princípios neoliberais de competitividade, tem se manifestado extremamente excludente, ao supervalorizar resultados que sejam facilmente convertidos em lucro para as classes hegemônicas. (2012, p. 80)

A questão de gênero faz referência as desigualdades socioculturais existentes entre mulheres e homens, que refletem no âmbito da vida de ambos os sexos, estabelecendo a eles papéis sociais diferenciados, construídos historicamente e criando ambientes culturais de dominação e submissão.

A grande questão a ser analisada é que essas diferenças se convertem em divisões dicotômicas, em oposições, hierarquias e exclusão, em nome da continuidade de uma ordem social dominante. Assim, discursos sobre a mulher refere-se à representação e interpretação so-

ciocultural acerca do que significa coexistir em um mundo de relações desiguais que são transmitidas, reproduzidas, mantidas e legitimadas.

Essa prática hegemônica, ainda conforme Muniz, “remete para valores que fragmentariamente circulam em nossa sociedade e são elementos de nossas práticas e formas culturais, dando origem a ações e formas de pensamento que continuam sendo constitutivas da produção de subjetividades” (MUNIZ, 2010, p. 26).

Assim, essa representação da mulher de maneira estereotipada e preconceituosa vista nos livros didáticos de língua portuguesa é uma prática social estabelecida culturalmente nas sociedades ocidentais: as mulheres dessas sociedades sofrem do “mal da dependência” do homem, uma vez que historicamente foram educadas a pertencer ao gênero oposto que teve a incumbência de prover o outro.

Por conseguinte, visualiza-se a coexistência de marcas culturais que são herdadas do patriarcalismo nos textos literários do livro didático de língua portuguesa, impedindo, de certa forma, a solidificação de uma base de relacionamentos de gênero pautada no entendimento e tolerância do outro. Não se pode admitir uma plena experiência emancipatória de mulheres, do ponto de vista biopolítico, conforme discurso de Foucault (2004) com a presença desses entraves, desse “sufocamento” cultural, que atua continuamente no imaginário pessoal e coletivo de uma sociedade androcêntrica, que insiste em ordenar, manipular e oprimir as classes menos marginalizadas através de seus discursos.

É nesse contexto o livro didático de língua portuguesa se insere, como um aparelho de divulgação de ideologias que chega às mãos dos alunos, trazendo textos literários que podem tornar natural a discriminação de certos grupos, como é o caso das mulheres. Nem sempre seus discursos são analisados em face de outro prisma, e as desigualdades podem estar tão naturalizadas, que os alunos podem não perceber a intenção intrínseca contida nesse material, muitas vezes defendendo ambições de grupos majoritários e privilegiar alguns grupos sociais.

É mister assegurar a importância de refletir sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa e seus efeitos no cotidiano dos alunos,

buscando contribuir para que se diminua as desigualdades naturalizadas que inferiorizam a mulher em suas relações sociais, profissionais e familiares, colaborando para fortalecimento da categoria de inferioridade em relação ao homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões ora propostas apontam para a existência de representações preconceituosas em relação à mulher no livro didático de língua portuguesa, situando-a numa posição de desigualdade e inferioridade para com o homem, configurando assim, redes de poder.

O livro didático de língua portuguesa não se construiu de maneira singular. Assim, determinadas posturas patriarcais são responsáveis pela maioria das representações preconceituosas concernentes a questão de gênero. Uma análise mais apurada sobre a história do livro didático e seu contexto histórico, político e social explica algumas dessas formas constitutivas e ideológica ainda utilizadas no que se refere a representação da figura feminina. Pode-se verificar que ele trabalha como uma ferramenta de poder que serve à manutenção de relações de desigualdade entre homens e mulheres. E como ferramenta de poder, propaga ideologias de grupos elitizados, deixando a margem da sociedade grupos de menor prestígio social, como as mulheres.

Não há livro perfeito ou completo. Todo livro apresenta uma seleção, exclui ou elege conteúdos, textos e autores que nem sempre serão os mais interessantes ou apropriados para um determinado grupo de alunos. Não se pode condenar ou defender o livro didático de língua portuguesa, uma vez que ele é, por vezes, o único instrumento didático com que os professores podem contar no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as reflexões iniciais que concernem a essa pesquisa sugerem a necessidade de discussões sobre a existência expressiva de representações estereotipadas e preconceituosas em relação a mulher nos livros didáticos de língua portuguesa, pois apesar de seu formato ter mudado com o passar dos anos, o livro didático de língua portuguesa continua contribuindo para a propagação de pensamen-

tos androcêntricos e de inferiorização da mulher através de mecanismos ideológicos de gênero valorizando os padrões de comportamentos masculinos, reproduzindo um modelo de cultura definido pela sociedade.

Diante disso, torna-se necessária a reflexão sobre a representação da mulher nos livros didáticos de língua portuguesa, visto que estes vêm apresentando as mulheres sob perspectivas construídas a partir de concepções oriundas de uma sociedade hegemônica e patriarcal. Constitui-se, também, interesse pedagógico, pois seus efeitos e implicações podem trazer importantes contribuições para o entendimento e transformação da construção identitária dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Monografia apresentada para conclusão do curso de Graduação em Pedagogia. UNEB. Salvador 2011.

BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. **Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia**. In: III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação – Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador. Universidade Luterana do Brasil, Torres, Anais, 2008.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 23 de jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, Pluralidade Cultural-orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, M. F. B. **Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 10. edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREGONESI, D. E. **Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?** In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p. 127-145.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MUNIZ, D. Máquina de fazer machos: gênero e prática culturais, desafio par o encontro das diferenças. In: MACHADO, C. J. S. *et al.* (Orgs.) **Gêneros e prática culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010, p. 28.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. v. 4, p. 43-58, 2010.

ROJO, R.; BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso. In: VAL, M, G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SOARES, M. B. Um Olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, 1996.



GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO: UM OBJETO DE ENSINO

Alexandra Oliveira Monteiro¹

Márcia Regina Curado Pereira Mariano²

Preocupados com a concretização de um trabalho que tenha como foco levar o aluno a refletir criticamente sobre o que lê e escreve, e cientes de que a modalidade escrita é amplamente contemplada no ambiente escolar, trabalhamos, neste artigo, com a oralidade, pois entendemos que, tanto quanto a escrita, esta deve ser trabalhada de forma intencional e sistemática e não deve ser relegada a um desprestígio social ou vista apenas como práticas informais de comunicação. As conversas entre alunos e entre alunos e professor têm grande importância no desenvolvimento dos nossos estudantes, assim como os diálogos cotidianos estabelecidos fora da escola, contudo, aos gêneros orais formais deve-se dedicar um ensino diferenciado. É importante identificar as características do gênero, destacar sua importância, refletir sobre as diversas formas de usos da língua e, assim, contribuir para tornar o aluno apto para se adequar às diferentes situações de comunicação.

Para tanto, escolhemos trabalhar o gênero discursivo seminário, porque entendemos que, mesmo sendo permeado pela escrita, trata-se de uma instância enunciativa que se manifesta oralmente. Esse gênero expositivo, que faz parte do cotidiano escolar, não é, geralmente, usado como objeto de reflexão nas aulas e, para que alcance suas reais finalida-

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora da rede Estadual de Ensino. Bolsista CAPES de 2017 a 2018. E-mail: alexandramonteiro_@hotmail.com

2 Prof^a. Adjunta da UFS e docente do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana. E-mail: ma.rcpmariano@gmail.com

des, deve ser trabalhado de maneira planejada em todas as suas etapas. Além disso, esse gênero permite o desenvolvimento da argumentação, na medida em que o aluno-expositor busca a atenção e a adesão de um auditório. Assim como a oralidade, a argumentação também é, muitas vezes, negligenciada nas aulas de Língua Portuguesa, necessitando de uma atenção maior, visto que a todo momento tentamos persuadir ou convencer alguém, negociar e diminuir distâncias.

Diante do exposto, ao longo deste trabalho, objetivamos discutir a inserção dos elementos estruturais do gênero discursivo seminário como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Pretendemos, também, desenvolver nos nossos alunos a capacidade de um olhar crítico e coerente para as questões referentes à comunidade escolar e à sociedade; favorecer o desenvolvimento da argumentação, enfatizando aspectos linguísticos e não linguísticos; colaborar para a organização de apresentações orais claras, bem articuladas, concisas e atraentes; e realizar uma sequência didática prática e viável, que sirva de instrumento para dinamizar as aulas dos professores de Língua Portuguesa, mas também que sirva de suporte para outros professores, pois o seminário é uma atividade utilizada pela maioria dos docentes das diversas áreas.

A fim de alcançar nossos objetivos, baseamo-nos em teóricos dos gêneros, da argumentação, da retórica e do ensino de língua materna, a exemplo de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1997), Dolz, Schneuwly et al. (2011), Ferreira (2010), Ribeiro (2009), entre outros. Também serviram de base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Neste nosso trabalho, analisamos, nas aulas de Redação e Língua Portuguesa, a participação na produção do gênero seminário de estudantes do 9º ano de uma Escola Estadual, localizada no município de Aracaju. Essas discussões enfatizam a importância de se trabalhar com esse gênero oral, trazendo-o como uma prática de disseminação de conhecimento.

Encontrar uma forma eficiente de interação entre os sujeitos na comunicação diária é papel de todo professor colaborador e cons-

ciente da sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Na busca pelo bom desempenho nessa nossa tarefa, trazemos abaixo alguns dos conceitos teóricos que nos nortearam e em seguida nossa proposta de intervenção no ensino do gênero seminário.

GÊNERO SEMINÁRIO E ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

O ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar continua sendo alvo de vários debates, visto que contemplar a aprendizagem além da gramática normativa é, ainda hoje, um desafio para os profissionais dessa área. Ampliar o ensino para a prática discursiva é ajudar a desenvolver, nos nossos estudantes, a capacidade de refletir criticamente sobre o que leem e escrevem e esse propósito é um dos mais importantes objetivos da educação. Alcançar essa finalidade por meio da compreensão e da produção de gêneros orais e escritos também se faz um desafio.

Para Irandé Antunes (2009), o ensino da língua materna não deve ficar restrito a aulas de gramática, precisa-se pensar em uma maneira de ensiná-la como um processo dialógico e social. Antunes enfatiza ainda que tais objetivos só serão alcançados se modificarmos nossa maneira de pensar e refletir sobre a língua e analisarmos o que realmente é ensinar e aprender.

Saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem constituem o amplo espectro do que poderiam ser os objetivos do ensino da língua. (ANTUNES, 2009. p. 40)

Por entender a língua como instrumento de participação social, os PCN (BRASIL, 1997) dão ênfase à importância dos gêneros discursivos como caminhos para a transformação dos alunos em cidadãos participativos e modificadores da realidade em que vivem, por isso o

trabalho com a Língua Portuguesa deve ter como finalidade o uso da linguagem, em qualquer forma de realização. Amparado nos estudos bakhtinianos, esse documento afirma que a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos, o que remete ao conceito de dialogismo. Assim, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros.

Então, planejar o estudo da língua materna dessa maneira é dar sentido ao aprendizado do aluno. Este usa ou usará vários gêneros como bilhete, manuais de instrução, receitas culinárias e médicas, seminários, debate, *e-mail*, mensagem de *whatsapp*, entre outros, em sua vida social. Inúmeros são os gêneros e todos eles surgem em um determinado contexto social e histórico.

Logo, os professores precisam planejar as atividades, considerando os gêneros escritos e orais como merecedores de igual atenção, pois os alunos precisam desenvolver habilidades que envolvam essas duas modalidades nas práticas sociais da vida cotidiana.

Dentre os gêneros discursivos que têm como foco principal a oralidade, temos o seminário, gênero híbrido, na medida em que envolve uma apresentação oral permeada pela escrita e pode conter em si diferentes gêneros para seu desenvolvimento, como resumos, resenhas, listas, tabelas, gráficos, bibliografia, etc.

O seminário pertence à categoria vinculada à exposição individual ou em grupo, em que conhecimentos específicos (técnicos ou científicos) são debatidos, por isso o situamos como um gênero secundário, na tipologia bakhtiniana, visto que não deve ocorrer em circunstâncias espontâneas de interação verbal, ao contrário, através da escrita, deve ser planejado e organizado em todas as suas etapas.

O professor deve deixar claro que produzir um seminário não é memorizar conteúdo, é aquisição de conhecimento para posterior transmissão, por isso tratar esse gênero de maneira simplificada é um erro que causará apresentações não significativas. Os alunos devem estar cientes, primeiramente, de que dividir o tema em partes, ou seja, cada membro do grupo ficar responsável por uma parte e não se inteirar do conteúdo todo do trabalho, também não é aprendizado.

Essencial também para a realização de um bom seminário é a pesquisa. Através dela os estudantes terão como interagir com as vozes de outros autores e construirão seus próprios discursos. Devem ser orientados sobre a leitura dos textos colhidos, pois esta deve ser feita de maneira atenta, separando as ideias primárias das secundárias para com isso construir resumos adequados.

Se essa consciência não for concretizada no ambiente escolar, continuaremos a assistir a apresentações não satisfatórias de nossos estudantes, sejam eles do ensino fundamental, médio, superior, mestrado, doutorado ou já profissionais. Portanto, é essencial que, no ensino fundamental, sejam estimuladas práticas que tragam experiências de apresentação em público. Porém, simplesmente passar trabalhos para que os alunos apresentem não é suficiente, o ideal é mostrar, ensinar sistematicamente e cobrar o passo a passo de uma boa apresentação oral.

O trabalho com o gênero discursivo seminário ainda se apresenta como uma boa oportunidade para o desenvolvimento de estratégias retóricas e argumentativas, tendo em vista que demanda do aluno-expositor habilidades linguísticas e não linguísticas para conseguir a atenção dos demais colegas, fazer-se compreendido e, quem sabe, influenciá-los com seus pontos de vista.

É inerente ao ser humano a necessidade de se fazer entender. A comunicação envolve troca de informações, negociações, acordos, e utiliza sistemas simbólicos como suporte para este fim. Nos comunicamos para sermos ouvidos, entendidos, como também para exercermos influências no ambiente em que realizamos nossos atos linguísticos. Quando realizados num contexto social e cultural adequado, esses atos adquirem importância e são, portanto, capazes de modificar opiniões. É primordial o falante saber quem é seu ouvinte, o conteúdo que lhe é atribuído falar, quando e onde reproduzir a sua fala, bem como o registro e a variedade linguística que devem ser usados.

Diante disso, cabe à escola desenvolver nos alunos habilidades que contribuam para que pensem e transmitam posicionamentos críticos e coerentes. A argumentação deve ser trabalhada como recurso didático para esse fim e a escola deve ser um espaço propício para a argumentação como atividade social e discursiva.

Ribeiro (2009) destaca essa importância da argumentação no processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase aos gêneros orais argumentativos. De acordo com essa autora, não podemos acreditar no fato de que o desenvolvimento da argumentação é somente consequência de maturação cognitiva, por isso ela atribui a esse recurso um papel importante na construção dos discursos e na atividade comunicativa em si, assim, pensa como urgente a inserção dos gêneros orais argumentativos no trabalho de sala de aula, já que devemos operar mudanças substanciais na capacidade argumentativa dos alunos.

Embora saibamos das capacidades linguístico-cognitivas das crianças para argumentarem, manifestadas principalmente em situações espontâneas do convívio familiar, é necessário ampliar essas capacidades, de modo a favorecer o conhecimento e a apropriação de outras formas de argumentação mais elaboradas legitimadas pela sociedade. Aqui vale uma redundância proposital enfatizando que o papel fundamental da escola é ensinar sistematicamente os usos que fazemos da língua em sociedade. (RIBEIRO, 2009, p. 20).

Essa autora propõe pensar a argumentação sob uma perspectiva de linguagem que seja fundamentada em movimentos discursivos sobre os quais os falantes agem e constroem novos discursos. Todos esses movimentos são intrinsecamente marcados por uma dialética que se materializa no dizer (posição social do falante), na finalidade do dizer e na interação que se estabelece entre os falantes (enunciador/enunciatório), permeadas por práticas sociais instituídas culturalmente. Para ela, à luz da abordagem sociodiscursiva, a argumentação pode ser pensada como uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões. A escola precisa ensinar a argumentar em situações formais e destaca-se, nesse processo, a intervenção do professor como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, vemos o espaço escolar como essencial no processo de aprendizagem das técnicas argumentativas e no desenvolvi-

mento da organização retórica e esse trabalho deve ser entendido como parte de um processo em que o objetivo deva ser transformar o alunado em cidadãos conscientes e realizadores, indivíduos com opiniões coerentes e críticas sobre a sua comunidade, a sociedade em que estão inseridos e o mundo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da argumentação é uma das nossas preocupações em uma proposta de ensino do gênero seminário que, embora não se classifique como gênero argumentativo, pode permitir ao aluno conhecer, discutir e formar opiniões sobre diversos assuntos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sabemos que o medo e o nervosismo trazem muita insegurança para a maioria das pessoas na hora em que as atividades requerem o falar em público. Mesmo dominando o conteúdo, muitos indivíduos sentem-se envergonhados e alguns, devido a muita timidez, passam mal. Reconhecendo a importância de transformar o alunado em cidadãos com opiniões coerentes e críticas e com um bom domínio no ato de falar em público, queremos estimular tais práticas de maneira consciente e elaborada.

Conforme já anunciamos, nosso objetivo foi trabalhar, junto a alunos do 9º ano de uma escola estadual de Aracaju/SE, o reconhecimento do seminário como uma atividade que requer planejamento e preparação, portanto, como um objeto de ensino. A turma na qual desenvolvemos o projeto é composta por apenas 9 alunos e é o único nono ano do período da tarde. Os estudantes moram em bairros da periferia como Marcos Freire e Japãozinho e somente uma aluna não é repetente, por isso é a única com idade condizente para a série. Os outros possuem entre 17 e 18 anos e reprovaram em outras escolas. Três estudantes apenas afirmaram gostar de ler e de estudar. Esses alunos precisam de muita atenção com conversas encorajadoras, porque apenas um pensa em fazer uma universidade, enquanto os outros não conseguem visualizar um futuro além do trabalho assalariado e não falam dos estudos como um meio de ascensão social.

A maioria desses meninos não possui o costume de usar as redes sociais para pesquisa e raramente fazem as tarefas escolares em casa.

A construção de posicionamentos firmes, coerentes e críticos, bem como a participação em grupo, também foram trabalhados, pois sabemos o quão é importante saber trabalhar em equipe, visto que os educandos aprendem a pensar coletivamente, aprendem que a interação social é questão fundamental para se viver em sociedade. Enfatizamos também a importância do saber ouvir e respeitar opiniões alheias e como elas contribuem para a construção e modificação da própria voz. Os debates em sala trouxeram a ideia de que o respeito às diferenças é fundamental para sermos cidadãos mais educados e respeitosos, com capacidade de pensar, questionar e modificar a realidade em que vivemos, por isso a escolha do tema feminismo para as etapas iniciais da proposta.

A sequência didática a seguir, acompanhada da descrição de nossa experiência em cada etapa, pode servir de suporte para que os docentes trabalhem o seminário como objeto de ensino antes de cobrarem apresentações em sala de aula. Nossas sugestões podem ser adaptadas de acordo com as características particulares de cada turma, escola e comunidade.

O ensino por meio de sequências didáticas, definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; SCHNEUWLY et al., 2011, p. 82), contribui para que os alunos dominem gêneros novos e conheçam melhor a estrutura daqueles que pouco usam.

Proposta de sequência didática e descrição das atividades

1ª ETAPA - Questionário e argumentação

Iniciamos o trabalho com um questionário, pois queríamos saber se os alunos reconheciam o seminário como um objeto de ensino, quais tarefas eles propoariam para aprender a elaborar uma boa exposição, quais disciplinas trabalham mais com esse gênero, se eles conseguiam visualizar o seminário como aprendizagem para a vida ou se o reconheciam simplesmente como atividade avaliativa. Essa

primeira parte serviu de base para a valorização do gênero seminário e também para o início do trabalho com a argumentação, já que os alunos foram instigados a formular suas respostas, ouvir as opiniões alheias e construir sua própria definição de seminário.

2ª ETAPA - Resumo dos textos

De acordo com Antunes (2003), no que se refere às atividades com a escrita, ainda podemos verificar uma prática improvisada, sem planejamento e revisão. Para a autora, devemos trabalhar uma visão interacionista da escrita que supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Com essa visão, supõe-se que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. Escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil e ineficaz, visto que falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.

Corroborando com as ideias de Antunes, e baseados nas etapas do discurso persuasivo, de acordo com os estudos retóricos, iniciamos o trabalho propriamente dito com a *inventio*, já que entendemos ser essencial conhecer bem o assunto a ser explanado para que se encurte a distância entre o orador e público (FERREIRA, 2010, p.63). Então propusemos aos alunos a elaboração de um resumo sobre o tema feminismo. A escolha desse primeiro tema deveu-se aos muito relatos das alunas, durante as aulas, sobre abusos de autoridade dos pais e padrastos, como também do comportamento subserviente das estudantes diante de seus maridos ou namorados. Os alunos fizeram a leitura do material entregue e sublinharam as partes que consideraram mais importantes. Toda a parte destacada no texto foi passada para uma folha e assim foi composto o primeiro resumo. Pedimos, ainda, que os alunos fizessem pesquisas sobre o tema trabalhado.

Os resumos foram lidos entre pares escolhidos livremente pelos próprios discentes, e, em seguida, solicitamos que um segundo

resumo fosse elaborado, agora, com as palavras do próprio aluno, com o intuito de trabalhar a autoria nos textos. Essa atividade teve grande relevância porque mostramos como é essencial ler e reler o texto até que as ideias fiquem claras. Os educandos trabalharam a importância de selecionar as ideias de forma que o seu leitor entenda o todo do texto, por isso o resumo deve ser breve, coerente e atrativo.

Com as pesquisas que os discentes fizeram, trabalhamos com as vozes dos autores e mostramos como ajudam na composição do *ethos*, ou seja, da imagem discursiva do enunciador (FERREIRA, 2010, p. 90), pois as citações servem para ilustração, sustentação ou esclarecimento sobre o assunto trabalhado e por isso enriquecem o conteúdo e dão credibilidade à fala do orador. Reforçamos que, ao reescrevermos um texto, internalizamos melhor o conteúdo e assim fica mais fácil expor as ideias para o auditório.

3ª ETAPA - Argumentação

Com as pesquisas em mãos, nesta 3ª etapa, debatemos mais a respeito do tema feminismo, retomamos os resumos e selecionamos os argumentos mais eficazes que deviam fazer parte da exposição do seminário.

4ª ETAPA - Confecção de cartazes

Essa atividade, que também depende da modalidade escrita da língua, teve como finalidade prender a atenção do auditório de uma maneira atraente, porém, ela só deve ser realizada se os estudantes mostrarem interesse na construção de cartazes, que são, na realidade, uma opção de suporte para a apresentação de seminários quando a escola não oferecer computador e *datashow*. Tanto esta 4ª etapa como a etapa a seguir privilegiaram outros dois passos na construção do discurso persuasivo, que são a organização das partes do texto e dos argumentos (a *dispositio*) e a adequação da linguagem, a clareza, a correção (a *elocutio*).

5ª ETAPA - Confecção de slides

Essa etapa começou com a proposta de uma oficina de produção de *slides* no laboratório de informática, visto que muitos alunos não conheciam ou não tinham prática no uso do *POWER POINT*.

6ª ETAPA - A importância da linguagem não-verbal

Nessa parte do projeto, trabalhamos a construção discursiva do *ethos*, que se evidencia tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal. Segundo Ferreira, “O *ethos* retórico, então, pode ser entendido como um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão. Incluem-se nesses traços as atitudes, os costumes, a moralidade, elementos que aparecem na disposição do orador” (FERREIRA, 2010, p. 21).

Além de debatermos sobre o *ethos*, também enfatizamos o trabalho com a *actio*, parte do discurso persuasivo relacionada à apresentação do discurso que foi construído até então, após as operações da *inventio*, da *dispositio* e da *elocutio* (FERREIRA, 2010, p.138). Apresentamos o livro *Falar em público e convencer*, do professor de Linguística e Semiótica Izidoro Blikstein, que privilegia essa etapa retórica.

Segundo Blikstein (2016), a comunicação deve gerar efeitos de sentido no público, então, somente passar informações não garante a persuasão. Para falar em público precisa-se de preparação, por isso, caso o orador não queira passar por situações constrangedoras, não deve estar despreparado nem contar com o improviso. Se o objetivo é captar a atenção do ouvinte, as mensagens devem ser atraentes. Os ganchos (um exemplo, uma história, uma piada, uma frase de efeito) têm esse papel de chamar a atenção do auditório, contudo, o gancho não pode ser de improviso, também tem que ser planejado para funcionar de forma coerente.

Ainda segundo Blikstein (2016), existem algumas recomendações para quem se prepara para falar em público:

- 1) Mantenha contato visual com os ouvintes.
- 2) Utilize expressão facial amigável.
- 3) Faça gestos e movimentos coerentes com a apresentação.
- 4) Evite gestos e movimentos desordenados.
- 5) Procure não prender mãos, braços, pernas e pés.
- 6) Evite mãos nas costas, nos quadris e nos bolsos.
- 7) Evite gestos ou posturas inconvenientes.
- 8) Evite postura imobilizada.
- 9) Evite ficar na frente da lua do projetor.
- 10) Utilizar *pointer* (ou apontador a laser) para indicar itens nos *slides*, evitando sombras na tela.
- 11) Cuide do vestuário.
- 12) Procure articular, de modo harmônico e coerente, a fala (voz, entoação, pronúncia, ritmo e pausas) e a expressão corporal (contato visual, expressão facial, gestos, postura, movimentação e vestuário. (BLIKSTEIN, 2016, p. 130)

7ª ETAPA - Divisão dos grupos e assuntos para o seminário final e para o seminário teste

Nesta etapa, sugerimos aos alunos que se dividissem em duplas ou trios para a organização dos seminários. Optamos por temas de livre escolha, pois, assim, os estudantes teriam autonomia para pesquisarem assuntos mais relacionados a seus interesses.

Com relação ao seminário teste, retomamos aqui as ideias de Dolz, Schneuwly et al. (2011), pois os autores sugerem que os alunos realizem uma primeira exposição com uma apresentação mínima sobre o tema que já dominam, ou sobre um mesmo tema elaborado por toda a classe. Para esses estudiosos, a apresentação da situação não deve desembocar necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. Deve-se simplificar a produção inicial. A apresentação deve ser somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício.

Perguntamos aos alunos quem gostaria de participar, sem acréscimo de nota à unidade, do seminário teste sobre o tema feminismo, pois já era um assunto conhecido por eles. Dois estudantes quiseram apresentar o tema. Eles optaram por *slides* e sozinhos montaram o trabalho. A exposição foi gravada, tornando o texto oral observável pela turma. Nessa parte, trabalhamos mais com a *elocutio*, já que o objetivo era a construção linguística do discurso.

8ª ETAPA Reforço sobre o conceito de ethos e apresentação final dos seminários

Dois dias antes da nossa última etapa, assistimos a um discurso, em vídeo, do ex-governador Marcelo Deda³, falecido em 02 de dezembro de 2013, proferido quando ainda era prefeito de Aracaju. Esse vídeo traz uma mensagem de final de ano para a população aracajuana datada de 29 de dezembro de 2001. O intuito foi analisar, em conjunto com os alunos, a construção do *ethos* do orador. Discutimos a indissociabilidade entre o bem falar e o domínio do conteúdo na construção de um discurso eficaz, persuasivo. Enfatizamos os gestos, o olhar, a dicção e o conteúdo exposto com clareza e objetividade.

Depois disso, marcamos as apresentações dos grupos, com antecedência, na seguinte ordem:

Temas para seminários

ordem	Temas
1ª.	Trabalho escravo e infantil
2ª.	Depressão na adolescência
3ª.	Infecções Sexualmente Transmissíveis

Vale ressaltar que a professora-pesquisadora não se envolveu na produção dos seminários, deixando a responsabilidade de organização das etapas somente para os alunos. O intuito deste procedimento foi saber se os alunos utilizariam as explicações que foram dadas para cada parte que compõe o gênero seminário.

3 Disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=aGO4LWQr6jM>.

Considerando nossos objetivos, as apresentações foram satisfatórias. Todos os grupos procuraram utilizar as orientações dadas em aula, embora tenham apresentado dificuldades, pois não tinham quase nenhuma experiência de pesquisa e de apresentação em público de forma didática, como também nunca tinham feito *slides*. Mesmo assim, comprometeram-se com o projeto e elaboraram suas apresentações com entusiasmo. Assim, frisamos que o pouco que esses alunos conseguiram utilizar na organização dos seminários foi de grande proporção para eles.

Notamos que foi formada nos estudantes a conscientização de que cada etapa de preparação é fundamental para se chegar a uma boa exposição, pois eles próprios afirmaram, no final dos seminários, que ainda precisavam melhorar muito, uma vez que não dominam o gênero em questão com tudo que ele demanda para ser bem executado. Esses estudantes precisam vivenciar mais situações em que o gênero oral formal seja trabalhado de maneira didática, pois só assim dominarão essa modalidade da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário e percebe-se ser possível dinamizar as aulas de Língua Portuguesa com um trabalho planejado que contemple, com a mesma importância, a escrita e a oralidade. Devido aos vários empecilhos que existem no sistema educacional e às dificuldades dos alunos em relação à leitura e compreensão de textos, a tarefa não é fácil, entretanto, podemos começar com mudanças que enriqueçam e transformem o nosso trabalho, como fizemos com o gênero seminário nesta proposta aqui apresentada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Com relação às habilidades, nos anos finais do ensino Fundamental, esse documento orienta que nossos estudantes devem ser capazes de

Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 153)

Seguindo essa orientação e nossos objetivos, concluímos que alcançamos nosso propósito de trabalhar de forma planejada a oralidade na sala de aula quando escolhemos o gênero discursivo seminário e organizamos todas as etapas que o compõem. Apesar das grandes dificuldades e limitações existentes na turma com a qual trabalhamos, os resultados foram satisfatórios, evidenciando que é possível, e necessário, tomar esse gênero como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A ele devemos sim dedicar uma parte de nosso planejamento, porque é um instrumento que funciona como mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades diversas em contextos formais dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 de fev. de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BLIKSTEIN, I. **Falar em público e convencer: técnicas e habilidades**. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

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

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.



PRÁTICA DE LEITURA CULTURAL DO RAP

Maria da Piedade Silva Santana¹
Carlos Magno Gomes²

Este capítulo apresenta uma prática de leitura multimodal do rap, ressaltando seus aspectos estéticos e culturais e tem o objetivo de desenvolver leitores críticos, capazes de interpretar as diferentes camadas de um texto híbrido³. O rap é respaldado por uma abordagem politizada dos problemas que envolvem as periferias urbanas e demanda uma performance corporal para além do canto, construída pelas semióticas da dança e da moda, próprias da cultura de rua. Tais particularidades podem ser interpretadas pela proposta de uma leitura cultural e pelos estudos da poesia oral.

Seguindo essa perspectiva, esta prática didática tem como meta a formação crítica dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, valorizando as questões identitárias do rap e o grito de denúncia da periferia. Nosso desafio é promover uma oficina de leitura motivadora e contemporânea, a fim de explorar aspectos estéticos e culturais do rap. Para isso, propomos uma oficina de leitura cultural que apresenta alguns conceitos básicos desse gênero e as especificidades da performance vocal. Cabe destacar que, no contexto escolar, em que essa pesquisa se desenvolveu, os jovens têm interesse muito grande

1 Mestre em Letras pelo Proletras de Itabaiana/UFS. Professora das redes municipal e estadual. Bolsista Capes (2017-2018). E-mail: piedadesantana@hotmail.com

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

3 Esta prática foi resultado da pesquisa de mestrado intitulada *Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos*, defendida em 23/02/2018 para o PROFLETRAS, UFS (Campus de Itabaiana).

pelo rap, pois se identificam com a linguagem e as propostas políticas da cultura *Hip Hop* e suas manifestações artísticas⁴.

Consideramos que o caráter híbrido do rap, as semioses visuais e musicais contribuem para um senso de coletividade entre os jovens que escutam e debatem as letras e as formas como os intérpretes dessas músicas se apresentam. Tal vínculo revela um leitor capaz de identificar vários discursos e compartilhar os processos significativos resultantes de efeitos intersemióticos desse gênero artístico híbrido por natureza. Esse modelo de recepção exige que o leitor utilize diferentes habilidades para decifrar as várias linguagens de um texto multimodal, à medida que promove “uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos” (CHARTIER, 2002, p. 117).

Além disso, optamos por um debate de inclusão e de respeito pelos artistas que produzem o rap, pois reconhecemos a arte das periferias sociais como orienta Armando Gens: “em lugar da deterioração costumeiramente atribuída à periferia, encontra-se um sentimento de revolta organizada que alavanca a ocupação do espaço poético enquanto forma de habitar” (2016, p. 166). Nessa trilha de ampliação do cânone escolar, inserimos a produção do rap como uma criação artística de protesto, dialogando com a tradição lírica politizada de Carlos Drummond de Andrade e Ferreira Gullar, entre outras. Para isso, propomos o diálogo das particularidades do rap com o contexto social de recepção.

Metodologicamente, exploraremos conceitos voltados para a interpretação do texto lírico a partir das características da poesia oral e das questões estéticas e ideológicas. Partimos da ideia de “performance”, de P. Zumthor (2014), que nos possibilita uma análise multimodal das letras e dos textos audiovisuais do rap; quanto à abordagem acerca da leitura e identidades culturais, utilizamos o “modelo cultural de leitura”, de Carlos Gomes (2012), que recomenda uma

4 Essa cultura vai muito além do rap, pois se trata de “uma forma de organização sociocultural que envolve o rap (MC e DJ), dança (*break*) e artes plásticas (*graffiti*). Sem falar em uma indumentária específica – da qual bonés, roupas e tênis esportivos são o destaque – que, no mundo inteiro, estabelece a moda hip-hop.” (SALLES, 2007, p.26)

perspectiva política do texto literário; e, para a formação do leitor e ampliação dos sentidos dos textos analisados, seguimos os passos da “leitura subjetiva”, de Annie Rouxel (2012), que abre espaço para a memória pessoal do intérprete e para os valores sociais de sua comunidade.

Na sequência, apresentaremos as estratégias didáticas usadas para as oficinas, destacando as categorias de análise e um roteiro de leitura que vai além da letra do rap, pois toda composição artística do intérprete é fundamental para a identificação do questionamento político, próprio desse gênero lírico.

LEITURA CULTURAL E TEXTO DO LEITOR

A leitura do texto literário tem se tornado um desafio para os professores de língua portuguesa, pois demanda práticas que motivem a participação dos jovens. Sabemos que o desinteresse pela leitura do texto literário é grande, todavia, com abordagens inovadoras, esse cenário poderá ser revertido. Para tanto, defendemos a valorização da memória do leitor como princípio básico para a expansão de seus conhecimentos. Tal perspectiva é referendada por uma formação do “leitor sujeito” que leva em conta suas experiências de mundo e suas subjetividades, conforme Anne Rouxel (2012).

A implicação do sujeito no processo de leitura, isto é, seu empenho para tentar entender o que o texto carrega é fundamental para o processo de compreensão e apropriação dos sentidos textuais. Esse envolvimento garante o direito de voz ao leitor, que terá no seu encontro com a obra uma conexão singular, pois passa pela libertação dos protocolos de interpretação para “incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático” (ROUXEL, 2012, p. 281).

Essa prática passa pela consideração dos afetos do indivíduo. Por essa ótica, quem lê desempenha uma função ativa, construindo relações entre a obra e sua própria vida, porque não é só a sensação

da descoberta do novo que nos leva a ler, mas também o reconhecimento de um lugar de pertença, num movimento de troca que soma o texto do autor ao texto do leitor, agregando novos sentidos. Isso nos faz pensar que, para a aula de leitura literária, é preciso conceber esses dois prismas, visto que podemos explorar tanto a interpretação subjetiva do leitor, como dialogar com a proposta política que o texto carrega. A formação por meio dessa articulação é fundamental para uma leitura cultural que valoriza questões interdisciplinares e ideológicas que propõem “desterritorializar” valores sociais hegemônicos (GOMES, 2012).

O rap é cercado por uma performatividade que seduz seus leitores e intérpretes⁵, por pedir imposição vocal própria da denúncia. Esse gênero requer uma concepção corporal que traduz a insatisfação do cantante diante das mazelas sociais. Tal especificidade exige estética de protesto que visa desmascarar o abandono dos cidadãos das periferias urbanas. Assim, leitura e performance confundem-se, quando exploradas por seus aspectos ideológicos e culturais.

De forma pormenorizada, a linguagem de protesto está presente na camada estética do rap, que se sustenta pelas diferentes semiotes: escrita, oralidade, dança, roupas etc. O reconhecimento dessas propriedades é fundamental para a construção do “texto do leitor” (ROUXEL, 2013), pois esses elementos estão presentes também nas memórias do sujeito. Ao propormos essa articulação de diferentes linguagens, partimos de uma concepção multimodal para uma interpretação que integre a hibridez desse texto, marcada pela lírica de protesto.

Ao trazer essas diferentes modalidades para nossas aulas de leitura literária, propomos um movimento de promoção dos valores estéticos da “comunidade interpretativa” dos participantes. Nesse caso, estamos articulando as relações entre literatura e oralidade como linguagens que se complementam. Armando Gens defende aborda-

5 Estamos usando a produção do rap a partir do contexto brasileiro, cabendo destacar que esse termo deriva de gírias americanas que incorporam a hibridez de gêneros e a performance do autor, envolvendo fala e canto e “se tornou a tradução musical da experiência afro-americana das décadas de 1980 e 90” (CASHMORE, 2000, p.145 *apud* SALLES, 2004, p. 89).

gens que os professores devem equilibrar articulações inovadoras com aspectos estéticos herdados do ensino tradicional de literatura, pois “é imprescindível criar zonas de articulação entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as ditas marginais, entre as obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades da arte” (2016, p.175).

Assim, ao introduzirmos o rap em nossas aulas de leitura literária, estamos considerando essa zona de articulação para a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos, utilizando as coleções textuais mais próximas deles, sem deixar de lado as noções básicas do texto literário adequadas para a segunda fase do ensino fundamental. Essa zona de aproximação de linguagens será diretamente explorada no primeiro momento, quando resgatamos as memórias do leitor para a construção dos sentidos do texto lido. Nesse momento, ressaltamos a ruptura das referências estéticas para dar destaque às questões identitárias que aproximam o leitor do texto analisado (GOMES, 2012).

Com essa abordagem interpretativa, ampliamos a reflexão sobre problemas sociais, seguindo a proposta de questionamento do rap, que performaticamente apresenta tensões e conflitos das periferias e da cultura *Hip Hop*. Além disso, essa prática prioriza as particularidades próprias do “texto do leitor”, isto é, aquele que é construído a partir do referencial cultural do receptor. Essa postura é indispensável para o processo interpretativo voltado para a formação de cidadãos conscientes dos problemas de sua comunidade (ROUXEL, 2013). Para isso, as letras dos raps serão analisadas em diferentes momentos que vão dos sentidos do texto, passando pela hibridez da linguagem do rap para dar destaque à apresentação do intérprete.

Para Zumthor, a performance “se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar” (2014, p. 35). Neste caso, ela está sendo explorada duplamente: como o conjunto semiótico que cada rap carrega; e como uma forma de interpretação e articulação dos sentidos dados ao rap por parte do leitor. Por essa abordagem, priorizamos

o uso da voz e do corpo no processo de leitura, pois a completude performativa do leitor/ouvinte/espectador passa pelos múltiplos sentidos dessas linguagens, que expõem uma maneira desse sujeito se colocar no mundo, com gestos de enfrentamento e voz de revolta pela realidade adversa.

Portanto, esta prática de leitura releva as especificidades do rap e dos lugares de recepção com destaque para uma abordagem politizada do tema analisado. Pela articulação entre os sentidos do texto e os sentidos do “texto do leitor”, propomos uma atividade de produção de vídeos que traduzam tais impressões, que passam a ser compartilhadas pelos participantes do grupo. Com isso, garantimos uma experiência didática voltada para o compromisso de instruir o leitor por meio de um discurso de deslocamento das falas hegemônicas, abrindo o espaço para o sujeito da periferia projetar sua voz.

A leitura de um rap demanda múltiplos letramentos, quando pensamos na inclusão do videoclipe como um texto complementar do rap. O contato do leitor com os elementos audiovisuais proporciona a ampliação dos sentidos do texto escrito, pois articula a estética da moda à denúncia e ao protesto. Tal postura é identificada no uso frequente de acessórios pretos, nos gestos faciais expressivos, que são contornados pelos óculos escuros, bonés, capuz, propondo um olhar de afronta para a realidade adversa. Normalmente, os gestos indicativos com a cabeça e com os braços lançam um chamado para compor a força coletiva que grita pela subversão do sistema opressor. Essas marcas são identificadas no videoclipe analisado adiante.

Os traços estéticos e culturais do rap são próprios das poesias de denúncia da história literária brasileira. Assim, ao analisarmos um rap, propomos a inserção de textos literários críticos no debate com os alunos. Essa ponte entre o rap e a poesia de protesto pode ser iniciada por meio da leitura subjetiva, pois se trata do primeiro momento de recepção do leitor, que religa o texto lido “a outras obras e à sua própria vida à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013, p. 182). Nesse caso, podemos explorar tanto aspectos estéticos, quanto políticos do texto do rap.

Com essa perspectiva, para este capítulo, selecionamos o rap “Tô feliz (Matei o presidente) 2”, de Gabriel O Pensador (2017), que apresenta um videoclipe que destaca a atuação do intérprete rebelde diante de tantos problemas sociais e a omissão dos governantes. A aproximação entre o rap e o “texto do leitor” proporciona a ampliação do repertório de leitura dos participantes. Seguimos as sugestões interpretativas do modelo cultural de leitura, pois estamos preocupados em motivar os alunos a construir sua coleção cultural, ressaltando o diálogo entre rap e poesia engajada, uma vez que nesse processo, “ler e reler se confundem”, pois “a interpretação é construída por meio de comparações entre diferentes textos que fazem parte da rede de intertextualidades que iluminam o texto selecionado” (GOMES, 2014, p. 26). Neste caso, os intertextos pessoais e da comunidade são mais evidenciados.

A seguir, descrevemos as etapas desta prática de leitura com base nos conceitos e perspectivas teóricas abordados nesta proposta.

OFICINA DE LEITURAS MULTIMODAIS DO RAP

Para esta prática, propomos diversas etapas do processo de leitura e interpretação do rap⁶. O primeiro momento dedicamos à leitura da letra do rap “Tô feliz (Matei o presidente) 2”, de Gabriel, O Pensador, valorizando os sentidos políticos e estéticos do texto escrito; no segundo, passamos para a exploração dos aspectos multimodais do rap, debatendo a performance que o texto propõe; e, no terceiro, resgatamos as etapas anteriores com a interpretação da linguagem audiovisual do videoclipe do rap selecionado. Nessas etapas, priorizaremos a leitura subjetiva da camada cultural do texto selecionado.

No primeiro momento desta oficina, distribuimos as cópias do rap “Tô feliz (Matei o presidente) 2”, de Gabriel, propondo uma leitura silenciosa desta letra para iniciarmos o processo de leitura cultural

6 Neste capítulo, estamos trazendo a síntese da proposta inicial composta por diversas aulas ministradas em dias diferentes e com dinâmicas diversificadas, por meio de aulas práticas para alunos da rede pública do município de Lagarto-SE.

a partir do próprio repertório cultural do aluno. É fundamental que o participante trace as primeiras impressões do rap. Sua voz é tão importante quanto às demais vozes que do texto ecoam. Os relatos de identificação e de associação surgem com esta aproximação que proporciona a motivação do leitor.

Como se trata de uma postura agressiva de protesto, a identificação é instantânea por parte dos jovens leitores. A forma como essa música demonstra o descontentamento nacional com a gestão de um presidente ecoa como um grito coletivo de insatisfação. Passemos a leitura de algumas estrofes para iniciarmos o processo de abordagem cultural através da proposta didática de uma leitura subjetiva, isto é, que valoriza o texto do leitor, conforme Rouxel (2012).

Tô feliz - Matei o presidente 2

Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz
Hoje eu tô feliz, matei o presidente
Hoje eu tô feliz, matei o presidente
Matei o presidente, matei o presidente
(...)
Fiquei até surpreso quando correu a notícia
E a polícia ofereceu apoio pra minha missão
Ninguém vai te prender, policial também é povo
Já matou um presidente, irmão, vai lá e faz de novo
Que é isso?! Eu sou da paz, detesto arma de fogo
Deve ter outro jeito de o Brasil virar o jogo
(...)
Cambada de demônio; demorou mandar pro inferno!
Já tão todos de terno e pro enterro vai facilitar
Envia pro capeta com as malas de dinheiro
Sujo de sangue de tantos brasileiros e vamos cantar
(PENSADOR, 2017)

Esteticamente, essa música trabalha o conceito de performance como uma atitude de protesto e de denúncia. Suas palavras são marcantes e descrevem o ódio do marginalizado pelos governantes corruptos. A seleção de palavras dá destaque para a indignação presente nos versos “Envia pro capeta com as malas de dinheiro/Sujo de sangue de tantos brasileiros e vamos cantar” (PENSADOR, 2017). Essa postura agressiva é repetida em outras passagens, dando a aproxi-

mação entre o imaginário crítico do eu lírico e o desejo de fazer justiça do leitor em: “Hoje eu tô feliz, matei o presidente”.

A declaração de felicidade exposta por um eu lírico que matou o presidente deixa pistas do posicionamento político deste rap, que pode ser considerado uma sátira, pois traz uma visão contestatória e de enfrentamento do poder oficial. Tal proposta é muito importante para compreendermos a composição performática, que se manifesta representando uma coletividade, pois, com relação ao ouvinte/espectador, “a finalidade é, mais explicitamente que em qualquer outra forma expressiva cantada, cativá-lo através do texto/performance para o engajamento” (SALLES, 2007, p.46).

Temos na letra do rap de Gabriel, O Pensador, um “eu” coletivo que denuncia um “outro”, o político desonesto, que por interesses individuais oprime o povo. Abordamos, portanto, o conceito de “alteridade” do texto literário, conforme apontado por Gomes, ao ressaltar que a troca dos posicionamentos identitários entre o eu do texto e o eu do leitor é fundamental para o processo de interpretação cultural (2012). Esse processo de interseção entre as vozes do texto e as do leitor faz parte do percurso de interpretação de um texto literário. Essa interseção é fundamental para a prática cultural de leitura, pois convida o leitor a fazer o movimento duplo, de expor seu ponto de vista e confrontá-lo com o dos colegas e/ou com o do professor.

Ao propor a leitura semântica do rap, convidamos o leitor a integrar sentidos, compartilhando suas vivências e buscando uma aproximação entre o texto lido e sua “experiência de mundo” (ROUXEL, 2013, p. 182). Esse processo passa a ser expandido quando o leitor agrega à leitura a perspectiva dramática, experimentando o pulsar dos sentidos do texto. Assim, é necessário que esse tipo de relação seja visto como uma performance interpretativa, à medida que consideramos, na leitura, a existência de “um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação” (ZUMTHOR, 2014, p. 66). Desse modo, o leitor do rap tende a reivindicar a completude performática do gênero híbrido constituído por letra, *beat*, voz, movimentos e vestimenta.

No segundo momento desta oficina, destacamos os aspectos sonoros do texto. Nesta fase, a leitura é direcionada pela modalidade sonora, com o áudio da música. À letra do rap são acrescentadas outras informações de ordem instrumental e de dicção que nos permitem ampliar nosso campo de interpretação. É preciso, assim, provocar novamente os jovens leitores sobre outro texto que se apresenta ao sentido da audição, porque “não há leitura forte sem ser sensível” (ROUXEL, 2013, p. 76), e organizar as impressões que apontam outros sentidos dessa outra configuração de texto.

Isso ocorre visto que o nível performático atinge uma profundidade maior quando outras modalidades são disponibilizadas para a percepção do receptor. Com a ampliação das interfaces textuais, por sua vez, o texto e a leitura passam a ser complementos de uma nova versão criada pelo leitor, uma vez que “a forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuta” (ZUMTHOR, 2014, p. 36). Esse momento da oficina ressalta a criatividade do leitor que passa a ser guiado por sua subjetividade perceptível.

Peculiarmente, “o cantar” no rap confunde-se, na maioria das vezes, com a modalidade falada, todavia guiada por um tom de protesto incontestável. Logo, a entonação dos versos guia o leitor pelos novos sentidos, que a palavra escutada propõe. No caso do rap de O Pensador, a dicção marca pontos de estabilidade e tensão na música: há momentos que a voz fica mais grossa, com efeito sonoro, trazendo um aspecto de perversidade, ou como se estivesse sendo transmitida pelas ondas da rádio; em outro momento, ouvimos um canto “gritado”, de maior revolta e indignação.

O *flow* – ritmo que a voz dá aos versos –, de uma forma muito particular, compõe um estilo que assume uma característica mais lenta ou mais rápida no canto, sendo uma marca artística. Estes ritmos, vocal (*flow*) e instrumental (*beat*), estimulam o ouvinte para um envolvimento físico, com movimentos corporais na recepção do som. Portanto, “o que na performance oral pura é realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo” (ZUMTHOR, 2014, p. 38). Com essa segunda etapa, o leitor expressa sua leitura subjetiva de forma a agregar novos sentidos a partir da camada sonora do rap.

Nesta experiência, enfatizamos a força do verso “Hoje eu tô feliz, matei o presidente”, pois conforme ele é repetido, mais sentidos ele vai agregando ao texto analisado.

No terceiro momento da oficina, exploramos as características da linguagem híbrida do modelo audiovisual. A articulação da proposta audiovisual de um rap com sua letra é fundamental para entendermos o rap como um produto híbrido composto pelas diferentes camadas: escrita, voz e imagem. Essa especificidade do formato audiovisual é relevante para que o leitor agregue novos sentidos ao texto lido no primeiro momento. Assim, torna-se importante a valorização das conexões eletrônicas construídas no meio virtual, pois estamos diante de um produto híbrido, próprio de “uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura” (CHARTIER, 2002, p. 113).

Por essa perspectiva, passamos a agregar os valores das imagens do rap como uma camada de leitura indispensável para a compreensão da obra no todo. À medida que o leitor se familiariza com a linguagem do videoclipe, ele retoma os sentidos iniciais dados ao texto para reavaliá-los e modificá-los, quando for o caso, por meio das sugestões apresentadas pela proposta audiovisual do rap. Para melhor esclarecer esta etapa, passamos a comentar os sentidos das imagens performáticas do intérprete.

Imagem 1: Trajes do rapper



Fonte: (PENSADOR, 2017)

Observamos as cores escuras das roupas esportivas do *rapper* nesse videoclipe. Sua camiseta traz desenhos que se associam com a ideia de morte, muito presente nas letras de rap, retomando uma postura pessimista do cantante diante da exclusão social. A imagem 1 reforça o estilo *gangster* – a imagem de um gorila vestido de terno e gravata com arma em punho – vinculado à concepção de enfrentamento ao sistema de opressão, fora da lei, que opera com “dois pesos e duas medidas”. Além disso, temos a presença de uma coletividade junto ao intérprete, promovendo a união dos injustiçados para protestar contra os maus políticos.

Imagem 2: Movimentos do *rapper*



Fonte: (PENSADOR, 2017)

Na imagem 2, são mostrados os movimentos dos braços e das mãos do intérprete, ressaltando a atuação corporal como uma marca do rap. O cantor faz movimentos provocantes que enfatizam o tom de indignação do texto escrito. Além disso, temos uma semiótica visual que acentua o que está sendo dito pelo artista. Essa composição da vestimenta faz parte da identidade dos *rappers* como as camisetas pretas e o uso de óculos escuros, dando um semblante de protesto. A expressão facial de indignação fortalece o tom de revolta deste rap. Esse estilo visual despojado é próprio da cultura *Hip Hop*, prevalecendo roupas esportivas como blusões, camisetas, jeans, tênis e correntes no pescoço.

Assim, a exploração da camada audiovisual do rap é fundamental para uma prática de leitura cultural que valorize os aspectos identitários que estão em jogo no texto que está sendo interpretado. A proposta do videoclipe de Gabriel, o Pensador, é marcante para a interpretação da letra, pois frisa imagens de uma coletividade cantando a morte de um presidente. Pelo aspecto audiovisual, esse percurso de leitura salienta que o rap traduz uma indignação coletiva e não apenas a voz do cantor. As imagens de diversas pessoas que compartilham a mesma opinião reforçam essa particularidade do rap: falar de um lugar coletivo, protestando contra as injustiças sociais.

Assim, ao entrar em contato com a apresentação do cantor do rap, o leitor expande os sentidos do texto lido e ouvido, passando a ser um sujeito de uma enunciação crítica, visto que “a performance dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação” (ZUMTHOR, 2014, p. 69). Nesse momento, o receptor conecta-se a diferentes modalidades textuais, oportunizando um novo olhar para o texto lido. Com isso, ele pode reconfigurar os primeiros sentidos dados à interpretação do rap e trocar novas experiências com os participantes da oficina.

Portanto, pela metodologia cultural, os jovens são convidados a compartilhar suas experiências de vida e de leitura e a produzirem novos valores para os textos lidos a partir de suas subjetividades. Essa prática de interesse pela afetividade do participante é fundamental para que cada uma das etapas da leitura contribua para a ampliação dos sentidos do texto lido. Indicando um movimento da leitura subjetiva para a leitura da camada audiovisual, evidenciamos a capacidade interpretativa do nosso aluno que é incentivado a assumir uma postura significativa, durante a travessia de fronteiras textuais e pessoais que ampliam seu repertório interpretativo, reconfigurando os sentidos de sua comunidade interpretativa (GOMES, 2014, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos uma prática cultural de leitura, ressaltamos o processo de recepção do texto literário, dando a vasão ao “texto do

leitor". Essa perspectiva tornou-se viável por meio da aplicação dos protocolos próprios do leitor subjetivo. Para A. Rouxel, um dos elementos que mais contam para o sucesso da leitura é o despertar do "desejo" de ler, que pode ser alcançado por meio da subjetividade e afetividade dos sujeitos envolvidos na construção dos sentidos do texto analisado (2013, p. 72). Nesta proposta, os participantes tiveram contato com múltiplas modalidades, proporcionando a identificação da hibridez das linguagens do rap. A ampliação do horizonte de expectativas dos envolvidos configurou-se por meio da exposição de suas emoções, passando pelas associações às suas vivências que se aproximavam dos valores que estavam sendo expostos de forma performática.

No decorrer da oficina, foram trocadas experiências que reforçam o papel ativo do leitor colaborador. Por exemplo, alguns participantes chamaram atenção para a variação na forma de cantar dos *rappers* ao longo da música, explicando sobre a intenção de causar determinados efeitos; falaram também sobre a identidade que cada *rapper* traz na voz; deram sugestões de outras letras e outros artistas que exploravam as temáticas debatidas; e contribuíram com noções sobre o universo *Hip Hop*.

Durante o processo de aplicação das etapas multimodais de leitura, foi perceptível o envolvimento dos alunos para a exploração dos vídeos. Os participantes demonstraram maior receptividade para a leitura estética e cultural do rap em seu formato audiovisual, reforçando a premissa de Chartier, que vivemos a era da leitura na tela (2002). Além disso, a expressividade oral dos estudantes melhorou de forma significativa, pelo interesse deles sobre os assuntos das discussões suscitadas nas oficinas.

Destacamos que, para a construção de um roteiro de leitura, a exploração das particularidades estéticas e ideológicas do rap foi desenvolvida por meio da análise das diferentes performances desse gênero, que expõe um ponto de vista contestador das políticas públicas, favorecendo o debate sobre tolerância e diversidade. Essa ampliação do horizonte interpretativo do leitor é resultado do diálogo entre textos culturais e sua vivência particular. Tal postura de aproxi-

mação das fronteiras textuais é fundamental para formação crítica do leitor que “passa a valorizar as tensões identitárias e passa a se preocupar com o outro e com as alteridades em jogo” (GOMES, 2012, 170).

Portanto, a inclusão do debate e do compartilhamento das primeiras impressões foi fundamental para essa ampliação cultural, pois o leitor é convidado a alcançar outros níveis de leitura, ultrapassando suas “reações espontâneas” (ROUXEL, 2012). No debate, notamos que muitos alunos expuseram suas subjetividades diante das injustiças sociais. Em alguns momentos, eles trouxeram experiências de mundo, de forma muito pessoal, imprimindo uma defesa de suas identidades, principalmente por meio de temas como depressão, preconceito racial e preconceito de gênero. Com isso, rompemos com os padrões impostos pelas leituras tradicionais para acolhermos a bagagem cultural do leitor, deslocando “o pensamento hierarquizado que procura deter o processo de hibridização das culturas” (GENS, 2016, p. 175).

A experiência de leitura que partiu do contexto cultural do jovem até chegar às pistas do videoclipe foi muito significativa, pois foi fundamentada por questões pessoais, sem deixar de analisar aspectos semânticos e estéticos dos textos lidos. Tal metodologia contribuiu para a “reiteração” do rap em um momento de recepção, planejado para a atualização de seus significados, conforme as propostas de Zumthor acerca do uso da performance como uma interface do gênero oral (2014, p. 64).

Assim, o rap desempenhou uma função primordial para o debate em torno da diversidade cultural. Seu discurso de engajamento com problemas sociais proporcionou uma visão mais ampla do leitor para enxergar as alteridades de sua comunidade, promovendo o desenvolvimento de uma consciência sensibilizada com as causas do “outro”. Os momentos de debate e compartilhamento de interpretações fortaleceram a premissa das diferenças identitárias, com o reconhecimento do rap como um gênero de contestação e de resistência a ideologias deterministas que tentam anular os sujeitos de realidades periféricas.

Diante dessas abordagens, entendemos ter alcançado a formação de um leitor crítico capaz de interpretar um texto e relacioná-lo

com suas memórias e de sua comunidade. Além disso, exploramos uma leitura cultural por meio de diferentes linguagens e formatos multimodais. Afinal, é preciso dar ao leitor amplas condições de uma formação crítica que vá além das interpretações canônicas e das especificidades dos gêneros textuais. Para nós, é fundamental a formação de um leitor, que seja capaz de desterritorializar as interpretações que tendem a inferiorizar a produção artística e cultural das periferias do Brasil. Com isso, pensamos em uma prática que se oponha às ideologias condicionantes, tendo em vista que a educação politizada liberta os indivíduos de ideais opressores.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

GENS, A. Literatura e ensino: "Quem sabe ler enxerga melhor...". **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 161-178, 2016.

GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, C. M.. **Ensino de Literatura e Cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. Trad. Neide Luzia de Resende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie *et al.* (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-83.

PENSADOR, G. **Tô Feliz (Matei o Presidente) 2**. Letra do rap. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/?q=To%20feliz%20matei%20o%20presidente%202>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PENSADOR, G. **Tô Feliz (Matei o Presidente) 2**. Videoclipe dirigido por PH Stelzer. Granja Filmes, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cBiKePi3QMY>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SALLES, E. A narrativa insurgente do hip-hop. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 24. Brasília, UnB, p. 89-109, 2004,

SALLES, E. **Poesia Revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



REPRODUÇÃO TEXTUAL: FANFICS E RECRIAÇÃO EM SALA DE AULA

Wlademyr de Menezes Alves¹
Beto Vianna²

A diversificação das tecnologias da linguagem, na história humana, não é um fenômeno novo, mas tornou-se uma preocupação nova, graças à interpenetração das tecnologias digitais com as relações sociopolíticas do ambiente acadêmico. Algo semelhante ao valor cultural que se deu à tecnologia da escrita, apesar da (ou por causa da) concorrência das sociedades ágrafas e dos membros excluídos ou mais reticentes das sociedades letradas. Cada vez mais os setores acadêmicos ligados à educação não apenas aceitam, como, em muitos casos, prescrevem o letramento digital como parte necessária das práticas de leitura e escrita. Essa renovada relação entre os afazeres humanos e a máquina leva-nos a refletir sobre o estatuto cambiante desses dois polos, como é explicitado por Donna Haraway:

Uma das características mais notáveis desta nossa era (chamem-na pelo nome que quiserem: a mim, “pós-moderna” não me desagradaria) é precisamente a indecente interpenetração, o promíscuo acoplamento, a desavergonhada conjugação entre o humano e a máquina. Em um nível mais abstrato, em um nível “mais alto”, essa promiscuidade generalizada traduz-se em uma inextrincável confusão entre ciência e política, entre tecnologia e sociedade, entre natureza e cultura.

1 Professor de educação básica e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Universidade Federal de Sergipe - Campus Itabaiana. Bolsista Capes (2017-2018). E-mail: wladaju@msn.com.

2 Professor do Departamento de Letras de Itabaiana, do Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: btvianna@gmail.com.

Não existe nada mais que seja simplesmente “puro” em qualquer dos lados da linha de “divisão”: a ciência, a tecnologia, a natureza puras; o puramente social, o puramente político, o puramente cultural. (HARAWAY, 2009, p.11)

É nessa promiscuidade modal que o uso dos meios digitais, seus diversos recursos como mediadores da comunicação, suas formas de controle não presenciais, e a evidente articulação entre escrita e ambientes virtuais propiciaram o surgimento de, segundo Marcuschi (2008), uma cultura eletrônica, caracterizada por uma nova economia da escrita.

Diante dessa ordem, surgem novas concepções de escola, novos perfis de professores e, o que é mais intrigante (para alguns), uma geração de alunos que se move confortavelmente por esses novos modos de aprender a ler e escrever, aparentemente sem se perturbarem com sua própria multinatureza ciborgue. Nesse paradigma, utilizando as novas mídias em sala de aula, aproximamo-nos, enquanto professores, de práticas já incorporadas ao cotidiano do alunado, ao mesmo tempo em que contribuímos para institucionalizar essas novas modos de relação. Atender essa demanda exige do professor a necessidade de uma formação continuada flexível frente a essas mudanças, sendo mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e as diversas linguagens por elas utilizadas. Assim, à medida que estas novas tecnologias são inseridas em práticas sociais mediando a comunicação (a internet como um espaço sócio discursivo virtual), novas formas de linguagem multimodais são utilizadas para a criação de gêneros textuais inéditos ou a modificação de gêneros já existentes. Rojo discute esta relação com o viver na escola:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissosse dos textos contemporâneos, que exigem os multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Os gêneros digitais, de acordo com Marcuschi (2008, p.18-19), “giram em torno das práticas da escrita, mesmo que em associação com outras semioses – o diálogo entre verbal e audiovisual é característica típica dos gêneros digitais, da mesma forma que a presença dos hiperlinks”. Da mesma forma, a escrita interativa em termos de sincronia também aparece como característica dos gêneros digitais.

A *fanfiction*, ou “obra de fã”, não é um gênero nativo dos ambientes virtuais. O que faz da *fanfiction* um sistema coerente, identificável, é a apropriação de uma obra por sua audiência, visando a sua *recriação*, subvertendo ou hibridizando os papéis tradicionais de autor e leitor ou espectador. A existência continuada de um coletivo “fãs” que dá sobrevida ao gênero, no entanto, sempre contou com a cumplicidade de certos usos institucionalizados das tecnologias, principalmente aquelas ligadas aos processos de reprodução, difusão e comunicação, permitindo à obra (impressa, radiofônica, audiovisual) atingir um número grande de pessoas que conversam entre si e, ao mesmo tempo, promover a recirculação da obra no espaço interacional da audiência. Por isso a *fanfiction* pode ser vista, em retrospectiva, como gênero incipiente após os processos de mecanização da imprensa, como gênero emergente, ou já estabelecido, com as novas tecnologias de comunicação do século XX, e como gênero amplamente difundido pelas possibilidades da rede mundial de computadores. O gênero popularizou-se e diversificou-se na sua paisagem adaptativa preferencial: o terreno fértil da interconexão digital, em contínua expansão na atualidade, sem deixar, por isso, de se apresentar como um sistema estruturalmente determinado: “Os sistemas determinados estruturalmente são sistemas tais que qualquer agente que incida sobre eles apenas desencadeia neles mudanças estruturais determinadas neles próprios” (MATURANA, 2001, p. 173).

De fato, hoje podemos encontrar facilmente plataformas dedicadas à produção e divulgação destes textos, tais como *blogs* e *websites*. Não raro também encontramos dicas de como escrever ou sugestões de como associar uma *fanfic* a outras semioses. O uso de tal ferramenta justifica-se pela divulgação e compartilhamento de ideias, facilitando a participação do “outro” no processo de constru-

ção coletiva do conhecimento. A seguir abordaremos como as novas possibilidades da escrita digital podem contribuir para a atividade de leitura e produção textual das *fanfics*.

É permeando este cenário que este trabalho almeja que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Aracaju participem de oficinas de produção de textos no gênero *fanfiction* e, desta forma, vivenciem uma forma de produção textual colaborativa e multimodal. Através de sessões de leitura e discussão sobre as *fanfictions*, os professores utilizarão instrumentos e técnicas que busquem recuperar sentidos ou descrever os fatos relacionados à produção textual referenciada, ou seja, durante o processo de produção, serão recuperados os contextos de interpretação com base nas manifestações linguísticas dos produtores de textos. Todo esse processo é a chave de produção de uma *fanfic*.

O enquadramento das *fanfics* como forma de literatura foi passo importante para alcançar um dos objetivos expressos neste projeto. Porém, devemos voltar igualmente nossos pensamentos para a dependência da máquina no processo de produção ou reescrita de uma *fanfic*. Na verdade, devemos acreditar que não importa a ferramenta, a interação e a troca de ideias é que realmente importa nesse processo. Segundo Haraway, “a fronteira entre ferramenta e mito, instrumento e conceito, sistemas históricos de relações sociais e anatomias históricas dos corpos possíveis (incluindo objetos de conhecimento) é permeável. Na verdade, o mito e a ferramenta são mutuamente constituídos” (HARAWAY, 2009, p. 64).

Tais assertivas corroboram com a ideia de *fanfiction* que significa “ficção criada por fãs”. Todo esse círculo é explicado na seguinte citação:

A relação dos fãs com as narrativas abordadas está evidente no uso específico da palavra “cânone”, ou seja, a narrativa estabelecida como referência para todos os fãs. (...). Um romance adaptado para o cinema, por exemplo, tem como cânone o livro, e não o filme. Ambos podem ser discutidos pelos fãs, mas, no estabelecimento de hipóteses interpretativas, os argumen-

tos baseados no cânone possuem valor superior. O cânone, na visão dos fãs, não é o texto consagrado pela sociedade como cânone literário, e sim a narrativa de referência pela qual nutrem especial carinho. Os fãs revisitam o cânone quantas vezes precisarem a fim de extrair dele uma unidade de sentido. (NAKAGOME; MURAKAMI, 2013)

Pressupõe-se dessa forma que a participação ativa de alunos e professores no planejamento e nas ações é de suma importância dada a complexidade do trabalho colaborativo onde seus autores buscam uma maneira de experimentação na qual o grupo procura mudar alguns aspectos da situação de origem (obras literárias, filmes, seriados, etc.). A observação e avaliação dessas ações, ao evidenciar os obstáculos encontrados no caminho, mostram um ganho de informação que será captado e restituído como elementos de saber.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM, AUTORIA E ESCRITA

Atualmente, existem inúmeros ambientes virtuais que servem para atender demandas variadas funcionando como espaço de divulgação e compartilhamento de informações de diversas áreas do conhecimento humano (jornalismo, esporte, política, religião, educação etc.). No campo da educação, uma gama de *sites*, *blogs* e grupos em redes sociais mostram a importância da divulgação de informações e a necessidade de compartilhar formas diferenciadas de ensino.

Um *blog*, por exemplo, é uma ferramenta gratuita, de fácil domínio e que não exige que os usuários sejam mestres em tecnologia para poder fazer uso desta ferramenta. Assim, sendo uma forma de interação, o blog possui grande valor no processo de ensino/aprendizagem. A comunicação entre o autor e o leitor é feita de forma a possibilitar a construção coletiva do conhecimento e, desta forma, a própria leitura deixa de ser um mero processo mecânico dando lugar à análise de um contexto mais amplo.

Com relação à produção escrita, o aluno, já nativo em ambientes virtuais, mostra-se motivado por poder apresentar seus escritos não

apenas ao professor (olhar avaliador), mas também aos seus pares que poderão complementar as ideias num processo contínuo promovendo a escrita, a reescrita e, assim, potencializando a colaboratividade. Seria, no mínimo, interessante à escola se apoderar como espaço físico propício a esse processo de aprendizagem colaborativa. Marcuschi enfatiza a importância dessa relação.

Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 2010, p.19)

Diante deste cenário, é justo retomar algumas questões teóricas acerca da definição de autoria até chegarmos à sua definição no contexto da era digital. Barthes, em seu livro *O rumor da língua*, afirma que

O autor reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos, e na própria consciência dos literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões. (BARTHES, 2004, p.67)

Na mesma obra, no texto "A morte do autor", Barthes (2004) fala da posição do autor como um sujeito social e historicamente constituído, enfraquecendo a ideia de autor como aquele que unicamente detém o poder sobre sua obra. Ainda segundo Barthes, é a escrita que faz o autor, já que cabe a este selecionar as palavras já ditas ou escritas já existentes.

Na era dos manuscritos, os papéis de autor e leitor se confrontavam, visto que as obras eram normalmente alteradas devido às transcrições ou traduções. Com o texto impresso, o autor e o leitor se

distanciam diante da não contestação das suas palavras impressas e do mercado editorial de consumo de produtos culturais. Com o advento da internet, essa relação entre autor-leitor volta à tona e estes dois papéis se reaproximam com a ideia do hipertexto e da produção colaborativa.

Foucault (2002, p.29) aproxima-se da definição de autor nos tempos de produção colaborativa. Para ele, “o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles”. Neste paradigma, cabe às sociedades, possuidoras de marcas culturais distintas, atribuir a cada indivíduo (ou grupo) a responsabilidade da autoria e essa identificação depende de fatores diversos (época histórica, política, tipos de escrita, ambiente etc.).

Portanto, na esfera digital, a concepção de autoria é diretamente relacionada a um ambiente onde a interatividade e a multiplicidade de vozes são inerentes. Na *web*, o compartilhar é mais significativo que apenas apresentar o conteúdo de outrem. Isso envolve a partilha de ideias, ideologias e valores.

A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE FANFICTIONS

Na Grécia antiga, a literatura trágica é baseada num universo mitológico. Desde essa época, muitos autores já usavam alguns desses mitos para produzir suas próprias histórias criando, assim, novas histórias ou ainda várias versões da mesma história. Essa prática é algo muito parecido com as *fanfictions*, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original.

Fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que

não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2005, p. 21-22)

O processo de produção de uma *fanfiction* explica-se pelo fato de que, para alguns fãs, não é suficiente consumir o material originalmente disponível, o que é realmente interessante é entrar no universo ficcional do seu ídolo, modificando-o e complementando-o. Tanto na literatura trágica grega quanto na clássica, os textos originais – chamados cânones no universo *fanfiction* – serviam como base para a criação de outros textos semelhantes, porém, a *fanfiction* é mais que um texto semelhante: é uma história que tem sentido apenas dentro de seu cânone e é direcionada aos fãs desse mesmo cânone. É um novo texto criado por fãs e para fãs.

Cruz (2008, p.2) aponta escritos no século XVII que seriam fins alternativos para *Dom Quixote de la Mancha*, de Cervantes. Apesar de seguir a ideia, estes ainda não eram reconhecidamente *fanfics*. Outros exemplos deste tipo de escrita estão registrados na Wikipédia onde há referências a suplementos às obras de Homero e recontagens das histórias do Rei Arthur. Porém, as *fanfictions* ganharam grande impulso com o *fandom Star Trek* e se diversificaram com outros produtos midiáticos. Em meados de 1990, o universo da escrita de *fanfic* foi adaptado para as formas digitais, através de *bulletin boards*, *mailing lists* e, mais recentemente, em *blogs*. Como Luiz (2008, p.2) explica, “com a expansão da internet e da *Web 2.0*, a publicação e divulgação de (...) formas de expressão artística e cultural tornou-se muito mais simples e acessível”, o que provocou a expansão da cultura participativa no ciberespaço. Ainda de acordo com o autor, a Internet deu vazão ao desejo de expandir universos ficcionais sem benefícios financeiros ou preocupação com o *copyright* ou com a propriedade intelectual.

Antes da década de 1990, os fãs interagiam através de jornais, zines, conferências ou correspondências pessoais, a produção artística então produzida era um artefato físico, as distâncias e as

condições econômicas dos fãs podiam atuar como empecilhos. Com o advento da Internet, a participação dos fãs ficou ao mesmo tempo mais acessível e velada, o acesso a produtos pode se dar com ou sem a inserção do fã num determinado *fandom*. Isto é, o fã (no sentido mais amplo possível do termo) pode optar por não integrar o ciclo de produção e discussão, sendo apenas um consumidor-observador (o famoso *lurk* ou espião). Um exemplo da capilaridade da fama desse gênero literário está na autora J. K. Rowling, da série *Harry Potter* (um dos cânones mais conhecidos e explorados da última década), ela incentiva que os fãs escrevam *fanfics*, contanto que atendam a alguns pedidos como, por exemplo, que as histórias não tenham conteúdo pornográfico. Além de *fics* (outra abreviatura para as *fanfiction*) escritas, também existem *fics* na forma de filmes (*fanfilms*) e de desenhos (*fanarts*).

Embora a leitura e a produção escrita sejam intensas no ambiente virtual, no ambiente escolar a prática da leitura e da escrita não acontece de forma tão espontânea e prazerosa. Diante desse cenário, a inserção de *fanfics* como ferramenta pedagógica pode promover uma renovação do ambiente escolar, por tratar-se de um gênero típico do ambiente virtual e que integra a experiência cotidiana dos estudantes.

Apesar da dependência das máquinas e novas tecnologias, por seu caráter de incentivo à leitura e à produção textual, o gênero *fanfiction* pode ser utilizado de forma a contribuir para o ensino de língua portuguesa e para a leitura e produção de textos no ambiente escolar.

TECNOLOGIA E VIVER HUMANO

O gênero *fanfiction*, por sua própria organização dependente da apropriação coletiva, tornou-se mais acessível, mais desejável, e, portanto, mais difundido, no atual ambiente hipertextual e horizontal da web. Ainda que a disseminação em rede não seja determinante das *fanfics*, a sobrevivência do gênero continua parasitária de determinados recursos tecnológicos. Vimos que o gênero (ainda que não

reconhecido com esse nome) pode ter surgido entre os séculos XVII e XVIII, ou seja, entre a popularização do uso de tecnologias mecanizadas de impressão e a multiplicação das técnicas de reprodução no início da revolução industrial (PIGNATARI, 1987, p. 73) e se firma no século XX, era das telecomunicações e da “aldeia global” (MILLER, 1973, p. 111). Daí a importância dada às tecnologias, novas ou nem tanto. Podemos, contudo, refletir sobre a relação entre organismo e máquina, ou ainda, sobre o papel da tecnologia no viver humano, sua centralidade em seus afazeres. As *fanfics* só são possíveis (hoje) diante do uso da internet? O que é mais importante neste processo de reescrita: o estabelecimento da comunidade de novos autores ou a ferramenta que o possibilita (ou facilita)? Diz Maturana:

... hoje em dia, quando falamos tanto de progresso, de ciência e de tecnologia como se progresso, ciência e tecnologia fossem, em si mesmos, valores a serem venerados, há muitas pessoas que pensam que as máquinas, ao se tornarem mais e mais complexas e inteligentes através da construção humana, possam de fato se tornar vivas, de forma a suplantarmos como um resultado natural desse tão venerado progresso e expansão da inteligência. Muitas pessoas também parecem pensar que a natureza da evolução está mudando, de modo que a tecnologia está se tornando a mola mestra no fluir da mudança cósmica no que diz respeito a nós. (MATURANA, 2001, p.172)

Conceitualizar os usos da tecnologia digitais e as novas relações humano-máquina como “inovações”, ou seja, como avanços em oposição a modos de comunicação menos eficazes no passado, remetem-nos, curiosamente, a temas revelhos e persistentes, desde as noções de progresso social e científico do final do século XVIII e de todo o século XIX, até a modernidade inaugurada no século XVII, de uma separação política entre uma natureza que, apesar de muda, só diz a verdade (quando interrogada pelo cientista), e uma sociedade ruidosa, mas potencialmente enganadora (se deixada em mãos inábeis ou inescrupulosas), ambos os polos usados alternadamente, nessa

recente história do pensamento ocidental, para silenciar o oponente (LATOURE, 1994).

Latour (1994) nos lembra, contudo, que “nunca fomos modernos”, ou seja, a tentativa purificadora de forçar a separação entre uma natureza não-humana, de um lado (acessível por nós através do conhecimento), e uma cultura humana, de outra (criada por nós no debate político, ou na dinâmica social), tem contribuído para a proliferação de híbridos intratáveis, e a situação não melhora quando incluímos um terceiro vértice - o texto, o discurso - nesse polígono purificado. Em uma perspectiva mais simétrica, tanto atores humanos quanto não-humanos (autores consagrados, provedores de internet, professores da rede pública, obras literárias, aparelhos celulares, clubes de fãs) podem se revelar agentes importantes na configuração de um espaço coletivo, como é tanto o caso das *fanfics* quanto de sua utilização no espaço educacional. A oposição entre um “moderno” tecnologicamente avançado (que ao mesmo tempo causa perplexidade e exige sua utilização) a um “antigo” enquanto espaço imobilizante de intercomunicação, ignora, ou trata assimetricamente, a agência dos componentes envolvidos. Diz Maturana, sobre a perplexidade diante da tecnologia:

A tecnologia pode ser vivida como um instrumento para ação intencional efetiva, ou como um valor que justifica ou orienta o modo de viver no qual tudo é subordinado ao prazer vivido ao se lidar com ela. Quando é vivida desse último modo, a tecnologia se torna um vício cuja presença os nela viciados desejam justificar com argumentos racionais fundados na realidade histórica de sua imensa expansão nos tempos modernos. Se vivida como um instrumento para ação efetiva, a tecnologia leva à expansão progressiva de nossas habilidades operacionais em todos os domínios nos quais há conhecimento e compreensão de suas coerências estruturais. (MATURANA, 2001, p.187)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM FANFICTIONS

Para Schneuwly e Dolz (2011), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.

Para elaborar uma sequência didática é possível seguir algumas estratégias didático-metodológicas para embasá-la, entre elas está o Método Recepcional descrito por Aguiar e Bordini (1988), no livro *A formação do leitor – Alternativas metodológicas*. Este método encontra-se baseado na Estética da Recepção.

A seguir, apresentamos uma sugestão de sequência didática tendo como base esse método. Sugere-se o uso de dez aulas para aplicação desta sugestão de trabalho com as *Fanfics*.

Proposta de intervenção
Conteúdo: <i>Fanfictions</i> , leitura e releitura, produção textual.
Objetivo: Proporcionar aos alunos de uma turma do 9º Ano (Ensino Fundamental) a leitura, interpretação e produção de narrativas ficcionais que representem a visão de-les acerca de enredos provenientes de produtos midiáticos (livros, filmes, quadrinhos videogames, etc.).
Procedimentos Didáticos: Determinação do Horizonte de Expectativas (2 aulas de 50 minutos)

Inicialmente, o professor apresenta alguns textos em formato impresso publicados nos sites <https://fanfics.com.br/> e <https://fanfiction.com.br/> e propõe uma sessão de leitura livre em que cada um pode escolher o texto que deseja ler.

Enquanto os alunos leem, o professor circula entre eles observando os assuntos apresentados nas *fanfics* escolhidas para leitura, bem como os comentários e as reações dos leitores durante o desenvolvimento da atividade.

Terminada a leitura, o professor promove a socialização dos textos lidos, pedindo que cada aluno conte um pouco sobre o que leu.

Desta maneira, será possível identificar que os textos não se tratam de obras originais.

Desta socialização, o professor introduz o gênero *fanfiction* e, como exemplo, socializa algumas páginas da internet onde este gênero é apresentado.

ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Para atender aos interesses dos alunos pelos relatos apresentados nas *fanfics*, o professor propõe a leitura, em horário extraclasse, de outras *fanfics* e sugere as fontes onde essas obras podem ser encontradas.

Para instigá-los a ler, o professor poderá apresentar um breve relato do enredo da trilogia “Divergente” ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Divergente_\(trilogia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Divergente_(trilogia))), juntamente com uma *fanfic* criada com base nesse enredo (<https://fanfics.com.br/fanfic/43064/stay-with-me-uma-nova-historia-divergente>), despertando a curiosidade dos alunos, propondo que eles imaginem outras estórias. Com o intuito de promover a reflexão sobre as obras lidas, o professor propõe que os alunos respondam aos seguintes questionamentos que servirão de ponto de partida para a aula seguinte:

- Quais são as características apresentadas nesta obra que mais se aproximam da sua vida? E quais as que são diferentes?
- Esta obra te faz lembrar algo que tenha acontecido com você ou sua família?
- Você concorda com a forma como o *ficwriter* caracteriza as personagens da obra original?
- Você acha que alguns dos elementos citados na obra original sofreram modificações? Quais elementos e quais foram as modificações?

No segundo momento, os alunos irão apresentar as *fanfics* lidas e socializar as respostas das questões.

Através desta socialização, o professor montará um quadro com as respostas em papel pardo para em seguida refletir junto com os alunos sobre as respostas deles.

Para trabalhar a mesma temática, mas com um formato diferente, o professor poderá levar para sala de aula histórias em quadrinhos para provocar os alunos a perceberem as diferenças e semelhanças entre os textos até agora estudados. Como sugestão, podem ser utilizadas as revistinhas da Turma da Mônica (material de fácil acesso), juntamente com *fic*s criadas sobre a série “Turma da Mônica Jovem” (<https://spiritfanfics.com/categorias/turma-da-monica-jovem>). Diante de tal cenário, os alunos recebem as seguintes indagações:

- Qual a diferença entre as histórias originais (contidas nas revistas) e as *fanfics* em relação ao formato apresentado?
- Qual a principal semelhança apresentada entre os textos?
- Qual deles é mais fácil de entender?
- Qual deles é mais atrativo para ser lido/estudado?

Para complementar a discussão, o professor poderá explorar as imagens e o enredo da história em quadrinhos para que os alunos percebam a caracterização dos seus personagens em momentos diferentes da vida apresentada no HQ e nas *fic*s. A pergunta final neste momento é:

- Qual texto te chamou mais a atenção?

É esperado que os textos que falam da adolescência chamem mais a atenção pela identificação com a faixa etária dos alunos.

Ao final, o professor junto com os alunos, pode fazer um quadro para definir as características dos HQ's e das *fanfics*.

QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Chegou a hora de comparar as atividades realizadas. O professor agora irá analisar qual atividade apresentou maior dificuldade de compreensão e execução bem como qual foi mais propícia para promover a reflexão dos alunos. Nesta fase, os alunos recebem os seguintes questionamentos:

- Qual das atividades desenvolvidas (fanfic e HQ) apresentou maior dificuldade de compreensão para vocês? Por quê?
- Qual das atividades desenvolvidas (fanfic e HQ) promoveu maior reflexão para vocês? Por quê?

Após a socialização das respostas, o professor explicará que estas atividades serviram para desenvolver a interpretação e o raciocínio crítico dos alunos e que a próxima atividade apresentará mais um desafio a ser vencido por eles, mas que acredita que será um sucesso devido ao empenho e desenvolvimento apresentado até então.

AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Agora, o professor irá propor a leitura do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em casa, (o professor pode disponibilizar a obra em formato pdf para ser lida em computador, notebook, celular, etc.) e após um período disponibilizado para leitura (15 dias em média) cada aluno vai socializar oralmente a sua avaliação do capítulo lido com os colegas.

Após esse período de leitura, será aberto um debate em sala tendo como norte as seguintes perguntas:

- Quais são as semelhanças e diferenças entre a realidade dos personagens da obra e a vivenciada por você?
- Quais foram as dificuldades enfrentadas durante a leitura dessa obra? (Vocabulário, ideias apresentadas, extensão da obra).
- O que foi feito para sanar as dificuldades encontradas (Busca das palavras desconhecidas no dicionário, procura por ajuda na internet ou com algum colega?).
- A leitura desta obra te fez ter vontade de continuar a leitura sobre esta temática ou te fez ter curiosidade por outra? Qual?

Depois desta fase, o professor apresenta uma *fanfic* baseada na obra de Machado de Assis (<https://fanfiction.com.br/historia/169707/Pos-tumamente/>), e agora, o professor irá orientá-los a produzir uma *fanfic*

sobre o universo que eles sejam fãs. É estipulado o prazo de oito dias para a confecção dessa *fic*. Terminada a atividade, os alunos devem ser encorajados a apresentar o trabalho desenvolvido à turma explicando o motivo da escolha das personagens e respondendo às curiosidades que possam surgir por parte dos seus colegas e professor. Ao final, o material pode ser exposto na sala de aula ou em outro espaço da escola além de ser publicado em um dos sites dirigidos a este fim.

Chegamos à última etapa. A partir das respostas aos questionamentos acima reiniciamos as etapas do Método Recepional, visto que este nunca se esgota, promove sempre um recomeço em busca de uma nova determinação, atendimento, questionamento, ruptura e ampliação de horizontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de produzir textos, na forma oral ou escrita, vem sendo revista com a utilização de formas alternativas de compilação e publicação, digitais ou não, que vêm ganhando espaço no ambiente educacional.

O gênero narrativo tem toda a chance de ser bem acolhido na rotina dos alunos, pois, em suas diversas modalidades e difundido nas mais variadas plataformas, já faz parte da experiência cotidiana das pessoas de diferentes idades, culturas, e redes conversacionais. É contando com essa aceitação que se aposta na produção de textos narrativos através das *fanfictions*, um gênero tipicamente hipertextual que, a um só tempo, floresce em um ambiente digital em rede, e parte de tradições narrativas ligadas ao gosto e ao interesse dos seus novos ou futuros autores, os fãs. As *fanfic*, segundo Xavier (2010, p. 171), possuem uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Discutir e trabalhar esse gênero pode ser de grande relevância no contexto escolar, visando à formação de produtores de textos escritos que possam ampliar as suas competências comunicativas de forma colaborativa, em um mundo em constante metamorfose modal. Seu caráter *repro-*

duto, em um sentido bem diverso da cópia, enfatiza a hipertextualidade processual do gênero, e a inserção do novo autor em uma rede consensual de leitura e escrita.

Trabalhar um gênero narrativo usando os meios digitais disponíveis na escola e formatos já incorporados à experiência dos alunos, pode tornar a aula mais dinâmica, mais colaborativa e interativa, configurando-se como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem das línguas portuguesas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. G. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

CRUZ, R. R. Fanfiction: impulsionando prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes. In: **Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação** – multimodalidade e ensino, 2. Recife, 2008. Anais Eletrônicos. 2008. p. 1- 16.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Ed. Passagens/Vega, 2002.

HARAWAY, D. *et al.* **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LUIZ, L. A expansão da cultura participatória no ciberespaço: fanzines, fanfictions e a cultura de fã na internet. In: **II Simpósio ABCiber**, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos, São Paulo, 2008. p. 1-9.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MILLER, J. **As ideias de McLuhan**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

NAKAGOME, P. T.; MURAKAMI, R. Y. Transculturalidade, transformação: a relação dos fãs e dos estudantes com a literatura. **Interdisciplinar**. Universidade Federal de Sergipe, v. 19, n. 1, p. 71-86, 2013. Disponível em: < <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1851/1623>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1987.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VARGAS, M. L. B. **Do fã consumidor ao fã navegador: o fenômeno *fanfiction***. Passo Fundo, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

XAVIER, A. C. Gêneros textuais acadêmicos: projeto de pesquisa. In: XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Respel, 2010, p. 65-87.



ENTRE A IMAGEM E A POESIA: LEITURAS FOTO-LÍRICAS

Joelma Márcia Santos de Oliveira¹
Christina Bielinski Ramalho²

A arte de brincar com as palavras, de despertar e aguçar a criatividade, de inspirar novas emoções, de conhecer novas culturas e de se aprofundar no autoconhecimento são alguns dos benefícios que poemas podem despertar no leitor. Essa pulsão emotiva está na própria força da poesia, carregada de subjetividade, pois é composta por uma linguagem conotativa, respaldada por recursos estéticos como figuras de linguagem, musicalidade, jogo com as palavras, entre outros, que deslocam os sentidos tradicionais das palavras.

Além dessa pulsão estética, os textos líricos imitam a vida pela força da criatividade do poeta, pois o compromisso da poesia é com a liberdade presente em suas imagens que se libertam do mundo real, pois o poeta “Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos do nosso pensar” (PAZ, 2009, p. 38). Esse jogo entre o real e lírico nos convida a pensarmos o quanto é possível jogar com esses opostos, quando pensamos em poesia e imagem. Essa cumplicidade da imagem traduzindo o poema, ou o poema descrevendo a imagem.

Este trabalho traz uma proposta interventiva voltada para a leitura e a criação de fotos-líricas, destacando a importância da contemplação visual e a interpretação dos elementos da escrita lírica. Ao mesclarmos essas duas artes, imagem e texto, priorizamos o envolvimento do leitor, sua sensibilidade e sua criatividade para tra-

1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da SED/BA Bolsista Capes (2016/2018). Bolsista Capes (2017-2018). E-mail: joelmamarca@gmail.com.

2 Professora Dra. da UFS, Membro do PROFLETRAS(UFS). E-mail: ramalhocris@hotmail.com.

duzir um poema ou os sentidos de uma foto. Para esta atividade, utilizaremos a fotografia com o intuito de provocar emoções, eternizar momentos e conduzir o leitor à transcendência do universo artístico.

Esse duplo desafio faz parte de nossa prática de leitura de poemas por meio de fotos e da construção de poemas que traduzam a beleza das fotos tiradas pelos alunos envolvidos neste processo. Dentro dessa perspectiva, apresentamos um resumo de nossa pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras. No primeiro momento, vamos abordar questões teóricas acerca do ensino de poesia na escola; no segundo, apresentamos nossa proposta prática de intervenção; e nas considerações finais apresentamos alguns resultados dessa abordagem híbrida do texto poético.

Nosso principal objetivo é propor a interação do aluno com a leitura e a (re)escrita de poemas por meio de imagens líricas, tendo como principal recurso o celular para a produção das fotos e edição dos poemas híbridos. Esta proposta está voltada para o desenvolvimento do gosto da leitura de poemas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

O contato com textos líricos tem papel importante no contexto da formação do leitor por contribuir para seu desenvolvimento intelectual e cultural, para a mobilização do imaginário e para a descoberta de características e sentimentos individuais. Por isso, propiciar aos alunos meios que favoreçam o contato com textos líricos é contribuir com a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da criticidade do aprendiz como nos sugere uma prática dos multiletramentos, que visa à interatividade e colaboração dos usuários na produção do conhecimento que passa a ser compartilhado com vários interlocutores, disponíveis na rede (ROJO, 2012, p. 23).

O desafio de explorar a leitura de poemas em sala de aula é sempre um convite para prepararmos aulas criativas, pois precisamos apresentar a especificidade dessa linguagem para despertar o prazer pela leitura. Partimos da premissa de que a linguagem poética, pode ser explorada para o desenvolvimento do potencial interpretativo do leitor, despertando sua formação afetiva e intelectual, visto que ela transita entre imagens reais e simbólicas.

Além disso, sua especificidade estética pede conhecimentos acerca da musicalidade dos versos, do uso da rima, e dos ritmos, alcançados com camada sonora do poema. Essa dimensão formal do texto poético e sua capacidade emotiva proporcionam vivências literárias múltiplas e habilidades sensoriais. O escritor T. S. Eliot afirma que na poesia, “há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura a nossa sensibilidade” (1991, p. 29).

Por sua especificidade subjetiva e simbólica, o leitor está sujeito a vivenciar os múltiplos significados do texto poético, possibilitando um mergulho na introspecção. A motivação pela leitura desses textos propicia o desenvolvimento da capacidade emotiva do leitor. Essa capacidade é importante para a formação humanística do leitor, pois o texto dá sentido ao mundo subjetivo quando há uma identificação com a estética do poema. Para isso, acreditamos em uma proposta que transmita ao leitor o encantamento com o texto poético, reforçando sua peculiaridade subjetiva e explorando sua capacidade emotiva. Com tal envolvimento, a formação do leitor tende a ser mais participativa e envolvente.

A seguir apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de poesia na educação básica.

A PRESENÇA DO POEMA NA SALA DE AULA

A força do poético não pode ficar de fora de uma prática para a formação de leitores críticos, pois o contato com o texto poético vai além das especificidades, pois é uma nova experiência que nos convida a usarmos nossa sensibilidade. Essa perspectiva é defendida por Christina Ramalho, em seu artigo “A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula”, quando afirma que “com sua linguagem cifrada, ritmada e ligeira, o poema canta a vida e convida quem dele desfruta, com atenção e sensibilidade, a recriar o sentido da vida” (2014, p. 334). Neste capítulo, interessa-nos a recriação do sentido do poema por meio de interpretações fotográficas.

Esta proposta visa à experimentação do texto poético de forma plena por meio do letramento lírico, isto é, o domínio das especificidades do texto poético e a capacidade de interpretá-lo em suas múltiplas faces: formal, simbólica e imagética, entre outras. Para isso, o professor deve preparar uma prática pautada pelo prazer visando a motivação do leitor, pois essa prática de baseia na mediação do professor e no envolvimento dos participantes como sugere Ramalho (2014, p. 337). Esse professor-mediador precisa de um olhar atento das especificidades do texto lírico e propor um diálogo com as novas linguagens para motivar os alunos. Essa diversificação de letramentos faz parte dos desafios da prática de leitura literária do século XXI, proporcionando um diálogo entre o poema e outras linguagens.

Para isso, nossa prática de leitura passa pelo “encantamento” por poemas e pela vontade de tradução de seus significados. Tal sedução tem o objetivo de motivar os leitores a participarem do processo de tradução do texto poético por meio de práticas que explorem a força da imagem que a linguagem lírica carrega como nos ensina Octávio Paz (2009). O letramento literário por meio de diferentes linguagens dá oportunidade à formação do leitor crítico e sensível ao universo subjetivo da poesia.

Hélder Pinheiro, em sua obra intitulada *Poesia na sala de aula* (2007), ressalta a importância do uso da poesia na educação para a formação de um leitor humanizado. Essa formação se dá por meio de uma seleção de poemas voltados tanto para o prazer estético como para uma preocupação social. Assim, concordamos que é urgente a busca de meios que favoreçam o estudo o ensino do letramento lírico, pois a poesia condensa diversas possibilidades estéticas e culturais de forma sintética e imagética.

A metodologia proposta por Hélder Pinheiro dialoga com as necessidades de uma prática de ensino que explore as múltiplas linguagens. Para tanto, o professor deve ser um conhecedor de poesia. Além disso, é necessária uma pesquisa prévia sobre os interesses dos alunos. Desta forma, o professor poderá selecionar textos poéticos que contemplem os gostos e o contexto dos estudantes para que o passo motivacional seja concretizado. Vale ressaltar que os dados re-

colhidos nesta etapa não devem ser os responsáveis pela totalidade da temática poética escolhida. O professor deverá, posteriormente, inserir aos poucos outras temáticas, a fim de que os alunos possam vivenciar experiências diversificadas, criando as condições adequadas para uma prática motivadora de ensino (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Um pré-requisito para o sucesso dessa proposta é a preparação do ambiente no qual a poesia é trabalhada, já que um local favorável para a leitura permitirá a boa fruição da mesma. A escolha adequada da seleção de poemas e o espaço propício à leitura são elementos básicos para uma prática de leitura poética motivadora, aproximando o leitor da obra/texto estudados, ou seja, a busca do conhecimento poderá surgir a partir do interesse desenvolvido pelo próprio aluno, pois “iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar” (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Quanto ao processo de leitura do poema, há diversos debates acerca de qual seja o melhor caminho para pesquisar o vocabulário antes da leitura ou analisar a estrutura musical preliminarmente. Para alguns teóricos, a leitura pode ser realizada de uma vez, sem interrupções, mesmo que algum verso não seja compreendido a unidade presente em todo texto lírico será compreendida. Caso haja interrupções na leitura para reflexões ou interpretações a compreensão dessa unidade será comprometida. Para Antônio Cândido depende, pois “a resposta varia conforme o tipo de poesia e os problemas apresentados por cada poema” (CANDIDO, 1996, p. 14). Na perspectiva do leitor, a compreensão com textos líricos é algo estritamente íntimo e pessoal. Por isso, o professor deve ficar atento em não romper esta relação entre o leitor e o texto.

O segundo aspecto refere-se à releitura do poema em voz alta, pois assim o simples ato de pronunciar as palavras pode levar o leitor a compreendê-las. Cabe ressaltar que essa prática será melhor aproveitada se for realizada em grupo pequenos, para que o clima e a concentração sejam preservados.

Por fim, o terceiro ponto que é determinante para a compreensão de um poema é a descoberta de como o poema funciona. Essa perspec-

tiva é relevante para a familiarização com a estrutura do poema: como o estudo do ritmo, da rima, das palavras repetidas, das estrofes. As descobertas do leitor quanto a esse aspecto são fundamentais para o melhor entendimento do poema. É evidente que cada aluno possui suas particularidades na desenvoltura da prática de leitura, mas essas sugestões supracitadas indicam meios eficazes que podem contribuir para uma melhor assimilação no contato com os textos poéticos. Pinheiro fala da importância de oferecer aos alunos textos que permitam uma convivência mais sensível com o próprio eu, com o outro e com o meio.

Pedagogicamente, vale enfatizar que esse trabalho de sensibilização não é tarefa fácil, já que um fator resistência encontra-se presente desde cedo na vida da criança quando a família e a escola não utilizam meios eficazes para que o aluno desperte na infância o gosto pela leitura. Entretanto, mesmo diante dessa resistência, o trabalho com poesia é algo gratificante, pois, como afirma Pinheiro, não se ensina poesia, mas sim se partilham convivências (2007, p. 102).

Na sala de aula, o trabalho com textos líricos deve ser frequente e não deve ser confundido com o simples ato de solicitar leituras orais ou silenciosas, mas sim buscar a desenvoltura de um trabalho que contemple o jogo poético descrito no texto. Para Neusa Sorrenti, “o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica e saber quando endossar as atividades propostas pelo livro didático ou quando deverá propor outros caminhos” (SORRENTI, 2009, p. 18). Portanto, cabe ao professor e à escola propiciar aos alunos meios que agucem a curiosidade do aprendiz enquanto leitor e desperte sua sensibilidade poética.

Por isso, esta prática de leitura retoma a importância do professor/mediador, aquele que dinamiza as aulas e que se opõe a explorar a poesia incluída nos livros didáticos como um instrumento utilitarista, pois ela não pode ser usada “para fixar conteúdo programático e muito menos para se resolver questões objetivas do tipo grifar os substantivos concretos, a oração principal” (SORRENTI, 2009, p. 18). Nesse caso, é imprescindível que a atmosfera poética seja (re)criada em sala de aula para que o aluno identifique suas predileções e desenvolturas diante de textos poéticos.

Uma das saídas para a construção desse ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela poesia está na construção de uma prática que sensibilize o leitor. A seguir, apresentamos uma proposta de sensibilização e produção de foto-poesia.

INTERPRETAÇÃO: ENTRE A IMAGEM E O TEXTO

A interseção entre texto e imagem é um recurso que atrai visualmente a atenção do leitor, uma vez que o recurso imagético se associa à criatividade e ludicidade própria do jogo poético. Além disso, possibilita um aprimoramento do olhar aguçado e sensível mediante a ação de decifrar a relação estabelecida entre as duas modalidades: a verbal e a não-verbal. Esse desafio é um convite para o aluno interpretar as subjetividades do jogo poético. Esse letramento literário é fundamental para a construção da sensibilidade do leitor, pois a literatura nos convida a tornar “o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2011, p. 17). Esse processo pode se concretizar por meio de foto e ou da produção de poemas.

Octávio Paz, em sua obra intitulada *Signos em Rotação*, afirma que cada imagem ou composto de imagens pode conter vários e diferenciados significados. O autor reforça que o poeta pode fazer uso de uma realidade imagética que seja verossímil apenas no plano artístico com o intuito de eternar a arte poética:

O poeta nomeia as coisas: estas são plumas, aquelas são pedras. E de súbito afirma: as pedras são plumas, isto é aquilo. Os elementos da imagem não perdem seu caráter concreto e singular: as pedras continuam sendo pedras, ásperas, duras, impenetráveis, amarelas de sol ou verdes de musgo: pedras pesadas. E as plumas, plumas: leves. A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é ligeiro (PAZ, 2009, p. 38).

Nesse sentido, imagem e a palavra se fundem, tornando-se significações únicas do universo lírico e possibilitando o leitor a apreciar e interpretar o que, por vezes, as palavras não são capazes de trans-

mitir, ou seja, a percepção do poeta e sua verdade psicológica instauradas em sua criação permite que o expectador/leitor transgrida às fronteiras entre a linguagem escrita e a visual.

Ao priorizar nossa proposta de leitura pela tradução por meio de imagens, reforçamos nosso interesse em desenvolver a sensibilidade do leitor de poesia. Essas imagens projetam o universo do autor, como sua forma de experimentar o mundo. Para Paz, o poema traduz imagens vistas que passam a ser uma obra de arte com sua própria lógica:

As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo. Trata-se, pois, de uma verdade de ordem psicológica, que evidentemente nada tem a ver com o problema que nos preocupa. Em segundo lugar, essas imagens constituem uma realidade objetiva, válida por si mesma: são obras. [...] Neste caso, o poeta faz mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência. As imagens poéticas têm a sua própria lógica e ninguém se escandaliza que o poeta diga que a água é cristal. (PAZ, 2009, p. 45).

Nota-se, dessa forma, que as imagens possuem significativa relevância nas criações líricas, por permitir que o leitor/espectador faça o jogo da reconciliação dos elementos contrários ou não presentes nas imagens retratadas pelo autor e, a partir dessa análise, possa associar imagem ao texto escrito.

Partindo dessas considerações de Paz, esta proposta interventiva prioriza a leitura e a criação de fotos-líricas, destacando a importância da contemplação visual, pois valorizamos o que não pode ser explicado só com palavras, mas sim sentido, por isso tem um caráter individual e particular. Nesse caso, a interpretação dos elementos da escrita lírica vai acontecer por meio da escrita ou vice-versa. A mesclagem entre essas duas artes, imagem e texto, abarca um maior envolvimento, tanto do escritor quanto do leitor, com o lírico, pois exige que no ato da criação ou contemplação os sentimentos (encantamento lírico) se façam presentes.

Utilizaremos a fotografia para trabalharmos aspectos do texto lírico. Essa arte visual dialoga com a arte poética, pois também provoca emoções, eterniza momentos e conduz o leitor à transcendência do universo artístico. Quando se escolhe algo para fotografar, um significado é construído e uma nova história se forma. Cabe aos espectadores a tarefa de interpretar essa captura do artista, compreendendo suas descobertas implícitas ou não na imagem.

Na continuidade, passamos a apresentar as etapas dessa proposta com alguns resultados que reforçam nossa preocupação com a sensibilização dos alunos para a formação de leitor do texto poético.

Oficinas de foto-poesia

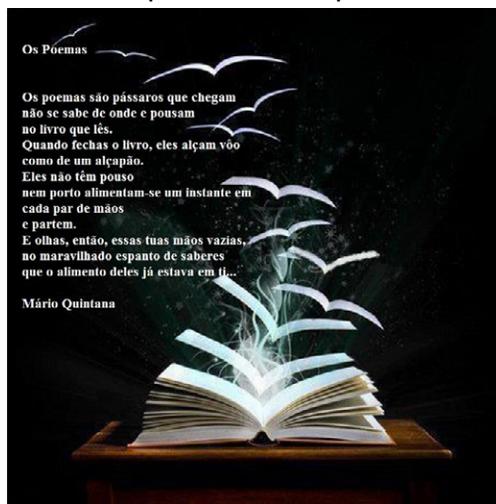
A motivação e o preparo do espaço para nossas oficinas são dois ingredientes para essa nossa proposta de sensibilização do leitor. Sabe-se que quando o professor desperta a curiosidade nos alunos a receptividade e até mesmo a aprendizagem torna-se um trabalho mais proveitoso e mais facilmente o feedback se concretiza. Rildo Cosson, afirma que, na etapa inicial, a motivação é essencial para que a boa relação entre leitor e texto seja concretizada (2011, p. 54). Por isso, nesse primeiro momento, antes mesmo do início das oficinas, o professor deverá entregar a cada aluno um convite bem elaborado, convocando-o para uma experiência inovadora com o universo lírico. É interessante que esse convite seja entregue pelo menos 2 dias antes do início das oficinas, para que expectativas sejam incitadas.

Algo que também deverá ser previamente preparado é o ambiente onde as oficinas serão realizadas. Essa etapa também é fundamental, pois, além de demonstrar aos alunos o cuidado com que as oficinas foram organizadas, permite que, de certa forma, eles estejam inseridos em um ambiente mais propício à leitura segundo Pinheiro (2007, p. 37). Por isso, recomenda-se que o local das oficinas seja antecipadamente preparado com cadeiras em círculo, o que possibilita o contato visual com todos, poemas e livros líricos diversos à disposição de todos, frases e imagens que instiguem à leitura, tapetes e almofadas para os momentos de apreciação textual individual, som (para fundo musical), computador e retroprojektor multimídia para a exposição dos conceitos a serem debatidos.

Nossas oficinas se iniciam pela sondagem e sensibilização. Nesta primeira etapa, realizamos uma breve especulação sobre o conhecimento dos alunos a respeito de textos poéticos. Por exemplo: “O que é poesia? Há diferenças entre poema e poesia? O que move alguém a fazer um poema? Quem de vocês já escreveu um poema? Quem já sentiu emoção ao ler um poema? As imagens também podem ser consideradas uma expressão poética?”

Após essa discussão inicial, sugere-se que o professor apresente em data show ou distribua uma cópia do poema “Os poemas” de Mário Quintana (2002), no qual pode-se questionar os alunos sobre a relação entre a imagem e o texto, chamando a atenção para a metáfora que o autor realizou entre os poemas e os pássaros, no qual demonstra que os poemas não são textos que “se esgotam” no livro literário, ao contrário, assim como os pássaros, alçam voo e atingem uma amplitude que surpreende até mesmo o escritor, o que ratifica a ideia de que o lírico vai muito além de textos escritos.

Foto-poema do texto Os poemas



Fonte: (QUINTANA, 2002)

Em seguida, apresentamos nossa proposta de fazermos uma foto-poema em homenagem a nossa cidade. Nessa etapa, expusemos uma

seqüência de fotos atuais e antigas da cidade que residem, a fim de que se possa se verificar o quanto cada imagem representa um cunho poético.

Logo após, o professor expõe aos alunos o Hino da cidade (caso a cidade ainda não possua um hino, pode-se apresentar uma canção que retrate as características da cidade onde os alunos residem) e abre-se um debate para que os alunos apontem se os traços descritos no hino realmente condizem com a atual realidade da cidade.

Ao término, sugere-se que cada aluno passe a observar a paisagem da cidade e, se possível, com o auxílio do celular, registre a(s) cena(s) que mais chamou a atenção.

Na etapa seguinte desta oficina, apresentamos uma leitura da música “Casinha branca” de Gilson Castilho³, solicitando aos alunos que observem a relação entre as imagens e os versos cantados.

Texto Casinha branca

Eu tenho andado tão sozinho ultimamente
Que nem vejo à minha frente
Nada que me dê prazer
Sinto cada vez mais longe a felicidade
Vendo em minha mocidade
Tanto sonho perecer

Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer

Às vezes saio a caminhar pela cidade
À procura de amizades
Vou seguindo a multidão
Mas eu me retraio olhando em cada rosto
Cada um tem seu mistério
Seu sofrer, sua ilusão.

Fonte: (CAMPOS, 1979)

3 O vídeo que traz uma relação entre poesia e imagens está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGcDHfyYMZM>. Acesso em 20 de nov. de 2017.

Em seguida, o professor propõe uma breve reflexão acerca da relação das imagens do vídeo com a letra, ressaltando o desejo do eu-lírico de se refugiar na vida do campo e fugir da agitação da cidade. Além disso, nos versos “Eu tenho andado tão sozinho ultimamente/... Sinto cada vez mais longe a felicidade”, percebe-se os sentimentos que rondam o eu-lírico, mas que podem ser revertidos pelo desejo de se refugiar na vida do campo, o que demonstra um sentimento de esperança. A maneira como o autor descreveu a cena desta canção chama a atenção pela singeleza e simplicidade na qual descreve o desejo do eu-lírico de estar mais próximo à natureza, aos benefícios da vida no campo.

A relevância da seleção adequada de imagens é muito importante para sensibilizar o leitor do quanto as imagens complementam as ideias do texto. Nessa etapa, vale ressaltar que a seleção do material que será usado, a ênfase nos aspectos visuais devem está direcionadas para despertar o interesse do participante, dando suporte para o desenvolvimento da parte emotiva e criativa do leitor conforme nos sugere Cosson (2011, p. 61).

Logo após essa reflexão, o professor faz uma breve revisão dos conceitos poema e poesia, rima, verso e estrofe utilizando o poema-canção “Casinha branca” para exemplificar.

Prossegue-se essa oficina, abrindo espaço para a exposição das imagens solicitadas na etapa anterior. Os alunos descrevam oralmente como selecionaram e qual os sentidos da imagem fotografada. Trata-se de uma etapa de compartilhamento de experiência e desenvolvimento da percepção quanto aos sentidos poéticos das imagens. Essa etapa é para se apresentar e ouvir sugestões a fim de estimularmos a criatividade.

Ressalta-se que, o contato direto dos alunos com a proposta de trabalho por eles a ser desenvolvida é de suma importância, pois facilita a compreensão estilística e a exploração semântica, por isso, para encerrar este momento, o professor convida os alunos a apreciarem as fotos-lírica (previamente exposta em uma mesa ou em varal) e escolham uma para levarem para casa. Pode-se ressaltar, que na oficina seguinte, buscar-se-á criar uma arte lírica com as imagens por eles registradas.

Na última etapa da oficina, passamos a fase de produção da foto-poesia. O professor inicia com um exemplo, previamente selecionado e solicita que os alunos escolham uma das imagens que foi registrada da cidade e iniciem o processo da criação poética foto-lírica. Durante este momento de criação pode-se colocar fundo musical (sugestão: sons da natureza). O professor pode auxiliar os alunos tirando dúvidas sobre significação de palavras, erros ortográficos e adequação textual. Sugere-se, que os alunos que forem concluindo as suas produções líricas transfiram, com o auxílio do professor, a imagem para o computador, utilize-a como plano de fundo e digitem acima dela o poema criado. Caso o tempo da oficina não seja suficiente para que todos façam essa transferência, o professor deverá dispor de outro momento no laboratório de informática, caso a escola disponha, para a conclusão dessa tarefa.

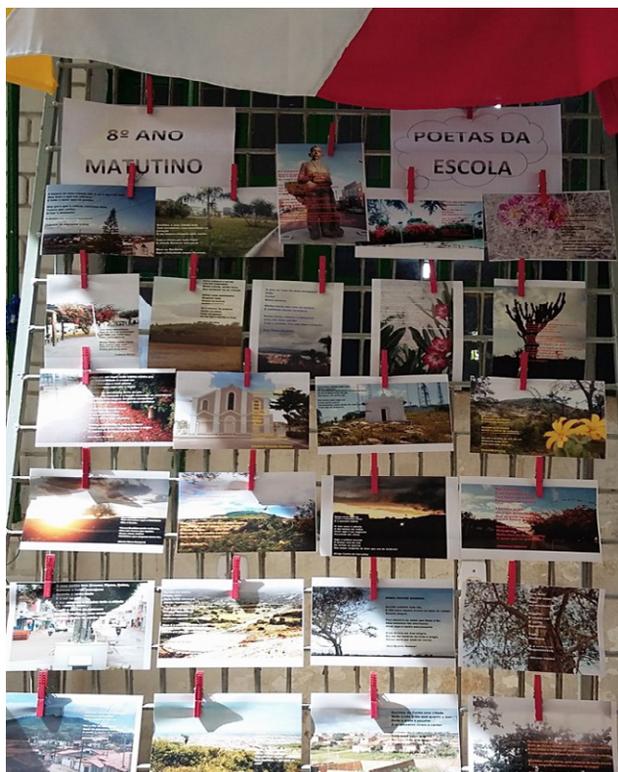
Como culminância desta fase, a apresentação e o comentário dos resultados são motivadores. Rildo Cosson define esta etapa por interpretação exterior, momento em que o aluno deverá apresentar suas impressões, concretizar a aprendizagem adquirida (2011). Essa troca de experiências é fundamental para os aprimoramentos do processo de construção dos poemas conforme a proposta de imagens.

A exposição dos trabalhos é uma fase de amadurecimento e deve ser divulgado para todos. Há várias formas para se realizar essa exposição como varais, cartazes, vídeos com foto-líricas e pode ser divulgada em atividades culturais. Para essa atividade, sugere-se que o professor, juntamente com os alunos preparem o ambiente da exposição a fim de que se torne um local atrativo para visitas.

Antes de partirmos para as considerações sobre esta proposta, cabe sintetizar como foi o processo de produção e exposição das fotos-líricas. O trabalho de lapidação dessa produção se deu por meio do aplicativo *whatsapp*. Com isso, houve continuidade da produção *online*. À medida que cada aluno “concluía” seu texto poético, enviava, de forma privada, uma mensagem instantânea para a coordenadora do projeto, a fim de que as correções e/ou adequações fossem realizadas individualmente e, em seguida, pudessem compartilhar os poemas (previamente corrigidos) no grupo. Nessa fase da produ-

ção, o professor auxilia com sugestões de vocábulos e no processo de edição da foto-lírica. O resultado foi surpreendente e sensibilizou os participantes da importância de uma leitura lírica de sua cidade.

Exposição das Fotos-líricas dos alunos



Fonte: acervo pessoal

Este momento de preparação do ambiente, de exposição e comentários foi enriquecedor para os jovens leitores de poesia. Houve entusiasmo da turma em expor os trabalhos que foram bem comentados por alunos, professores e membros da direção da escola. Esse reconhecimento da comunidade acadêmica é gratificante e reforça a importância de se trabalhar com o texto lírico em sala de aula para sensibilizar e compartilhar emoções.

Esta experiência coaduna com as reflexões feitas por Ramalho(2014) e Pinheiro (2007) acerca da importância de se trabalhar com o texto poético em sala de aula para desenvolver o gosto pela leitura lírica. Essas atividades vão além de um processo de interpretação de texto, pois contribuíram para a formação afetiva do leitor. A ludicidade e a importância de criar um poema a partir de uma foto motivaram muitos a compartilharem suas experiências em grupo.

Constatamos que, para que os alunos tenham uma boa aceitação da prática de leitura e escrita, um dos caminhos é buscar estratégias atrativas e que possibilitem uma maior aproximação do texto à realidade dos alunos. Carlos Magno em seu texto intitulado “O modelo cultural de leitura” aponta que “consideramos o texto um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias: do autor, da leitura já recebida pelo texto e a atualização feita pelo leitor politizado.” (MAGNO, 2012, p. 70). Dessa forma, o processo que envolve o contato autor-obra-leitor requer um “novo olhar”, uma nova maneira de associar o que se lê e associá-lo ao contexto o qual o leitor esteja inserido.

Com esses movimentos de introdução do texto poético e a força de sua imagem como nos ensina Paz (2009), conseguimos reunir em uma atividade a experimentação da linguagem poética tomando como base a sensibilidade proporcionada por fotos dos participantes. Esse olhar particular permite trabalhar com poemas que traduzem os sentidos da foto de forma subjetiva. Atrelada a essa proposta metodológica notamos a importância da inserção das TIDC's em sala de aula para a manutenção do fator motivacional durante a aplicabilidade do projeto e conseqüentemente para a obtenção de resultados satisfatórios na avaliação.

Outro aspecto interessante relaciona-se às novas tecnologias aplicadas ao ensino e, conseqüentemente, à avaliação. Esses novos recursos, extraídos diretamente das chamadas realidades digital e virtual, conjugam metodologias inovadoras e a

interdisciplinaridade, abrindo espaço para experiências de ensino-aprendizagem bastante diferentes das práticas tradicionais. (RAMALHO & HAUSSMAN, 2015, p. 213)

Pedagogicamente, explorando uma prática reflexiva fomos adequando as etapas da oficina conforme as necessidades e particularidades do processo de leitura lírica. Tais ajustes a nossa sequência de atividades foram fundamentais para a participação do leitor de acordo com as proposições de Cosson (2011). Vale ressaltar que cada turma/aluno possui suas particularidades, por isso os resultados nunca serão iguais, mas as experiências obtidas servirão como norteamento para posteriores aplicabilidades desta prática pedagógica.

Assim, espera-se que com esta proposta metodológica a leitura e a criação de textos líricos, em especial foto-líricas, sejam mediadas de forma dinâmica, atrativa e interligadas às novas linguagens e necessidades dos alunos ligados em rede.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- CAMPOS, G. **Gilson**. Rio de Janeiro: Top Tape, 1979. LP. Faixa 1
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas**. Trad. e prólogo Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- GOMES, C. S. O modelo cultural de leitura. **Nonada**: Letras em Revista. Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.
- PAZ, O. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- QUINTANA, M. **Coleção melhores poemas**. Seleção Fausto Cunha. São Paulo: Global Editora, 2002.
- RAMALHO, C. B. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**. Florianópolis, n 36, p. 330-370, 2014.

RAMALHO, C. B.; HAUSSMAN, R. A avaliação no ensino médio. **Revista fórum identidade**. Itabaiana, GEPIADDE, Ano 9, Volume 19, p. 205-224, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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



A LEITURA DO GÊNERO MANIFESTO LITERÁRIO: UM JOGO ARGUMENTATIVO ENTRE VOZES

Evandro Oliveira Santos¹
José Ricardo Carvalho da Silva²

A compreensão das práticas de leitura e escrita tornou-se outra depois que a abordagem de Bakhtin/Volochinov chegou ao Brasil. Desde então, a concepção de texto superou o modelo Aristotélico de classificação dos gêneros apenas como obra da voz (primeira voz, o lírico; segunda voz, o épico; terceira voz, o dramático), com representação mimética e hierárquica. Volochínov já se perguntava: “que significado tem a linguagem para a consciência individual, pessoal, do homem, para a formação de sua vida ‘interior’, de suas ‘experiências’, para a *expressão* dessa vida, dessas experiências?” (2013, p. 144). Para ele, “o crescimento da consciência determina o crescimento da linguagem, a quantidade de palavras e expressões” (p. 144). E isso só se pode dar no mundo, através da interação, que ocorre sob a forma de um dialogismo.

É da força desse dialogismo que os horizontes humanos se expandem e potencializam ações: de reclamar, de convocar, de questionar, de poetizar, de narrar, de argumentar. Por isso, não é mais viável a leitura de texto sob o prisma classificatório da era aristotélica. Afinal, a mediação da linguagem supera classificações estáticas, pois a língua é dinâmica e o repertório linguístico-discursivo manifestado

1 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) - Universidade Federal de Sergipe - Unidade Itabaiana. Professor de educação básica. Bolsista Capes 2016 a 2018. E-mail: evandrosantos520@hotmail.com.

2 Professor Dr. da UFS e Membro do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) - Universidade Federal de Sergipe, Unidade Itabaiana. E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com.

por meio dos gêneros de texto atua diretamente sobre o modo do agir socialmente.

É na esteira da renovação de tais concepções que o ensino deve debruçar-se, de maneira a responder às demandas da sociedade, em relação aos usos da linguagem, o que nos leva, como docentes de língua materna, a dar maior valor aos textos que asseguram o uso público da linguagem, porque determinantes para assegurar o exercício da cidadania, como destacam os PCN (BRASIL, 1998, p. 24).

Neste artigo refletimos sobre a leitura do gênero manifesto literário com a finalidade de apresentar possibilidade de trabalhar o desenvolvimento das capacidades languageiras em seu aspecto linguístico-discursivo com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Em nossa visão, a leitura desse gênero no 9º ano apresenta dois desafios: a) apropriação dos conhecimentos vinculados às ideias estético-literárias apresentadas nos manifestos literários; de outro, a promoção de procedimentos de leitura do gênero manifesto apoiada em estudos linguístico-discursivos. Daí a necessidade da utilização da *transposição didática de gênero*, adotada, neste trabalho, como forma de transpor uma elaboração conceitual voltada para um processo de intervenção docente.

Observamos que é recorrente nas aulas de língua materna, na educação básica, a dificuldade dos alunos em fazer uma leitura no plano discursivo, pois eles não reconhecem suficientemente o jogo de representações entre os agentes responsáveis por posições manifestas nos textos, bem como se estas aparecem de forma implicada ou autônoma. Nesse sentido, é fundamental a adoção de uma proposta focada na leitura, que possibilite ao aluno reconhecer o jogo de representações entre os agentes responsáveis por posições discursivas, ao passo que o permita apropriar-se do gênero, de modo a perceber que o manifesto representa o discurso da negação. Tal negação configura-se, no âmbito literário, pela oposição estética entre formas de fazer artístico. Observa-se marcas de negação em todo texto por meio de marcas linguísticas do tipo “contra” e “não” Exemplo de destaque foram os textos divulgadores das ideias modernistas no Brasil, como o Manifesto Antropófago:

(...) **Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.** Só **me** interessa o que não é **meu**. Lei do homem. Lei do antropófago. (...)

Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida. E a mentalidade pré-lógica para o Sr. Lévy-Bruhl estudar. (...)

Contra o Padre Vieira. Autor do **nosso** primeiro empréstimo, para ganhar comissão. (...) (ANDRADE, 1928)

No fragmento citado, evidenciamos a representação explícita de um discurso implicado marcado por expressões dêiticas pessoais “me”, “meu” e “nosso”. Observa-se marcas temporais no tempo presente que demonstram que o expositor está vinculado ao tema abordado. Diante dessas marcas linguísticas, observamos que o agente produtor do texto expõe o conteúdo temático em conjunção ao mundo ordinário em que vive, de modo a remeter à situação de produção. Por meio da expressão “nosso” convoca todos a quem dirige o discurso à rejeição à herança da literatura de catequese (Padre Vieira) que impunha uma visão moralista e a dominação cultural estrangeira. Nesse tipo de discurso, caracterizado predominante por ser interativo, o agente da ação fala contra a estética bem definida, catequética, importada e carregada de empréstimos, própria do fazer literário parnasiano.

Segundo Bronckart (2009), dois caminhos são trilhados na análise de um texto: o primeiro, diz respeito às **condições de produção**; o segundo, trata da **infraestrutura interna**, que se volta para o conteúdo temático e o gênero, segundo as características da situação comunicativa.

Neste trabalho, a ação linguageira de manifestar-se está demarcada pelas *figuras de ação*. Através dessa categoria, procuraremos analisar nosso *corpus*, que compreende três textos: Manifesto Antropófago e Manifesto da Poesia Pau-Brasil, ambos escritos pelo poeta modernista Oswald de Andrade na década de 30, e o Manifesto Anti Leitura, de José Fanha, editado em 2012.

A pesquisa concentra seus esforços na investigação da leitura do gênero manifesto literário, com vista à realização da transposição didática, na forma de Sequência Didática de Leitura, considerando o modo de operacionalização didática das capacidades de linguagem apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apresenta-se, como *corpus* de análise, o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924) e o “Manifesto Antropófago” (1928), escritos por Oswald Andrade.

A partir da análise do tom contestatório dos expositores inscritos nos manifestos, é possível observar os seguintes recursos argumentativos: a) uso de operadores discursivos de negação; b) formas de implicação e distanciamento dos conteúdos temáticos representados e regulados pela construção do mundo do EXPOR e do mundo do NARRAR realizados pelo agente produtor; c) distribuição de vozes e utilização de modalizadores. Tais recursos podem ser trabalhados na sala de aula para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, envolvendo a leitura do gênero manifesto. A análise dos dados apresenta possibilidades de didatização da leitura do gênero manifesto literário, em sala de aula, em uma perspectiva discursiva de ensino de língua portuguesa.

O GÊNERO MANIFESTO

A palavra manifesto vem do latim *manifestus*, palavra formada por *manus* (mão) e *festus* (agarrado), que tem o sentido agarrado à mão. O dicionário, por conseguinte, afirma que se trata de algo “evidente, de uma coisa manifestada; uma declaração pública ou solene das razões que justificam certos atos ou (...) direitos”, podendo ser também um “programa político, religioso, etc.” (FERREIRA, 2010).

Desde 1922, quando os artistas modernistas brasileiros, na Semana de Arte Moderna, propuseram uma nova forma de fazer arte, divulgando uma proposta estética radical, na forma e no conteúdo, os manifestos estão presentes na vida pública brasileira.

Contudo, sua origem remota a tempos mais distantes. Já nos séculos XVI e XVII se falava desse gênero. Primeiro, nos países de língua francesa, ele apareceu como divulgador de posições políticas; depois, como declarações de guerras e demais atos oficiais de líderes políticos, até o final do século XVIII, para meados do século XIX, quando, na segunda fase da Revolução Francesa, grupos radicais jacobinos publicaram exigências de mudança social, como atesta Bortolucce (2015, p. 7). A partir desse período, segundo a autora, o manifesto passou a ser visto como um documento revolucionário, tendo, em 1848, com a publicação do Manifesto Comunista, consagrado o gênero como “ato revolucionário em si, com uma estrutura redacional que apresenta, em primeiro lugar, uma análise do panorama da situação, para em seguida divulgar, de modo programático, as intenções e atos de mudança” (idem, p. 7).

Esse texto configura-se, atualmente, por apresentar um tom persuasivo, optando pela declaração pública sobre temas específicos e, sobretudo, chamando a atenção das pessoas para que fiquem alertas ou até possam aderir ao que está proposto. Desse modo, quanto mais público atingir, melhor. Por isso, circula em diversas esferas (política, artística, escolar, cotidiana, etc), o que nos leva a concluir que sua estrutura deva ser relativamente livre, para adaptar-se aos diversos contextos de enunciação, embora compreenda, conforme aponta Bortolucce (op cit, p. 6): a) texto semelhante à dissertação, com título, local e data; b) linguagem formal; e c) tom de convocação, com presença de vocativos em alguns casos.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO MANIFESTO LITERÁRIO

Considerando que é a escola que deve fornecer elementos para que os alunos possam apreender conhecimentos para aperfeiçoar sua ação em sociedade, e que o processo de internalização dos conhecimentos ocorre, em um primeiro momento, pela imitação (VIGOTSKI, 2008, p. 99), propomos a modelização do gênero manifesto, como forma de orientar a leitura desse texto por estudantes.

Modelo Didático do Manifesto		
Capacidades de Linguagem	Questionamentos norteadores	Operações de linguagem mobilizadas neste MDG
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> A qual prática social o gênero está vinculado? É um gênero oral ou escrito? A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? Quem produz esse gênero (emissor)? Para quem se dirige (destinatário)? Qual o papel discursivo do emissor e do destinatário? Com que finalidade/objetivo produz o texto? Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? Quais as figuras de ação mais predominantes? 	<p>Prática social de manifestação pública. Gênero escrito. Pertence a esfera artístico-literária. Esse gênero pode ser produzido individual ou coletivamente, por artista(s) que desejam fazer a defesa de uma tese sobre uma mudança de agir artístico.</p> <p>A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal e marcada hierarquicamente por níveis de poder: o enunciador representa a voz soberana. Por isso, está sempre em uma posição mais elevada, cabendo ao destinatário apenas a adesão ou não ao que está manifestado.</p> <p>O conteúdo temático está relacionado à tese defendida na manifestação, vinculada à apresentação de uma estética nova.</p> <p>Digitado, é divulgado em jornais, revistas, blogs e redes sociais.</p> <p>São figuras de ação predominantes: ocorrência, acontecimento passado, definição, canônica.</p>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? Como é esse expor? Interativo? Teórico? Misto? Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva? Quais as estratégias mais usadas? 	<p>Gênero da ordem do expor, predomina o discurso interativo, embora apresente segmentos de outros tipos de discurso;</p> <p>Apresenta um expor monologado, marcas de quem fala, sobretudo o “eu” e o “nós” genérico.</p> <p>O texto estrutura-se semelhante à dissertação, com tom de convocação e presença de vocativos em alguns textos, com planificação envolvendo título, tese, argumentos, contra-argumentos, local e data.</p> <p>Predomina a sequência argumentativa.</p> <p>O texto é escrito em prosa, porém quando se trata de manifesto literário, ganha a forma do próprio fazer estético, configurando-se também numa forma semelhante à poesia.</p>
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? Qual o tom? Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deonticas? Apreciativas? Pragmáticas? Há a mobilização de elementos supratextuais como os títulos? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? 	<p>O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum a utilização do pretérito perfeito para comparar uma situação de ação-alvo passada.</p> <p>Embora se trate de texto com sequência argumentativa, no caso dos manifestos literários outras sequências podem aparecer, a depender do segmento de texto.</p> <p>A variedade predominante é a padrão.</p> <p>A escolha lexical se confunde com o fazer estético, no caso do corpus da pesquisa, que apresenta textos marcados pelo paralelismo e pela construção nominal, sintagmática, com forte presença de substantivos concretos e poucos verbos de ação.</p> <p>Na pontuação, predomina o uso do ponto continuativo, com quase nenhum elemento de retomada.</p> <p>Texto com tom opinativo e convocatório.</p> <p>Predominam vozes de expositor, vozes sociais e de personagens.</p> <p>Modalizações lógicas, deonticas e pragmáticas.</p> <p>Os títulos servem para demarcar a síntese da tese do texto.</p>

Fonte: adaptado de Barros (2012, p. 19-20)

SOBRE A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DO MANIFESTO LITERÁRIO: UM GÊNERO ARGUMENTATIVO

O texto de sequência argumentativa pressupõe negociação, que se estabelece a partir dos interlocutores que se inserem no debate de uma tese, no contexto daquilo que Adam (*apud* BRONCKART, 2009, p. 225) chama de lógica natural, que renovou a perspectiva retórica herdada de Aristóteles.

Tal lógica, apresenta quatro fases:

- 1) *fase de premissas*, em que se propõem dados de constatação inicial, destacando a tese a ser trilhada;
- 2) *fase de argumentos*, em que se apresentam os elementos que constata/comprovam a premissa ou tese;
- 3) *fase de contra-argumentos*, em que se destacam posicionamentos restritivos às premissas;
- 4) *fase de conclusão*, que estabelece uma síntese argumentativa, podendo ser uma nova tese.

No manifesto literário, essas fases são simplificadas, podendo passar diretamente das premissas para a conclusão, ou dos argumentos à conclusão, e até misturando-se, além de incorporar a arte em si, mobilizar mais de um tipo de discurso e não apresentar signatários, como se pode constatar no quadro síntese a seguir:

Quadro 2: Fases argumentativas nos manifestos literários

Manifestos	Esfera de circulação	Síntese argumentativa	Fases
Manifesto da Poesia Pau-Brasil	Artístico-literária	<p>1. Defesa do programa da nova estética: uma "poesia nos fatos", contra a "erudição", contra a "importação", que seja "ágil" e apresente a "língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos." Uma poesia de "exportação", de "democratização estética".</p> <p>2. Não há signatários.</p> <p>3. Incorpora a experiência estética em si, ao fazê-lo recorrendo a frases nominais, como se tivesse a construir um poema.</p>	<p>As fases se fundem, emergindo, no manifesto, a experiência estética da poesia que se forma com grande densidade sintagmática, como em:</p> <p>"(...) O Brasil profiteur. O Brasil doutor. E a coincidência da primeira construção brasileira no movimento de reconstrução geral. Poesia Pau-Brasil. (...)"</p>

No Manifesto da Poesia Pau-Brasil observa-se os seguintes fatores que contribuem para a constituição das condições de produção do agente produtor Oswald Andrade:

1) **Mundo físico**

- a) Foi produzido na cidade de São Paulo e veiculado no Jornal Correio da Manhã.
- b) A publicação data de 18 de março de 1924.
- c) Tem como emissor físico o escritor modernista Oswald de Andrade.
- d) Tem como receptor concreto o leitor do Jornal Correio da Manhã.

2) **Mundo sociossubjetivo**

- a) O lugar social no qual se inserem o texto produzido é o movimento artístico modernista.
- b) O enunciador desse texto objetiva divulgar as ideias modernistas, identificadas na Poesia Pau-Brasil como representação da identidade nacional.
- c) O enunciador é um escritor de classe média alta.
- d) O destinatário da enunciação é a burguesia brasileira, classe alta, que valoriza uma arte elitista. Neste trabalho, o destinatário do texto é o estudante de ensino fundamental de uma escola pública. Isso implica dizer que os propósitos enunciativos são outros, em função do foco no ensino do jogo discursivo como semiotização de um modelo de gênero.

OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO E ENUNCIATIVOS DOS MANIFESTOS

A infraestrutura interna compreende o chamado *folhado textual* (Bronckart, 2009), que aponta três níveis de organização do conteúdo temático dos textos:

- a) no nível mais profundo, há *a infraestrutura global do texto*, que compreende o plano geral (organização resumida das partes

constitutivas), os tipos de discurso (interativo, teórico, narração e relato interativo) e de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, dialogal, *script* e esquematização).

- b) no nível intermediário, ocorrem os *mecanismos de textualização*, que articulam a progressão do conteúdo temático dos textos, a partir de unidades linguísticas que marcam as relações de continuidade, ruptura e contraste, agrupadas em três grandes conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Há quatro tipos linguísticos que marcam a conexão, segundo Bronckart (2009):

- 1) advérbios ou locuções adverbiais
- 2) sintagmas preposicionais
- 3) conjunções de coordenação
- 4) conjunções de subordinação

Quanto à coesão *nominal*, dar-se-á a partir da explicitação de relações de dependência entre referentes, sendo realizada por anáforas, nominais ou pronominais, constituindo uma organização em cadeia (BARROS, 2012, p. 61).

Finalmente, a coesão verbal, que se dá através das escolhas dos verbos, e respectivos tempos, que contribuem para dar coerência temática aos textos.

- c) no nível mais superficial, há os *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que apresentam as vozes (de personagens, sociais e do expositor/autor) e as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas). Neste nível, ocorre a coerência pragmática, definida tanto pela responsabilidade do que é enunciado quanto pelas avaliações contidas no conteúdo temático. Essa coerência é destacada pela responsabilidade do que é enunciado, presente nas vozes:

a) Voz do expositor/textualizador

Corresponde à voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para

comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado. Bronckart (2009, p. 328) assim exemplifica: “Mas chegou o momento de te revelar – ó meu leitor [...] – que não vimos a Bangkok, Sua Majestade Bérrurier e eu, para elucidar esse tipo de quebra-cabeça chinês. (F. Dard, *A prende ou à lécher*, p.26)”.

No trecho acima, a expressão *ó meu leitor* atribui a responsabilidade pelo que é dito a F. Dard, escritor.

No Manifesto da Poesia Pau-Brasil, essa responsabilidade pelo que é enunciado aparece na avaliação que o expositor faz daquilo que fala, como em: “(...) A contribuição milionária de todos os erros. Como *falamos*. Como *somos* (...)”, em que o dêitico pessoal “nós”, inferido da forma desinencial de “falamos” e “somos”, remete-se aos erros que constituem a grande contribuição de nossa cultura.

b) **Voz neutra**

Diz respeito à voz do narrador ou do expositor/textualizador, como instância geral da enunciação, deduzida, principalmente, do uso da 3ª pessoa:

Ex.: “(...) A estatuária *andou* atrás. As procissões *sairam* novinhas das fábricas. Só não se *inventou* uma máquina de fazer versos - a havia o poeta parnasiano. Ora, a revolução *indicou* apenas que a arte voltava para as elites (...)”. (Manifesto da Poesia Pau-Brasil)

c) **Voz de personagem**

A voz secundária de um personagem pode proceder de segmentos de textos na primeira pessoa ou na terceira pessoa, conforme destaque no trecho que segue:

Ex.: “(...) Contra o Padre Vieira. Autor do nosso primeiro empréstimo, para ganhar comissão. *O rei-analfabeto dissra-lhe: ponha isso no papel mas sem muita lábia*. Fez-se o empréstimo. Gravou-se o açúcar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a lábia (...)”. (Manifesto Antropófago)

Como se observa, a voz de personagem aparece, no segmento exemplificado, marcada pelo dêitico pessoal “lhe”, que retoma “rei-analfabeto”, personagem que fala no texto, determinando que seja

posta uma norma para o estabelecimento de um imposto sobre o açúcar, no trecho “ponha isso no papel mas sem muita lábia”.

c) **Vozes sociais**

São as vozes provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais, mencionadas como instâncias externas e, por isso, não intervêm como agentes de um dado segmento de texto.

Ex.: “(...) *Contra o Padre Vieira*. Autor do nosso primeiro empréstimo, para ganhar comissão. O rei-analfabeto dissera-lhe: ponha isso no papel mas sem muita lábia. Fez-se o empréstimo. Gravou-se o açúcar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a lábia (...)”. (Manifesto Antropófago)

Constata-se a referência à voz externa do Padre Antonio Vieira (1608 – 1697), que foi um reconhecido intelectual, erudito, qualidade que o tornou conselheiro e diplomata do rei, inclusive, propondo a criação da Companhia Geral do Comércio do Brasil e, com ela, o tributo sobre produtos como o açúcar, conforme aponta Loureiro (2015, p. 12)

Outra instância de responsabilização enunciativa, traduzida nos diversos comentários ou avaliações dentro de um conteúdo temático, pode ser encontrada nas modalizações:

a) **Modalização lógica**

Avalia aspectos do conteúdo temático, pautados em critérios e conhecimentos (certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.).

Ex.: “(...)O estado de inocência substituindo o estado de graça que *pode ser* uma atitude do espírito. O contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica (...)”. (Manifesto Antropófago)

A avaliação do mundo objetivo é atestada pela presença da locução verbal “pode ser”, que tem mesmo valor semântico de “é possível”, indicando uma probabilidade de construção identitária, em oposição ao academicismo que dominava o fazer estético do período em que o manifesto tinha surgido.

b) Modalização deôntica

Avalia aspectos do conteúdo temático procedentes das regras, dos valores e das opiniões do mundo social.

Ex.: "(...) Expulsamos a dinastia. *É preciso* expulsar o espírito bragantino, as ordenações e o rapé de Maria da Fonte (...)." (Manifesto Antropófago).

Neste segmento, o emprego da locução verbal "É preciso", representa uma prescrição utilizada pelo actante para evidenciar a opinião contrária ao Brasil que ainda carrega valores do tempo de colônia de Portugal.

c) Modalização apreciativa

Avalia aspectos do conteúdo temático, procedentes do mundo subjetivo.

Ex.: "(...) Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará.

Mas *nunca* admitimos o nascimento da lógica entre nós (...)" (Manifesto Antropófago)

Como se pode constatar, o emprego do advérbio de tempo "nunca", representa um julgamento do actante em relação à admissão do nascimento da lógica entre nós, brasileiros. Forma semelhante encontramos no Manifesto da Poesia Pau-Brasil:

"(...) A *nunca* exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária. Mas houve um estouro nos aprendimentos (...)."

d) Modalização pragmática

Explicita as intenções, razões ou capacidades de ação do agente do texto.

Ex.: "*Temos* a base dupla e presente - a floresta e a escola. A raça crédula e dualista e a geometria, a álgebra e a química logo depois da mamadeira e do chá de erva-doce. Um misto de "dorme nenê que o bicho vem pegá" e de equações.

Uma visão que *bata* nos cilindros dos moinhos, nas turbinas elétricas, nas usinas produtoras, nas questões cambiais, sem perder de vista o Museu Nacional. Pau-Brasil.” (Manifesto da Poesia Pau-Brasil).

As formas verbais “temos” e “bata” dizem respeito a um agente (nós) que propõe à ação de projetar a visão de bater sobre as realizações modernas (turbinas elétricas, usinas, etc.), em sintonia com a nossa identidade (Pau-Brasil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a sequência didática surge como um dispositivo fundamental para suprir insuficiências quanto ao domínio da linguagem de determinados gêneros de difícil acesso por parte dos estudantes. Neste sentido, é necessário que haja uma sequência de atividades orientadas para a leitura e a produção escrita de um gênero de forma específica, considerando as seguintes etapas: a) apresentação da situação, quando o docente deve detalhar a tarefa a ser realizada, de modo a situar os estudantes na ação de linguagem a que o gênero adotado se vincula, culminando com a primeira produção (oral ou escrita); b) etapas de aplicação dos módulos de atividades, que devem favorecer o domínio do gênero do ponto de vista discursivo e linguístico; e d) etapa de produção final, onde se deve avaliar a eficácia do dispositivo adotado, no que tange ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Neste artigo aplicamos os dispositivos adotados pelo ISD para apresentar uma proposta de análise para se ler o manifesto literário a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem sob o prisma argumentativo. A proposta de trabalho de leitura pode contribuir para que os estudantes melhorem a proficiência na prática leitora, na medida em que compreendam: de um lado, o jogo discursivo presente nos textos; de outro, que reconheçam as condições que favorecem a produção de manifestos literários, com seus elementos enunciativos, dispostos em um plano geral, segundo uma sequência e discurso determinado a partir do conteúdo temático de um segmento ou do próprio texto como um todo organizado. Com base na análise realizada, é possível construir uma proposta de dida-

tização do gênero manifesto literário sob uma perspectiva linguístico-discursiva para o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, n.1, ano 1, maio de 1928, São Paulo. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/artetextos/textos/antropofagico.htm>. Acesso em 12 de mar. 2017.

_____. Manifesto Pau-Brasil. São Paulo: **Jornal Correio da Manhã**, 18 de março de 1924. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3629805.pdf>. Acesso em 12 de mar. 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, (UFGD), Dourados-MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.

BORTULUCCE, V. B. O manifesto como poética da modernidade. São Paulo. **Revista Literatura e Sociedade**: Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP. n. 21, 2015. p. 5 -17.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** – 5. edição histórica 100 Anos. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LOUREIRO, M. J. G. "Doces tributos": Antônio Vieira e o pacto da Restauração. **Revista Angelus Novus**, n. 7, p. 11-30, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/download/97813/96607>. Acesso em 01 de abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013.



DO TEXTO LITERÁRIO AO JOGO

*Maria Ivania dos Santos Araujo¹
Jeane de Cassia Nascimento Santos²*

Uma das preocupações da sociedade e dos profissionais da área educacional é, há tempos, o trabalho com a leitura e, conseqüentemente, a formação crítica do leitor. Isso se justifica, sobretudo, por uma política de letramento que tem a finalidade de melhorar a aprendizagem em leitura e interpretação de textos. Além disso, como professores de língua portuguesa de escola pública, pensamos também na necessidade de formarmos leitores literários. Todavia os poucos recursos e a forma limitada como o texto literário é apresentado no livro didático tornam-se parte do desafio das práticas de leitura literária.

Ainda que se saiba que formar leitores, sobretudo literários, seja uma tarefa árdua, é necessário que esses textos estejam presentes no cotidiano escolar, indo além do que tem sido feito e apresentado nos livros didáticos. Infelizmente o que acontece é a valorização de outros aspectos que não são relacionados às especificidades do texto literário, a exemplo de sua matéria-prima, a linguagem. Priorizam-se aspectos do gênero e/ou gramaticais, “matando” o texto literário fazendo com que os discentes, muitas vezes vejam o texto como algo a ser estudado, perdendo a essência textual do literário - prazer e emoção - dando espaço ao mecanicismo, à chatice, isso é corroborado por Magda Soares ao afirmar que: “E, ao ser transferido do livro de

1 Mestre em Letras pelo ProletraS da UFS. Professora da SEE/SE. Bolsista CAPES (2016/2018).

2 Profa. Dra. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana.

literatura para o livro escolar, o texto literário não tem mais o objetivo de emocionar, divertir, dar prazer, surpreender, passa a ser um texto para ser estudado” (SOARES, 2006, p. 43).

Ao inserir o texto literário no cotidiano escolar desde o início, na educação infantil, a familiaridade com esses textos faz com que as especificidades se tornem perceptíveis, mas esse trabalho deve ser feito de maneira que vá além da leitura e interpretação rasa desses textos, faz-se mister perceber as entrelinhas, desvelar o texto e se realizar com as epifanias presentes. Cada vez mais é preciso compreender que o estudo de um texto literário não é o mesmo que o estudo de aspectos de gênero, por exemplo.

Partindo-se dessas observações, há a premente necessidade de procurar intervir nessa realidade, a fim de que novas possibilidades de leitura sejam apresentadas, para que o texto literário ocupe seu lugar no âmbito escolar e exercer sua real função, a hedonística e a aprendizagem de forma lúdica.

Por se tratar de uma abordagem para alunos do fundamental II, que ainda estão iniciando seu contato com o texto literário, optamos pela leitura de Conto de fadas, já que por meio deles é possível promover reflexões, causar deleite e instruir. Não se entenda aqui instrução como pedagogização, mas como um aprendizado e reconhecimento do texto literário como construtor de conhecimentos vários.

Objetiva-se com isso que, ao experienciar a leitura dos contos de fadas, haja o fortalecimento do letramento literário do jovem leitor. Com esse objetivo, foi criado um objeto de aprendizagem: “Cântigos”, para ser usado nesta proposta de intervenção³. Nukácia Meyre Araújo, em seu artigo sobre *Objetos de Aprendizagem e Ensino de Língua Portuguesa*, ressalta que os objetivos dos OA são “apresentar a intertextualidade intergenérica como aspecto da construção de textos, desenvolver estratégias de compreensão em leitura que passem pelo reconhecimento de diferentes gêneros e de seus propósitos.”

3 Jogo produzido para o desenvolvimento da prática de leitura que valoriza o prazer da leitura. Ele é inspirado no imaginário dos contos de fadas. Para jogá-lo, o leitor precisa ter conhecimento do enredo dos contos selecionados como o “Branca de neves”, conforme demonstrado neste capítulo.

(2010, p. 155). Esses aspectos fazem parte do “Cântigos”, uma vez que além dos contos de fadas, durante as oficinas, foram utilizados outros gêneros a fim de que houvesse maior entendimento em relação aos propósitos dos textos. Esse material servirá como uma ferramenta a mais para os docentes, auxiliando-os, indo além de interpretações estruturais propostas pelos livros didáticos, que limitam os sentidos do texto a atividades formais de conteúdo e gênero textual. Para o uso adequado desse jogo, sugerimos um breve estudo do professor interessado em aplicá-lo como letramento literário, leitura, ludicidade.

Ao construir o jogo “Cântigos”, buscamos abrir as aulas de literatura para a ludicidade e criatividade do jovem leitor. Vale ressaltar que o trabalho com o texto literário aliado ao jogo é uma maneira de subsidiar práxis envolventes e interativas com nossos alunos, ressaltando o uso do texto literário como fonte de prazer e de sabedoria (LAJOLO, 1995).

Sendo assim, este artigo traz dois momentos: no primeiro descrevemos o Objeto de Aprendizagem: “Cântigos”; no segundo apresentamos uma proposta prática com esse jogo. Essa abordagem tem a finalidade de promover o letramento literário por meio de uma prática lúdica de leitura e compartilhamento de sentido dos textos literários, melhorando a aprendizagem de nossos leitores.

CONTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E LUDICIDADE

Por muito tempo acreditou-se que a prática da leitura era de responsabilidade da escola, seria uma espécie de dependência, mas com os avanços que a sociedade vem tendo em vários segmentos, essa visão mudou, assim como o conceito de leitura, que antes era apenas associado ao fato de decodificação de palavras, hoje, ler vai muito além que decodificar palavras, não se lê apenas na escola. Diante disso percebe-se que a instituição escolar deixa de ser o único lugar de transmissão de conhecimento, passando a ser o que Barbero (2006) diz: “uma transformação nos modos de circulação do saber, que, disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam”.

Com essa mudança de papéis, veio também novos desafios para estimular a leitura, sendo necessária uma reavaliação sobre as práticas de leitura realizadas nas escolas, que em maioria ainda são tradicionais, faz-se mister uma prática pedagógica que desperte e cultive o desejo de ler.

A escola tem que reassumir seu papel na formação literária, mas muitos outros aspectos devem ser levados em consideração para que esse processo se efetive e torne eficaz o ensino da leitura literária. O primeiro deles é a biblioteca, que deve estar bem aparelhada, na área de literatura, para que se possa escolher dentro do acervo a melhor maneira de introduzir o aluno nesse mundo mágico do texto literário. Aliado à biblioteca, a presença de bibliotecários que promovam o livro literário, incentivando os jovens a usufruírem desses livros, em seguida, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.17).

Biblioteca, bibliotecários, professor, metodologia, currículos, todos eles precisam estar em sintonia para que a interação ocorra, pois o estudo da literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos. Nessa direção, retomamos as reflexões de Cosson acerca do letramento literário como prática social:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito (2014, p. 27).

Assim, nossa meta é levar o texto literário para o aluno por meio de um contato direto. Essa exploração de maneira adequada é que possibilitará a formação de leitores literários, de forma crítica, tornando-os cidadãos capazes de lidar com os entraves sociais e/ou

emocionais, pois se sabe que a literatura nos humaniza, e ao nos humanizar nos ensina a enxergar não apenas as potencialidades, mas também as fraquezas e como superá-las.

A construção do jogo *Côntigos* passa pela valorização da leitura inicial do leitor e seu horizonte interpretativo. Para iniciar o letramento literário, partimos das contribuições pessoais do leitor. Com isso, saímos do formalismo das aulas de leitura para “transformar a relação dos alunos com o texto literário, acolhendo suas reações subjetivas” (ROUXEL, 2004, p. 21). Portanto, partimos das interpretações dos alunos como um método de reflexão dos efeitos do texto sobre eles, promovendo o debate sobre a construção de suas subjetividades e forma de ver o mundo.

A partir do momento que se abre espaço para essas leituras subjetivas dá-se voz àqueles que de fato importam no momento da leitura, os alunos/leitores. Destacamos que uma das benesses, fruto dessa leitura, é a humanização, já que por meio do texto literário aprendemos na experiência do outro. Sua percepção social e os valores ideológicos são indispensáveis para a atualização dos valores dos contos de fadas.

A perspectiva pedagógica é relevante nesse caso, pois os valores ideológicos dos contos de fada podem ser usados para questionamentos sociais atuais. Nesse propósito, destacamos a etimologia da palavra fada, que vem do latim *fatum*, que significa destino, fatalidade, oráculo. A primeira referência às fadas como personagens apareceram na literatura cortesã cavalheiresca de raízes celtas, surgida na Idade Média. Após emigrarem para as Américas, ficaram conhecidas como seres fantásticos ou imaginários de grande beleza, que se apresentaram sob forma de mulher, tendo virtudes e poderes sobrenaturais, interferindo na vida dos homens, para auxiliá-los em situações limite, quando já nenhuma solução natural seria possível (COELHO, 2003, p. 72).

O conto de fadas, em que nem sempre aparecem fadas, tem características peculiares, tais como magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida) e,

sobretudo, apresentam um eixo gerador em uma problemática existencial, apresentando obstáculos ou provas para que o herói alcance sua autorrealização. Por essas características, encantam as pessoas de faixas etárias diversas, tendo, conseqüentemente, interpretações múltiplas, a depender da experiência que possuam.

Historicamente, a coletânea dos relatos populares deu origem aos contos de fadas. Esses relatos foram recolhidos no século XVII por Perrault, que os colocou no papel, sendo o primeiro a adaptar os contos e torná-los apropriados para crianças, uma vez que os contos originais tinham muita crueldade e violência. Perrault foi o criador do gênero literatura infantil, mas esse tipo de literatura só ascendeu no século XVIII com as pesquisas e obras dos Irmãos Grimm. O trabalho dos Grimm, a princípio, não tinha como preocupação divertir crianças, seu labor se fazia no terreno da filologia. Deve-se ressaltar que, embora não tivesse essa preocupação com a diversão das crianças, os contos dos Grimm nada perderam da cor, da graça e da sabedoria popular. Por fim, quanto aos divulgadores universais dessas narrativas, destacamos Hans Christian Andersen, que manteve o vínculo das histórias infantis à oralidade, propondo versões repletas de comoção.

É inegável a importância da literatura em nossa vida, já que por meio dela conseguimos vivenciar experiências diversas, conhecer culturas, e nos tornar seres humanos melhores por meio da experiência do outro, ainda que fictícia. No âmbito escolar, a literatura se faz presente nas atividades de leitura e interpretações textuais. Todavia, destacamos seu poder de conquistar o leitor pelo prazer, pois seu aspecto lúdico é uma das principais estratégias que deve ser usada para emocionar e divertir:

A literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, também elas com a finalidade única de emocionar e divertir o sujeito, sem oferecer-lhe vantagens materiais. Gratuito e sem obrigatoriedade, o jogo não é, entretanto um ato incontrolado, mas estruturado a partir de regras, às quais o indivíduo deve se submeter. O jogador ingressa no jogo, graciosamente, sem imposições, com liberdade. Depois de entrar ele passa

necessariamente a obedecer às regras criadas pelo próprio jogo, cumprindo-as como a um pacto estabelecido entre os jogadores (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 26).

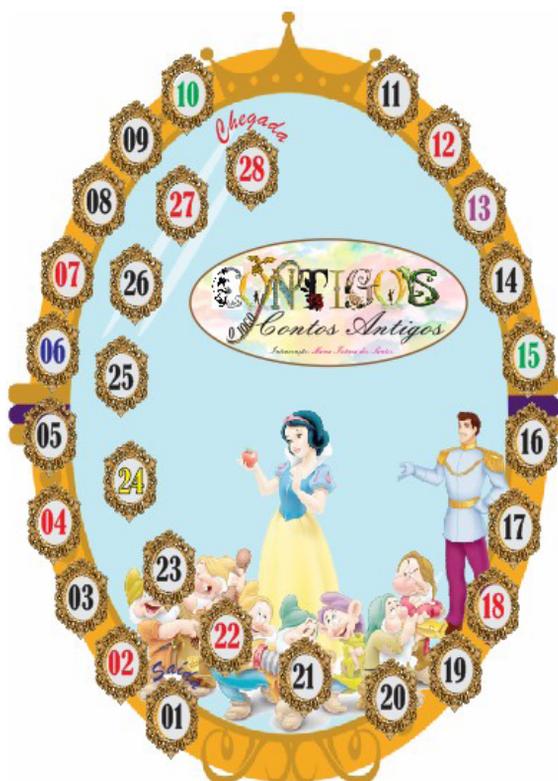
Sendo assim, é preciso usar a ludicidade como ferramenta pedagógica, para que os educandos se sintam motivados a ler, tarefa que é considerada por uma parcela deles, como algo difícil, maçante.

Bordini e Aguiar dizem que as atividades lúdicas vão ao encontro dos interesses da criança e do jovem, que têm no jogo o exercício simbólico das práticas sociais e dos sentimentos humanos. Suscitados a partir dos textos, estas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura (1988, p. 26). Por essa perspectiva, para se fisgar o leitor é preciso saber dos seus gostos, mas também se faz necessário o conhecimento e o uso de estratégias para que os objetivos sejam alcançados, as atividades lúdicas são para os jovens uma fonte de diversão, visto por eles como algo prazeroso, ao se aliar isso à leitura, planta-se uma semente que crescerá com raízes fortes.

Nessa busca de estratégias, construímos o OA *Côntigos*. Trata-se de uma ferramenta pedagógica e lúdica para auxiliar o professor no trabalho com o texto literário em sala de aula, para que os discentes à medida que joguem, aprimorem habilidades de leitura/escrita conhecendo outros contos de fadas e produzam novas versões, enriquecendo seu repertório textual.

Côntigos é um jogo estilo tabuleiro, em que são mescladas estratégias e sorte (jogo de dados), cujo objetivo é alcançar a finalização do jogo. Para que o jogo comece, é preciso encontrar na caixa as peças e as instruções. Para serem localizados, o professor distribuirá pistas para que os alunos descubram onde elas poderiam estar ocultas. Esse jogo possui regras, pistas e cartas de instrução que servem para direcionar não apenas o avanço nas etapas, como também propõe leituras, produções textuais e reflexões contextualizadas com temáticas atuais.

Tabuleiro do jogo Cântigos



Fonte: as autoras

A dinâmica do jogo Cântigos requer leituras prévias dos contos, que podem ser lidos antecipadamente para o início da prática lúdica. No decorrer do jogo, novos contos podem ser lidos e adaptados ao jogo. Assim, para que os alunos joguem é necessário que a leitura dos contos tenha sido trabalhada nas oficinas. A seguir descrevemos as etapas que deram origem ao jogo Cântigos e como estas foram sendo adaptadas, conforme os desafios foram surgindo.

As narrativas dos contos dos irmãos Grimm foram usadas como textos-base para o desenvolvimento deste projeto, havendo intertextos com as versões dos contos conhecidos pelos discentes de uma escola pública do Estado de Sergipe, bem como com recontos, já que nosso foco foram as versões antigas, analisadas nas oficinas, tendo como base a proposta de letramento literário de Cosson (2014). Após análise de questionário, aplicado aos alunos e professores, foram coletados dados sobre a leitura e o trabalho com o texto literário em sala de aula, corroborando o que se percebia, *a priori*, a respeito da leitura e do letramento literário em sala de aula.

Dessa forma foram montadas atividades para serem desenvolvidas com os alunos, montando uma espécie de acervo a fim de que os conhecimentos advindos ao longo do desenvolvimento dessas ações fossem acionados em nosso produto final o Cômigo. Esse jogo funcionou como auxílio à prática do professor no que se refere às discussões propostas, proporcionando aos alunos a efetiva construção e estímulo da reflexão e prazer da leitura dos textos literários.

Foram escolhidos três contos para o desenvolvimento do trabalho, *Branca de Neve, Um Olho, Dois-Olhos e Três-Olhos* e *O Homem que não Sentia Calafrios*. Neste capítulo, relatamos o trabalho com o primeiro conto, *Branca de Neve*. O trabalho começou com o filme *Irmãos Grimm* para que os alunos conhecessem a forma como os contos de fadas foram recolhidos e transmitidos de geração para geração, sendo instigados a prestarem atenção nos contos que estão presentes naquele enredo, sobretudo o da rainha que sequestra 12 meninas para que se mantivessem jovem, deveriam atentar-se, também, ao espelho usado pela rainha.

Todo esse trajeto foi uma preparação para a recepção do conto *Branca de Neve*, trabalhado em forma de sequência didática, intitulada de: O que é que a Branca tem? A sequência didática básica, de Rildo Cosson, que é composta de motivação, introdução, leitura e interpretação. Na etapa da motivação, os alunos visualizaram ima-

gens, que sugeriam quais temáticas seriam abordadas, instigados pelo professor, explicaram que relação existia entre as pessoas do primeiro quadro e os espelhos.

Na introdução, foi feita a audição das músicas “Beleza rara”, interpretada por Ivete Sangalo, e Vaidade, cantada por Heloisa. Após essa escuta, os participantes passaram a fazer reflexões a partir dos seguintes questionamentos: Que tipo de beleza vocês consideram rara? Beleza é importante? Existe limite para a vaidade? O que você faria em nome da beleza?

Nessas reflexões podemos perceber que os discentes estavam bem críticos em relação à questão da beleza já que nos relatos deixaram transparecer que a verdadeira beleza é aquela que está relacionada ao caráter e não à aparência física, que a sociedade tem se mostrado bastante apêgada a determinados padrões de beleza, padrões estes que são reforçados pelos jovens e, sobretudo, mídia. Os alunos demonstraram estar bastante conscientes dessa escravidão da beleza, inclusive, dos riscos das cirurgias plásticas, da depressão, bulimia e anorexia, sendo citados como um dos pontos negativos oriundos dessa busca incessante pela beleza. Nos relatos, principalmente das meninas, confessaram que fazem coisas em nome da beleza, desde uso de produtos até o “fechar a boca”, mas que temem ficar doentes se exagerarem nesses regimes.

O debate rendeu uma reflexão excelente e abriu espaço para a confirmação do conto que seria lido, “Branca de Neve”; somente nesse momento é que eles passam a ter o contato com o texto escrito. Antes da leitura foi sondada a versão que eles conheciam e se no filme dos irmãos Grimm tinha sido feita referência a esse conto.

A leitura não foi feita por completo, somente até a parte que Branca de Neve chega à casa dos anões. Isso para que pudesse ser feito o primeiro intervalo, momento em que os alunos leram, em casa, o mito de Narciso. Nesse mito, eles entram em contato com um jovem que cega para vida, após descobrir que só beleza lhe bastava. Todavia é tragado por essa loucura, ao mergulhar no rio em busca da beleza refletida. Após essa leitura, propomos uma atividade comparativa, procurando identificar pontos comuns entre o conto “Branca de Neve” e o mito de Narciso.



Fonte: as autoras

Na aula seguinte, com a exposição das ideias instigadas pelas questões abaixo, deu-se início ao debate:

Reflexões sobre para o conto "Branca de Neve"
A madrasta era uma pessoa que era vaidosa? Isso a faz ser considerada uma pessoa má?
Por que ela desejou comer os pulmões e o fígado de Branca de Neve? Teria alguma relação com os índios canibais que acreditavam adquirir as características do ser devorado? Ou seria uma relação a outro tipo de beleza que a madrasta não possuía?
Ao acreditar nas armadilhas criadas pela madrasta, Branca de Neve demonstra ser ingênua. Isso a torna mais bonita?
Os itens usados para tentar matá-la tem alguma relação com a beleza? Se sim, pode-se dizer que ela também era vaidosa e em nome da beleza valia correr riscos?
Que coisas fazemos em nome da beleza e que faz com que corramos sérios riscos?
O conto aborda apenas a temática da beleza? Quais outros aspectos estão presentes?

Fonte: as autoras

Após o debate e a audição da música Sampa, de Caetano Veloso, fez-se a relação desta com os debates e textos lidos, sendo este o intervalo II. Esse processo de debate, de reflexões nos levou à última etapa da sequência, a interpretação, a proposta foi de produção de um texto cuja personagem sofresse com os dilemas identificados no texto e no debate.

Terminada a sequência era hora de pôr em prática a ludicidade, efetivamente, a hora do jogo *Côntigos* sendo explicado que é um jogo estilo tabuleiro, em que são mescladas estratégias e sorte (jogo de dados), cujo objetivo é usar os conhecimentos do texto literário trabalhado para chegar à finalização do jogo. Foram explicitadas as regras, tais como número de jogadores, simbologia das cores, a necessidade das cartas de instrução e do respeito a estas para a partir daí começar o jogo.

Tabela do alvo do jogo *Côntigos*



Fonte: as autoras

Para definir quem iniciaria o jogo, deveriam acertar o alvo (com imagens relacionadas ao conto), só poderia iniciar quem acertasse em um dos alvos cervo, pulmão e coração. Essa regra estava na primeira carta de instrução, devendo-se continuar a leitura das cartas para avançar no jogo:

Cartas do jogo Cômigos



Fonte: as autoras

À medida que os alunos jogavam, percebia-se o entrosamento e o prazer na realização da atividade, uma vez que estavam familiarizados com o texto. Na dinâmica, observamos que as orientações relacionadas ao conto lido eram facilmente identificadas pelos alunos. Esse conhecimento é fundamental para que alcançassem o objetivo pretendido desde o início desse labor-prazer: o prazer da leitura do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a apresentar um objeto de aprendizagem, o Cômigos, para o trabalho de leitura do texto literário em sala de maneira lúdica. É um OA pensado para ser usado por docentes, mas sobretudo direcionado aos discentes, já que por meio desse OA os

educandos poderão ser sujeitos ativos e construtores de reflexões emanadas do texto literário; nesse caso, os contos de fadas, exposto ao longo dos debates suas leituras subjetivas, havendo na prática docente uma renúncia, “na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, ‘objetivado’, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2014, p. 21).

O trabalho com o conto de fadas nos possibilitou perceber que o letramento literário no ensino fundamental II é extremamente prazeroso e desafiante, já que os caminhos propostos na oficina fogem daquilo que eles estavam acostumados a realizar, ler e responder a questões sem que se fizesse uma reflexão das entrelinhas do texto, sem que sua voz fosse mais importante que a “voz” do autor do texto.

Vimos, neste trabalho, que por meio do texto literário podemos, em sala de aula, melhorar o ensino da leitura literária alargando horizontes e reflexões dos textos de forma crítica associada à realidade vivenciada pelos discentes, dando sentido e prazer ao que é lido.

Dessa forma, mais trabalhos em que a valorização da leitura subjetiva esteja presente nas salas de aula possibilitam a formação de um leitor ativo, independente e capaz de transformar a realidade em que vive.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M.S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In ARAÚJO, J. *et al.* (Orgs). **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 155-176.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COELHO, N. N. **O conto de fadas símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de Mundo**. São Paulo: Ática, 1995.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

ROUXEL, A. Ensino de Literatura: Experiência Estética e Formação do Leitor. In: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



ANALFABETISMO FUNCIONAL: POR UMA PEDAGOGIA IDENTITÁRIA

Anne Alessandra Cruz Ribeiro¹

Fabiane Lima Santos²

Mariléia Silva dos Reis³

Alfabetização mal sucedida e mal conduzida nas séries iniciais vem contribuindo para o crescimento quase que insustentável do analfabetismo funcional no Brasil, justificando novas reflexões sobre uma proposta de ensino da leitura e da escrita para o letramento e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Scliar-Cabral, uma questão inicial é o entendimento das habilidades alfabetização e letramento:

Na minha prática, é difícil separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a amplia-

1 Mestranda em Letras pelo Proletras da UFS. Professora da rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: annecruzupgrade@gmail.com

2 Mestranda em Letras pelo ProletraS da UFS. Professora da rede Estadual de Ensino de Sergipe. E-mail: fabianelim@bol.com.br

3 Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe-UFS. Atua nos Proletras e no PPGL da mesma universidade. E-mail: prof.marileia@gmail.com

ção e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional. (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 16)

O analfabetismo funcional consiste na incapacidade que o indivíduo possui em compreender textos que circulam na sociedade, ou até mesmo produzi-los, após (ou durante) o aluno cursar o ensino padrão na escola. O indivíduo pode ser letrado, mas não alfabetizado funcionalmente. E os letramentos são diversos: o social trata do conjunto de atividades associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização, envolvendo a língua escrita, para que um determinado objetivo seja alcançado, numa determinada situação comunicativa (KLEIMAN, 2005, p. 12).

“Analfabetismo funcional: por uma pedagogia identitária” trata de uma proposição de trabalho, cujo objetivo é auxiliar os professores preocupados em trabalhar a leitura e a escrita como práticas socioculturais, historicamente situadas, que se voltam, particularmente, à preparação do estudante para agir no mundo. Como ferramentas que favorecem uma aprendizagem contextualizada, os trabalhos de natureza mais identitária procuram atribuir cor local ao fazer pedagógico e tornam mais significativas as práticas de linguagem no contexto escolar/universitário e, assim, também se tornam estratégias promissoras no combate ao analfabetismo funcional (TINOCO *et al.*, 2014).

A prática de projetos no contexto escolar é rotineira e antiga num trabalho pedagógico responsável. Neste sentido, as autoras acima abordam os projetos de letramento não como novidade didática ou como instrumento de renovação do ensino de língua materna que pretenda resolver problemas de sala de aula, como o de exclusão e insucesso escolar na área da linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma “alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também as interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (2014, p. 13).

Concebe-se projeto de letramento como

prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud TINOCO et al, 2014, p. 47).

A expressividade da proposta de projetos de letramento reside no fato de não se propor uma metodologia julgada inovadora nem salvadora, mas a revisitação de práticas conhecidas do professor, porém, centradas na historicidade do sujeito, que passará a ler e a escrever aquilo que lhe for relevante, com textos de maior proximidade e identidade social.

Na condição de sujeito, o aluno é também o agente do conhecimento, visto que, ao se inserir no processo de escolarização, traz consigo conhecimentos adquiridos ao longo da sua história socio-culturalmente situada. Ao trazer o contexto social de seu entorno para as práticas de letramento escolar, as práticas sociais deste aluno sujeito é que deverão direcionar o conteúdo a ser desenvolvido no projeto, e não o contrário. Tal interação resulta em uma proposta de ensino da linguagem operacional e reflexivo: diferentemente das práticas tradicionais, ações pedagógicas se darão numa perspectiva interacionista.

Nesses termos, o presente trabalho trata sobre o combate ao analfabetismo funcional a partir de práticas pedagógicas voltadas a uma pedagogia de natureza mais identitária e surgiu a partir da análise de dados de avaliações instituições externas, reveladoras do fracasso no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças e adolescentes das escolas de Sergipe: na última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por exemplo, o Estado ocupa a última posição. A necessidade de posicionar-se diante de tal situação com um novo olhar sobre o fazer pedagógico, instiga-nos a pensar sobre a

introdução de estratégias mais significativas que permitam não somente a alfabetização com embasamento mais linguístico em seu sentido restrito, mas que o ato da leitura seja (re)pensado como primordial para o desenvolvimento e ampliação do nível de letramento da criança e do adolescente.

Os resultados dos exames de avaliação externa questionam o processo de escolarização e nos fazem refletir sobre um dos papéis mais importantes da escola, que diz respeito à construção do saber intercedido pela linguagem. Cabem aqui dois questionamentos: Qual a relação entre o baixo desempenho nas avaliações externas e o processo de alfabetização e letramento? E como melhorar o nível de proficiência em leitura no Ensino Fundamental em Sergipe? A partir das reflexões propostas, esboçassem-se algumas perspectivas de olhares ao problema neste trabalho.

ANALFABETISMO FUNCIONAL E LETRAMENTO

O termo analfabetismo é usado para descrever aquele que não possui instrução primária padrão, que não sabe ler e escrever. Ao termo alfabetismo, então, atribui-se o estado ou a condição daquele que sabe ler e escrever, daquele que é alfabetizado. Soares (1995) observa que a oposição alfabetismo/analfabetismo tenha se firmado a partir da correlação do inglês entre os termos *literacy* e *illiteracy*, uma vez que, no inglês, não há o termo alfabetização, mas letramento, que engloba, além de uma série de habilidades que deveriam ser incorporadas na vida cotidiana, e, portanto, dentro de um contexto social relacionado ao uso da linguagem, também a aprendizagem inicial da leitura (alfabetização). Equivocadamente, *literacy* foi incorporado ao português apenas no sentido de letramento, o que gerou abandonos de metodologias que se voltavam especificamente à alfabetização.

A origem do conceito analfabetismo funcional surgiu na década de 30, durante a Segunda Guerra, indicando a competência de entender instruções escritas por parte dos soldados. Depois disso, o termo foi usado para indicar um desígnio prático da leitura e da escrita em diferentes contextos e ganhou repercussão desde que a UNESCO

o referenciou como a capacidade de ler ou escrever um enunciado curto e simples, compreendendo-o e relacionando-o à vida diária.

Depois de duas décadas, introduziu-se o caráter social neste conceito, considerando a funcionalidade como uso da leitura, da escrita e do cálculo para a inserção social do cidadão e para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. Nasceram aqui duas perspectivas, a liberal e a revolucionária, sendo que o alfabetismo envolve, na primeira, um conjunto de habilidades necessárias para que o sujeito responda às demandas do seu contexto social e, na última, um conjunto de práticas desenvolvidas socialmente de forma mais ampla, que permite ao sujeito uma conscientização e possibilidades de questionamentos de tradições, valores e padrões presentes no meio social.

Na esfera educacional, surge o termo letramento para somar à formação de uma população alfabetizada funcionalmente. Atualmente o letramento abrange diversos níveis de habilidades que se relacionam à leitura e à escrita, à produção e à compreensão de textos, complementando-se a diferentes práticas sociais em que esses textos se fazem circular. Um conceito complementar e inerente ao termo alfabetização.

Verifica-se ainda uma ampliação do conceito de alfabetização, indo em direção ao letramento, apresentado por Soares, em que alfabetizar é “ensinar a ler e escrever”, (...) em que a alfabetização seja compreendida como “a ação de alfabetizar”. E letramento é, então, “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2001, p.31).

A autora afirma também que os dois conceitos não devem ser dissociados e, se o fizermos, um equívoco será configurado, pois tais processos não são independentes, a “alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2001, p.97).

Sabendo-se que a leitura e a escrita estão presentes nos mais variados ambientes da nossa sociedade e que é por meio delas que o indivíduo amplia seus conhecimentos e melhora a formação do seu

senso crítico, faz-se necessário refletir sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de ambas como uma possibilidade de melhoria das competências que se atrelam a essas habilidades e que permitirão ao sujeito atribuir um novo significado ao ato de ler, passando este a ser entendido como algo que é benéfico, favorável e útil e, portanto, necessário em sua vida. Compreender e usar a linguagem com maior eficiência é permitir que mudanças aconteçam na vida pessoal do indivíduo e/ou na sociedade em que ele vive.

Ainda que reconhecidos os princípios alfabéticos, a leitura não pode se encerrar aí, ela deve perpassar a decodificação das palavras, o reconhecimento fonológico e mesmo a boa entonação e velocidade da leitura. Estes aspectos devem ser apenas o início de todo um processo de letramento.

O problema central percebido nas séries finais do Ensino Fundamental trata dos acúmulos de deficiências no trato da leitura e da escrita, que refletem na formação do aprendiz, contribuindo para elevar as estatísticas de analfabetismo funcional.

A escola exerce um papel muito importante na formação dos seres leitores, o que não significa negar a importância da família, sendo assim, cabe a ela e especialmente ao professor, por ser aquele que mantém contato direto e por um período de tempo considerável, oportunizar diferentes formas de trabalho com a leitura, adequando textos que circulam nas diferentes instituições que concretizam as práticas sociais do sujeito aprendiz.

Assim, ao surgimento de novas perspectivas educacionais devem estar atreladas às mudanças de postura do professor para a realização de práticas docentes coerentes com os anseios do ser histórico e social atual, que sente necessidade de transitar da condição de mero expectador à condição de produtor, de agente transformador da sociedade.

Muito se tem pesquisado e estudado sobre o verdadeiro significado do letramento, agora renomeado, para atingir sua amplitude, como multiletramentos, tendo a escola a principal agência de promoção, o que não significa que ela esteja cumprindo sua função com total êxito. É desta necessidade de melhoramento que discussões so-

bre os letramentos em sala de aula, sobre o papel do professor como agente de letramento e sobre a formação do aluno dentro deste contexto, ainda se fazem necessárias. É preciso, antes de tudo, entender como se dá a pedagogia dos multiletramentos, atentando-se para a inclusão e a participação do aluno, de modo a privilegiar seu reposicionamento identitário.

Para tanto, dois questionamentos são essenciais: Que tipo de sociedade estamos inseridos e que tipo queremos? E como fazer para trabalharmos a linguagem de forma que ela seja uma ferramenta para a agência social e que ressignifique o sentido da leitura e escrita no ambiente escolar?

Quando pensamos em sociedade moderna, deparamo-nos com a ideia de Tinoco, ao afirmar que:

A sociedade atual apresenta-se fortemente marcada pela diversidade e pela fragmentação. Nela atuam várias estruturas de poder e sistemas de interesses interconectados, apresentados como redes complexas e dinâmicas que interferem cada vez mais na vida do ser humano, moldando as práticas institucionais e favorecendo enormemente a desigualdade, a exclusão e a impossibilidade de atuar com sucesso na vida social (TINOCO *et al.*, 2014, p.12).

Pensar numa sociedade repleta de diversidade é algo positivo e desafiador, embora carregue a desigualdade como uma face desagradável. Entendê-la faz-se imprescindível quando se pensa numa pedagogia dos multiletramentos, pois a escola faz parte dela e é para ela que deve direcionar o fazer educativo.

Neste desafio, surge uma alternativa de abordagem educacional que envolve o trabalho com projetos, não como estamos acostumados a observar nos meios escolares - projetos que envolvem determinados conteúdos gramaticais, fragmentados, distribuídos pelas disciplinas de forma que contemplem simplesmente um conteúdo - mas sim, projetos de letramentos, projetos que incluam a participação, a confiança, o contentamento e o reposicionamento identitário do aluno, assim como indica Tinoco *et al.*: "Os projetos de letramento

assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (TINOCO *et all*, 2014, p.13).

O ensinar e o aprender tradicionalmente desenvolvidos ao longo dos tempos já não cabem mais nessa sociedade atual, ou melhor, não são mais suficientes. O ambiente escolar passa a ser o principal responsável por criar espaços e tempos de inserção dos múltiplos letramentos, através de práticas sociais letradas que posicionem os alunos à realidade em que estão plantados, que partam da realidade do aluno. E que não morram aí, para que possam fazer sentido elas precisam surgir da realidade e voltar para ela, pois os eventos de letramento precisam ter na vida real o ponto de partida e de chegada.

A tradicional forma de ensinar com a fragmentação dos conteúdos, a rígida disciplinarização, a preocupação pura nos conteúdos clássicos, descontextualizados, aumentam ainda mais a dificuldade dos professores em criar situações diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Ações que iniciam e se encerram exclusivamente na sala de aula não carregam um sentido completo, elas são inférteis e não acarretarão efeitos na vida do aluno fora da escola, onde ele verdadeiramente vive.

O desenvolvimento de projetos de letramentos nasce como uma alternativa para essa ressignificação do fazer pedagógico, projetos estes que nos aproximam mais do tempo, espaço e das práticas sociais presentes na vida do aluno, onde as práticas de leitura e escrita precisam fazer sentido, sendo efetivamente desenvolvidas, pois as ações de linguagem só carregam significados se possuem ligação direta com o interesse do aluno e com um fato ligado ao seu contexto social. Educar relacionando o conhecimento escolar ao vivido pelo estudante, considerar seus conhecimentos e sua identidade, valorizar o saber e a cultura, significa envolvê-lo, tornando-o agente do processo, com responsabilidades para a construção da sua autonomia e da autonomia na construção e uso do saber, aquilo que o torna um ser que exercita a cidadania.

Desenvolver atividades de leitura e de escrita como práticas existentes em diferentes contextos sociais significa levar o aluno a questionar ou avigorar valores, tradições, dentre outros, mas, para que essa prática se concretize, é preciso projetar novas formas de ensino, que considerem o caráter interdisciplinar e multidimensional que caracteriza o letramento, projetos que possibilitem o uso social e dinâmico da leitura e da escrita, dentro e fora da escola.

O letramento envolve um conjunto de habilidades e competências que contribuem para o desenvolvimento da criticidade do educando, envolve ainda outras capacidades que não necessariamente se relacionam à leitura, no sentido de decodificação.

Práticas de letramento transportam objetivos sociais acentuados para o participante, mas muitas vezes as práticas escolares não possuem sentidos para eles, por isso o trabalho em sala de aula precisa ser planejado de maneira a contemplar textos que circulam no dia a dia do aluno, que abordem assuntos relevantes para eles, para que o ensino possa ser efetuado de forma prazerosa, motivadora e significativa.

Enfim, os projetos de letramento devem contribuir tanto para a formação de professores quanto dos alunos, uma vez que eles se dão através de atos de cidadania, considerando o presente, para o alcance da autonomia e dos saberes necessários às práticas externas à escola. Eles contribuem ainda para libertar o aluno do seu estado de dependência, para uma aprendizagem real e significativa, quando oportunizam práticas centradas no social, constituem-se como mais expressivos e sedutores, porque os participantes veem sentido nas atividades propostas, onde todos ensinam e aprendem motivados pelo desejo de entender, discutir e resolver algo que está a sua frente e que “é problema seu”, pois faz parte da sua vida. E é justamente este fator que o difere dos demais projetos, é a prática social que é o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino. Esta prática é que desencadeia a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Ler e escrever, neste contexto, implicam ler e escrever para agir no e sobre o mundo.

A prova ANA/2016

As provas que constituem a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) têm como propósito aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Trata-se de uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e busca três diagnósticos: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Por ser censitária, a ANA é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e em escolas multisseriadas.

A terceira edição da ANA foi realizada em novembro de 2016 e os resultados das provas de leitura e escrita que serão discutidos neste trabalho compõem o relatório do INEP, publicado em outubro de 2017.

A avaliação da proficiência em leitura é realizada a partir de duas macroescalas: a que mede os níveis **insuficientes** (elementar e básico) e a que mede os níveis **suficientes** (adequado e desejável), assim definidos pelo SAEB:

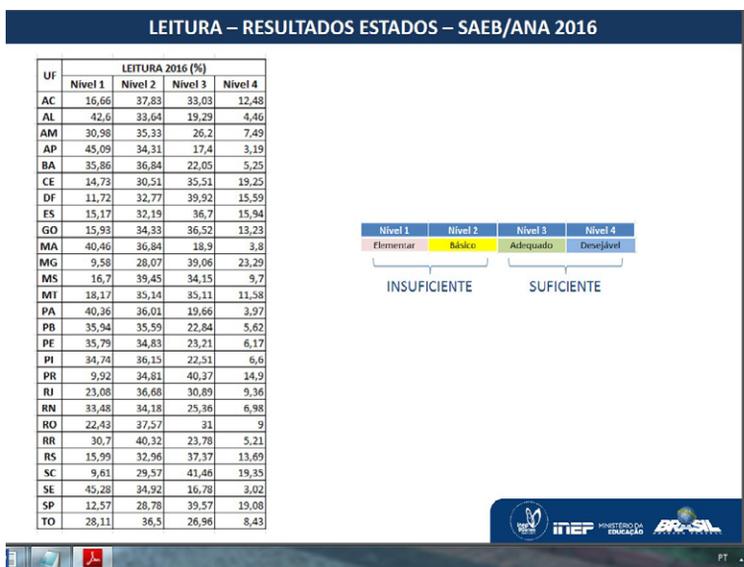
Nível 1 - ELEMENTAR: ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

Nível 2 - BÁSICO: identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

Nível 3 - ADEQUADO: inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Nível 4 - DESEJÁVEL: inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema (Relatório ANA 2017).

Tabela 1 – Proficiência em leitura SAEB/ANA 2016



Fonte: INEP 2016/2017

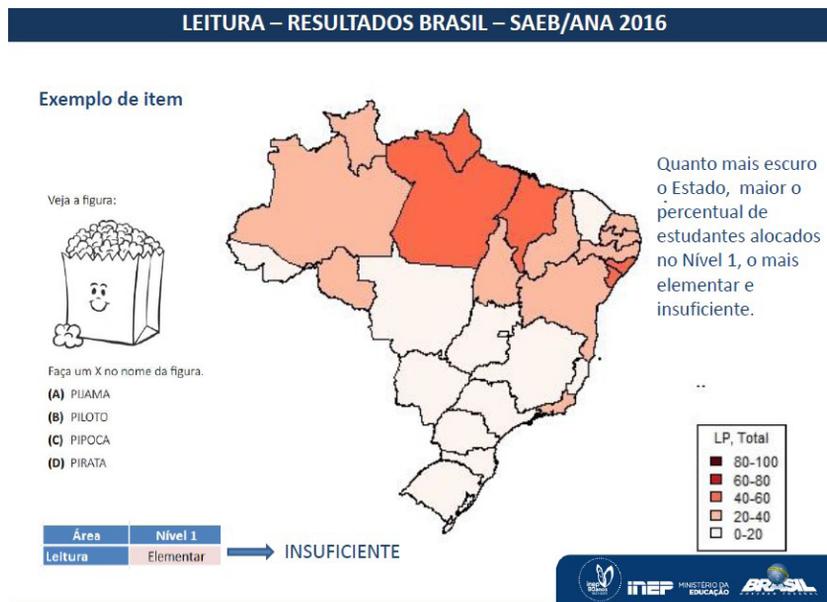
Os resultados da Tabela 1 mostram-se não só diversos, mas contrastivos e também adversos. Vamos começar pelos números mais positivos neles alcançados, em relação aos estados brasileiros em que a proficiência em leitura no ciclo da alfabetização se mostrou mais promissora: Minas Gerais e Santa Catarina. Neles, é excelente o trabalho que está sendo desenvolvido: em ambos os estados, as crianças do 3º ano escolar obtiveram um desempenho **suficiente**, em torno de 62% e 61% nos níveis 3 e 4 em proficiência em leitura. Por outro lado, em Santa Catarina e Minas, persiste ainda um percentual em torno de 9% de crianças que estão saindo do terceiro ano praticamente sem saber ler, considerado baixo, se comparado ao restante do país, mas que não deixa de evidenciar que há muito a ser melhorado, visto constituírem o nível **elementar**. Ou seja: nos dois estados, a cada 100 crianças, 10 não aprenderam a ler ainda, mesmo depois de cursar o ensino formal na escola, durante três anos, e isso ainda tem que ser visto como um agravo ao exercício pleno da cidadania, via leitura.

Vale acrescentar que há práticas comuns desenvolvidas nesses dois estados: tanto em Minas quanto em Santa Catarina, a formação dos professores alfabetizadores nos últimos dez anos vem evidenciando a importância da faceta linguística na alfabetização, ao lado de outras (facetas), dentre elas, a interativa e a sociocultural, com abordagens multissensoriais, como as de Montessori. De modo geral, a inovação de abordagens não vem apenas evidenciando a importância de seguirmos a formação de professores alfabetizadores na direção linguística, como também vem fortalecendo a produção de material didático de excelência, para a instrumentalização dos professores, em relação ao modo como abordar os fundamentos da linguística na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em ambos os estados, temos tido à frente duas linguistas de reconhecimento nacional e internacional: na Universidade Federal de Minas Gerais (com o Ceale – Centro de Educação, Leitura e Escrita), temos os trabalhos da professora Magda Soares. E, na Universidade Federal de Santa Catarina, a professora Leonor Scliar Cabral à frente de publicações e de cursos de formação continuada, que tratam do

Sistema Scliar de Alfabetização. Junto aos outros olhares, a linguística vem somando melhorias.

Em relação aos números negativos, Sergipe ocupou o último lugar: nem 20% de nossas crianças alcançaram a escala **suficiente**, ou seja, não alcançaram os níveis 3 e 4 de proficiência em leitura. Na outra direção, temos quase 50% que não saíram do primeiro nível (no final do 3º ano de escolaridade). E, se juntamos os níveis 1 e 2, chegaremos a quase 80% de crianças sergipanas que ainda não leem de modo proficiente. E agora? Acendeu-se uma luz vermelha. O estado de Sergipe precisa de ações de urgências, junto a outros estados do Nordeste (com exceção do Ceará) e do Norte, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Mapa da proficiência em leitura SAEB/ANA 2016



Abaixo, na Tabela 2, ilustra-se a proficiência média da Prova Brasil de 2015. O baixo rendimento escolar se revela sequencialmente no 5º ano, período em que encerra o Ensino Fundamental I, bem como no 9º ano do Ensino Fundamental II, traduzindo-se em médias abaixo

da nacional. O desempenho em provas de leitura denuncia o grande contingente de alunos com baixo nível de proficiência, mesmo depois de um mínimo de oito anos de estudo. A situação continua no Ensino Médio, onde a média prossegue abaixo da média geral do país.

Tabela 2 - Prova Brasil 2015

Unidade da Federação	Proficiência média (5º ano EF)		Proficiência média (9º ano EF)		Proficiência média (3ª série EM)	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	207,6	219,3	251,5	255,8	267,1	267
Rondônia	203,2	214,8	252,2	255,2	266,9	265,3
Acre	205,8	217,6	246,3	245,9	262,1	257
Amazonas	197,1	207,6	247,6	245,9	259,3	257,1
Roraima	193,2	208,2	234,2	237,6	260,5	259,7
Pará	183	194	236,8	237	254,9	254,3
Amapá	181,7	191,9	231,6	233,6	255,7	252,2
Tocantins	195,2	205,4	242,8	247,4	253,8	256,1
Maranhão	178,4	188,6	230,9	232,1	246,3	247,6
Piauí	190	202,5	243,3	248,4	255,1	256,1
Ceará	212,6	220,9	255,7	256,7	256,6	260,6
Rio Grande do Norte	189,7	199,9	244,2	247,8	251,9	254,9
Paraíba	192,8	203,7	240	244,7	258	257,7
Pernambuco	195,4	207,1	244,2	248,3	270,2	267,8
Alagoas	184,7	198,4	235,1	239,8	250,6	252,7
Sergipe	187,8	201	242,7	247,5	257,1	258,2
Bahia	189,1	200,6	238,5	242,8	250,4	251,1
Minas Gerais	220,7	232,4	258,6	264,6	268,7	272,1
Espírito Santo	213,7	224,8	256,5	263,5	277,4	281
Rio de Janeiro	211,7	221	254,1	260,5	276,1	274
São Paulo	222,4	236,8	257,4	262,3	274,7	273
Paraná	221,1	236,1	254,8	260,9	273,3	273,2
Santa Catarina	223,1	235,9	266,6	272,7	276,6	278
Rio Grande do Sul	212,6	223,8	256,7	259,4	272,8	273,3
Mato Grosso do Sul	210,5	220,5	263	264,6	279,1	275,9
Mato Grosso	205,5	215,9	242,4	247,5	264,1	263,2
Goiás	212,7	221,1	261	263	269,7	270,2
Distrito Federal	219,9	228,7	259,5	264,9	284,2	280,1

Fonte:

A Prova Brasil de 2015 revelou que, no 5º ano, o ranking do estado está na 5ª posição da pior média; no 9º ano, ocupa o 9º pior lugar, ao passo que, no final da Educação Básica, ou seja, na 3ª série do Ensino Médio, assume o 10º pior lugar. A situação parece melhorar ao longo da escolaridade, porém, faz-se necessário chamar atenção para o fato de permanecer sempre abaixo da média nacional. A condição alarmante segue ainda entre os jovens a partir de 15 anos.

A seguir, na Tabela 3, temos o percentual da distribuição da população, segundo o grau de alfabetismo.

Tabela 3 - Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ^o de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: INAF (2016)

Segundo relatórios do INAF, 27% das pessoas são consideradas analfabetas (4% plenas e 23% rudimentares) e 73% estão na classificação dos alfabetizados funcionalmente. Enquanto média geral, o percentual de 73% de estudantes funcionalmente alfabetizados parece promissor. Entretanto, se as subcategorias forem analisadas individualmente, veremos que 42% de nossos alunos estão no nível elementar, ou seja, num nível quase insuficiente, haja vista a pesquisa ser subdividida em 4 níveis (rudimentar, elementar, intermediário e proficiente). Nas demais categorias, 23% estão no nível intermediário e somente 8% estão no nível proficiente, considerado pelos pesquisadores como satisfatório, pois possibilita ao indivíduo usar com autonomia a leitura, seja como meio de informar-se ou desenvolver-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de melhor entendermos os fatores que vêm contribuindo para o baixo nível de proficiência em leitura e escrita por que passam os estudantes das escolas de Educação Básica de Sergipe. O crescimento de analfabetos plenos e de analfabetos funcionais vem sendo confirmado através do fracasso escolar.

Entendemos analfabeto funcional como a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua

vida cotidiana familiar, social e de trabalho. Segundo Scliar-Cabral (2003), é possível dizer que, ao longo dos anos de escolaridade, o aprendiz consegue, em sua grande maioria, tornar-se alfabetizado, o que não garante uma postura crítica, reflexiva e aplicável do uso da linguagem em sua vida.

Despertar a atenção dos profissionais da educação, especialmente dos professores, em relação à problemática não é o bastante: o momento é de se entender a necessidade de se trabalharem novas estratégias de leitura e escrita que considerem as necessidades sociais e pessoais dos educandos. E a pedagogia identitária entra aqui como uma forte aliada no combate ao analfabetismo funcional, já que, segundo Tinoco *et al.*, a pedagogia identitária

tem como propósito auxiliar os professores preocupados em trabalhar a leitura e a escrita como práticas socioculturais, historicamente situadas (no contexto de identidade do aprendiz), que se voltam, particularmente, à preparação do estudante para agir no mundo: como ferramentas que favorecem uma aprendizagem contextualizada, eles tornam mais significativas e identitárias as práticas de linguagem no contexto escolar/universitário (TINOCO *et al.*, 2014).

É preciso, assim, refletir sobre a necessidade de se redefinirem a caminhada e a descoberta da comunicabilidade social, cultural e pessoal dos educandos. Combater o analfabetismo funcional, a fim de que se possa garantir um letramento imbricado nas relações sociais, demanda mudanças que vão desde a formação continuada do professor à consciência e efetivação de práticas que contemplem uma pedagogia identitária. Práticas que estabeleçam desde o início até o final da Educação Básica.

Na tentativa de minimizar problemáticas que estão diretamente relacionadas ao analfabetismo funcional, bem como o próprio analfabetismo, recomendam-se atitudes já sugeridas pela por Scliar-Cabral, como “reformulação de currículo, das práticas escolares, articulação do trinômio escola, família, comunidade (...), bem como a formação continuada do magistério.” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 205).

A realização de avaliações de alfabetização, como a ANA, são de suma relevância para identificar a nossa realidade educacional. Além da análise de resultados decorrentes das avaliações nacionais sobre leitura suscitarem discussões importantes para a formulação de políticas públicas que possam reverter o fracasso escolar vigente em muitas realidades do país, o qual apresenta altas taxas de analfabetismo funcional, elas também nos incitam a buscarmos exemplos internacionais de superação na educação.

Há programas desenvolvidos em outros países que ilustram possíveis caminhos para solucionarmos o problema no Brasil, principalmente em Sergipe: o de Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que teve duração de dez anos, trata de um programa que apresentou resultados significativos, por priorizar “a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics)” (SCLiar-CABRAL, 2007, p. 201). Além disso, o programa investiu em atividades interventivas com professores altamente treinados, acompanhamento dos alunos através de “avaliação e monitoria contínuas, tempo extra para leitura no currículo e assessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade” (SCLiar-CABRAL, 2007, *idem*).

Além de uma abordagem de natureza mais linguística, o programa escocês incluiu estratégias consagradas, como as de Montessori, que criou o método que leva seu nome. Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Seu trabalho com crianças que apresentavam dificuldades, na clínica da universidade, deu origem a sua abordagem, que depois generalizou para outras crianças. Atividade, individualidade e liberdade são as bases do método Montessori (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 31).

Trazer a família para auxiliar na aprendizagem inicial da leitura é de suma importância, não só à atual realidade por que passa Sergipe, mas em todo o Brasil, ainda que saibamos da dificuldade para aten-

dimento aos filhos em casa, devido à difícil agenda de trabalho dos pais e responsáveis, além de melhorias no setor educacional, com investimento na formação continuada do professor e de implantação de novos materiais didáticas e recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB- edição 2016)**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2016.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever? linguagem e letramento em foco**. Ministério da educação. UNICAMP, 2005.

SCLIAR-CABRAL, L. Metas para a formação de professores: prioridades. **Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB**, Santa Catarina: UFSC, v. 2, n. 2, p. 197-206, 2017.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013 [2007].

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 25, p. 05-17, 2004.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995.

TINOCO, G. A. *et al.* (Orgs.) **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.



MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO GRÁFICO

*Manoel Rodrigues de Abreu Matos¹
Derli Machado de Oliveira²*

A rápida revolução nas formas de produção e reprodução dos textos e as transformações nos modos de comunicação exigem o olhar de um novo leitor. A convergência dos diversos códigos semióticos que se agregam para energizar a enunciação gera textos ricos em diversidade de linguagens. A leitura, nessa perspectiva, passou a se constituir em um grande desafio, visto que o desenvolvimento e a disseminação rápidos das novas tecnologias digitais impulsionaram o surgimento de textos cada vez mais multimodais. Não cabe mais pensarmos apenas na escrita verbal, uma vez que estamos imersos em contextos repletos de textos multimodais.

A pluralidade de linguagens presente nos textos multimodais exige leitores proficientes, autônomos, mais reflexivos, que disponham de capacidade crítica para ler e conferir significado a esses textos cada vez mais híbridos e semióticos. O texto como resultado da junção de elementos verbais e não verbais requer práticas de leitura também diferenciadas. Precisa-se, portanto, de conhecimentos metodológicos para formar leitores críticos desses textos multisemióticos que carregam em si linguagens diversas.

Diante dessa realidade, com o objetivo de tornar as aulas de Língua Portuguesa relevantes e significativas para o aluno cidadão,

1 Mestrando em Letras – Proletras – Universidade Federal de Sergipe. E-mail: manomorenolive@hotmail.com

2 Prof. Dr. da UFS e membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana. E-mail: derli_machado@hotmail.com

tornando-o capaz de ler, inferir e ressignificar os textos multimodais e semióticos do dia a dia, este capítulo apresenta uma proposta de leitura do gênero gráfico, desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Olinda-BA, através da aplicação de uma sequência didática. A ideia surgiu, por um lado, da importância que esse gênero textual representa para a circulação de informações, e, por outro, após ser constatado em uma pesquisa feita com os alunos, do fato de que os gráficos são textos vistos apenas nas disciplinas de Matemática e Geografia.

A IMPORTÂNCIA DOS LETRAMENTOS VISUAIS

Os textos já não se apresentam apenas através de um código; é cada vez mais forte a junção dos diversos códigos semióticos que se agregam para melhor enunciar, gerando, cada vez mais, textos multimodais. Nesse aspecto, Oliveira (2013, p.01), falando sobre a multimodalidade, destaca que: “Além da palavra escrita, um enorme aparato semiótico tem desempenhado importante papel constitutivo nos textos pós-modernos [...]”. À vista disso, pode-se afirmar que a multimodalidade é o resultado da interação entre linguagens diversas e diferentes em um mesmo texto, como se infere do trecho abaixo:

[...] a multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem a linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, entre outros (OLIVEIRA, 2013, p. 03).

Logo, essa diversidade de linguagens presente nos textos multimodais expõe desafios para a leitura dos textos, exigindo do leitor “uma (trans)formação para lidar com os saberes da semiótica no contexto escolar” (COSCARELLI e CANI, 2016, p. 20). Tal como argumentam as autoras, com a efetivação dos textos multimodais, deve-

mos repensar, principalmente no contexto escolar, o ato de ler. Não cabe mais pensarmos apenas na escrita verbal, uma vez que estamos imersos em contextos repletos de textos multimodais e fronteiriços.

Como já dissemos, o texto, como resultado da integração de elementos semióticos, requer práticas de leitura também diferenciadas. Nessa perspectiva, Rojo (2012) apresenta os multiletramentos a partir dos pressupostos defendidos pelo Grupo de Nova Londres, como possibilidades para dar conta da multiplicidade de linguagens e da pluralidade cultural: “[...], o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...]” (ROJO, 2012, p. 12). Desse modo, os multiletramentos são necessários para o cidadão lidar com a multiplicidade de linguagens empregadas nos textos do dia a dia. É responsabilidade da escola, portanto, formar leitores críticos desses textos multimodais.

O GÊNERO TEXTUAL NAS PERSPECTIVAS DISCURSIVO-SEMIÓTICA E SOCIORRETÓRICA

Pensando na perspectiva da semiótica na qual a multimodalidade está inclusa, torna-se necessário estudar os gêneros textuais, uma vez que estes “não podem ser estudados isoladamente dos elementos não-verbais que os constituem” (BALOCCO, 2005, p. 65). Os gêneros textuais, então, são “tipos de textos que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos” (KRESS, 1989, p. 19 *apud* BALOCCO, 2005, p. 65).

Para que o gênero signifique, é preciso analisar a forma como a linguagem e elementos visuais articulam-se num texto, no qual a linguagem sozinha não é mais suficiente para significar (KRESS, 1997 *apud* BALOCCO 2005, p. 65). Ratificando esse postulado, defende-se o pressuposto de que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). É notório o fato de que não se trata de supremacia de uma linguagem sobre a outra, mas de integrar as múltiplas semioses presentes nos

textos multimodais para energizar o poder de comunicação através da diversidade de linguagens.

Todavia, apesar da diversidade de gêneros, falta ainda compreensão exata acerca do que seja gênero. De acordo com Swales (1990 *apud* HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 111), “Um problema em relação ao conceito é que o gênero é visto como sendo resumido em uma fórmula textual e isso faz com que o uso de gênero não seja produtivo no ensino e que ainda seja alvo de críticas”. Para chegar ao conceito de gênero, o autor recorreu a quatro áreas teóricas, a saber: folclore, estudos literários, linguística e linguística Sistêmica-funcional (SWALES, 1990 *apud* HEMAIS; BIASI – RODRIGUES, 2005).

Dessas reflexões, ele formulou seu próprio conceito de gênero que evidencia cinco características fundamentais, pensando sempre no ensino. “O gênero é uma classe de eventos comunicativos” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 113). Essa é a primeira característica e se refere à ideia de classe. O discurso, os participantes, a função do discurso e do ambiente no qual o discurso é produzido constituem o evento comunicativo. A segunda característica é a de que uma classe de eventos comunicativos realiza um propósito comunicativo de forma direta, objetiva. Os gêneros, nessa perspectiva, têm a função clara de realizar um(ns) objetivo(s). A terceira característica apresenta a prototipicidade. O gênero deve apresentar traços próprios que o defina como tal ou ainda ter características semelhantes a outros textos na grande família do gênero.

“A quarta característica do gênero diz respeito à razão ou à lógica subjacente ao gênero” (HEMAIS; BIASI – RODRIGUES, 2005, p. 113). Ou seja, cada gênero tem uma lógica específica que serve a um fim conhecido pelos membros da comunidade. A quinta característica do gênero é a terminologia praticada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. Em suma: “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos” (SWALES, 1990 *apud* HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114).

Desse modo, temos que um gênero não é constituído unicamente por discurso. Todo o contexto envolvido no discurso, como

o ambiente de produção e circulação, os interlocutores, os eventos culturais e históricos que envolvem os integrantes do discurso corroboram com a constituição de um gênero. O gênero, então, não é composto apenas por princípios linguísticos, mas pelo compartilhamento de aspectos diversos que respaldam a convivência de uma comunidade discursiva.

Destarte, os gêneros são classes de eventos comunicativos, sujeitos à realidade da comunidade discursiva a partir do propósito comunicativo. Segundo Kress (1989 *apud* BALOCCO, 2005, p. 66), “[...] os gêneros textuais são cultural e historicamente variáveis” Nessa perspectiva, um gênero textual tanto pode ser extinto completamente quanto ser reconfigurado para continuar vivo e significando dentro de uma dada comunidade discursiva. Um exemplo disso são os e-mails, uma versão atualizada da velha carta.

LEITURA DE GRÁFICOS NA ESCOLA

O gráfico, um infográfico por excelência, tem a capacidade de agregar uma grande informação que em um texto puramente verbal precisaria de um espaço extenso e mais tempo para lê-lo. Assim,

Uma forma de comunicação vivenciada por todos, no nosso cotidiano, é a da *linguagem gráfica*, que é expressa através de tabela, diagramas, e esboços. Com esta linguagem é traduzir situações nas mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando a interpretação e a análise crítica de dados, entre outros (KLUSENER, 2000 *apud* NEVES, 2007, p. 186).

Apesar do poder de enunciação que os gráficos agregam, ainda é possível constatar que nas escolas eles continuam sendo tratados apenas como complemento de outros textos. Autores como Ribeiro (2016), Duarte (2008) e Lopes (2004) têm se debruçado para inserir os gráficos no contexto escolar como objeto de ensino. Em suas pesquisas, esses autores constataram que, de fato, nas escolas, o gráfico é um recurso à disposição da Matemática, da Geografia e da Estatística.

Essa informação fora constatada em nossa pesquisa. Dos 22 entrevistados, todos confirmaram que os gráficos são abordados apenas nas disciplinas de Matemática e de Geografia.

A leitura de gráficos, como se pode perceber, não tem sido objeto das aulas de Língua Portuguesa. Em Língua Portuguesa é comum a descaracterização das páginas originais de jornais e revistas, objetivando apenas a utilização do texto verbal (RIBEIRO, 2016, p. 42-43). Foi possível perceber a partir dos resultados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) que “grande parte da população brasileira parece não ter desenvolvido a habilidade de ler, compreender e interpretar mapas e outros tipos de representação gráfica” (COELHO, 2004 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 43).

Em um contexto de diversidade linguística composto por textos multimodais, híbridos, ubíquos e com as fronteiras alargadas, “a leitura de representações visuais é fundamental não apenas para obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas” (RIBEIRO, 2016, p.45). Nessa mesma perspectiva, ressalta-se que a leitura do gráfico: “é tarefa importante do dia a dia do sujeito letrado, haja vista a enorme carga de informações visuais e quantitativas que circula com frequência na mídia, muitas vezes enfatizando, resumindo ou até mesmo substituindo o que seria expresso em conteúdo verbal” (DUARTE, 2008, p. 9).

É evidente a necessidade de se inserir a linguagem gráfica como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a preparar os alunos para os multiletramentos.

METODOLOGIA

A linha de pesquisa adotada para este trabalho foi a pesquisa-ação de cunho qualitativo. A pesquisa-ação “[...] vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias ‘reformistas’ e ‘participativas’” (GIL, 2002, p. 55). Ela proporciona ao pesquisador intervir em um problema identificado.

O trabalho foi desenvolvido a partir do pressuposto de que os textos sofreram alterações em sua estrutura composicional e os su-

portes por onde circulam já não são mais os mesmos. A leitura, desse modo, requer um olhar mais amplo, exige outras dimensões, “[...] o autor pode desenvolver sua argumentação segundo uma lógica que não é mais necessariamente linear e dedutiva, mas sim aberta, expandida e relacional, [...]” (CHARIER, 2002, p.108). A diversidade textual é um fato na sociedade e requer, por parte das práticas pedagógicas, metodologias pertinentes a essa realidade.

Trata-se de uma proposta de leitura do gênero gráfico desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Olindina-BA. Para tanto, primeiramente foi realizada uma pesquisa na sala de aula com os 22 alunos para sabermos o nível de conhecimento deles acerca do gênero em questão. Trinta por cento dos participantes alegaram não saber o que era um gráfico; sessenta e cinco por cento não conseguiram explicar para que serve um gráfico; enquanto cem por cento responderam que gráficos eram vistos apenas em Matemática e em Geografia.

Diante desses resultados, pensando em possibilitar aos alunos a apropriação da linguagem gráfica, foi preparada uma sequência didática com seis aulas. A sequência didática tem o objetivo de “[...] confrontar os alunos com práticas de linguagem histórica e socialmente construídas e lhes dar a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriarem de forma progressiva” (DIAS *et al.*, 2012, p. 77). Assim, a sequência didática permite ao professor organizar detalhadamente as etapas a serem desenvolvidas.

Esta sequência didática foi adaptada da sequência básica de Cosson (2011), que é sugerida para o letramento literário na escola. São quatro procedimentos que esse autor elenca para que a leitura literária tenha êxito. A motivação, como uma forma de preparar o aluno para adentrar no universo do texto. A introdução, segundo o autor, como a possibilidade para apresentar, mesmo que de forma superficial, a obra e seu autor. A leitura, que compreende o ato da leitura em si e deve ser acompanhada pelo professor. E, após esses passos, a interpretação, momento em que os alunos devem externalizar a leitura, registrá-la de formas variadas. Abaixo, elencamos os passos seguidos.

1º Aula

Para inserir os alunos no tema da aula, reuni-os em círculo e iniciamos uma discussão sobre as preferências alimentícias de cada um. Cosson (2011) chama esse primeiro momento de motivação. Uma forma de preparar o aluno para entrar no texto, no nosso caso, na linguagem gráfica. Após esse momento inicial, entreguei aos alunos cópias de um gráfico de setores (em pizza), no qual constavam dados sobre o perfil alimentar dos adolescentes de 12 a 17 anos. Esse gráfico contém os vinte alimentos mais consumidos por esse público e é resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo ministério da Saúde em parceria com Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre 2013 e 2014, divulgada em 2016.

Os alunos foram orientados a observar o gráfico na tentativa de compreender as informações nele presentes. Ao fim dessa análise, duas questões foram passadas oralmente para os alunos: I - Como é denominado este gráfico? II – Faça uma análise desses dados, apontando os alimentos mais e menos consumidos pelos adolescentes. Não era para responder as questões, apenas para analisar. Para a aula seguinte, solicitei que cada aluno trouxesse um gráfico.

2ª Aula

Conforme solicitado, os alunos trouxeram os gráficos e os expuseram sobre a mesa para que todos tivessem acesso. De fato, os gráficos foram de tipos variados, os quais foram úteis para os alunos tomarem ciência dos diversos tipos de gráficos. Esse momento, Cosson (2011) chama de Introdução, pois se trata de apresentar o autor e a obra ao aluno. No nosso caso, apresentar os gráficos, colocando os alunos em contato com a linguagem gráfica.

Essa socialização dos textos gráficos encontra eco em Curcio (1989 *apud* Lopes, 2004) quando ele chama atenção para o fato de que o conhecimento que uma pessoa tem sobre os tipos de gráficos está associado ao contato/experiência anterior com essas diversas formas de representação. Fora solicitado aos alunos que, em no má-

ximo 2 minutos, cada um apresentasse seu gráfico, as informações presentes neles, os suportes dos quais foram retirados os gráficos, as fontes e os tipos (nome do gráfico). Essas duas primeiras aulas foram mesmo para colocar o aluno em contato com o gênero gráfico.

3ª/4ª aula (geminadas)

Na terceira aula foi retomado o gráfico em pizza (gráficos de setores) que fora utilizado na primeira aula e foram apresentados mais alguns tipos, a saber: Gráfico em barra, de coluna, em linha (segmentos) e de área. São estes os mais utilizados. Estes gráficos possuíam os mesmos dados. Pensando na sequência básica desenvolvida por Cosson (2011) para a leitura literária, esse momento compreende a Leitura propriamente, quando os alunos mergulham na leitura, no nosso caso, no universo da linguagem gráfica.

Para compreender a linguagem gráfica é preciso conhecer como esse gênero textual se organiza: “três fatores fundamentais para a compreensão do gráfico: o reconhecimento do tipo de gráfico, as relações matemáticas existentes entre os números e suas respectivas ideias, e as operações matemáticas envolvidas” (CURCIO, 1989 *apud* LOPES, 2004, p. 3). Fez-se necessário apresentar aos alunos os diversos tipos de gráficos para que eles tenham condições de melhor se apropriar da linguagem gráfica.

À medida que os gráficos foram sendo apresentados, os discentes iam fazendo pequenas anotações nos cadernos. Quanto aos gráficos de setores, deve-se ter um pouco de atenção. Esses gráficos são círculos fechados formando um ângulo de 360° , cuja área é dividida em regiões proporcionais. A partir da perspectiva de que para entender e interpretar um gráfico é preciso fazer a “leitura dos dados, leitura entre os dados e leitura além dos dados” (CURCIO 1989 *apud* LOPES, 2004, p. 3), dialogou-se com os alunos sobre esses critérios que devem ser atentamente observados.

Além do tipo de gráfico, os alunos foram orientados acerca da importância que a legenda e as cores assumem no quesito significar. Atenção também foi voltada para a relação entre os eixos vertical e

horizontal. Além disso, a identificação do assunto abordado no gráfico, o título e a fonte também são fundamentais na leitura do gráfico. Desse modo, ficou claro para os alunos que os gráficos são potentes ferramentas que permitem organizar e agregar dados de modo a facilitar a compreensão do todo e não apenas de aspectos isolados das informações tratadas. Para encerrar esse bloco de duas aulas, orientei os alunos sobre a realização de uma pesquisa.

Em duplas, deviam entrevistar dois adolescentes (12-17 anos) sobre os dez alimentos mais consumidos e se tinham o hábito de se alimentarem em frente à TV. A pesquisa foi feita através de entrevistas com os adolescentes da comunidade. A ideia de sugerir a realização da pesquisa foi gerar dados para que eles pudessem construir gráficos. Como já tínhamos visto, mesmo que de forma rápida, como se estrutura a linguagem gráfica, com essa pesquisa tínhamos a chance de colocar em prática os conhecimentos teóricos e de forma significativa.

5ª aula

Nessa aula é chegada a vez dos alunos colocarem em prática tudo que foi visto nas últimas 4 aulas. As duplas se organizaram para tabular os dados obtidos, mas estavam encontrando dificuldades, uma vez que se tratava de duas pessoas entrevistadas. Com a ajuda do professor, os pesquisadores iniciantes conseguiram chegar à conclusão do estudo. As duplas colocaram as listas na lousa para que todos pudessem visualizar os resultados e chegassem à conclusão sobre as preferências alimentícias dos adolescentes entrevistados e se faziam refeições diante da TV.

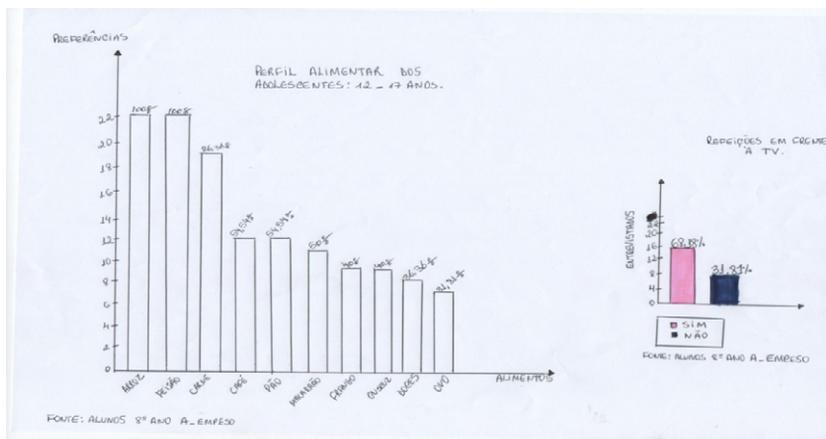
Após os dados se encontrarem todos tabulados, orientou-se que os alunos construíssem gráficos. Foi feito um sorteio entre as duplas para decidir que tipo de gráfico cada dupla faria. Como eram 11 duplas, alguns tipos de gráficos se repetiram. Enquanto os discentes produziam os gráficos, o professor fazia visitas aos grupos para tirar as dúvidas que surgiam a todo instante. Não foi possível concluir em apenas uma aula, deixando assim, as apresentações para a aula seguinte.

Nessa aula foi realizada a interpretação. Para Cosson (2011), a interpretação é a externalização da leitura, o momento de registrar o que foi lido. Os gráficos já devidamente produzidos foram apresentados pelas duplas (foram produzidos gráficos de diferentes tipos sobre os mesmos dados). Arroz, feijão, carne vermelha, café e pão figuraram entre os cinco primeiros alimentos mais consumidos pelos adolescentes, seguidos por macarrão, cuscuz, frango, ovos e doces. 68% dos entrevistados afirmaram que se alimentam em frente à TV.

Fora colocado de volta o gráfico que apresentava os resultados da pesquisa do Ministério da Saúde e da UFRJ (gráfico utilizado na 1ª e na 2ª aula) para os alunos fazerem uma reflexão sobre ambas as conclusões. Os gráficos produzidos pelos alunos foram expostos no mural da escola para conhecimento de toda a comunidade. Pensando em promover uma reflexão sobre a importância de uma alimentação saudável, os alunos elaboraram um texto de forma coletiva explicando à comunidade local os resultados da pesquisa e a importância de ingerir alimentos variados, inclusive frutas, que nem aparecem na lista dos alimentos mais consumidos pelos adolescentes entrevistados. Ao mesmo tempo, chamam a atenção para o risco à saúde ao se alimentar em frente à TV. Para a produção do texto, foi convidada a professora Dilma, que leciona a disciplina de Ciências, pois ela estava desenvolvendo nessa mesma sala um projeto sobre alimentos saudáveis. Esse texto foi distribuído para a comunidade local juntamente com os gráficos elaborados pelos alunos.

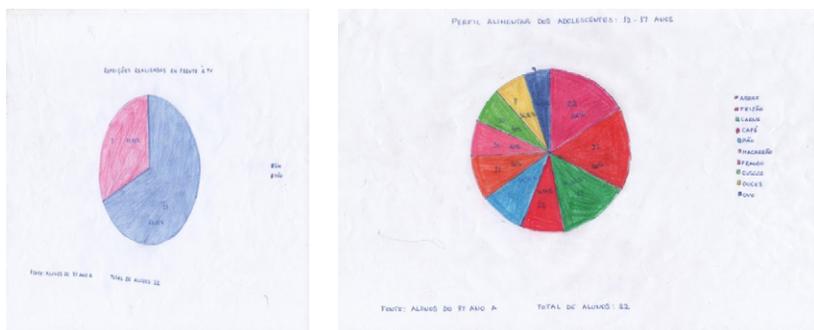
Gráficos produzidos pelos alunos a partir da pesquisa realizada por eles

Gráfico 01



Fonte: os autores

Gráfico 02



Fonte: os autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta uma proposta de leitura do gênero gráfico desenvolvida em uma turma de 8º ano com o objetivo de tornar as aulas de Língua Portuguesa relevantes e significativas para o aluno cidadão, tornando-o capaz de ler, inferir e ressignificar os textos multimodais e semióticos do dia a dia.

A proposta foi também orientada pelo princípio de que a pluralidade de linguagens presente nos textos multimodais exige leitores proficientes, autônomos e mais reflexivos. Isso torna evidente a necessidade de rever as metodologias de ensino, buscar envolver a multiplicidade de linguagens, principalmente no que se refere ao ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Após constatar, através do corpo teórico que fundamentou este trabalho, que os gráficos não são objetos de ensino nas escolas, que aparecem apenas com mais frequência nas aulas de Matemática, Geografia e Estatística, não como um texto carregado de semioses, mas como suportes restritamente usados para representar dados, fora realizada uma pesquisa em sala de aula para observar o fenômeno apontado. Ao analisar os dados da pesquisa, confirmou-se que os gráficos, de fato, não eram objetos de ensino. Os alunos foram unânimes em afirmar que os gráficos eram vistos apenas em Matemática e em Geografia.

Diante da necessidade de tornar os gráficos instrumentos de estudo, visto suas especificidades sociodiscursivas e pensando na necessidade de o indivíduo conhecer e compreender os gêneros textuais para melhor se comunicar e dispor de habilidades comunicativas em qualquer cenário ou situação do dia a dia, a proposta que elaboramos coloca os discentes em contato com a linguagem gráfica. Partimos de um fato concreto que foi a análise dos resultados, em gráficos, da pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde em parceria com UFRJ sobre o perfil alimentar dos adolescentes, divulgada em 2016. Após a socialização das diversas possibilidades de manifestação das linguagens nos gráficos, ou seja, como os gráficos são estruturados para potencializar a enunciação, iniciamos a produção de gráficos a partir de uma pesquisa realizada pelos alunos. Dessa forma, buscando significar o ensino, proporcionamos aos alunos colocarem em prática a teoria vista.

Apesar de ter sido um trabalho rápido, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com a linguagem gráfica de forma crítica e significativa. Sabe-se que “a leitura de representações visuais é fundamental não apenas para obtenção de informações, mas também

para que decisões mais conscientes possam ser tomadas” (RIBEIRO, 2016, p. 45). Entendemos que esse conhecimento é necessário para o aluno conferir significado à linguagem gráfica presente em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

BALOCCO, A. E. A Perspectiva Discursivo-Semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L. *et al.* (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 65-80.

CHARTIER, R. Morte ou transfiguração do leitor? In: CHARTIER, R. **Os Desafios da Escrita**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002. p. 101 - 123.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. Textos Multimodais Como Objetos de Ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH *et al.* (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. SP, Pontes Editores. 2016. p. 15-48.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora contexto, 2011.

DIAS, A. V. M; MORAIS, C. G; SILVA, W. B. Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento**. Habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio. (2008), 129 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) UFMG, Belo Horizonte.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. *et al.* (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

LOPES, C. A. Espasandin. Literacia estatística e INAF 2002. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil**. Habilidades matemáticas. São Paulo: Global /Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 187-200.

NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. Ed., Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2007.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: **VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**, 28-30 de novembro 2013, UFS Itabaiana/SE. Disponível em: http://www.academia.edu/5919026/anais_do_vi_forum_identidades_e_alteridades_e_ii_congresso_nacional_educacao_e_diversidade. Acesso em 20 de Nov. 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.



A URGÊNCIA DO ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denson André Pereira da Silva Sobral¹

Este capítulo tem como objetivo investigar os procedimentos metodológicos adotados pelos professores da rede estadual de educação de Sergipe para ensinar leitura nas aulas de língua portuguesa. Para atingir tal propósito, aplicou-se um questionário aberto aos docentes atuantes no ensino fundamental II da rede estadual de ensino de Aracaju/SE.

A pesquisa vincula-se aos estudos sobre o ensino da língua portuguesa no Estado de Sergipe realizados através dos estágios curriculares obrigatórios de língua portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, supervisionados por docentes do eixo profissionalizante do curso, dentre os quais, este pesquisador.

Relatos dos discentes matriculados nos estágios supracitados sobre a dificuldade de trabalho como a leitura, tanto por parte deles quanto dos professores regentes, demonstram a urgência da abordagem desse assunto no âmbito das aulas de língua portuguesa, tendo em vista que os recentes dados sobre leitura divulgados pelas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) apontam para um alarmante quadro de analfabetismo funcional dos alunos brasileiros e, em particular, dos discentes sergipianos, que se encontram nos últimos lugares em leitura no Brasil.

Desconfia-se que um dos elementos que contribui para essa conjuntura nacional diz respeito aos procedimentos metodológicos

¹ Prof. Dr. do departamento de letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS/DLEV). E-mail para contato: densonp@bol.com.br.

adotados pelos professores de língua portuguesa nas escolas. Desde já, salientamos que não se está fazendo ‘caça as bruxas’, isto é, procurando culpados, pois se entende que as questões sobre o ensino da leitura estão relacionadas também a fatores socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira, que, por hora, não serão objetos de estudo deste trabalho.

Como se sabe, a maior parte da população brasileira não tem acesso aos bens da cultura letrada (livros impressos ou digitais, revistas, jornais, documentários, bibliotecas, centros culturais, teatro, cinema, entre outros). Em geral, é nas instituições de ensino que um significativo número de brasileiros terá contato direto com algumas dessas práticas letradas, e, portanto, o ingresso nessa cultura.

Nesse sentido, cabe à escola oferecer aos alunos aquilo que a sociedade lhes negou: o acesso à cultura letrada, uma vez que dominar as práticas sociais em torno da leitura é condição necessária para a formação pessoal e, sobretudo, para o exercício da cidadania.

Com base nessa premissa, a pesquisa assenta-se numa análise quali-quantitativa acerca do assunto tratado. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário aberto com seis (6) questões aplicado aos docentes das escolas estaduais de Aracaju/SE, *campus* do estágio de língua portuguesa, desde o período letivo de 2016/1, quando se iniciou o interesse do autor pelo assunto.

Para a compreensão dos dados, optou-se por transcrever as respostas dos docentes tais como aparecem no instrumento de coleta, preservando suas identidades. Elas são reveladoras dos entraves do ensino de leitura nas escolas públicas estaduais de Sergipe no que diz respeito a um de seus agentes mediador: o professor.

CONCEPÇÕES E MODOS DE LEITURA

São vários os conceitos de leitura, no entanto, para os fins deste trabalho, define-se leitura como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos, envolvendo os conhecimentos prévios do leitor e os elementos do contexto, para a satisfação de algum propósito, consciente ou não.

Consoante esse ponto de vista, a leitura deve ser concebida como um processo de interação entre autor, texto e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além daquelas ligadas à decodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega. Entende-se que o processamento da compreensão mobiliza tanto a informação obtida por meio da decodificação, assentada nos elementos linguísticos, quanto a informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar o(s) sentido(s) do texto.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Nesse sentido, a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como produto, mas deve ser tomada principalmente como um processo ativo no qual os leitores (re)constróem o(s) sentido(s) do texto.

Costuma-se explicar o processamento da leitura a partir de três abordagens: o modelo ascendente, também chamado de *bottom up*, o modelo descendente, conhecido como *top down* e o modelo iterativo, sendo a principal diferença entre eles a direção do fluxo de informação (MOITA LOPES, 1996).

No primeiro modelo, o leitor realiza o processamento da leitura de forma linear, a partir das informações visuais do texto, que são interpretadas de modo crescente, isto é, a partir dos elementos menores da língua (as letras) até os elementos maiores: palavras, frases e textos. A compreensão do texto independe, nessa abordagem de leitura, tanto do contexto de produção do texto quanto do leitor. O sentido está, portanto, no próprio texto e vai-se revelando por partes, na medida em que os elementos linguísticos vão sendo processados, de modo que o raciocínio do leitor e suas operações cognitivas em geral são comandados pela informação acessada visualmente.

Opondo-se ao modelo ascendente de leitura, o modelo *top down* ou descendente, defendido por psicolinguistas como Goodman (1994), concebe a leitura como um processo não-linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direção vai do semântico para o formal.

Ao contrário do que ocorre no modelo ascendente, o centro do processamento da leitura é o leitor, que constrói o(s) sentido(s) do texto, a partir de seu conhecimento de mundo. Desse modo, não há sentido(s) dado(s) de antemão pelo autor do texto, esperando ser descoberto, pelo contrário, o texto é um todo cheio de lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Segundo Leffa (1999), o impacto do modelo *top-down* levou a uma tendência em se considerar tal processamento como substituto do modelo *bottom-up* quando, na verdade, os dois tipos de fluxo de informação devem ser vistos como complementares, já que operam interativamente na leitura.

É justamente essa a proposta do modelo interativo: reunir os conhecimentos sobre leitura dos modelos anteriores, pois se acredita que eles não são excludentes, ao contrário, ocorrem ao mesmo tempo durante a leitura. Segundo os estudiosos desse modelo, os processos de compreensão da leitura não são nem completamente *top down* (descendentes), nem completamente *bottom up* (ascendentes), uma vez que o leitor maduro usa de forma adequada e no momento oportuno os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e das necessidades e objetivos de leitura que tenha.

Dessa forma, uma boa leitura implica um equilíbrio entre informação visual e informação não visual. Como especificado mais acima, o tipo de leitura ideal não é ascendente nem descendente, é o tipo interativo.

Neste particular, Moita Lopes (1996) assevera que uma visão interacional de leitura considera não apenas o fluxo de informação, mas também o discurso, situando-a como um ato comunicativo no qual o leitor e o escritor negociam sentidos. Desse modo, o modelo interativo entende que a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas, sim, um processo dinâmico de

construção de sentidos, fundamentado na integração entre o conhecimento prévio do leitor e as formas linguísticas presentes no texto.

Uma boa leitura implica, portanto, um equilíbrio entre informação visual e informação não visual, como especificado mais acima, o tipo de leitura ideal não é ascendente nem descendente, é o tipo interativo, adotado como norte neste trabalho.

Entender como a leitura se processa requer muito mais que decifrar o que está escrito, precisa-se atentar pelo menos para três aspectos muito importantes: o processamento cognitivo; a metacognição e o conhecimento de mundo.

No processamento cognitivo destaca-se o papel da memória, entendida aqui como as diversas funções exercidas pelo cérebro durante o processamento do material escrito, realidade mental e não um órgão do cérebro. Segundo as pesquisas sobre leitura temos pelo menos dois tipos: memória de curto termo e memória de longo termo. No entanto, alguns estudiosos, como Kleiman (1993), acrescentam uma terceira: a memória intermediária, que, relacionada às duas primeiras, atua no processamento cognitivo da leitura.

O primeiro tipo de memória, a de curto termo (prazo) é responsável por guardar as informações percebidas imediatamente pelo olho. Ela tem capacidade limitada (retém, por tempo limitado, até sete unidades discretas: letras, sílabas, palavras ou sintagmas). O material retido nela precisa ser remetido logo para a outra memória senão perde-se a informação visual, e o processamento precisa recomeçar. Isso explicaria, por exemplo, os recomeços que precisamos fazer numa leitura desatenta.

A memória intermediária por sua vez possui a função de integrar as informações recebidas em unidades maiores com significado local, parcial. Pelo fato de as unidades retidas nessa memória serem significativas, seu armazenamento envolve unidades formalmente mais longas e pode ficar por um tempo maior, mas ainda precisa ser reintegrada em outro tipo de memória, visto que sua integração é apenas local.

Na memória de longo termo a capacidade de armazenamento aumenta, ficando retida nela as informações mais significativas, a ex-

periência, que se transformam em conhecimento de mundo, e não os elementos linguísticos (como ocorre nas duas memórias anteriores). Convém ressaltar que essa hierarquia é mais comum em leitores pouco fluentes ou em período de aquisição, uma vez que no leitor fluente o que ocorre é um movimento sacádico, ou seja, nesse caso o leitor “não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente, o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto (a fixação) para depois pular um trecho (a sacada), e fixar-se num outro ponto mais adiante” (KLEIMAN, 1993, p.33).

A distância entre as fixações realizadas pelo leitor depende de alguns fatores como: falta de familiaridade com o tema e complexidade linguística do texto. Uma boa leitura é, assim, analisada pela quantidade de fixações. Quanto menos fixações, maiores as unidades fatiadas, por conseguinte, mais elementos significativos serão armazenados, gerando uma melhor compreensão do texto.

Com relação ao processamento cognitivo, Goodman (1994) elenca cinco estratégias cognitivas que realizamos inconscientemente no ato da leitura, quais seja: 1) Iniciação ou reconhecimento da tarefa, isto é, a decisão de iniciar a leitura, ativação de esquemas adequados à leitura daquele tipo de texto, mesmo de forma inconsciente (cognitivas); 2) Seleção, ou seja, a disposição para se concentrar nos aspectos centrais do texto; 3) Inferência, que está relacionada à contribuição do leitor, deduzindo o que não está presente no texto, isto é, as informações não visuais; 4) Predição: a capacidade de prever, antecipar o que virá nas próximas linhas e, por fim, 5) Finalização, que corresponde ao momento de conclusão da leitura feita. Essas estratégias somadas ao conhecimento de mundo e as metacognitivas estão presentes no ato da leitura e garantem uma maior compreensão do texto.

No que diz respeito ao conhecimento de mundo, Kleiman (2004, p.14) afirma que por ser a leitura um processo interativo “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e **do mundo**, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (grifo meu).

As estratégias metacognitivas, entendidas como conscientes, possuem função planejadora e avaliadora, são elas: explicitação dos

objetivos da leitura; alocação de atenção para as partes mais importantes do texto; monitoração da compreensão; revisão e autoindagação para ver se a compreensão está sendo atingida; correção, quando necessária; recobramento de atenção quando há distração; e confirmação ou desconfirmação.

Esse conhecimento sobre o processamento cognitivo, o conhecimento de mundo dos leitores e as estratégias cognitivas e metacognitivas são essenciais para se formar bons leitores, bem como para orientar os docentes nas práticas de ensino sobre a leitura. Optou-se, neste trabalho, por mostrar a leitura enquanto uma atividade estratégica que precisa de instrução (ensino) para que o leitor aprenda a tirar o máximo proveito do texto. Ela deve e pode ser ensinada, uma vez que não é um processo que ocorre por osmose, desestruturado e indiscriminado, mas algo que precisa se tornar objeto de ensino, respeitando-se as fases e as diferenças individuais de cada leitor nesse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como afirmado anteriormente, a pesquisa buscou verificar se, na prática docente dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II, há uma instrução formal sobre a leitura. Para atingir esse objetivo confeccionou-se um questionário, com seis questões abertas, que foi aplicado aos professores regentes da disciplina de língua portuguesa em quinze colégios estaduais de Aracaju/SE. A despeito dos resultados, que emergiram da análise desse instrumento de pesquisa, destacou-se as que se seguem.

Primeiro, perguntou-se se o ensino da leitura tem sido/foi abordado pelo regente em suas aulas. Dentre os 15 professores que responderam ao questionário, apenas 6 afirmaram positivamente, indicando que esporadicamente faziam aulas de leitura. Os demais docentes afirmaram que, em geral, não há tempo para fazer leitura com os alunos, alegando como motivos: “o grande número de conteúdos gramaticais para ensinar, a falta de interesse e atenção dos alunos para realizar leitura de textos (4 professores)” e o restante da amostra afirmou que “os alunos acham a leitura cansativa, enfadonha

e perda de tempo". Vê-se nessas respostas dos docentes que o espaço destinado à prática da leitura é muito pequeno e que ela ocorre de maneira indiscriminada e assistemática.

Esse fato nos permite levantar a hipótese que a visão de leitura apresentada pelos alunos tem relação direta com a ausência ou o pouco espaço dado à leitura nas aulas de língua portuguesa dos docentes participantes da pesquisa. Acredita-se que os discentes rejeitam as atividades de leitura porque não são estimulados e/ou não pensam que podem aprender algo com elas.

A segunda pergunta do questionário concentrava-se nas estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para ensinar a leitura. Sobre essa questão, 80,05% deles afirmaram que "leem com toda classe o texto selecionado" e, em seguida, "realizam a interpretação do mesmo", solicitando aos alunos que "respondam a questões objetivas e/ou subjetivas sobre o mesmo". Embora os docentes tenham declarado na questão anterior que quase não realizam leitura de textos nas suas aulas, destacam a metodologia acima como a prática mais recorrente quando se trata do objeto pesquisado.

Como objetivávamos saber até que ponto há um ensino sistemático da leitura nas aulas de língua portuguesa, a pergunta seguinte procurou entender se o docente acredita que a leitura deveria ser ensinada, tal qual os outros conteúdos da disciplina 'português'. As respostas a essa questão pareceram-nos salutares, uma vez que 72,4% dos professores afirmaram que, em geral, "já lecionam para alunos que sabem ler", sendo "sua função apenas fazer com que os alunos compreendam os textos lidos". Como se trata de professores dos anos finais do ensino fundamental, vimos com certa preocupação esses dados, visto que informações divulgadas recentemente pelo Ministério da Educação revelam que grande parte dos alunos do 6º ao 9º anos não consegue compreender o que lê ou mesmo não sabe decodificar o texto.

A questão subsequente insistia em saber qual era o foco das atividades metodológicas dos professores quando trabalhavam a leitura em sala de aula. 79,03% dos regentes responderam que era "a interpretação do texto e a leitura coletiva", 20,07% sinalizaram que "aliada à

interpretação do texto exigia o respeito à pontuação do mesmo". Não temos dados suficientes para compreendermos o que seria essa "interpretação de texto", no entanto, é sabido que é prática comum na leitura de textos na escola apenas a análise superficial do mesmo a partir de questões estruturais que se prendem apenas ao visual.

De acordo com as respostas dos professores, percebe-se que a maioria deles não realiza estratégias metodológicas que ajudem os alunos a se formarem enquanto leitores. Isso reforça a hipótese levantada na primeira questão, ou seja, supõe-se que o pouco ensino da leitura leve o aluno ao desestímulo pela mesma.

Neste particular, é mister afirmar que cabe aos educadores o papel de fazer a mediação entre os estudantes e a cultura letrada, para que esses se tornem participantes ativos, críticos e criadores dessa cultura. No entanto, os dados nos mostram que são poucas as práticas realizadas pelos docentes de língua portuguesa para desenvolver a fluência em leitura dos discentes e, conseqüentemente, o gosto pela leitura.

Há, como vimos nas respostas dadas à pergunta anterior, pouca instrução formal sobre a leitura, ou seja, a precisão na decodificação e o automatismo na leitura das palavras, a preocupação com a leitura expressiva (ritmo, entonação, pausas, respeito à pontuação, preservação de unidades sintáticas de sentenças e o recurso à ênfase) e as habilidades envolvidas nesse tripé são pouco observados no ato da leitura.

Esse fato pode ser verificado nas respostas à questão seguinte: no ato da leitura, quais questões são abordadas pelo Sr(a) para melhorar a leitura dos alunos? A grande maioria dos docentes, 77,7%, respondeu que "debater o tema do texto para aprofundar o entendimento dos alunos sobre aquilo que leem". Como se pode observar, existe pouca preocupação com os fatores supracitados que contribuiriam para formar um leitor competente, isto é, aquele que sabe tirar o máximo de proveito do texto que lê.

A questão final do questionário buscava especificar melhor as estratégias metodológicas dos professores para trabalhar a leitura. A pergunta era a seguinte: sabemos que temos nos anos finais do ensino fundamental alunos que não leem com fluência, ou mesmo

não foram alfabetizados corretamente. Quais estratégias metodológicas são utilizadas pelo Sr(a) para fazer com que esses alunos melhorem a competência leitora? Tivemos como respostas as seguintes considerações: “mandando-os ler mais livros em casa”, “pedindo para ler mais textos de diversos gêneros” ou “colocando-os para ler mais que os outros alunos da sala”. Todas essas estratégias são válidas, contudo esperava-se que fossem mencionadas estratégias como: leitura de palavras com sílabas não canônicas, leitura silenciosa e em voz alta, leitura dramatizada, ou seja, atividades que auxiliassem os alunos na fluência da leitura, bem como o ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas e respeito aos conhecimentos prévios dos alunos.

Os dados reforçam, pois, a questão norteadora da pesquisa: não há uma instrução formal da leitura nas aulas de língua portuguesa. Os docentes ensinam pouco sobre leitura, acreditando que os alunos aprenderão a ler por osmose, sem instrução formal. Pesquisas posteriores procurarão responder o porquê dessa ideia se fazer presente no ensino de língua portuguesa. Os resultados serão apresentados, oportunamente, em trabalhos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se destacar neste trabalho que, assim como outros processos de construção do conhecimento, a leitura deve ser entendida como uma atividade estratégica, que carece de instrução formal. Nesse sentido, a pesquisa intentava verificar se a leitura nas aulas de língua portuguesa é concebida como tal e o que o professor busca ensinar sobre leitura para que os discentes possam tirar o máximo proveito do texto.

Acredita-se que o ensino da leitura não pode ocorrer de maneira indiscriminada e desestruturada, pois não se chega à compreensão dos textos apenas decifrando-os, ou seja, há habilidades de leitura que devem ser ensinadas aos leitores desde os anos iniciais de escolarização, respeitando-se as diferenças individuais e as fases perseguidas por todos os alunos no processamento da leitura.

Os dados, porém, reforçam a questão norteadora da pesquisa: há pouca instrução formal da leitura nas aulas de língua portuguesa. Os docentes ensinam pouco sobre leitura, acreditando que os alunos aprenderão a ler por osmose, sem instrução formal. São poucas as intervenções pedagógicas adotadas pelos professores pesquisados quando realizam leitura de textos em suas aulas, uma vez que acreditam que os alunos aprenderão a ler proficientemente sozinhos, sem instrução explícita, apenas lendo os textos aos quais são expostos.

Sabe-se que em algumas fases de escolarização deve-se fazer maior intervenção com relação ao ensino da leitura e, noutras, os alunos podem ficar mais livres, no entanto, a análise das respostas dos docentes não demonstra a consciência desse respeito às fases e diferenças dos alunos, mas uma naturalização das questões de leitura. Suspeita-se que isso ocorra devido à centralização da escrita no ambiente escolar, o que leva os regentes a acreditarem que essa merece instrução explícita e aquela não.

Os resultados apontam, assim, para a necessidade de discussão sobre o ensino da leitura nas escolas e na formação inicial e continuada de professores. Espera-se que o estudo seja produtivo e auxilie professores, gestores e coordenadores no direcionamento do que, como e para que ensinar leitura, ao tempo que os subsidie na elaboração de propostas de atividades que os auxiliem no desenvolvimento das habilidades de leitura nas escolas.

REFERÊNCIAS

GOODMAN, J. K. Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In: RUDELL, R. *et al.* (Eds.). **Theoretical Models and Process of Reading**. 4. ed. Delaware: International Reading Association (IRA), 1994. p. 1093-1130.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 1993.

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

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



ENSINO DE "NORMA CULTA" E ASCENSÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS

Agnaldo Almeida¹

Nas tradicionais aulas de gramática, ou nas aulas de Gramática Tradicional, também conhecidas como aulas de Língua Portuguesa, ou de "norma culta"², como querem os gramáticos, o estudo dos elementos estruturais das palavras, a famosa análise morfológica, é passagem obrigatória. Nelas, aprendemos que os morfemas são as unidades mínimas significativas, dotadas de significado, de uma língua. São estudados os elementos mórficos *raiz*, *radical* e *vogais temáticas*. Estas adjuntas ao radical formam o *tema*, ao qual são agregados outros elementos mórficos, as *desinências nominais e verbais* e os *afixos*, os quais assinalam as flexões gramaticais e a formação de termos derivados, respectivamente.

Em particular, os afixos, divididos entre *prefixos* e *sufixos*, são analisados por meio de listas correspondentes à sua origem e ao tipo de derivação, processo pelo qual de uma palavra se formam outras por meio da agregação de elementos que lhe alteram o sentido, os afixos. Por exemplo, na derivação prefixal, é comum o exame de listas dos prefixos latinos e gregos que figuram em palavras portuguesas;

1 Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: agn.al@hotmail.com

2 Marcamos a expressão *norma culta* entre aspas porque a diferenciamos da noção de *norma-padrão*. Enquanto as *normas cultas* (no plural) dizem respeito às variantes utilizadas por falantes com nível superior completo e residentes em centros urbanos, a *norma-padrão* refere-se a uma língua modelo (unitária e imaginária), que não é falada e escrita nem mesmo pelos falantes considerados "cultos" em todas as suas práticas sociais. Ou seja, ambas não coincidem necessariamente e, assim, não podem ser, a nosso ver, tomadas como sinônimos.

na sufixal, além dos latinos e gregos, há listas de sufixos ibéricos, italianos e germânicos. Esses dois tipos de formação são o ponto de partida para seguir pelos meandros da derivação parassintética e regressiva, do hibridismo, da abreviação, onomatopeias e siglas, e da composição, o outro grande processo de formação de palavras.

Indo além dos pressupostos da Gramática Normativa, no presente trabalho³, não nos interessa se os prefixos *in* e *ex*, que formam as palavras *inclusão* e *exclusão*, são de origem latina (ambos são!) e se indicam nas palavras acima, nesta ordem, movimento para dentro e movimento para fora. Interessa-nos a relação dos processos de inclusão e exclusão praticados em nossa sociedade por meio do uso da língua(gem) e a possibilidade de ascensão social. De acordo com Orlandi (2013), por ser lugar de subjetivação e de constituição de identidade, a língua é um dos lugares mais delicados e sensíveis no qual se materializam práticas de exclusão, de inclusão e de (des)valorização dos sujeitos pelo modo como falam.

Nessa perspectiva, apoiando-nos no arcabouço teórico e metodológico da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, dentre outros pesquisadores, buscamos compreender os gestos de interpretação do gramático Evanildo Bechara em relação ao ensino de Gramática Normativa, ou norma-padrão, significado por ele como ensino da norma culta, e o processo de ascensão social, observando como esse sujeito, ao filiar-se a determinadas redes de sentido, significa os deslocamentos possíveis dos sujeitos falantes do português na malha social a partir do domínio dessa língua ideal e imaginária. Para tanto, temos como objeto de análise duas materialidades discursivas. Duas entrevistas com o gramático em questão postas em circulação pela mídia nacional, são elas: “Em defesa da gramática” (Veja, 2011) e “O aluno não vai para a escola para aprender ‘nós pega o peixe’” (Último Segundo, 2011).

3 O presente texto é um recorte ampliado de nossa dissertação de mestrado *A posição-sujeito construída na autoria de Evanildo Bechara: entre a tradição gramatical e os estudos linguísticos*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe.

Em nossas análises, verificamos que o gramático significa o domínio da norma-padrão como um instrumento de deslocamento de um lugar marginalizado, daqueles que falam "o menos correto" e que vivem num "ambiente estreito", para lugar privilegiado socialmente, daqueles que se expressam com "correção e clareza" e, por isso, ocupam "cargos importantes" social e financeiramente. E tais efeitos de sentido se fazem tomando a língua em sua dimensão imaginária (sistema de normas, língua ideal) e reforçando uma divisão entre *bons* e *maus* falantes da Língua Portuguesa, ao sustentar, em um mesmo movimento discursivo, a possibilidade de deslocamento dos sujeitos (sair de um lugar para um outro) e a manutenção de tais lugares, que sempre existirão, havendo, desse modo, uma contínua divisão, exclusão, (des)valorização dos sujeitos pelo modo como utilizam a língua.

APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Por ter uma materialidade constitutiva, a língua não é transparente. É opaca. E, por isso, os sentidos das palavras não são óbvios nem lhes são imanentes. Há sempre a possibilidade do equívoco, pois a língua está sujeita a falhas. De acordo Orlandi (2012a), o equívoco é definido como o permanente confronto entre o real da língua, impossibilidade de dizer tudo, e o real da história – "[...] o sistema [linguístico] é um sistema significante, capaz de falhas, que para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pelo real da história" (ORLANDI, 2012a, p. 40).

Dentro do projeto teórico da Análise de Discurso, consideramos a ideologia o mecanismo que interpela os indivíduos em sujeitos, produzindo um efeito de evidência dos sujeitos e os sentidos, com se eles existissem em si (efeitos de origem do dizer e de literalidade dos sentidos). Ela não é a ocultação nem a inversão da realidade. É, para nós, a condição necessária para a existência da relação entre o mundo e a linguagem, fundamental para a constituição dos sentidos e dos sujeitos. Como argumenta Orlandi (2012b, p. 31), "A ideologia é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história e seus mecanismos imaginários".

Orlandi (2012a) afirma que o processo de produção do discurso realiza-se em três momentos importantes: a constituição, a formulação e a circulação. O primeiro refere-se ao contexto histórico-ideológico mais amplo, à memória do dizer. O segundo, às circunstâncias específicas de determinada enunciação. É na formulação do discurso que a memória se atualiza, a linguagem adquire vida, os sentidos são decididos e os sujeitos se evidenciam. Já a circulação do discurso, tão importante quanto os dois primeiros, é realizada em determinadas conjunturas e segundo certas condições. Os meios de circulação nunca são neutros.

Ainda conforme a autora supracitada, pelo fato de a língua não ser transparente, existe uma injunção à interpretação. Os fatos reclamam sentidos, e os sujeitos estão condenados a significar. Em suas palavras, “Estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultando a impressão do sentido único e verdadeiro” (ORLANDI, 2007, p. 96). É preciso que haja sentido para que nosso dizer produza sentido. Conforme nos ensina Pêcheux (2009 [1975]), um enunciado sempre se relaciona com uma série de outros enunciados heterogêneos que funcionam a partir de diferentes registros discursivos e uma estabilidade variável.

Nessa perspectiva, o objeto de análise da Análise de Discurso é o discurso, objeto linguístico-histórico que se materializa nos textos em suas diferentes materialidades (verbal, não-verbal). É por meio deles que temos acesso ao discurso. Desse modo, o analista de discurso busca averiguar como o texto funciona, como ele produz sentidos. O texto é, então, uma unidade imaginária com início, meio e fim que o analista tem diante de si para analisar a produção de sentidos. Ele, o texto, mostra-nos como o sujeito está significando sua posição.

Pensando o discurso sobre o ensino de gramática posto em circulação na/pela mídia, nosso foco de análise, a constituição está para a memória do que representa o gramático em nossa sociedade; os sentidos que a gramática adquire na história de constituição de nosso saber linguístico e de nossa cidadania; etc. A formulação está para as

condições específicas da enunciação do gramático Evanildo Bechara (Brasil, início do século XXI, instituição midiática etc.), que "atualiza"⁴ a memória discursiva, ao recortar determinadas regiões do interdiscurso, noção definida linhas abaixo. Por fim, a circulação está para o funcionamento da mídia: em que tipo de publicação os textos foram veiculados? Quais as posições ideológicas sustentadas por tais meios; etc.

Nessa perspectiva, não tomamos o sujeito como uma entidade empírica e origem absoluta do dizer, mas como uma posição discursiva entre outras que pode ser ocupada. Ele é sempre marcado por sua relação com a memória discursiva, visto que seu discurso se relaciona a outros dizeres anteriores e posteriores. Um dos fundamentos básicos da Análise de Discurso é o de que não existe sentido sem sujeito, nem sujeito sem ideologia.

Como os sentidos não são dados, e os sujeitos não estão na sua origem, a perspectiva discursiva defende que eles são constituídos nas formações discursivas, as quais são determinadas por formações ideológicas. Estas são definidas por Pêcheux e Fuchs (2010 [1975]) como um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, pois estão ligadas a posições de classes. As relações entre as diversas formações discursivas são reguladas historicamente, constituindo os diferentes efeitos de sentidos entre locutores. Sendo assim, Orlandi (2007, p. 1) argumenta que "[...] a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o 'outro' sentido que ela não significa". A autora acrescenta:

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (ORLANDI, 2007, p. 20).

4 A atualização do saber discursivo tanto pode acontecer pela reatualização e manutenção de sentidos dominantes como por meio de deslizos e deslocamentos de sentidos.

O interdiscurso é compreendido como a exterioridade constitutiva do nosso dizer, visto que “[...] todo enunciado é tomado em uma série de enunciados, que pertencem a outras sequências discursivas emitidas anterior ou simultaneamente, e que constituem sua condição de existência” (PÊCHEUX, FUCHS, 2010 [1975], p. 277). O intradiscurso (eixo da formulação), por sua vez, supõe a ocupação de lugares determinados pelos sujeitos em formações discursivas. É o interdiscurso (eixo da constituição) que permite a repetição, o esquecimento, o apagamento ou a denegação dos elementos de saber de uma dada formação discursiva. É ele que regula o deslocamento das fronteiras das formações discursivas que se encontram em embate (contradição, aliança etc.).

Consoante Orlandi (2012a, p. 14): “O discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo”. Por conseguinte, os sentidos não são fixados a priori como essência das palavras nem tampouco podem ser qualquer um, pois há uma determinação histórica. Eles são administrados (geridos) nas/pelas instituições, levando em conta as diferentes posições dos sujeitos (pai, professor, patrão etc.), as diferentes instituições (igreja, família, partido etc.), e pela grande produção de textos (livros, regulamentos, programas de partido etc.).

Sendo assim, lançando mão desses postulados teóricos, na seção seguinte, efetuamos a análise de duas entrevistas do gramático Evanildo Bechara. Trabalhando a questão da relação estabelecida entre o ensino de norma-padrão e o processo de ascensão social, observamos como o sujeito, ao ocupar determinadas posições discursivas e recortar dadas regiões do interdiscurso, significa os deslocamentos possíveis dos falantes do português ao “dominar” a modalidade linguística que comparece nos compêndios gramaticais normativos.

Com vistas a compreender os gestos de interpretação do gramático Evanildo Bechara sobre a relação do ensino de norma-padrão e dos deslocamentos de ascensão social possíveis a partir de tal ensino, selecionamos como *corpus* duas peças textuais (materialidades discursivas) veiculadas pela mídia nacional brasileira no ano de 2011. São elas: *Em defesa da gramática (Veja)* e "*O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'*" (*Último Segundo*). A primeira situa-se nas Páginas Amarelas, lugar de destaque no magazine semanal *Veja*. No texto, são tratadas questões sobre a importância do ensino de gramática e da leitura dos textos clássicos nas aulas de Língua Portuguesa e, sobretudo, da importância da norma-padrão (como já afirmamos anteriormente, o gramático refere-se à norma culta) para a promoção da ascensão social. A segunda entrevista é posta em circulação na seção *Educação*, do site *Último Segundo*. Esta, por sua vez, trata mais especificamente da polêmica causada pela adoção do livro didático *Por uma vida melhor*, que recebeu aval do MEC para ser distribuído nas Escolas Públicas do país.⁵

Nas entrevistas analisadas, a partir da posição-sujeito assumida pelo gramático, é afirmada e sustentada a utilidade do domínio da norma-padrão, dos postulados da Gramática Normativa, para a promoção da ascensão social individual e do avanço do poderio econômico da Língua Portuguesa no contexto internacional. E, para que isso ocorra, são destacadas constantemente as "qualidades e valores" inerentes à "língua culta". Vejamos a sequência discursiva abaixo:

5 A polêmica foi instaurada pela exemplificação das variantes populares nas páginas do manual didático. A mídia, em larga escala, acusou o livro (e, conseqüentemente, os seus autores e o próprio MEC) de promover um desserviço à sociedade, visto que não consideraria "errados" enunciados como "nós pega o peixe". Sobre essa questão remetemos os leitores ao artigo de nossa autoria intitulado *A construção de imagens da língua portuguesa na mídia: um olhar discursivo* (*Texto livre*, Ano: 2013 – Volume: 6 – Número: 2), disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/5030/7231>>. Acesso em 30 nov. 2017.

“É preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem, por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco estatura gramatical que permita desenvolver ideias de maior complexidade – tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso, é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la” (Veja, 2011, p. 21-24).

No enunciado acima, a norma-padrão, para o gramático “língua culta”, é significada como uma variante linguística com qualidades superiores em relação às demais normas existentes (“linguagem popular”) da Língua Portuguesa. Porém, como nos mostra Possenti (1996), não existem línguas ou modalidades linguísticas (dialetos) superiores a outras. Para o autor, “dialetos populares e dialetos padrões (ou cultos) se distinguem em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. Ou seja, não há dialetos mais simples do que outros. O que há, também neste caso, são diferenças (aliás, nem tantas quanto às vezes se pensa)” (POSSENTI, 1996, p. 28).

Do ponto de vista estritamente linguístico, as normas (cultas e valorizadas, populares e estigmatizadas) se equivalem, em suas diferenças. Não há boas e ruins. O que há são diferenças. Todas possuem uma gramática, ou seja, uma organização interna. É pela ótica político-social, que é sempre dividida e hierarquizada, que ocorre uma valorização da “língua culta” ou “correta”, em detrimento da “linguagem popular”, a qual é quase sempre relacionada a um lugar de “desvios” ou “erros” que empobrecem a “verdadeira” língua. Enquanto a primeira sustenta-se na escrita, a segunda é observada a partir da oralidade. É nessa esteira de sentidos que o gramático insere o seu dizer ao afirmar que a “língua culta” é a única (repito, única!) capaz de “produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências”. Sendo assim, a “linguagem popular” em suas diversas variantes funcionaria somente como meio de comunicação, já a “língua culta”, como meio de expressão do pensamento. Observa-se aqui o jogo de sentidos entre duas concepções de linguagem, uma divisão entre o *comunicar-se* e o *pensar/raciocinar*.

Em seu texto *Ensino da gramática: liberdade?, opressão?*, o gramático reforça essa distinção:

"Enquanto a língua de casa traduz cabalmente as noções de um mundo e de uma vivência reduzida, a língua da escola irá prepará-los, acompanhando o seu desenvolvimento psicológico e cultural, para descobrir no pensamento discursivo as formas elevadas a uma função cognoscitiva mais alta no pensamento racional" (BECHARA, 2006, p. 39).

Seria preciso, então, entrar nas discursividades da "língua culta" (e, acreditamos, no domínio da escrita) para se tornar um sujeito pensante e racional (e não somente um sujeito falante). Isso nos leva a crer que, retomando a distinção entre *língua imaginária* e *língua fluida* proposta por Orlandi (2008), a norma-padrão ("língua culta") é uma *língua imaginária*, ou seja, ideal, sem o movimento de mudanças, já que a manutenção de uma unidade (sempre imaginária) lhe é imprescindível. Segundo a autora, a *língua fluida* está em processo de mudança contínua, já "os modelos de sistematização, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não contextualizados, que chamamos línguas imaginárias: línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas" (ORLANDI, 2008, p. 87).

Pelo recorte de regiões do interdiscurso, o saber discursivo que incide no nosso dizer para que ele produza sentido, observamos que o gramático se identifica com uma formação discursiva que tem sua memória fundada no processo de colonização. Os sentidos de pobreza, de simplicidade, de falta de qualidade e valores da linguagem coloquial assumidos pelo gramático correspondem ao que os missionários atribuíam às línguas indígenas. Antes, a relação entre "riqueza" e "pobreza" se dava entre línguas diferentes, a fim de promover uma afirmação do português como língua oficial e, depois, como língua materna dos brasileiros, basta observarmos o interesse de Portugal sobre a questão linguística do/no Brasil, principalmente a partir do século XVIII⁶.

Atualmente, a relação acima mencionada não se dá entre línguas diferentes. É estabelecida dentro de uma mesma língua, já que a temos como língua nacional. Como sabemos, o objetivo dos missionários era catequizar (finalidade didático-religiosa e política). Inicialmente, eles interpretaram as línguas indígenas, para depois instituir suas percepções, elaborando uma gramática do que chamamos

⁶ Citamos, por exemplo, a instauração do Diretório do Índios pelo Marquês de Pombal que decretou o fim do ensino *da e na* língua geral, em prol do ensino exclusivo da Língua Portuguesa no Brasil em meados do século XVIII.

língua geral. Então, como enfatiza Orlandi (2008), a própria coleta de dados sobre as línguas indígenas e a forma de apresentá-los contribuem para a construção de imagens de uma língua imóvel em relação a si mesma e em relação ao português. Os primeiros gramáticos brasileiros, por sua vez, no século XIX, foram essenciais para a constituição de uma unidade linguística – Língua Nacional – e do próprio Estado brasileiro, dizendo como *é e funciona* a língua aqui falada e escrita (ORLANDI, 2013). E para realizar tal trabalho houve a descrição de uma variedade linguística considerada “cultura”, mas sem o desenvolvimento total em relação ao português de Portugal, ou do apego à tradição normativa. Para que haja uma unidade, língua nacional, valoriza-se uma variante linguística, sempre relacionada à elite sócio, econômica e cultural, em detrimento das demais.

Hoje, os gramáticos normativos ainda ocupam um lugar de destaque na constituição e formulação do saber linguístico. A posição-sujeito dos gramáticos normativos tem um valor importante, já que eles são significados como os guardiões do “bom e correto português”.

Concordamos, assim, com Costa (2012, p. 153) ao afirmar:

Na gramática, o sujeito está investido de uma ilusão necessária de que o seu dizer é completo e que a língua lhe permite dizer tudo. No caso da posição sujeito gramático, acredita-se ainda que, desse lugar, a língua é capaz de permitir dizer tudo sobre ela mesma. Não se trata apenas de uma ilusão de controle sobre o que é dito, mas também de construir um imaginário de língua ideal, compatível com as classes hegemônicas, que acentue as diferenças em relação às demais classes, contribuindo, desse modo, para marginalização daqueles que não dominam essa língua ideal, sustentada na gramática.

A “língua culta”, aquela que permite ao falante “se expressar com correção e clareza” (Veja, 2011, p. 24), é, assim, determinante para o processo de ascensão social. Para o gramático, a entrada do sujeito na “norma culta” (ou seja, na norma-padrão, na escrita) possibilita-lhe a sua constituição enquanto cidadão (sujeito pensante, e não somen-

te comunicante). Ao ser questionado sobre o papel da "norma culta" de uma língua, Bechara argumenta:

"Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social. Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar o cidadão disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida" (Veja, 2011, p. 24).

Ainda sobre a relação língua-ascensão social, o gramático afirma:

"Sempre se vai para a escola para se ascender a posição melhor. A própria palavra educar, que é formada pelo prefixo latino edu, quer dizer conduzir. Então, o papel da educação é justamente tirar a pessoa do ambiente estreito em que vive para alcançar uma situação melhor na sociedade. Essa ascensão social não vai exigir só um novo padrão de língua, vai exigir também um novo padrão de comportamento social" (*Último Segundo*, 2011).

Se o aluno vem para a escola, é porque ele pretende uma ascensão social. Se ele pretende essa ascensão social, ele precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante melhor ou pior. Mas é a variante que lhe vai ser exigida neste momento de ascensão social (*Último Segundo*, 2011).

Nos enunciados acima, os sentidos atribuídos à "língua culta" são de ascensão e de sucesso. Porém, observamos que o sujeito em questão se constitui de forma contraditória. Para a Análise de Discurso, sujeitos e sentidos são sempre divididos. Em um mesmo texto, podemos verificar a materialização de diferentes posições-sujeito, de diferentes formações discursivas. O texto é sempre heterogêneo. No enunciado (1), o gramático afirma que a "língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores"; no enunciado (5), que o sujeito "precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante melhor ou pior". O embate aqui se dá entre as posições-sujeito do gramático tradicional e do linguista. É nesse terreno tenso que o gramático Evanildo Bechara se constitui, como mostramos em outros trabalhos (ALMEIDA, 2017). O que não é considerado pelo gramático é que a língua é uma questão política e, portanto, dividi-

da desigualdade entre os seus sujeitos falantes. Nem todos têm as mesmas possibilidades de acesso à norma-padrão, ou a boas escolas.

Como nos informa Guimarães (2005, p. 16):

O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento.

A distribuição linguística (língua materna, nacional e oficial) no espaço de enunciação brasileiro, conforme esse autor, é política. Portanto, desigual e hierárquica. Vale ressaltar que o político, de acordo com Orlandi (2012c, p. 55), está presente em todo discurso, uma vez que “[...] não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer”. Ou seja, há uma posição-sujeito dos *bons* falantes e uma posição-sujeito dos *maus* falantes do português. É preciso, no dizer do gramático, o deslocamento do sujeito da segunda posição para a primeira. Ambas se mantêm socialmente. Logo, haverá sempre essa divisão, essa distinção entre bons e maus falantes, ligada ao poderio socioeconômico de tais sujeitos.

Diferentemente da posição-sujeito assumida pelo gramático, Pêcheux (1990), no texto “Delimitações, inversões, deslocamentos”, mostra-nos que a unificação linguística é proveitosa para a classe dominante. Até a revolução francesa, segundo o filósofo, existiam diversos “falares locais intocados” e a política burguesa promove uma mudança na forma das lutas ideológicas. No feudalismo, as relações de dominação eram marcadas por representações, imagens etc., a revolução burguesa visa absorver as diferenças, rompendo fronteiras. Assim, “[...] não [há] mais o choque de dois mundos, separados pela barreira das línguas, mas um confronto estratégico em um só mundo, no terreno de uma só língua, tendencialmente Una e Indivisível”

(PÊCHEUX, 1990, p. 11). Os sujeitos devem, desse modo, se "livrar" de seus particularismos históricos (costumes locais, língua materna etc.) para se constituírem cidadãos, desencadeando na alfabetização, aprendizado e utilização da língua nacional.

EM BUSCA DE UM EFEITO DE FECHAMENTO

Buscamos, no presente trabalho, analisar como o gramático Evânildo Bechara significa a relação entre o aprendizado da norma-padrão da Língua Portuguesa e o processo de ascensão social. Para isso, recorreremos ao aporte teórico da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, vieses teóricos que nos permitem compreender como os sujeitos e os sentidos se constituem em nossa sociedade. Possibilitam-nos compreender também como a língua e o seu saber linguístico são significados, construídos, distribuídos aos falantes do português brasileiro.

Das análises acima realizadas, destacamos dois pontos: (1) a "língua culta", ou seja, a norma-padrão, é uma língua imaginária; (2) a valorização de tal variante não promove uma igualdade, como supõe o gramático, mas reforça o processo de desigualdade entre os falantes do português pelo modo como falam.

A norma-padrão é uma língua imaginária porque é uma variante ideal, não é falada e escrita em sua totalidade nem pelos sujeitos considerados "cultos" (com nível superior completo e residentes de centros urbanos). O que nos faz levantar as seguintes questões: no Brasil, é a norma culta que determina a norma-padrão (visível na Gramática Normativa), ou há uma incessante busca de a norma culta coincidir com a norma-padrão? Quem determina quem? Qual o funcionamento de ambas em nossa sociedade?

Sobre o segundo ponto aqui retomado, consideramos que o deslocamento proposto pelo gramático: sair de um "lugar estreito" e "marginalizado" para um lugar valorizado socialmente não permite uma igualdade entre os sujeitos. São materializadas no fio discursivo do gramático, ao mesmo tempo, uma mudança e uma manutenção de lugares socialmente marcados. Ao passo que o sujeito pode des-

locar-se de um lugar marginalizado para um lugar privilegiado, estes lugares *se mantêm* socialmente. Ou seja, haverá sempre *bons* e *maus* falantes do português. Os sentidos de exclusão e desigualdade continuam, desse modo, incidindo na relação dos sujeitos e sua língua.

De nossa parte, sustentamos que o domínio da norma-padrão, assim como das variantes linguísticas cultas e não-cultas que os sujeitos têm contato, possibilite um outro tipo de deslocamento: um movimento que permita que eles circulem por diferentes processos de significação. Diferentes modos de significar sua relação com a língua e, conseqüentemente, de significarem a si mesmos, indo além da distinção entre *maus* e *bons* falantes pelo modo como falam. E para que isso ocorra é preciso desfazer a imagem de que há um português correto e de que parte da população não sabe falar sua própria língua.

Além de promover o acesso dos brasileiros a escolas de qualidade, onde se deve trabalhar a norma-padrão, sem taxar as demais variantes como lugares de erro, é necessário desfazer esses lugares socialmente marcados como privilegiados e estigmatizados, pois falamos uma mesma língua, o português, mas a falamos em suas diferenças, em seus movimentos contínuos, em sua fluidez. Não é somente o domínio da norma-padrão que possibilitará uma ascensão social, visto que ligadas a tal questão há outras e mais profundas que perpetuam uma desigualdade social.

Não há um certo e um errado... O que há são diferenças! A língua é uma questão política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A posição-sujeito gramático ocupada por Evanildo Bechara na mídia: tradição e/ou modernidade? **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, p. 765-790, 2017.

BECHARA, E. **Ensino da gramática: opressão?, liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, M. I. S. A constituição de um imaginário de língua homogênea na/pela gramática. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, 2012. p. 148-164.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – Discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PÊCHEUX, M. (1982). Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. de José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 159-249.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

ÚLTIMO SEGUNDO. **"O aluno não vai para a escola para aprender 'nós pega o peixe'"**. São Paulo, 13 mai. 2011. Entrevista a Thais Arbex. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o+aluno+nao+vai+para+a+escola+para+aprender+nos+pega+o+peixe/n1596951472448.html>>. Acesso em 21 ago. 2013.

VEJA. **Em defesa da gramática**. São Paulo, p. 21-25. 01 jun. 2011. Entrevista a Roberta de Abreu Lima. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?cod= JNJMKQDQQR>>. Acesso em 24 jan. 2014.



LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Sanadia Gama dos Santos¹

Este artigo tem como objetivo analisar o letramento como prática social e situada e como se constitui no processo de formação dos estudantes do curso de Letras no Programa de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Estadual de Alagoas. Desse modo, a proposta a ser apresentada pretende demonstrar algumas atividades ocorridas durante o desenvolvimento do percurso formativo e experiências propostas entre teoria e práxis situadas. Nesse caso, apresentaremos as vivências durante a feira de Reforma agrária, ocorrida concomitante às aulas de Literatura alagoana e Língua Portuguesa 3.

A criação de uma licenciatura em Educação do Campo (Procampo/UNEAL) surge não somente como uma necessidade estratégica educacional e econômica, mas também como um projeto que se opõe ao modelo de produção agrícola vigente, com base na monocultura da cana de açúcar, no latifúndio e na concentração de terra historicamente inseridas.

Isso carece de formação específica para os agentes que estão atuando no campo e que, por sua vez, mantêm a invisibilidade de um modelo de formação de matrizes epistemológicas e de formação com o viés da Educação do Campo. Segundo Arroyo (2007, p. 2), “nosso sistema escolar é urbano, pensado sob o paradigma urbano”, pois a cidade é pensada como espaço civilizatório por excelência. Isto é,

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail sanadiasantos@yahoo.com.br

a formação segue o modelo universalizante de educação, pensado na lógica do sistema dominante para satisfazer uma demanda de resultados numéricos, sem pensar nas especificidades dos sujeitos, tampouco na formulação de políticas públicas para as populações oriundas dessas regiões.

É nessa reflexão que a UNEAL, ciente da lacuna existente nessa área que reflete e realiza a proposta de um programa de licenciatura para atender educadores e educadoras do campo, não somente àqueles que já atuam em espaços escolares, como também a educadores e educadoras oriundos de movimentos camponeses do estado de Alagoas.

Compreendermos que o conceito de Educação do Campo vai além do termo “educação” ou “escola”, porque está relacionado com princípios e está alinhado a uma proposta político-filosófica de reivindicação de políticas públicas de reconhecimento e visibilidade para as experiências práticas vivenciadas pelos povos do campo.

Essa proposta surge das práticas cotidianas e experiências dos camponeses e advinda do meio dos movimentos camponeses como forma de reivindicação e provocação para oficialização e reconhecimento da Educação do Campo como política pública relacionada à urgente necessidade de um modelo produtivo e sustentável a partir da implementação de um modelo de Reforma agrária no Brasil.

Silva (2009) embasou as matrizes metodológicas e epistemológicas da Educação do Campo a partir de três grandes pontos: identidade - diversos sujeitos que estão no campo; movimentos sociais - as práticas educativas a partir de cada experiência e organização; e Educação do campo como ato político e criativo.

Em termos de proposta pedagógica, a formação docente compreendeu a alternância: tempo comunidade e tempo universidade. Nesse sentido, Silva (2009) embasou as matrizes metodológicas e epistemológicas da Educação do Campo a partir de três grandes pontos: identidade - diversos sujeitos que estão no campo; movimentos sociais - as práticas educativas a partir de cada experiência e organização; e Educação do campo como ato político e criativo.

O trabalho está embasado na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento que propõem compreender que as maneiras utilizadas

pelas pessoas, ao interagirem por meio da leitura e escrita, tem relação com conhecimento, identidade e ser (STREET, 2003; 2014).

Desse modo, letramento não é dado ou ensinado, mas traz efeitos sociais, é construído histórica, ideológica ou socialmente. Em termos de resultados, os dados do nosso trabalho mostram um modelo de letramento que possibilita a formação de educadores e educadoras em formato modular e dinâmico, o que teve implicações nas concepções de tempo e espaço propostos para as atividades e, conseqüentemente, no reconhecimento e legitimação de saberes e identidades locais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE ALAGOAS

O estado de Alagoas possui extensão territorial de 27.767,661 km², com 102 municípios, e tem como capital a cidade de Maceió. O estado é oficialmente subdividido em três mesorregiões (Leste Alagoano, Agreste e Sertão Alagoano).

Segundo o documento normativo do Parecer de Educação do Campo do Estado de Alagoas (Parecer CEE/AL, 2014), nos últimos anos, tem ocorrido a falência de algumas usinas, maior fonte de renda do Estado, devido, em parte, à baixa produtividade da monocultura canavieira e a problemas climáticos de falta de chuva, mas, principalmente, à mundialização da economia, à transnacionalização do capital e à mecanização da agroindústria em outras regiões do país, que têm interferido na qualidade de vida dos povos do campo.

Por outro lado, a falta de pesquisa no campo, de implantação de outras fontes alternativas de geração de renda, de trabalho digno, de emprego de recursos tecnológicos, gerou a indigência social em todas as regiões geográficas do Estado e acelerou a expulsão do homem/mulher do campo para as grandes cidades.

Em todo o Estado de Alagoas, o latifúndio dificulta a manutenção da população no campo, tornando - o para o trabalhador rural que, por falta da posse da terra, trabalha "alugado", ou "de meia", ou como "arrendatário de uma safra", ou simplesmente diarista, o que não deixa de ser uma forma de subemprego e semiescravidão, quase sempre ganhando um salário precário e em baixas condições de sobrevivência.

Com essa realidade, não há uma seguridade no tocante aos direitos sociais de trabalho e, como consequência, os indicadores sociais no campo cada vez mais são os piores, pois acarretam alta de mortalidade infantil e baixos indicadores educacionais no tocante ao ingresso e oportunidade de escolarização, a exemplo do analfabetismo, evasão, repetência, distorção idade-série que nos têm acompanhado por todos esses anos.

Diante da pressão do latifúndio e da falta de recursos naturais que inviabilizam a sucessão rural e fortalecem o êxodo no campo, por falta de políticas públicas para os jovens rurais, o que acarreta o esvaziamento no campo e do trabalho na produção agrícola, observam-se também o descaso e a omissão dos governos municipais, estaduais.

Diante desse cenário, há quatro décadas que os movimentos do campo se organizam para reivindicarem direitos para os povos do campo e, em Alagoas, são diversas as organizações que resistem e propõem projetos de assentamentos da reforma agrária, com o objetivo de proporcionar a produção de alimentos saudáveis, respeitando a cultura e buscando a garantia de direitos como educação, saúde, lazer, trabalho entre outros.

Por isso, o governo federal investiu na expansão da rede escolar, induzindo um processo de repasse de responsabilidades aos municípios, ainda tendo a instância estadual como coordenadora do sistema. Nas décadas de 1980/90, o governo federal passou a lidar diretamente com os municípios, financiando principalmente a construção de prédios escolares através do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino - que administra os recursos do Salário-Educação, quota federal.

Tal processo ocorreu sem nenhum planejamento de rede das organizações sociais, sem diálogo, numa prática de negociações políticas entre Prefeitos e MEC, mediadas pelos parlamentares da bancada federal que ocuparam esse espaço através da atuação direta ou de escritórios especializados em projetos padronizados e "lobbies".

Os movimentos sociais que atuam no estado são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Fundação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado de Alagoas (FETAG/AL), Movimento de Libertação dos Sem

Terra (MLST). É através dessa luta que os movimentos empreendem conquistas no território, acesso a políticas públicas para a sustentabilidade e posse de terra na região, garantindo a sobrevivência e a permanência das famílias no campo, numa disputa contra a lógica hegemônica de esvaziamento e êxodo rural.

ANÁLISE DOS DADOS

Durante disciplinas integradas, um dos componentes modulares do curso, de modo a unir duas disciplinas da área de letras- Metodologia do ensino da literatura e artes e Língua Portuguesa 3, volta-se à formação dos educadores de escolas rurais, de modo a integrar os saberes estudados, produzidos com suas vivências no sentido de refletir suas práticas no cotidiano da formação.

Nesse sentido, propusemos a realização das seguintes atividades:

- Numa sexta-feira, foi exibido um vídeo sobre Paulo Freire e seu método baseado na ação-reflexão-ação e a partir dos saberes construídos a partir das experiências e práxis locais dão embasamento sobre os princípios do processo formativo e ajudar os estudantes a refletirem sobre sua formação.
- No dia seguinte, os estudantes participaram da Feira da Reforma Agrária, organizada pelo Movimento dos trabalhadores sem- terra de Alagoas, organização esta que vem dialogando com o curso de licenciatura em Educação do campo, desde sua concepção até o processo formativo. Como atividade, solicitamos aos estudantes e confecção de um diário de bordo em que eles registrassem as experiências vivenciadas e reflexões obtidas no vídeo exibido no dia anterior.

A feira da Reforma agrária é um espaço de divulgação das práticas realizadas pelo MST, como publicação de livros, produtos agrícolas produzidas pelos pequenos agricultores/as, poesia, música.

O objetivo da roda é socializar informações sobre os principais planos de luta e reivindicações do Movimento resultante do 2º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Na roda de conversa, foram debatidas as resoluções e resultados do ENERA, tendo como tema central: “Um Brasil sem miséria, só uma política de Reforma agrária séria”!

Figura 1- Roda de conversa na Feira da Reforma Agrária de Arapiraca 11/2015



Fonte: acervo da autora.

Durante o debate sobre o tema central, os estudantes interagem, de modo a fazer perguntas aos integrantes do movimento e a compreender esse universo de informações que reflete em sua formação.

Entre as várias perspectivas apresentadas pelos participantes, destacamos aquelas que expõem uma visão mais ampla da prática pedagógica: “Para mim, esse debate é importante para aprendermos que não se ensina somente regras, mas também passamos a ter outros conhecimentos sobre educação do campo”- S1. Nesse sentido, o conceito de práticas de letramento, refere-se sobre concepções culturais mais amplas sobre a forma de pensar leitura e escrita em diferentes contextos (STREET, 2003).

A leitura e a escrita estão de acordo com o que Freire (1989) afirma ser a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, isso implica percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido. Assim, na sala de aula, e na ida à feira como extensão da prática pedagógica realizada, é importante salientar que, tanto os debates como também os textos escritos pelos estudantes a seguir trazidos, estão presentes no domínio da vida social e tudo isso se (inter)relaciona.

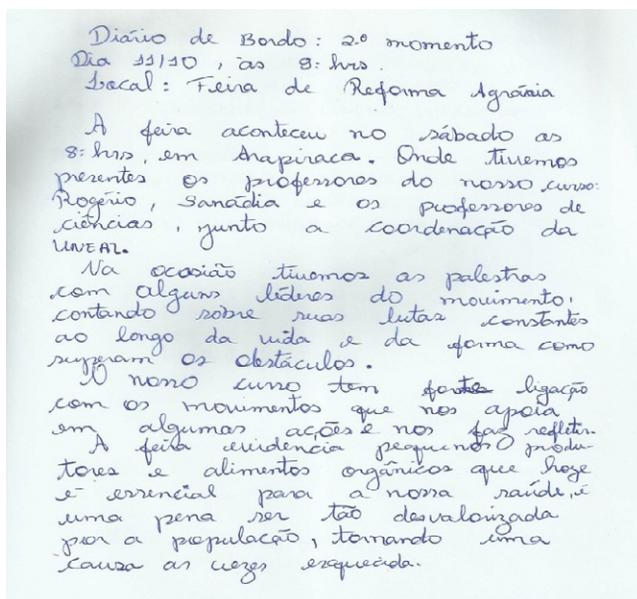
Com a linguagem, as pessoas podem não só esclarecer como também obscurecer o que expressam. Podem emancipar-se, tornarem-se autônomas nos seus saberes, nas suas decisões e atitudes, como podem se iludir e ficar dependentes dos outros, sobretudo quando os outros utilizam mecanismos de poder diversos para evitar que a linguagem multiplique os significados e faça o pensamento fluir.

Então, tanto as pessoas se entendem como se desentendem pela linguagem, dizendo o que querem e também podem ficar limitadas a dizerem o que os outros querem que elas digam.

Como produto da cultura e como prática cultural, as linguagens podem ser transformadas pela apropriação e pelo uso (prática) que as pessoas fazem quando as recebem, criando novos significados para os signos e novos signos para expressar pensamentos, sentimentos e acontecimentos.

Nos diários de bordo, atividade de escrita solicitada pelos professores, temos:

Figura 2: diário de bordo feito por estudante em atividade



Fonte: acervo da autora.

Figura 3: diário de bordo feito por estudante

No segundo dia estivemos no Parque Ceci Cunha, onde encontramos com a equipe da Reforma Agrária, juntamente com os professores do Procampo, Rogério Sanadía, Luana, Gleica, Henrique, onde foi debatido como funciona a Reforma Agrária, onde tivemos a oportunidade de escutar os relatos de experiências de vida ^{já as pessoas que formam} do movimento sem terra, que é um movimento de pessoas que luta para o desenvolvimento de vida de cada família.

Ele lutam para construir a Reforma Agrária e um movimento pela Educação do Campo, na construção da pedagogia socialista para o conjunto dos trabalhadores.

Fonte: acervo da autora.

Como vemos nas duas figuras acima, os diários de bordo foram o registro das vivências e experiências realizadas pelos estudantes no dia da Feira da Agricultura familiar.

Na imagem 1, no primeiro parágrafo, a estudante faz a descrição temporal do ocorrido e, no segundo parágrafo, inter-relaciona a ida à feira com a ligação que os movimentos possuem com o curso, o que denota a construção coletiva da pauta de educação do campo, construída com os movimentos camponeses.

A construção escrita das informações registradas evidencia antes os chamados eventos de letramento, a partir das ações vivenciadas na feira e na exibição do vídeo sobre o método Paulo Freire, ocorrido no dia anterior. Nisso Street (2000) defende que os eventos de letramento habilitam a pesquisadores e praticantes a focarem uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo.

Assim, percebemos que as interações ocorridas nas atividades integradas até o registro escrito pelos estudantes, está atravessado pelos elementos da vida social, as estratégias pedagógicas entre teoria e prática trazida pelos professores conduzem e iluminam a criticidade, um dos objetivos da formação de professores do campo, o que

demonstra a forma que se dá entre a oralidade durante os debates e a sistematização das percepções e dos olhares dos estudantes.

LETRAMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trataremos do conceito de práticas de letramento emergido nas práticas sociais situadas, ou seja, as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes no cotidiano de toda sociedade e seus indivíduos, portanto, todas as práticas desenvolvidas como uso social corriqueiro são vistas como práticas de leitura e escrita daquilo que está em torno da cultura dos indivíduos e que é necessário para a vida humana.

Percebemos, portanto, que todas as atividades diárias constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, constituídas, assim, como práticas de letramento. Neste sentido, Street (2014) apresenta dois conceitos de letramento: o autônomo e o ideológico, que consideram o letramento crítico, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social.

Essa visão ideológica de Street leva ao termo letramentos, no plural, como letramentos múltiplos, os usos sociais de leitura e escrita a que o sujeito fica exposto no seu contexto social.

Com relação ao modelo autônomo, refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e, no que diz respeito ao modelo ideológico, trata das práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente quanto as inconscientes na construção de sentido do texto. Esse processo ideológico do letramento propõe uma prática social, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão vinculados às questões de conhecimento, identidade e modos de ser e estar no mundo, seja nas práticas sociais ou em contextos específicos.

Desse modo, os letramentos, na formação dos educadores e educadoras do campo, estarão dependentes desses contextos, e as

relações de poder desempenham um papel predominante. Assim, o curso reconhece que os letramentos ideológicos estão dentro dos autônomos, na medida em que as características sociais e históricas são o determinante do tempo e do local em que ocorrem, isto é, os letramentos autônomos requerem o contato direto com a escrita e, desse modo, fariam com que o aluno se apropriasse de níveis, cada vez maiores, de letramento.

Na proposta do curso, conforme descrevemos nos itens anteriores, identificamos que as relações de aprendizagens e interações, estão intrínsecas entre realidade e conteúdo, por meio da alternância, dos conhecimentos teóricos do curso, bem como do processo que leva os estudantes a refletirem sobre a realidade do processo educativo.

Nesse sentido, o letramento se constitui numa relação entre os sujeitos, sua prática pedagógica e os conteúdos orientados no curso. Assim, o modelo ideológico de letramento garante a constituição de saberes equitativos entre os estudantes, desmistificando um ensino de níveis constituído pelo pensamento hegemônico através da concepção de uma divisão do mundo dos “letrados” e “iletrados”.

Tendo em vista essa maneira de pensar um novo modelo de letramento, cabem reflexões que nos levam a meditar sobre uma nova forma de ensino e sobre as diversas práticas de leitura e escrita que se inserem em condições específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O formato do curso de licenciatura em Educação do Campo da Uneal volta-se para uma dimensão crítica, política e social, contudo, a função da escrita transcende a lógica do modelo de letramento autônomo, compreendida como um produto em si mesmo.

Nesse caso das atividades vivenciadas, percebe-se que a função do letramento abre espaço para a unidade da função da linguagem e sua representação no universo situacional das práticas vivenciadas pelos estudantes. Nisso, os registros são mediados pelo debate, pelo universo circundado na prática pedagógica dos professores, o que desencadeia um sentido de crítica e de relação da formação acadê-

mica com os princípios políticos da educação do campo trazidos pelos movimentos camponeses.

Os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal. Desse modo, letramento não é dado ou ensinado, mas traz efeitos sociais, é construído historicamente, ideologicamente ou socialmente.

Nesse sentido, as concepções de linguagem situadas nas práticas sociais estão no eixo curricular do processo de formação dos estudantes/professores (as) do curso de licenciatura em Educação do Campo que se agregam às disciplinas das áreas de conhecimento.

Os dados do nosso trabalho mostram um letramento que possibilita a formação de educadores e educadoras do campo que compõem o formato modular e dinâmico do curso, o que teve implicações nas concepções de tempo e espaço propostas para as atividades e, conseqüentemente, no reconhecimento e legitimação de saberes e identidades locais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores:** seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Universidade Federal de Alagoas. **Parecer nº 113/2014.** CEE/AL. Maceió/Alagoas.

SILVA, M.S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo:** A escola na vida e a vida como escola. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2009.

STREET, B. **Literacy events and literacy practices:** theory and practice in the new literacy studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Te-leconferência Brasil sobre o letramento. Outubro de 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. Parábola Editorial, 2014.

UNEAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Arapiraca/Al, 2009.



LEITURA AFRO-BRASILEIRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Deise Santos do Nascimento¹

No contexto escolar, os textos literários devem ser apresentados de maneira que possam suscitar uma leitura significativa, contextualizada e capaz de provocar o prazer pelo ato de ler. Pensando nessa proposta de letramento literário, apresentamos uma abordagem étnico-racial da obra *Olhos d' água* (2014), de Conceição Evaristo a partir do debate acerca das questões afro-brasileiras. Nosso principal objetivo é apresentar uma proposta didática voltada para a formação crítica do leitor do texto literário e propor reflexões acerca das questões identitárias no processo de recepção.

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Partimos da exploração do texto literário por meio de atividades dialógicas, que usam a intertextualidade como uma forma de motivação e formação do leitor, pois priorizaremos os aspectos sociais do texto literário, que valorizam as relações étnico-raciais, em especial questionam os estereótipos da mulher negra nas representações estéticas. Pensamos na literatura como um meio de formação humana por meio de leituras críticas como nos ensina Candido: “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (1989, p. 113).

¹ Mestre em Letras pelo Proflétras/UFS. Professora da educação básica da rede pública do Estado de Sergipe. E-mail: dede_letras@yahoo.com.br

Portanto, a partir do momento em que o ensino de literatura é disponibilizado, estaremos oportunizando uma formação leitora crítica e politizada, visto que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1989, p. 113). Isso é possível por meio de releituras que passam pela atualização dos sentidos do texto literário conforme valores culturais do contexto do leitor. Tal possibilidade comparativa possibilita a construção de novos sentidos para as representações literárias.

Nesta proposta, é fundamental o papel do professor moderador, promovendo discussões sociais, pessoais e literárias interligadas aos dilemas dos alunos. As temáticas distantes da realidade do aluno e os textos muito herméticos tendem a desmotivar o processo de leitura. Por isso, o professor deve estar preparado para explorar ferramentas pedagógicas que impulsionem o gosto dos alunos pela leitura.

Cabe ressaltar que as escolhas do professor são importantes para uma prática de leitura que motive o leitor, conforme Annie Rouxel que defende uma prática que valoriza a subjetividade do leitor, pois tanto o professor quanto o aluno devem ser convidados a renunciar “à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido”, optando por uma recepção do aluno aberta a seus sentimentos e memórias, convidando-o “à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas” (2013, p. 20). Como nossa proposta segue as trilhas de uma leitura cultural (GOMES, 2012), traçamos um roteiro interpretativo que valoriza as questões afro-brasileiras a partir do contexto do aluno.

Nesse sentido, Carlos Gomes ressalta a importância do papel moderador do professor para que a prática de leitura mantenha o equilíbrio entre a “subjetividade do leitor” e os respeitos às questões afro-brasileiras, sem sufocar o gosto pela leitura. Essa moderação do professor é fundamental na dosagem dos “aspectos teóricos” do texto com a “abordagem ideológica”, usada no roteiro cultural de leitura para não inibir “a curiosidade do leitor” (2012, p. 18). Portanto, estamos preocupados com a prática de leitura voltada para a construção da autonomia do leitor, pois acreditamos em uma abordagem

que valoriza a liberdade da recepção do leitor e “a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (2013, p. 20).

Em particular, exploraremos as possibilidades estéticas do texto e sua literariedade a partir dos múltiplos sentidos, proporcionados pela subjetividade do processo de recepção e pelos significados ideológicos das questões étnico-raciais. Essa abordagem de leitura afro-brasileira reforça a necessidade de voltarmos os olhos do aluno para sua comunidade, explorando o diálogo entre literatura e sociedade a fim de atualizarmos os sentidos do texto lido. Com isso, encaminharemos o aluno a se tornar um leitor crítico por meio do processo de recepção voltado para a ampliação do horizonte interpretativo das questões afro-brasileiras, destacadas na sequência.

CONCEIÇÃO EVARISTO: A ESCRIVÊNCIA EM AÇÃO

A seleção da obra *Olhos d'Água* tem o objetivo de contemplar uma leitura literária, que prioriza reflexões acerca da mulher negra. Particularmente, um aspecto positivo que nos faz aplicar essa dinâmica de leitura à obra de Conceição Evaristo é o fato de que a própria autora assumir que suas narrativas se voltam para situações de sua própria vida como destaca a pesquisadora feminista Constância Lima Duarte.

E foi justamente a partir dessas reflexões que ela formulou o conceito de escriturância – escrever a existência -, tornando desafio para o eu lírico transcender o biográfico, e colocado na base mesmo da escrita lúcida e solidária da escritora, cuja obra é comprometida com a história coletiva (2016, p. 155).

A temática dos direitos e da luta do povo afro-brasileiro é própria de Conceição Evaristo, uma mulher preocupada em fazer literatura, sem deixar de lado suas heranças africanas. Com essa postura, “é possível situar o engajamento dessa escritora às formulações feministas contemporâneas” (SANTANA, 2017, p. 10). Ela alia a representação do

espaço, personagens e enredos realistas dos negros excluídos a um compromisso de fazê-los serem compreendidos e aceitos socialmente.

Conceição Evaristo tem uma postura crítica e poética diante da condição afro-brasileira que marca sempre o ensinamento para todos nós. Em sua ficção não é diferente, ela consegue facilmente atrair a atenção do seu leitor, por uma estética que combina memória e ficção, sem arredar o pé da fronteira afro. Sua condição de herdeira africana pulsa em seus relatos pessoais e literários. Assim, o que podemos perceber é que suas personagens trazem a marca do “pertencimento a um grupo social que tem na pele a cor da exclusão, não importa se crianças, donas de casa, empregadas domésticas ou mulher de bandido: a angústia e o sentimento de injustiça são sempre os mesmos.” (DUARTE, CÔRTEZ & PEREIRA, 2016, p. 148).

Essa postura engajada é fundamental para uma prática de leitura afro-brasileira, pois dá respaldo para reflexões acerca da marginalização do negro na literatura. Segundo Eduardo Duarte, nas obras de Evaristo, percebe-se que “A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento” (2006, p. 306).

No dizer de Maria de Fátima Cruz (2012, p. 57), as especificidades do texto afro-brasileiro podem ser expostas por meio de atividades lúdicas que privilegiem o prazer da leitura. Não podemos deixar de lado a criatividade do leitor e sua capacidade de dar sentidos ao texto lido. Para isso, é emergencial a construção de práticas de “vivência do literário” com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela formação crítica do leitor.

Antes de partir para nosso roteiro de leitura, vamos conhecer um pouco da coletânea de *Olhos D’água*, que traz 15 narrativas que percorrem uma temática voltada para sofrimentos diários de afro-brasileiras. Trata-se de uma coletânea de contos que retomam os grandes temas de suas obras anteriores: *Ponciá Vicêncio* (2003), que traz a trajetória de uma empregada doméstica negra que luta para conservar a memória de seus antepassados e *Insubmissas lágrimas* (2009), que descreve uma legião de mulheres negras resistentes e lutadoras.

Nesta última obra, Evaristo projeta-se por diversas vozes expondo uma experiência lírica impactante de mulheres negras que vivem dilemas pessoais e sociais, tais como a violência doméstica, preconceito racial, abusos sexuais, entre outros. Essas temáticas são exploradas por uma escrita literária cativante, a “escrevivência”, que mistura memória e ficção por meio de uma linguagem poética.

As personagens que figuram em cada narrativa, dos quinze contos apresentados na obra, pertencem ao universo dos excluídos de nossa sociedade, isto é, são crianças de rua, prostitutas, mulheres pobres e humilhadas, homens que roubam, matam e são capazes de amar. Se a condição social por si só comprova que são pessoas discriminadas, mais ainda o são por serem afrodescendentes. Por isso, encontraremos nessa coletânea o olhar da escritora basicamente voltado para as personagens femininas afrodescendentes, que tentam sobreviver em um cotidiano marcado por humilhação, opressão e preconceito.

Para este trabalho, vamos explorar apenas o conto “Maria”, que logo de início retrata a luta diária de uma doméstica, que, retornando para casa depois de seu trabalho, reencontra um companheiro do passado, durante um assalto. Na proposta de leitura afro-brasileira, vale ressaltar a relação patroa versus doméstica, pois abre espaço para reflexões de classes e expõe a desigualdade social.

Maria é doméstica, mãe solteira, assalariada, vive em periferia, passa por necessidades financeiras e aceita os restos da festa da patroa, pois precisa do dinheiro para comprar remédio para o filho doente. Enfim, ela representa outras mulheres que estão nessa mesma condição, exploradas por um sistema de trabalho que não respeita a dignidade da trabalhadora doméstica. A representação da exclusão ganha destaque no momento em que a protagonista recebe restos de comida:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos (...) A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Tody. (EVARISTO, 2016, p. 39-40).

A situação dramática de uma mãe que mal ganha para comprar os alimentos dos filhos. Essa situação é mais grave pela falta de assistência à saúde das crianças. Assim, estamos diante de um texto que apresenta, em suas entrelinhas, aspectos da condição do negro e afrodescendentes, em nossa sociedade, relatados por um envolvimento literário da experiência afro-brasileira, pois traz uma voz feminina “ao mesmo tempo individual e coletiva” e “empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas, igualmente, de resistência à opressão” (DUARTE, 2006, p. 306).

Tal postura só é possível de ser percebida pelo fato de a autora assumir em seus trabalhos a narrativa da “escrivência”, relatando aquilo que ela bem conhece e sabe que perpassa no contexto marginalizado dos afro-brasileiros. Por essa perspectiva, ressaltamos a importância de levar para sala de aula o debate em torno da construção identitária afro-brasileira, visto que “devemos pensar a tessitura literária como um instrumento de construção social e entender que a seleção do enredo, a ser trabalhado em sala de aula, pode e deve participar de uma identidade cultural ou um registro de sentimento nacional” (NASCIMENTO; BARBOZA, 2017, p. 65).

Além da condição de penúria da personagem Maria, esse conto abre o debate acerca do preconceito racial, pois ela é punida por ser pobre e negra, visto que, mesmo tomada de toda autoconfiança, é considerada amiga dos assaltantes.

Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. (...) Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.* (...) Não conhecia assaltante algum. *Olha só, a negra ainda é atrevida,* disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher (EVARISTO, 2016, p. 42).

Esse julgamento equivocado repete o preconceito e as estereotipagens canalizadas para a marginalidade da mulher negra. Tudo é posto por conta da associação de uma negra ao ato do crime. Seguin-

do um senso comum, não restava dúvidas de que ela estaria envolvida, afinal ela carregava em si a cor, o perfil e a história de alguém que deve ser punido, uma mulher negra pobre da periferia. Maria é julgada por ser estereotipada.

Com a exposição de valores que privilegiam o olhar hegemônico, Conceição Evaristo questiona a lógica da exploração da empregada doméstica com baixos salários e com a cultura do favor e da punição de uma mulher por ser negra. Sua literatura ressalta o engajamento com luta dos afro-brasileiros. Sua obra é deliberada como uma oportunidade, uma representação da cultura, literatura afro-brasileira, pois existe “uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros (...), um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo” (DUARTE, 2011, p.07).

Esses aspectos da “escrevivência” de Evaristo estão não apenas no conto aqui em questão, mas em todos os demais presentes, pois vale a pena destacar que “toda a produção intelectual de Evaristo, seja a literária ou acadêmica, põe em relevo o sentimento de cumplicidade com o segmento social a que pertence, no caso as mulheres negras, servindo a sua escrita de elemento catalizador de uma ação solidária em defesa dos interesses dessa população” (SANTANA, 2017, p. 16).

ROTEIRO DE LEITURA AFRO-BRASILEIRO

O debate acerca das questões étnico-raciais nas escolas envolve reflexões de diversos seguimentos sociais como a comunidade escolar e as organizações de luta para encontrar um caminho que explore essa temática sem deixar de lado as especificidades do texto literário e seus múltiplos sentidos. De forma geral, há a orientação para a revisão crítica do passado, divulgando aspectos históricos e culturais que foram omitidos e silenciados e que valorizam as contribuições dos afro-brasileiros para o desenvolvimento da nação.

Essa proposta de revisão do passado e de valorização da cultura afro-brasileira faz parte das diretrizes educacionais vinculadas à lei nº

10.639/2003, reforçando o papel da escola em garantir o direito de todos os brasileiros aprenderem e ampliarem seus conhecimentos, a partir de nossa diversidade étnica e cultural.

Com esse intuito, vamos apresentar algumas reflexões acerca dos estudos afro-brasileiros e sua relevância para o debate contra o racismo e para a construção da autoestima de jovens negros e negras, a fim de contribuir para uma cidadania plena sem desigualdades culturais e raciais. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a valorização das questões afro-brasileiras é uma forma de reconhecer uma matriz cultural de “raízes africanas e as problemáticas de vida e a formação humana enfrentadas pelos negros” (SILVA, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, observamos que debater as relações étnico-raciais de forma ética, desde os bancos escolares, faz parte de uma prática pedagógica de valorização da pluralidade e proporciona a formação de cidadão que pratica o respeito, como também divulga aspectos acerca de sua cultura e história. Em meio a isso, compreende-se que o principal papel da escola é a formação ética dos cidadãos, valorizando suas origens e pertencimento étnico-racial. Para o sucesso de tais abordagens, devemos estar comprometidos não apenas com o conteúdo ministrado, mas também devemos estar envolvidos com aspectos sociais, pois

é importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (SILVA, 2010, p. 41).

Com tais metas, abrimos a escola para novas propostas de ensino, para valorizar a formação crítica do cidadão, aplicar conceitos da alteridade e de diferença como parte de nossa identidade, pois precisamos saber quem somos a partir de nossa multiplicidade étnica. Essa

reflexão nos convida ao deslocamento para colocar no lugar do outro. Assim, propomos uma prática educacional de valorização de nossas diversidades, rompendo com significados eurocêntricos e colocando em discussão a “homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes” (SILVA, 2010, p. 42). Portanto, com esse olhar de revisão, ressignificamos nossa história e matriz cultural africana.

A partir das reflexões sobre as culturas afro-brasileira e africanas, ampliamos o debate acerca das identidades que formaram o Brasil, questionando as rotulações eurocêntricas que marginalizam os africanos e seus descendentes e produzem racismos. Nessa perspectiva, evidencia-se cada vez mais a necessidade em investirmos nos estudos afro-brasileiros de maneira que eles sejam capazes de servir como aportes teóricos para a formação de cidadãos que questionem as visões homogêneas e lutem pela diversidade e igualdade de direitos para todos.

Nas representações literárias, não é diferente, nem sempre há espaço para a voz do personagem negro ou negra, pois são silenciados pelos valores eurocêntricos impostos pela colonização. Eduardo de Assis Duarte reconhece que a literatura brasileira é o maior exemplo disso, quando repete a condição de escravizado como herança cultural equivocada dos afro-brasileiros; ou quando livres, são dolorosamente integrados ao regime do trabalho assalariado; ou excluído e submetido às amarras do preconceito, com suas mordaças (DUARTE, 2015, p. 5). Por isso, nas representações literárias, a figura do negro, ou mesmo essa temática, gira em torno de questões marginalizadas próprias de uma visão eurocêntrica.

Por meio desta prática de leitura afro-brasileira, pretendemos desconstruir essa visão para dar espaço à expressão da criatividade, de liberdade da representação do homem e da mulher negra, questionando a visão do escravo, do marginalizado e excluído. Assim, nosso desafio é revisar o perfil estereotipado do afro-brasileiro, colocando em jogo as representações hegemônicas. Partimos do modelo cultural de leitura, proposto por Gomes, que é pautado na revisão de valores a partir do processo comparativo entre a identidade do leitor e as representações literárias (2012, p. 170).

Essa postura revisionista é fundamental para uma prática de leitura questionadora, pois partimos da reflexão da forma como essa temática é representada pelo escritor, investigando se houve engajamento com a luta pelos direitos do afro-brasileiro. De forma geral, em grande parte dos textos literários brasileiros, o preconceito está presente, pois “mesmo depois da Abolição, a cor escura continuou em muitas instâncias da vida social brasileira a ser encarada como ‘defeito’” (DUARTE, 2015, p. 16).

Para Duarte, um dos caminhos é privilegiar os escritores afro-brasileiros, que questionaram a desigualdade de oportunidades sociais para os afrodescendentes, como Lima Barreto. Esse autor traz um marco da literatura afro-brasileira, luta pelos direitos do negro. Por essa perspectiva, fica mais claro identificar e ampliar o conceito acerca de afrodescendência e de representações afro-brasileiras.

Na atualidade, temos alguns autores que seguem essa tendência, procuram atribuir ao negro um lugar na literatura como *Abdias Nascimento* e Conceição Evaristo. Partindo dessa proposta estética voltada para dar voz ao negro e à negra, pretendemos ampliar o horizonte de expectativa dos leitores da educação básica. Nesse interím, lança-se a oportunidade de trabalhar o olhar do leitor, buscando através da temática o despertar para o sentimento de pertencimento ou mesmo de culto ao respeito à cultura negra.

Portanto, visualizamos uma possibilidade em proporcionar a aplicabilidade aos textos literários, como contribuição para a formação crítica do cidadão, como também gerar o sentimento de pertencimento à cultura negra e afrodescendente entre os leitores. Essa ação é indispensável como estratégia educativa contra atos de racismo em nossa sociedade.

A seguir, como um roteiro de leitura que pode ser aplicado a uma oficina, apresentamos uma proposta interpretativa do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, que traz reflexões acerca de como a mulher negra sofre diferentes tipos de preconceitos: por ser mulher, negra e pobre. Assim, para melhor entendermos como esses métodos atuam em nossa sala de aula, desenhamos um quadro que apresenta a

estrutura desta proposta de uma leitura afro-brasileira, composta de seis etapas e que promove a formação de um leitor crítico:

Prática de leitura afro-brasileira						
APLICAÇÃO DOS MÉTODOS	PROPOSTA HUMANIZADORA DE LEITURA LITERÁRIA					
			Método cultural de leitura		Método recepcional	
OFICINA	01	02	03	04	05	06
Atividade	Sensibilização à prática da leitura do texto literário	Identificação das personagens da obra	Análise das personagens da obra e estrutura do conto	Construção de sentidos	Apresentação de atividades	
Descrição da atividade	Exibição do filme: <i>Faroeste Caboclo</i> .	Após uma leitura, solicita-se a apresentação das personagens do conto "Maria"	Identificação das personagens com destaque para Maria: doméstica, mãe e negra; e pai do primeiro filho - assaltante	Debate acerca do pertencimento identitário da mulher negra a partir da comparação do que ocorre no conto "Maria" e o conto africano "As mãos dos negros", de Luís Bernardo Honwana.	Produção de um programa jornalístico feito pelos participantes.	

Fonte: (NASCIMENTO, 2015)²

Essa prática segue um modelo básico de oficina literária, partindo da sensibilização até a construção de sentidos pelos leitores participantes. Torna-se muito importante o professor fazer uma sondagem acerca do horizonte de expectativa do leitor antes e depois dos debates acerca da identidade afro-brasileira para comparar os dados interpretados pelos participantes. A ruptura com o modelo de recepção hegemônico, que repete o preconceito, é o principal desafio desta abordagem.

No primeiro momento, sugerimos a exibição do filme: *Faroeste*

² Esta proposta é uma adequação do modelo de leitura desenvolvido na dissertação *Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta étnico-racial*, defendida em setembro de 2015, que teve como corpus uma leitura do romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Caboclo para sensibilizar os olhos do leitor para a análise do negro e da negra na sociedade. Oportuniza-se um debate para colher as impressões acerca da figura do negro e da negra na sociedade.

No segundo, após uma leitura preliminar do conto, solicita-se que sejam apresentadas as personagens do conto “Maria”, dando destaque para o pertencimento identitário afro-brasileiro: Maria, ex-marido (assaltante 1), assaltante 2, motorista do ônibus e passageiros do ônibus.

No terceiro, de posse das informações preliminares sobre cada personagem, é necessário mediar uma discussão mais aprofundada acerca do perfil de cada uma, atualizando-as às pessoas presentes no nosso cotidiano e a estrutura da narrativa. Sobre as personagens: doméstica, mãe, negra, pai do primeiro filho de Maria, assaltante, colaborador no assalto, possível apaziguador; grupo assaltado, revoltado; sobre estrutura do conto: introdução: apresentação da protagonista e espaço onde ocorre a narrativa; desenvolvimento: reencontro de Maria com o pai do seu primeiro filho; produção de uma singela e discreta conversa; clímax: realização do assalto a todos do ônibus, menos à Maria; e desfecho: população revoltada decide fazer justiça com as próprias mãos e lincha Maria até a morte, sob a alegação dela ser cúmplice e/ou envolvida com o assalto.

No quarto, propõe-se o debate acerca do pertencimento identitário da mulher negra. Tal momento deve ser oportunizado pela mediação da leitura do texto com a inserção de outras, a exemplo do conto africano “As mãos dos negros”, de Luís Bernardo Honwana. Outro momento de construção de sentidos seria oportunizar a pesquisa de imagens de mulheres negras e associar a elas profissões deliberadas pela sociedade. De posse dessas informações, faz-se necessário levantar debate com a turma, questionando os estereótipos impostos aos negros, ao longo de toda história. Por fim, sugere-se realizar uma pesquisa acerca da biografia da autora do conto para que o leitor possa perceber a influência do conhecimento de causa para a produção dos sentidos do texto, ou seja, o papel da escrevivência - os sentidos são marcados pela experiência da mulher negra - para a formação crítica do leitor.

No último desta oficina, propomos a produção de um programa jornalístico, junto aos alunos, que retrate o dia a dia de negras. As reportagens apresentadas deverão retratar a forma como são vistas as negras em nossa sociedade (oportunidade de trabalho, valor sexual, posição social, atividades esportivas etc.). O telejornal encerrará com o Editorial, o qual apresentará o ponto de vista formulado por meio das intervenções realizadas ao longo da leitura do conto e atividades com intertextos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao incluir aspectos próprios das questões étnico-raciais, priorizamos a ampliação do horizonte de expectativa do leitor. O recorte acerca de como as identidades negras e afro-brasileiras são representadas faz parte de uma estratégia pedagógica de revisão do passado e de luta pelo fim do preconceito no espaço escolar e na seleção de textos, que primam pela coleção canônica de autores brancos.

Nessa perspectiva, observamos que o tratar das relações étnico-raciais de forma ética, desde os bancos escolares, é motivador para a construção de uma nação que viva e pratique o respeito, como também divulgue aspectos acerca de sua cultura e história; quando são realizadas atividades em que se objetiva apresentar e reconhecer a participação dos africanos e seus descendentes na organização do país.

Com esse propósito, uma proposta de leitura afro-brasileira valoriza não só a produção dos afrodescendentes como também a forma com esse povo é representado. Assim, essa condução da leitura segue aquilo que é sugerido pelo Conselho Nacional de Educação que propõe a inclusão e a possibilidade de se estudar as questões afros de maneira reflexiva no espaço escolar.

Para isso, primeiramente, debatemos como uma abordagem afro-brasileira revisa a história literária para incluir novos autores. Em seguida, apresentamos as especificidades da “escrivência” de Conceição Evaristo, que se destaca por abrir espaço para uma literatura que descreve a experiência de ser negra no Brasil. O roteiro de leitura do conto “Maria” apresentou as identificações da mulher duplamente marginali-

zada: por ser negra e pobre. Essa abordagem tanto valorizou a estética de Evaristo como seu engajamento com as causas afro-brasileiras.

Finalizamos destacando que a leitura literária deve ser realizada de modo interdisciplinar, propondo diálogos com a história e com a realidade do leitor a fim de aguçar seu senso crítico. Com isso, ratificamos que toda e quaisquer ações só trarão algum efeito se o processo de ensino-aprendizagem ocorrer de forma mediada, dinâmica, contextualizada e interessante ao aluno. Dessa forma, observa-se que é mais que urgente mudanças nas nossas práticas pedagógicas para o reconhecimento da luta do povo negro na formação do Brasil, promovendo leitura de textos literários produzidos por afro-brasileiros engajados com fim do preconceito racial.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CRUZ, M. de F. B. **Leitura literária na escola – desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- DUARTE, E. A. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n.1, p. 305-308, 2006.
- DUARTE, E. A. **Literatura e afrodescendência no Brasil - antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira um conceito em construção. **Literafro**. Belo Horizonte, FALE. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais>. Acesso em 24 de jul. 2015.
- DUARTE, C. *et al.* (Orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2016.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, C. M. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NASCIMENTO, D. S.. **Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta étnico-racial**. 133 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2015.

NASCIMENTO, D. S.; BARBOZA, R. S. Leitura Afro-brasileira e o leitor cultural. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, v. 24, p. 61-76, 2017.

ROUXEL, A. Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A. *et al.* (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p, 17-33.

SANTANA, M. F. Solidariedade e liderança das mulheres negras em Conceição Evaristo. **Revista Fórum identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, v. 24, p. 09-25, 2017.

SILVA, P. . Gs. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.



RESENHA CRÍTICA DE FILMES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Walneyde de Santana Lima¹

A partir dos PCN de 1997 e 1998 (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b, 1998c), o ensino de Língua Portuguesa abriu-se para uma visão social, histórica e interativa da linguagem, baseada, principalmente, nos estudos bakhtinianos, em que todo e qualquer texto se concretiza por meio dos gêneros. Segundo Bakhtin, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Assim, é importante pôr o aluno em contato com práticas efetivas, pois, para falar e escrever, sempre utilizamos os gêneros do discurso e possuímos um repertório deles (oral e escrito) independentemente de nossa formação escolar.

Nesse sentido, a escola precisa fornecer instrumentos aos alunos para que eles possam ser capazes de interpretar, questionar os discursos do outro e também produzir os seus próprios discursos nas mais diferentes situações comunicativas. Diante disso, escolhemos para o desenvolvimento de nossas atividades a resenha crítica fílmica, pois acreditamos que o gênero resenha é muito importante e exigido durante toda a formação escolar, do ensino básico ao superior, e que a resenha fílmica, especificamente, tem seu valor como um gênero midiático formador de opiniões e direcionador de ações.

¹ Mestre em Letras pelo Proletras da UFS, unidade de Itabaiana-SE. Professora da Rede Pública Municipal de Aracaju-SE. Bolsista CAPES de 2016 a 2018. E-mail wal_lima3@yahoo.com.br

Além do mais, o trabalho com esse gênero, em sala de aula, pode ajudar o aluno a desenvolver algumas habilidades cognitivas, textuais e discursivas, como: resumir, descrever e argumentar, na medida em que o aluno deve saber selecionar as ideias principais do texto, mas também posicionar-se sobre o que observa, tornando-se um ser em condições de refletir melhor sobre a realidade e de desenvolver um ponto de vista sobre um fato ou objeto cultural.

A resenha crítica, definida como “um breve comentário crítico ou uma avaliação de uma obra que deve conter o assunto e como ele é abordado e tratado, a organização, a ilustração, se houver etc.” (COSTA, 2012, p. 204-205), é uma ferramenta de grande importância para obtermos informações acerca de uma obra. Diante dessa definição, percebe-se que a avaliação crítica deve estar presente nesse gênero, evidenciando, assim, sua pertinência para o desenvolvimento da argumentação, que é o foco de nossa proposta de trabalho.

Sendo assim, apresentamos uma proposta prática, trabalhada com alunos do 9º ano de uma escola pública municipal da cidade de Aracaju-SE, que tem em vista a produção textual de resenha crítica de filmes que abordam a temática preconceito racial a partir da projeção dos filmes *42- A história de uma lenda; Branco sai, preto fica; O dia de Jerusa* (curta-metragem); e *A negação do Brasil* (documentário), e da posterior discussão, que antecede a produção textual.

Já que o preconceito ainda se faz presente em nossa sociedade, - e também acontece no espaço escolar - debater sobre isso pode propiciar ao aluno maior empenho na formulação de uma opinião própria, na busca de bons argumentos, bem como uma conscientização frente a questões de natureza histórica e social. Nessa perspectiva, enfatizaremos o estudo da linguagem como produção de sentido num dado contexto.

Os estudos de Bakhtin (2010), Rojo e Barbosa (2015), Ferreira (2010), dentre outros, fundamentam nosso trabalho, no que tange às reflexões sobre gêneros, argumentação e ensino. Para pensarmos sobre preconceito, destacamos Munanga (2005). Metodologicamente, nossa proposta assume um caráter de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2000).

A partir, principalmente, dos anos 90 do século XX, pesquisas sobre os gêneros têm se expandido, baseadas na proposta bakhtiniana presente no capítulo “Os gêneros do discurso”, dos anos 50, na obra *Estética da criação verbal* (2010). Essas preocupações ganharam força em diferentes áreas de estudo da linguagem que, a depender de seus pontos de vista sobre língua e linguagem, adotaram expressões particulares para se referir a esse fato linguístico, a saber, *gêneros discursivos* ou *de discurso* e *gêneros textuais*.

Rojo e Barbosa (2015) procuram esclarecer esses termos afirmando que as vertentes que utilizam *gêneros discursivos* ou *de discurso* consideram que o gênero dá forma, mas dá forma a um discurso, a uma enunciação. Na verdade, o que interessa aos autores dessas abordagens é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a significação preñe de ideologia e de valoração, único fim de um enunciado vivo. Ainda segundo as autoras, para essa abordagem, interessam os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas.

Já para os/as autores/, abordagens que utilizam *gêneros textuais*,

(...) parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente *textual*, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais *funcional/contextual* quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao “conteúdo temático” (ROJO, 2005, p. 189). (grifos da autora)

Analisando essas diferentes abordagens, Rojo (2005) chama atenção, dizendo que, mesmo que os estudos adotem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados na descrição das situações de enunciação, em seus aspectos sócio-históricos, outros na descrição da composição e da materialidade

linguística dos textos no gênero –, todos acabam por fazer descrições de gêneros, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero.

De nossa parte, levando em consideração que toda linguagem carrega, em si, uma visão de mundo, permeada de sentidos que vão além de seu aspecto formal, apoiamo-nos nas abordagens dos gêneros do discurso/discursivos, tendo em vista também que o tema explorado pelos filmes por nós escolhidos diz respeito a um problema social e histórico. Consideramos, portanto, que a linguagem não deve ser vista apenas pelo prisma do aspecto formal ou funcional, devemos também levar em consideração sua dimensão sócio-histórica e interativa, já que

A enunciação só se torna possível a partir de um contexto sócio-histórico que determinará as condições de produção do enunciado e o tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores. Além disso, ela é resultado de vários discursos que se entrecruzam entre a esfera individual e a social. (RIBEIRO, 2009, p. 36).

ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES

Consideramos importante fazer um trabalho, em sala de aula, em que, através do gênero discursivo resenha crítica de filmes, tendo como foco o preconceito racial, possamos criar espaços não apenas para a compreensão e produção do gênero, mas também para a circulação dos discursos, do debate de opiniões, da reflexão crítica e do desenvolvimento da argumentação. Demos voz aos alunos para que analisassem as questões sociais em que estão inseridos e se posicionassem frente a temas polêmicos.

Ferreira (2010) esclarece que, quando argumentamos, demonstramos ideias para clarear no espírito do outro nosso posicionamento diante de um assunto polêmico, e enfatiza que

[...] somos todos seres retóricos. Por termos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos

sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações. Pela palavra, tentamos influenciar as pessoas, orientar-lhes o pensamento, excitar ou acalmar as emoções para, enfim, guiar suas ações, casar interesses e estabelecer acordos que nos permitam conviver em harmonia. (FERREIRA, 2010, p. 12).

E, para atender a nosso objetivo de ensino de língua, que é promover o potencial comunicativo e formar um aluno crítico e cidadão, é preciso selecionar o texto como objeto de ensino, privilegiando seu caráter discursivo, histórico e social, e não privilegiar o estudo puramente formal de normas gramaticais. Devemos lembrar sempre que “o propósito de formar alunos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas é uma importante meta social.” (RIBEIRO, 2009, p.19).

A argumentação faz parte do dia a dia dos discentes, sem que, muitas vezes, eles se deem conta disso. Nossa proposta aqui é aprimorar essa competência, levando em consideração as dificuldades na escrita e também desenvolver os olhares críticos diante dos filmes que serão analisados. O ensino da argumentação é uma excelente oportunidade para evidenciar aos alunos como são fundamentais as interações verbais sob a ótica de argumentar, cujo propósito é convencer/persuadir alguém a respeito de suas ideias ou opiniões, negociar distâncias ou fazer acordos. Para Fiorin,

Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Como qualquer discurso, o argumento é um enunciado, resultante, pois, de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso. (FIORIN, 2016, p. 69).

Deste modo, acreditamos que produzir resenhas críticas de filmes, principalmente daqueles com temas polêmicos, pode apresentar-se como um grande desafio para os adolescentes, pois resenhar envolve as capacidades de síntese, abstração, argumentação, e esta

última tem em vista a formação de um cidadão crítico, capaz de posicionar-se diante de questões que lhe são colocadas dentro e fora da escola. Dessa forma, o aluno, visto como sujeito atuante, comprometido com o seu tempo e ciente de toda a complexidade a sua volta, deve repensar ou refletir, com orientação dos docentes, sobre o que os textos dizem e principalmente como dizem e, a partir daí, manifestar-se com seus posicionamentos, suas crenças e valores.

A dificuldade dos alunos em argumentar é percebida dentro da sala de aula e, talvez, um dos motivos que contribuem para isso seja o fato de o trabalho efetivo com argumentação só começar a partir do 8º ano, pois acredita-se que o estudante só então esteja apto a emitir um ponto de vista com mais eficiência. Ou seja, o trabalho com esse tipo de texto é introduzido muito tardiamente. Nas séries iniciais, prioriza-se a narração e a descrição, que supostamente teriam níveis mais baixos de dificuldade, no tocante à escrita e à compreensão textual, além de serem considerados mais atrativos. No entanto, para o ingresso em universidades e na maioria dos concursos, o tipo textual exigido nas redações costuma ser o argumentativo, o que reforça a importância de se dedicar a ele desde o ensino básico, por meio do contato com gêneros que envolvem a construção argumentativa, como a resenha crítica, que aqui destacamos.

Ademais, levando em consideração o aspecto crítico e argumentativo da resenha, tal gênero ainda dá ao professor a oportunidade de trazer para a sala de aula textos com temas polêmicos, que levem à reflexão sobre questões sociais que muitas vezes atingem o próprio alunado, como veremos em nossa proposta, a seguir.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista que a presente proposta acontece no ambiente de sala de aula e visa melhorar a prática pedagógica e, consequentemente, o aprendizado dos alunos, especificamente para melhorar a capacidade argumentativa, diretamente relacionada à tomada e à defesa de pontos de vista, ela assume caráter de pesquisa-ação. A pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimen-

to de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos nas questões propostas. Como afirma Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 2000, p.8-9).

Trabalhamos com a pesquisa-ação justamente pelo fato de que há a necessidade de transformação de uma realidade - no nosso caso, a dificuldade do aluno em argumentar-, a partir de uma ação que implica diretamente na participação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no processo.

Nossa proposta foi aplicada em uma turma matutina de 9º ano, com 35 alunos, cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos de idade, composta, em sua maioria, por moradores da própria comunidade em que está situada a escola, que fica na zona norte de Aracaju-SE, e que acompanho desde o 7º ano, o que me permitiu constatar essa dificuldade para construir textos argumentativos.

Conforme anunciado, selecionamos filmes cuja temática é o preconceito racial, porque, sendo um grave problema existente ainda nos dias atuais, é um assunto que deve ser colocado em pauta em muitos ambientes, principalmente no escolar, pois a escola tem um importante papel na formação de um cidadão crítico e consciente das várias problemáticas que permeiam a nossa sociedade.

O racismo é um dos grandes causadores da violência física e psicológica em nosso país e suas manifestações geram humilhações que resultam, muitas vezes, no mínimo, em indivíduos tímidos, inseguros e que se sentem inferiores aos demais, inclusive no ambiente escolar, quando não acabam em perseguições e mortes.

Segundo Munanga, “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.” (MUNANGA, 2005, p. 18). Dados alarmantes sobre violência contra negros podem ser encontrados em várias pesquisas. O Atlas da Violência, por exemplo, de 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostra que as principais vítimas de homicídios, em nosso país, são homens jovens, negros e de baixa escolaridade. Ainda segundo o estudo, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Outro dado revela a persistência da relação entre o preconceito racial e de gênero e a violência no Brasil, pois enquanto a mortalidade de mulheres não-negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras o índice subiu 22%.²

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A parte prática começou com um questionário distribuído aos alunos, composto de perguntas como: qual critério utilizam para assistir aos filmes? Quais filmes já assistiram? Qual deles mais gostou? Por quê? Conhecem os gêneros resenha ou sinopse? Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz? (com que objetivos o lê?) Onde são encontrados? Você tem o costume de sugerir a outros que assistam a determinados filmes?

Ou seja, começamos nossas atividades com o diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do gênero resenha crítica, bem como das situações sociais em que esses textos são produzidos, com que finalidade, quem são os leitores e em que suporte este gênero é encontrado. Nesse questionário inicial, ficou constatado o desconhecimento do gênero resenha.

² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>. Acesso em 01 dez. 2017.

Em seguida, foram distribuídos dois textos, sendo uma sinopse e uma resenha de um dos filmes que os alunos escolheram ao responder o questionário. A escolha da resenha desse filme partiu dos próprios discentes quando lhes foram mostrados os filmes que tinham escolhido como os melhores dentro do questionário. Entre eles, estava um que afirmaram não conhecer, assim, propuseram que lêssemos a resenha do filme *A cabana*, que é baseado em um livro homônimo lançado em 2007, de autoria de Willian P. Young. A escolha da sinopse e da resenha serviu para mostrar a diferença entre os dois gêneros, fazer leitura e análise dos textos e observar a estrutura de cada um.

Para essa análise conjunta, partimos de perguntas que, segundo Ferreira (2010), fazem-se importantes para desvendar os sentidos de um texto e que, com certeza, orientaram os discentes na compreensão e na produção das resenhas, auxiliando-os a identificar as partes importantes desse gênero. São elas: quem fala no texto? A quem fala? Quando fala? Por que fala? Como fala? De que trata o texto? O que afirma?

Em seguida, levamos duas resenhas do filme *Escritores da liberdade* e uma resenha elaborada pela pesquisadora, para já deixar os alunos a par da temática que escolhemos para nossa pesquisa e para terem contato com diferentes críticas sobre um mesmo filme. Foi solicitado que identificassem, nessas resenhas, a avaliação crítica do autor, para observarmos o conhecimento que tinham sobre argumentação, e que também analisassem sua construção argumentativa. Ainda fizemos o reconhecimento das outras partes do gênero resenha, que são: exposição sintética do conteúdo (resumo da obra); descrição.

Na etapa seguinte, entregamos outra resenha, esta do filme *Dúvida*, junto com um questionário constando as seguintes perguntas: Qual o tema do filme? Ou de que trata o filme? Qual a posição do autor da resenha diante dele? O que ele afirma? Que variedade linguística ele ou ela usou? O que acontece no filme? Quais as principais ideias apresentadas? Você concorda com a abordagem dada ao tema pelos autores? O que gostaria de modificar? Ele consegue prender

a atenção do auditório? Por quê? Que tipo de influência podemos sofrer com essa leitura? Você recomendaria esse filme? Por quê? Você acha importante se falar sobre essa temática? Por quê?

Essa etapa teve como objetivo mostrar aos alunos o que não pode faltar em uma boa resenha para chamar a atenção dos leitores. Importante colocar que a escolha de uma outra temática, no caso do filme *Dúvida*, que trata de abuso sexual, se fez importante aqui para não induzir a uma mesma resposta no que se refere ao tema, por exemplo, e para já exercitarmos a análise de descoberta temática.

Já tendo conhecido textos do gênero resenha crítica, sua estrutura e função, partimos para as sessões de cinema, seguidas de debates e troca de ideias, para ouvir os diversos posicionamentos, e só depois partimos para a produção textual propriamente dita. Em meio a essas etapas, fez-se necessário assumir o caráter inter e multidisciplinar de nosso trabalho e chamar alguns colaboradores de outras áreas, para que os alunos tivessem um preparo melhor para lidar com o gênero e com a temática.

Achamos pertinente discutir com os alunos, em uma aula (ministrada pela pesquisadora), o que seria um longa, um documentário e um curta-metragem, já que, como apontamos antes, dentre os filmes estão *O dia de Jerusa* que é um curta-metragem, e *A Negação do Brasil*, que é um documentário, e os outros são longa-metragens. Ainda para conhecerem um pouco mais sobre a linguagem cinematográfica, principalmente seus aspectos sonoros e visuais, convidamos Raul Marx Rabelo Araújo, mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais (PPGCINE) e graduado em Comunicação Social - Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe, para ministrar duas aulas. As discussões começaram com a história do cinema e sua evolução, e foi apresentado um filme ainda em preto e branco: *A chegada do trem à estação*. A partir daí, discutimos sobre a linguagem cinematográfica e os equipamentos para filmagem no início da história do cinema. O mestrando também projetou para os alunos um filme do ano de 1902, *Viagem à lua*, para comparar as imagens associadas ao movimento da câmera com as técnicas possíveis nos dias atuais. Ele conseguiu, então, de uma ma-

neira prática, falar sobre captação do som e das imagens através de exemplos mostrados em vídeos e apresentou aspectos curiosos do cinema que conseguiram envolver os educandos.

Levando em consideração a importância da temática preconceito racial, convidamos ainda uma socióloga, que também é membro do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) da UFS, Martha Sales Costa, para ministrar duas aulas sobre o tema em questão. A mesma começou o debate a partir de um vídeo mostrado à turma, cujo nome é *O preconceito cega*. Em seguida, falou sobre o conceito de raça e de como tem sido estudado esse conceito. Explicou, então, que as distinções raciais servem para reforçar e reproduzir relações de poder e aguçar padrões de desigualdade social, econômica e cultural entre os diferentes grupos dentro da sociedade. Acrescentou também que a construção de representação social calcada em estereótipos racistas constrói uma imagem negativa da população negra, associada ao primitivismo, à violência, à preguiça, à lascividade, à falta de caráter e ética. Foi, assim, um debate enriquecedor, em que foram mostrados aspectos muito relevantes em um ambiente onde também acontecem discriminações raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial pensarmos o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas pedagógicas voltadas para atender às necessidades sociais dos sujeitos. Para isso, o trabalho com os mais variados gêneros do discurso apresenta-se como uma boa saída. Em nossa proposta, escolhemos o gênero resenha crítica e o direcionamos para a resenha crítica de filmes sobre preconceito racial.

Com esse direcionamento para um tema polêmico, foi possível trabalhar também o desenvolvimento da argumentação, tendo em vista que argumentar faz parte da crítica que acompanha esse gênero. A reprodução dos filmes e as discussões posteriores tiveram como resultado a produção das resenhas, cuja análise ainda não foi realizada, haja vista que nosso trabalho está em desenvolvimento.

Lembramos que, ao longo de nossa experiência docente, percebemos que nossos discentes apresentam uma dificuldade na produção de textos quando buscam argumentar, supondo assim, que a argumentação não teve um espaço privilegiado na trajetória estudantil. Compete à escola, por conseguinte, sistematizar esse aprendizado a fim de torná-los aptos a exercer a cidadania buscando seus direitos, já que para isso também é preciso saber questionar ou argumentar, como também prepará-los para a construção de textos que serão exigidos ao longo de sua trajetória estudantil.

Compreende-se, assim, que o estudo da argumentação deve ser privilegiado não apenas para que o aluno possa produzir um bom texto para o ENEM, por exemplo, mas para a sua formação enquanto sujeito crítico atuante no meio político e no ambiente social, compreendendo as questões que o cercam. A escola deve motivá-los a ler de maneira reflexiva e crítica, saindo do mecanicismo, da superficialidade dos textos, muitas vezes, embutidos nos livros didáticos, e a escola é o espaço propício para isso, visto que tem por responsabilidade formar cidadãos questionadores, com capacidade de análise crítica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, R.M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R.. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. *et al.* (Orgs.). **Gêneros: teorias métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.



UMA LEITURA INTERTEXTUAL DA CRÔNICA DE PAULO MENDES CAMPOS

Edna Caroline Alexandria da Cunha Oliveira¹

Questionar a presença do texto literário nas aulas de português é reconhecer sua especificidade na formação crítica de um leitor solidário aos problemas do outro. De fato, Todorov (2014) nos mostra que, por se tratar de um organismo vivo, a obra literária amplia nosso universo de conhecimento de mundo, permitindo-nos ver além de nossos problemas pessoais. Por essa perspectiva, a literatura contribui para a formação da personalidade do leitor, quando é trabalhada pedagogicamente a fim de desenvolver sua sensibilidade e compreensão diante do mundo. Essa possibilidade de despertar o leitor, expondo suas fragilidades é uma das qualidades da literatura, enquanto manifestação artística.

Nesse rumo, valorizar os sentidos do texto literário a partir de seu diálogo com o social é fundamental para uma leitura crítica. Todorov nos alerta para a importância de retomarmos esse valor do texto literário, pois a vida tornou-se fragmentada e ligada à rapidez da comunicação em rede que “uma forma de conhecimento como a literatura se incorpora de maneira difusa e inconsciente à vida humana” (2014, p. 23). Para o teórico francês, devemos propor leituras que conduzam o leitor a compreender melhor o homem e o mundo de modo que ele possa descobrir uma beleza que enriqueça sua existência, compreendendo melhor a si mesmo e aos outros.

1 Mestra em Letras – Estudos Literários, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe. Bolsista Capes (2016/2018). E-mail: carolalexandria@yahoo.com.br

Compagnon também destaca essa capacidade de o texto literário falar do outro, pois a leitura contamina o lugar por excelência do aprendizado e da “descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devir” (2012, p. 36). Para ele, a literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós, no espaço e no tempo. Seguindo essa perspectiva, apresentamos uma proposta de leitura literária voltada para a representação da voz da mulher na crônica “Rondó de mulher só”, de Paulo Mendes Campos. Propomos uma prática de leitura respaldada pelo método intertextual de leitura.

Essa proposta passa pela valorização do letramento literário como prática social, ou seja, considerar a importância da literatura para formação da cidadania. Nessa perspectiva, Rildo Cosson discute o valor social da literatura no qual trabalhar o texto literário na escola é parte dessa formação de cidadãos, pois “o letramento literário é uma prática social, logo, responsabilidade da escola” (COSSON, 2011, p.23).

Para o sucesso desse letramento, o professor necessita trazer novos horizontes de leitura para sua prática, motivando o leitor a “fazer a interpretação em relação a outros contextos, códigos linguísticos, entre o texto e o mundo, a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente. Ao compartilhar interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade” (COSSON, 2011, p. 65-66).

Nesse sentido, a produção de roteiro de leitura interpretativo é uma tarefa de planejamento que envolve o entendimento não só do texto literário como também de conhecimento de mundo. Guedes ressalta a importância da produção de bons roteiros de leitura para a construção de uma identidade leitora que toma como ponto de partida o trabalho de revisão dos valores tradicionais, ensinando leituras que promovam o “autoconhecimento e do conhecimento de nossa realidade social, transformar em tarefa sistemática de sala de aula o trabalho que vem sendo executada pela melhor literatura brasileira” (GUEDES, 2006, p. 51).

Leitura é produção de sentido, ou seja, a partir de um texto literário, o leitor deve ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguindo relacioná-lo aos outros textos e ao seu contexto social. Portanto, ensinar a ler é promover um encontro de leituras: a do aluno com a leitura do mundo, pois não “basta a leitura pessoal: é preciso que, a partir dela, [o mediador da leitura] estabeleça um confronto com a leitura feita pela tradição” (GUEDES, 2006, p. 75), pensando em abrir o debate a partir das reflexões do leitor empírico.

Para este roteiro, propomos uma leitura intertextual da crônica “Rondó de mulher só” cujas textualidades apontam problemas enfrentados pela mulher emancipada. Esse texto traz brechas para o debate acerca da solidão e da desilusão amorosa. Tais temas são muito importantes para a formação crítica do leitor que faz parte de uma sociedade em que os aplicativos da hipermodernidade deixaram as relações amorosas mais flexíveis e voláteis. Logo, apresentar a intertextualidade dessa crônica abre também o horizonte cultural do leitor que desejamos formar.

A leitura intertextual envolve as interferências dos recursos linguísticos e estilísticos, entre “alusões, citações, paródias, pastiches, plágios que se inserem na própria tessitura do discurso poético, pois, em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da/na literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p.62). Pela intertextualidade percebemos que a escritura literária é constituída de encadeamento dos signos linguísticos cujos sentidos sempre conduzem a outros, gerando infinitas significações, conforme ‘preenchimento’ do sujeito-leitor. Esse encadeamento de textos é uma janela para avistarmos o território literário, visto que a literatura fala também de outros livros e retoma histórias que já foram contadas.

Em suma, a intertextualidade é uma relação comparativa entre os textos tanto literários como culturais. Envolve o entrelaçamento dos textos para deles identificar os sentidos que contribuem para formação crítica do leitor atual. A referência ao texto anterior pode ser feita de forma paródica, isto é, apresentar uma leitura crítica que se

opunha aos valores ideológicos ou estéticos do texto original. Nesse caso, estamos falando de intertextualidade mediada pela paródia, aquela que “deforma o texto original subvertendo sua estrutura ou sentido” (SANT’ANNA, 2001, p. 32-41).

No geral, a intertextualidade funciona como se o texto anterior estivesse inacabado e necessitasse de novos preenchimentos para incorporar sentidos, incrementando reinterpretações infinitas. Pela intertextualidade crítica, podemos explorar o aparato referencial de uma obra literária, não reduzindo esse método a uma adição de textos, “mas o trabalho de absorção e de transformação de outros textos por um texto” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 70). Nesse movimento, interessa-nos analisar como os textos ficcionais são retomados de forma crítica na crônica de Campos.

ROTEIRO DE LEITURA INTERTEXTUAL

Propor um diálogo intertextual entre a crônica de Paulo Mendes Campos e o contexto histórico de sua produção abre novos horizontes interpretativos empíricos, permitindo-nos identificar os valores ideológicos que fazem parte de sua literatura e que podem ser explorados para a formação do leitor atual. Sabemos que a natureza do texto literário é permeada pelo diálogo intertextual cujo funcionamento dá-se pela travessia discursiva, possibilitando múltiplas interpretações, pois os efeitos da intertextualidade são percebidos no processo de leitura literária.

Iniciamos esse roteiro trazendo à baila a desilusão em torno da relação a dois. Há uma descrença muito grande nas relações duráveis e fieis. Essa problemática é vivenciada por aqueles que acreditam que o amor é para sempre. Em “Rondó de mulher só”, por exemplo, Paulo Mendes Campos expõe uma situação de completa desilusão da mulher, que questiona as angústias impostas ao universo feminino ao longo da história da humanidade. Dentre tais estereótipos questionados estão a figura da mulher frágil à espera do príncipe encantado, a realização amorosa idealizada, a aceitação do casamento como contrato social e não por amor.

De fato, essa crônica traz o pulsar da mulher pessimista em relação ao amor e às cobranças sociais. A narradora dessa crônica está em crise, pois também se encontra sujeita à transitoriedade do amor e à desigualdade de gênero. Seu pessimismo traz as marcas da opressão sofrida pela mulher em uma sociedade patriarcal, apesar de colocar a voz feminina como um dos problemas diante da liberdade de amar. A aversão a esse sistema é traçada por um discurso corrosivo do amor: “Estou só, quer dizer, tenho ódio ao amor que terei pelo desconhecido que está a caminho, um homem cujo rosto e cuja voz desconheço” (CAMPOS, 2013, p. 63).

A consciência de que esse homem traz as marcas do sistema imposto pode ser identificada no “ódio” que ela inicialmente já aponta. Esse ódio se refere a um padrão masculino idealizado como o “príncipe” dos contos de fada. Apesar de ser uma crônica publicada em 1974, ela relata o debate acerca das exigências sofridas pelas mulheres numa sociedade conservadora. Por esse ângulo, essa crônica mantém uma intertextualidade paródica com esse ponto de vista da mulher submissa, funcionando como “contraponto” dos textos clássicos (SANT’ANNA, 2001, p. 30). Tal efeito ocorre porque por meio da paródia ocorre a desconstrução da mulher idealizada. Nesta crônica, Campos apresenta novas ressignificações para o sentido da mulher emancipada.

Observamos que se trata de uma mulher deslocada de seu contexto. Ela traz o peso de tantas mulheres submissas do passado. Sem ser dona de um grande relato de amor, ela se define sem amor e sem humanidade. Nesse movimento de busca de si, em “Rondó de mulher só”, o sujeito feminino desloca-se por valores que são exigidos no contexto urbanizado. Por ter uma concepção contrária aos valores impostos, ela se descreve como um sujeito inconstante, aproximando-a da referência da mulher de hoje que é livre para viver relacionamentos menos duráveis: “Somos irremediavelmente líquidas e tomamos as formas das vasilhas que nos contêm. O pior agora é que o vaso está a caminho e não sei se é taça de cristal, cântaro clássico, xícara singela, canecão de cerveja” (CAMPOS, 2013, p.64-65).

Essa postura de questionar o papel do homem abre a discussão sobre a questão de a mulher ter que se adequar aos valores mascu-

linos. A metáfora do corpo da mulher com o líquido é usada como pretexto para questionar a opressão dos homens que querem lhes impor um formato social. Nesse caso, a identidade feminina está relacionada às normas que as padronizam na sociedade. Com a emancipação da mulher, os sistemas de significação dos papéis femininos passaram a ser questionados, pois, o mundo contemporâneo passou a aceitar diferentes identidades possíveis. De fato, “a modernidade nos livrou, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores” (HALL, 2006, p. 16).

O sujeito feminino da crônica de Campos se mostra desamparado, mediante tais profundas modificações existenciais. Esse sujeito vulnerável às formas do sistema também expõe conflitos existenciais conquistados pela liberdade sexual da mulher. Essas constantes mudanças de valores impostas pela modernidade, como a visão do sexo, sendo simples, e do amor, complicado, são destacadas pela narradora: “Pois não é na voluntariedade do sexo que está a selvageria da mulher, mas em nosso amor profundo e incontrolável como a loucura. O sexo é simples: é a certeza de que existe um ponto de partida. Mas o amor é complicado: a incerteza sobre um ponto de chegada” (CAMPOS, 2013, p. 64).

Ao representar o amor como a incerteza da vida contemporânea, a crônica de Campos se mostra muito atual para o debate acerca de como cultivar um relacionamento. Em tempos que as coisas do coração perderam valor, é importante retomar o debate acerca desses valores. A esse respeito passamos a explorar o conceito de “coração”, para Barthes. O amor está relacionado às coisas do coração, que, por sua vez é visto como “órgão do desejo, encantado, no campo do imaginário. O que o mundo, o que o outro vai fazer de meu desejo? Essa inquietude em que se concentram todos os movimentos dos ‘problemas’ do coração” (BARTHES, 2003, p. 91).

Mesmo em um debate acerca da liberdade da mulher, torna-se importante construir uma criticidade acerca de como o amor deve

ser encarado. Associado a tal imaginário, na simbologia do coração, 'nascem' os desejos de atração, encantamento e espera; este último entendido como ritual categorizado, ou seja, o sujeito amoroso vive à espera do objeto amado e se arma de uma centelha de preparos antecipados: dedica-se um tempo, prepara a cena, manifesta declarações em locais inusitados. Afinal, "a espera é encenada como uma peça de teatro: uma série de tumulto de angústia suscitado pela espera do ser amado" (BARTHES, 2003, p. 163).

No que se refere às intertextualidades culturais, vamos priorizar uma comparação livre às vozes de diversas mulheres silenciadas pela história. Com isso, pretendemos ampliar o horizonte de expectativa do leitor atual sobre o passado opressor imposto às mulheres pelo sistema patriarcal. Particularmente, essa crônica retoma os questionamentos acerca da independência da mulher após sua entrada no mercado de trabalho e a conquista da liberdade sexual. A narradora questiona a postura da mulher refém de um homem ideal, que a salve das angústias existenciais e a valorize socialmente. Tal aversão está presente na forma como os homens são julgados por seus amores vulneráveis. Assim, a postura contrária a essa submissão está presente na forma como as mulheres foram silenciadas historicamente conforme a narradora: "Somos todas selvagens: são inúteis as fantasias que vestimos para o grande baile. Selvagem era a romana que ficava em casa e tecia (...) selvagem, furiosamente selvagem, foi a mulher na sombra da Idade Média, na sua mordança de castidade; mesmo as santas – e santa Teresa de Ávila foi a mais feminina de todas" (CAMPOS, 2013, p. 64).

Nesta parte da leitura intertextual, é muito importante trazer para o debate a questão da maneira como a vida das mulheres era controlada pelos pais, irmãos e maridos. Retomando a crônica de Campos, podemos apontar o tom de deslocamento das vozes femininas que foram silenciadas pela obrigação de serem submissas. Esse ponto de vista reforça o traço paródico desta crônica. A retomada de imagens de mulheres, que foram silenciadas historicamente, enfatiza o quanto o amor é cercado por complicações. Na modernidade, sem muita saída, resta a mulher emancipada o pes-

simismo e os impasses amorosos, visto que muitos homens ainda querem como companheiras, mulheres de contos de fadas.

No campo intertextual, podemos trabalhar com diversas imagens femininas que a crônica destaca. Ao declarar que a mulher sofre com a ausência do marido, ela retoma a submissão quando fala de “sofrimento selvagem”, pois, recorre às imagens históricas como a da “romana que tecia” e “da mulher da Idade Média”. A aproximação entre essas vozes faz referência à idealização da mulher, visto que destaca a “pureza” e o “amor divino” como marcas de resistência dessas mulheres silenciadas.

As referências ao silêncio das mulheres romanas e medievais podem ser retomadas por um estudo acerca de Penélope, o mito da mulher que espera seu esposo voltar para casa, guardando sua honra. O texto questiona a mulher que aceita pacientemente a submissão. Além disso, ao retomar a figura de santa Teresa de Ávila, uma mulher resignada e enclausurada, dedicando sua existência à religiosidade e a escrita, a crônica de Campos valoriza a força da arte da mulher como marca de resistência contra as opressões sofridas.

O debate sobre o papel da mulher na sociedade moderna continua quando abre espaço para reflexões acerca da beleza feminina. Essa beleza é marcada pela idealização do corpo e alma da mulher. Na crônica, o autor faz referência ao padrão idealizado pela mulher durante o renascimento italiano, ao destacar a beleza de Beatriz, conforme o trecho: “Desde que existem homens no mundo, há inúmeras teorias masculinas sobre a mulher ideal. Certo. A matrona foi inventada de acordo com as ideias de propriedade dos romanos (...). Os Dantes queriam Beatrices castas e intocáveis, e as Beatrices castas e intocáveis surgiram em horda” (CAMPOS, 2013, p. 65).

A reflexão acerca do que o homem espera de uma mulher pode ser explorada como um dos principais tópicos dessa crônica, pois a idealização ainda continua na sociedade atual, prevalecendo a beleza eurocêntrica e a pureza cristã. Tal ponto de vista é conservador e merece um debate sobre o que os homens esperam das mulheres. Pela descrição da narradora, essa crônica traz à tona o quanto a mulher ainda é controlada por valores morais masculinos que a aprisio-

na ao padrão patriarcal, regidos pela castidade e fidelidade imposta à mulher por homens que demonstram sua masculinidade por meio da força e virilidade, conforme descreve Gomes (2016). Esses valores hegemônicos são questionados pela narradora.

Retomando a voz de mulheres silenciadas, nosso roteiro de leitura propõe uma comparação com personagens femininas que foram subjugadas pelo sistema patriarcal. Esse momento da leitura literária é importante para construirmos uma rede de intertextos que formam o leitor-modelo, segundo Eco (2004). O leitor-modelo é aquele que explora o texto, recorrendo aos interdiscursos que atravessam os textos, identificando os ditos e os não ditos. Assim, permite a participação ativa do leitor quanto à identificação dos intertextos literários que uma obra retoma direta e indiretamente. Desse modo, o leitor-modelo é para Eco aquele cuja participação completa o sentido da obra literária, ou seja, a voz do leitor aponta outras interpretações de leituras possíveis.

Para a formação de um leitor-modelo da literatura brasileira, sugerimos que seja explorado o silenciamento de Capitu como mulher assediada por seu marido. Assim, passemos a explorar as afinidades desta crônica com o silêncio de Capitu, em *Dom Casmurro* (1999), de Machado de Assis. Ao ampliar os sentidos dessa crônica, propomos uma leitura livre entre a voz da narradora da crônica de Campos e a voz da protagonista do romance de Assis. Em comum, os dois textos apresentam o amor como desilusão e decepção como afirma a narradora da crônica: “Mas o amor é complicado: a incerteza sobre um ponto de chegada” (CAMPOS, 2013, p. 64).

A problematização da complexidade do amor aponta o quanto as duas personagens se colocam na contramão da história. A crônica faz referências às limitações do papel social da mulher, demonstrando-a angustiada com as imposições do sistema, por isso se representa “só” e sem imagem como um “espelho” (CAMPOS, 2013, p. 64). Capitu também fica só e exilada, pois Bentinho a exila após desconfiar da traição.

Pelos contextos históricos diferentes, identificamos a retomada do silêncio das mulheres do passado nessa crônica, publicada em

abril de 1974, período de debate sobre os direitos da mulher em que “o feminismo ganhou uma face mais politizada e passou a integrar os discursos”, de modo que, “a feminista dessa época se coloca criticamente diante das censuras à época” (GOMES, 2013, p. 4). A crônica destaca que as mulheres foram silenciadas em diversas épocas e obras como as gregas e as beatrizas, da antiguidade e do renascimento, respectivamente.

No romance de Machado, a angústia do narrador impõe o sofrimento à mulher e seu exílio. Na crônica de Campos, a mulher fala de sua emancipação e tem consciência da solidão imposta à mulher que questiona as atitudes machistas. No clássico de Machado, a mulher é silenciada por uma voz doentia de um homem que só consegue falar de si e sua desconfiança. Segundo Gomes, “Capitu paga pelo possível crime que não cometeu, o adultério, pois nada fica provado. Dessa forma, *Dom Casmurro*, com sua postura patriarcal, expõe a violência doméstica ao silenciar a mulher acusada de traição” (2013, p. 2). Na obra de Machado, a honra do marido é o impasse imposto pelo narrador Bentinho.

Além do debate sobre as formas do silenciamento da mulher, a crônica de Campos questiona o quanto a sociedade tem uma estrutura que aprisiona a identidade feminina a valores hegemônicos. Essa questão é um dos principais motivos da angústia da narradora. Ela descreve o quanto o universo masculino macula a imagem da mulher: “Li num autor (um pouco menos idiota do que os outros, quando falam sobre nós) que o drama da mulher é ter de adaptar-se às teorias que os homens criam sobre ela. Certo. (...) para esse escritor, desde que existem homens no mundo, há inúmeras teorias masculinas sobre a mulher ideal” (CAMPOS, 2013, p. 65-66).

A postura crítica da narradora é relevante para um debate acerca do que os jovens leitores esperam das mulheres. Nesse processo intertextual, é importante que o roteiro de leitura tanto retome a tradição das representações literárias como abram espaço para as representações culturais do contexto do leitor. Em tempos de tanto questionamento da violência contra a mulher, a crônica de Campos traz diversas referências para uma visão crítica da realidade do leitor.

Quanto aos valores sociais da época da publicação da crônica, notamos uma voz feminina que questiona os estereótipos sociais, pois a realização ou não da experiência amorosa passa a ser guiada pelo olhar questionador da mulher: “seremos umas bobocas? Não. Os homens são uns bobocas” (CAMPOS, 2013, p. 65-66). Ao se colocar de um lugar deslocado, essa mulher reconhece que pode guiar suas opções e se livrar das normas impostas.

Assim, o posicionamento questionador dessa narradora acerca dos estereótipos da mulher abre novas possibilidades para o sujeito feminino: “Só que a presa não é ele – o homem que se aproxima – mas sou eu mesma, o meu amor, a minha alma. Sou eu mesma, a mulher, a vítima das minhas armadilhas. Sou sempre eu mesma que me aprisiono quando me faço a mulher que espera um homem, o homem” (CAMPOS, 2013, p. 64). Ao tomar consciência que cabe a mulher romper com as normas, a crônica deixa espaço para formação crítica do leitor e para uma reflexão sobre até que ponto essa liberdade pode ser vivenciada.

Assim, diante dessas oscilações, a mulher rejeita os valores tradicionais: “não posso me apoiar em mais nada, nem mesmo no desejo que o outro depositaria alhures: estou de luto por um objeto ele mesmo enlutado” (BARTHES, 2003, p. 192-193). Portanto, esteticamente, essa crônica apresenta o olhar paródico para a representação da mulher silenciada. Tal postura paródica é importante para a formação crítica do leitor que têm diferentes caminhos para percorrer no seu processo interpretativo, respeitando as pistas deixadas pelo texto: como o questionamento da mulher se o líquido é o homem e a vasilha que dá forma à mulher. Esse fio condutor do texto reforça a possibilidade de um roteiro de leitura que trabalhe na perspectiva crítica da intertextualidade.

Diante do caos de valores próprios dos impasses amorosos modernos, a narradora expõe cobranças conservadoras que as mulheres apaixonadas sofrem do homem ao optar pela dúvida. Sem aceitar as imposições masculinas, essa mulher se mostra à deriva, pois sabe que os valores masculinos não se adequam a emancipação da mulher, todavia a sociedade ainda cobra uma mulher submissa. Para Barthes,

essa imagem da deriva é própria de seres que não encontram saída nem no amor, nem na solidão: “tentar se esgueirar entre os dois membros da alternativa: quer dizer, não ter nenhuma esperança, mas mesmo assim... ou ainda: escolher obstinadamente não escolher; escolher a deriva: continuar” (BARTHES, 2003, p. 76).

Ao afirmar que está só, a narradora de “Rondó de mulher só” se posiciona contra valores sociais que a aprisionam ao universo masculino patriarcal: “Estou só, quer dizer, tenho ódio ao amor que terei pelo desconhecido que está a caminho” (CAMPOS, 2013, p. 63). Com essa postura, a crônica abre da mão do amor, pois os valores masculinos são asfixiantes.

Cabe destacar que essa perspectiva filosófica é uma das possibilidades de leitura das crônicas de Campos, que destaca a desilusão como uma marca da modernidade. Ela não aceita o padrão masculino que está fora do seu quarto, pois não corresponde ao que ela procura. Como resistência, o autor opta por descrever uma mulher só, que não se submete aos valores opressores. Para a mulher conscientemente crítica, o amor nem começou. Ela está só e opta por ficar assim, questionando o silenciamento sofrido pelas mulheres do seu tempo reféns aos padrões masculinos impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso roteiro de leitura intertextual da crônica “Rondó de mulher só” teve o objetivo de debater valores sociais e literários para a formação do leitor crítico. Retomamos questões acerca de como a mulher foi silenciada tanto na história, conforme a condição social vivida pela religiosa Teresa de Ávila, como na literatura, por meio do texto que retoma o padrão de beleza renascentista da Beatriz, personagem de Dante Alighieri. Essas retomadas são fundamentais para a ampliação do horizonte cultural do leitor atual, que passa a ser um leitor-modelo, quando consegue fazer referências a outros textos literários já lidos, como nos ensina Umberto Eco (2004). De fato, essa memória literária é fundamental para o letramento literário.

Nesta análise, propomos comparações com obras da literatura

brasileira para que nosso leitor seja contemplado por uma rede de referências textuais que valorizem a memória nacional. Com esse propósito roteiro, destacamos a forma como *Capitu* foi silenciada na obra de Machado de Assis. Todavia, outras obras literárias podem ser exploradas como os romances de José de Alencar, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado, entre outros. Esses autores deram vozes às mulheres oprimidas e silenciadas pela cultura patriarcal.

Particularmente, no processo de letramento literário ressaltamos que é mais caro para a formação do leitor crítico, sua preocupação com valores humanos e o alargamento de valores que questionem as formas de opressão. Essa riqueza de perspectivas foi explorada na crônica de Paulo Mendes Campos quando identificamos o olhar paródico deste texto que revisa as representações do passado para falar da crise da mulher emancipada. Esse processo de humanização do leitor seguiu os passos que Todorov (2014) nos anuncia quando devemos ler o texto literário e deixá-lo pulsar com seus diferentes significados.

Além disso, optamos por explorar a dinâmica proposta por Rildo Cosson (2011), para quem o texto literário deve ser visto como prática social a fim de envolver o leitor em discussões de seu contexto. Acreditamos que para construir o sujeito-leitor é preciso propor práticas voltadas para a leitura e discussão dos textos a fim de ampliar o horizonte cultural de nossos alunos da educação básica.

Diante dos diálogos intertextuais propostos, constatamos que o método da intertextualidade é adequado para o debate tanto das questões estéticas quanto ideológicas do texto literário. Com esse método, foi possível identificar retomadas de outros textos literários e temas que podem ser atualizados na prática de leitura. A capacidade de um texto dialogar com outros textos vai além do campo literário, pois foram exploradas referências filosóficas que debatem a situação da mulher emancipada em um contexto patriarcal que ainda cobra o padrão da mulher submissa.

Pela intertextualidade percebemos que o texto é tecido mediante uma rede infinita de outros textos: num texto cabem as memórias do escritor, o contexto histórico-sociocultural, as correntes ideológi-

cas, elementos que atravessam a escritura que foi considerada diante desta proposta de leitura intertextual. Outrossim, ao explorarmos a crise do sujeito feminino, estamos atualizando a recepção da obra de Campos por meio de um debate atual sobre as formas de amor.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, P. M. **O amor acaba**: crônicas líricas e existenciais. Seleção e apresentação Flávio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

ECO, U. O leitor-modelo. In: ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. p. 35-49.

GOMES, C. M. A violência de gênero e a crise de masculinidade. **Revista Fórum Identidade**, Itabaiana, UFS, v. 21, p. 33-48, 2016.

GOMES, C. M. Marcas da violência contra a mulher na literatura. **Revista Diadorim**. Rio de Janeiro, UFRJ, volume 13, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/3981/2959>. Acesso em 19 out. 2017.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERRONE-MOISÉS, L. Crítica e intertextualidade. In: PERRONE-MOISÉS, L. **Texto, crítica, escritura**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. p. 30-70.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & cia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.



ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO

Débora Cunha Costa Gama¹

A oralidade e a argumentação prescindem de um trabalho mais sistematizado dentro de nossas salas de aula, afinal, os gêneros orais e argumentativos permeiam as vivências cotidianas de forma incontestada, mas ainda são abordados no ensino fundamental de forma incipiente. Isto se deve a inúmeros fatores que podemos observar através da nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, dentre estes, convém ressaltar o não estabelecimento da língua oral como objeto de ensino, a partir de uma ação pedagógica planejada em sala de aula, de forma a garantir o domínio dos gêneros orais formais e argumentativos. Soma-se a isto a predileção pelo trabalho e pela produção de textos escritos, portanto, pelo favoritismo principalmente dos gêneros escritos mais formais.

Nesta acepção, vimos no gênero discursivo debate de opinião a possibilidade de abordarmos a questão da oralidade e da argumentação em sala de aula, visto que pela sua composição e classificação poderá permitir ao aluno desenvolver a habilidade de expor sua opinião sobre determinado tema, bem como argumentar e se expressar oralmente de modo mais organizado, objetivo e coerente. Desse modo, pretendemos elucidar as especificidades e características do debate de opinião, bem como apresentar uma proposta de aborda-

1 Mestre em Letras pelo Proletras da UFS. Professora do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Euclides da Cunha-BA e do Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia. Bolsista CAPES de 2016 a 2018. Email: deboracunhacosta@gmail.com.

gem do gênero para que este possa constituir-se num instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas.

Para embasarmos nossas discussões, utilizaremos as concepções de gênero do discurso de Bakhtin (2016), que nos levam a pensar nos gêneros como os vários modos de organização do acontecimento enunciativo, e as definições de Dolz *et al* (2004), que nos trazem grandes contribuições a respeito dos gêneros orais e escritos e que caracterizam o debate de opinião como gênero oral argumentativo. Além disso, utilizaremos ainda os subsídios teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para embasarmos nossa proposta de intervenção, que é a elaboração de uma sequência didática de abordagem do gênero debate de opinião.

DEBATE DE OPINIÃO: ORALIDADE E CAPACIDADE ARGUMENTATIVA

Os estudos bakhtinianos a respeito da linguagem evidenciaram que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao seu uso. Essa utilização, por sua vez, efetua-se em forma de enunciados orais e escritos “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” e refletem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Assim, os três elementos que se apresentam no conjunto do enunciado, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são, portanto, determinados pela especificidade da comunicação, isto é, pelas escolhas do falante na situação comunicativa (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Nesse sentido, os gêneros do discurso possuem a finalidade de organizar o que falamos através dos enunciados. Isto ocorre de forma espontânea, pois, conforme salienta Bakhtin (2016), ainda que não saibamos reconhecer teoricamente a existência de um gênero, conseguimos empregá-lo de maneira segura e habilidosa. Exemplo disso são os gêneros do cotidiano, como o bate-papo descontraído, no qual moldamos o nosso discurso para certas formas desse gênero,

sem que percebamos esse processo de adequação. Assim, na comunicação discursiva vamos moldando “o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]” (p. 39).

Como bem esclarece Bakhtin, o processo de produção dos gêneros ocorre à medida que o sujeito falante vai se tornando competente no uso de sua própria língua. Isso só é possível em virtude das regularidades que cada gênero apresenta na sua construção composicional, no seu conteúdo temático e no estilo que apresenta. Por isso, o próprio linguista classifica os gêneros do discurso como formas *relativamente estáveis*. Sem essa regularidade não haveria a possibilidade de dominarmos os gêneros discursivos, pois “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Schneuwly, utilizando-se da concepção bakhtiniana sobre os gêneros, afirma que estes são instrumentos a serviço do agir comunicativo, pois

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão dos textos (2004, p. 24).

A afirmação de Schneuwly permite-nos entender que a escolha do gênero pelo falante se faz mediante o que a situação comunicativa exige no momento da enunciação. Assim, é o gênero que orienta toda ação discursiva e pode ser sempre adaptado “a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (2004, p. 24). Nesse sentido, ressalta-se a relevância dos gêneros para o desenvolvimento da linguagem, pois serão eles que favorecerão as interações entre sujeitos contribuindo, assim, para a sobrevivência em sociedade.

Em face da importância que os gêneros do discurso apresentam para o desenvolvimento da linguagem, para o estabelecimento da comunicação e, sobretudo, para o domínio da língua, é impensável, na atualidade, um ensino que esteja desvinculado do trabalho com os gêneros. Nesta acepção, ressalta-se aqui a necessidade de abordagem da multiplicidade de gêneros orais e escritos na escola, a fim de que possamos tornar nossos alunos usuários competentes da língua, apresentando domínio sobre os diversos gêneros, pois, conforme salienta Bakhtin:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário). Refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (2016, p. 41).

Portanto, a apropriação dos gêneros é, pois, condição essencial para que os sujeitos falantes de uma língua possam agir discursivamente de forma plena, bem como possam alcançar o nível mais alto de desenvolvimento da linguagem, que é dominar os gêneros dos mais simples aos mais complexos.

Embora o gênero discursivo debate de opinião seja mais visto em programas televisivos e de rádio – ainda que nestas mídias a linguagem do debate não seja de natureza formal e muitas vezes tragam formas prototípicas de oponentes que usam todos os meios de dominar, ridicularizar o adversário –, percebemos que ele se encontra presente no contexto de diversas interações, visto que, corriqueiramente, os indivíduos expressam seus argumentos para evidenciar as tomadas de posição sobre determinado assunto. Nesse sentido, mesmo sem nos darmos conta, vez ou outra utilizamos composições e estratégias parecidas com o debate de opinião em nossas interações, principalmente ao defendermos oralmente um ponto de vista.

Na escola, as situações de defesa de ponto de vista ocorrem de forma espontânea e natural, pois neste espaço os alunos são

requisitados a emitirem suas opiniões, sejam elas de forma oral ou escrita. Nesta perspectiva, ainda que desprendida de uma ação didática planejada e sistematizada, a defesa de pontos de vista é uma prática social de linguagem que circula dentro e fora do espaço escolar. É, portanto, na escola que o gênero discursivo debate de opinião pode e deve ser concebido como objeto de ensino, afinal, este configura-se como importante instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas. De acordo com Dolz e Schneuwly, (1998, p. 66, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 49): “[...] o debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”.

Nesse sentido, para os autores o debate de opinião pode ser concebido como um gênero no qual a dimensão sociodiscursiva é manifesta, visto que permite aos indivíduos o aprofundamento de conhecimentos através da exploração de opiniões controversas, do desenvolvimento de novas percepções e novos argumentos. Por esse motivo, conforme salientam Dolz *et al.* (2004), o debate desempenha um papel importante em nossa sociedade e torna-se necessário na escola atual, pois como gênero pertencente às formas orais de comunicação demanda um conjunto de capacidades privilegiadas: “a gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc” (p. 214). Portanto, este gênero coloca em jogo

[...] capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção da identidade; além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento [...]) (DOLZ, 2004, p. 214).

Em face de todas estas considerações a respeito das capacidades que o debate de opinião pode desenvolver no aluno, é possível entrever a possibilidade dos gêneros orais e argumentativos assumirem lugar de destaque no ensino de língua. Para que isto efetivamente ocorra, é fundamental que o professor assuma o trabalho com a oralidade e a argumentação de forma mais sistemática e planejada em sala de aula, assim como é necessário também que o educador possua um conhecimento teórico amplo acerca dos gêneros, a fim de que possa delinear melhor o que pretende ensinar.

De modo geral, o debate de opinião estrutura-se da seguinte maneira: 1) é selecionado um tema, geralmente uma questão controversa que traga divergentes opiniões; 2) escolhem-se os debatedores e define-se o moderador, cujo papel é de coordenar e organizar os turnos de fala e exposição dos argumentos, bem como definir as regras juntamente com os participantes e colocá-las em prática durante o evento; 3) realiza-se o debate através da apresentação dos argumentos e da mediação do moderador; 4) encerra-se o debate após esgotamento do tempo previsto. Esse modo de realização e produção do debate de opinião geralmente é o sugerido nas mais variadas coleções de livros didáticos que chegam às nossas escolas e serve de parâmetro para o professor de língua portuguesa na abordagem do gênero.

Conforme salientamos na apresentação deste artigo, um dos questionamentos surgidos mediante experiência cotidiana da sala de aula e que motivou o surgimento desta pesquisa refere-se à inquietação de como a escola pode garantir ao aluno o domínio dos gêneros orais formais e argumentativos. Mais especificamente, de como o gênero debate de opinião pode contribuir para que o educando possa ter a possibilidade de ampliar a sua competência discursivo-argumentativa. Portanto, entendemos que trabalhar somente a estruturação do gênero debate é insuficiente para que o professor consiga promover o desenvolvimento da expressão oral e da argumentação.

Desse modo, surge uma questão crucial: que aspectos do debate de opinião podem ser trabalhados em sala de aula? Dolz, a

partir de estudos das teorias da argumentação e de dados obtidos através da experiência de realização de uma sequência didática do gênero debate e análises das produções dos alunos, evidenciam algumas dimensões que foram por eles abordadas e que tomaremos como sugestões para a elaboração da nossa proposta. É importante ressaltar que os autores, no intuito de contribuir para a didatização do gênero, lançaram um modelo de sequência didática no qual descrevem o que foi necessário ser trabalhado por eles na experiência de desenvolvimento de um procedimento de ensino do gênero debate. Como entendemos ser indispensável o enfoque de tais aspectos no quadro de tratamento do debate de opinião em sala de aula, faremos breve descrição sobre alguns elementos trazidos por eles e que consideramos essenciais na abordagem do gênero.

Segundo Dolz, os aspectos relevantes para trabalhar em sala de aula referem-se à: estrutura dos argumentos, gestão do debate e interação, responsabilidade enunciativa, modalizações, nominalizações e conectivos, escolha do tema, dentre outros. No que concerne à estrutura dos argumentos, os autores relatam que podem ser enfocados pelo professor a orientação e a força argumentativa, bem como os tipos de argumentos, tais como exemplos, recursos aos fatos, argumentos de autoridade, justaposição de argumentos diferentes (2004, p. 217). Outro aspecto importante é realizar uma abordagem que permita ao aluno o domínio da identificação de uma controvérsia, fator indispensável para o estabelecimento do debate, afinal, sem o conflito, o confronto, não há espaço para a argumentação.

No que diz respeito à gestão do debate, é interessante que o professor aborde as técnicas de abertura e fechamento das trocas de turnos de fala, distribuição da palavra, refutações, reformulação da posição dos outros debatedores, duração das enunciações (Dolz *et al*, 2004. p. 217). Aqui é preciso trabalhar também a própria interação, a saber, a escuta do outro, retomada de seu discurso, por exemplo, por meio da reformulação. Ainda neste aspecto deve ser tratado o papel do mediador ou moderador, pois este tem a função essencial de coordenar o debate através da indicação dos turnos de fala de cada

debatedor, do controle do tempo, da fala, da interferência e, quando sentir que é necessário, pedir novos esclarecimentos através do acréscimo de novos.

Paralelamente à gestão do debate, ou seja, ao modo de produção do gênero através de elementos estruturais, Dolz também oferecem algumas orientações a respeito da gestão de ensino. De acordo com os autores, é necessário ao professor: a) estabelecer objetivos claros na realização do debate, a fim de que o educador possa delimitar corretamente a duração de abordagem do gênero em sala de aula; b) vincular a produção do gênero a um projeto maior, de forma interdisciplinar para que o debate não tenha apenas o intuito de desenvolver as capacidades argumentativas, mas a construção coletiva de um assunto ou tema; c) coordenar a gestão do uso de materiais imprescindíveis ao registro do debate, tais como o gravador; d) fazer uso de material escrito no momento de preparação do debate, desde que estes não descaracterizem o próprio objeto de aprendizagem (DOLZ *et al*, 2004, p. 229-230).

Acerca da responsabilidade enunciativa do discurso e das modalizações, os autores salientam a necessidade de “realizar atividades em torno da língua e de suas marcas, tais como nominalizações e conectivos que permitem orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso” (DOLZ *et al*, 2004, p. 217). Estes elementos são fundamentais para que, de fato, o debate seja desenvolvido, pois são eles que irão favorecer a criação de um legítimo espaço de discussão. São as modalizações que permitirão aos sujeitos envolvidos no debate expressarem determinadas atitudes, sentimentos e posicionamentos a respeito de qualquer assunto, afinal, como bem salientam Dolz *et al* (2004), “simples afirmações sem nuances, sem marcas de responsabilidade, tornam, na verdade, difícil o debate” (p. 222).

Outro elemento que merece cuidado é a escolha do tema a ser debatido, pois não basta ser um assunto que interesse aos alunos, mas precisa ser um que permita o real progresso das capacidades. Nesse sentido, o primeiro fator a ser observado é que a maioria dos temas não adequa-se ao debate de opinião, visto que nem todos

os assuntos permitem uma “controvérsia a propósito da qual coexistem opiniões diferentes e mesmo opostas” (DOLZ *et al*, 2004, p. 224). Por esse motivo, o professor deve analisar se o tema escolhido ou proposto apresenta-se como uma questão polêmica. Além disso, outro fator que merece atenção diz respeito à complexidade do tema, pois há alguns que podem se revelar muito complexos e exigirem conhecimentos aos quais os alunos não têm acesso; já outros podem ser simples e não oferecerem nenhuma consistência social e cognitiva.

Definido o tema, manifesta-se outro tópico significativo que é a forma de trabalhar os conteúdos. Dolz *et al* (2004) definiram quatro eixos, a fim de que sejam proporcionados aos alunos um real aprofundamento das tomadas de posição e elaboração dos argumentos convocados, ou seja, de modo a “permitir articular a preparação do conteúdo – o que se tem a dizer, a *inventio* da retórica – e a aprendizagem dos meios linguísticos que permitem dizê-lo – a *elocutio* (p. 226).

Desse modo, os eixos correspondem a: I) escolher temas que possam trabalhar os conteúdos de outras disciplinas, isto é, estabelecer uma relação de interdisciplinaridade; II) integrar o conteúdo à forma de linguagem, visto que debater não é reproduzir habilidades de linguagem a respeito de qualquer temática, mas é desenvolver, por meio da linguagem, operações que ganham a estrutura de argumento; III) utilizar maior quantidade de documentos orais, tais como debates de rádio ou tv, para que os alunos percebam quais mecanismos linguísticos orais são utilizados nas práticas sociais de uso da língua oral, especificamente no debate de opinião; IV) recorrer, quando necessário, a documentos escritos que auxiliem na organização do pensamento, tomada de opiniões e elaboração dos argumentos.

Por fim, vale salientar que o papel do professor é essencial em todos os momentos de produção do debate, pois será ele quem definirá o momento de abordagem e produção de cada dimensão do gênero e estabelecerá, pelo menos em parte, o prosseguimento da sequência didática. O educador também é responsável por criar si-

tuações comunicativas interessantes e desenvolver, o quanto possível, as capacidades argumentativas dos alunos, dando-lhes ferramentas que permitam a ampliação de tais capacidades.

Conforme pudemos notar, a abordagem do debate de opinião vai muito além do trabalho dos aspectos estruturais do gênero, a saber, regras, modo de realização e características como habitualmente vemos em nossos livros didáticos. Por se tratar de um gênero argumentativo oral, percebemos que há pouco material disponível que embasa o professor na construção de uma prática de ensino voltada para o desenvolvimento real das capacidades argumentativas e do domínio do gênero. Isso se faz perceptível quando encontramos apenas em Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) material amplo e significativo que aponta caminhos para o ensino desse gênero.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como salientamos na introdução deste trabalho, nossa proposta de intervenção refere-se à proposição de uma sequência didática de abordagem do gênero debate de opinião. De acordo com Dolz *et al* (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83).

Portanto, as sequências didáticas constituem-se num conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática e servem para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ *et al*, 2004. p. 83). Na elaboração desta sequência didática sobre o gênero debate de opinião, a ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental, com duração estimada em 18 aulas, tivemos como base a estrutura proposta pelos autores, que foi adaptada de acordo com nossos objetivos.

Conteúdo	Objetivos	Atividades	Material	Duração
ESTUDO INICIAL				
Exposição oral sobre um tema polêmico.	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de temas polêmicos, a fim de perceber o modo como opinam de forma oral e se fazem uso de recursos argumentativos em seus posicionamentos.	Atividade oral: "Em minha opinião..." (o professor deverá escolher o tema que vai ser debatido na produção inicial e, a partir disso, solicitar que os alunos emitam opiniões orais a respeito do assunto).	Para esta atividade, sugerimos que o professor leve imagens verbais e não-verbais para que haja a sensibilização do tema a ser discutido na leitura do texto argumentativo e na produção inicial.	2 h/ aulas de 50 min.
Familiarização com textos argumentativos.	Identificar tomadas de posição e argumentos estruturados na composição de textos escritos.	Leitura de um artigo de opinião a respeito do tema debatido na produção inicial.	Texto escrito impresso;	
PRODUÇÃO INICIAL				
Realização do 1º debate de opinião;	<p>Analisar, de modo geral, sem aprofundamento, quais aspectos do gênero os alunos conhecem;</p> <p>Fazer levantamento de quais características precisam ser melhor trabalhadas pelo professor no decorrer da sequência (argumentação, gestão do debate, recursos de expressividade, dentre outros);</p> <p>Utilizar a produção inicial como objeto de análise dos próprios alunos na realização das oficinas teóricas.</p>	<p>Atividade 1: Leitura da transcrição de trecho de um debate. Breves considerações a respeito do gênero podem ser lidas no próprio livro didático, afinal, este é um gênero que consta como conteúdo curricular do 9º ano;</p> <p>Atividade 2: Preparação para o primeiro debate. Delimitação do tema, definição dos papéis (não tem acento?) e elaboração prévia dos argumentos;</p> <p>Atividade 3: Realização do primeiro debate.</p>	<p>Livro didático;</p> <p>Livros, revistas, computador e celulares para realização de pesquisas sobre o tema a ser debatido;</p> <p>Câmera de vídeo;</p> <p>Cronômetro.</p>	4 h/ aulas de 50 min.

OFICINAS

OFICINA 1

<p>Debate de opinião: aprofundamento das características e definição do gênero.</p>	<p>Conhecer o gênero debate de forma mais aprofundada para entender suas características composicionais e linguísticas; Promover a apreciação geral do gênero; Analisar debate em vídeo para perceber o funcionamento do gênero.</p>	<p>Atividade 1: Observação e escuta de um debate, em vídeo, para que os alunos observem as características do gênero, bem como a produção discursiva e os mecanismos argumentativos utilizados. Atividade 2: Estudo do gênero debate de opinião, a partir de conceitos do caderno teórico do aluno.</p>	<p>Vídeo, data show, notebook, caixas de som e caderno teórico impresso.</p>	<p>2h/ aulas de 50 min.</p>
---	--	---	--	-----------------------------

OFICINA 2

<p>Argumentação: tipos de argumento, mecanismos argumentativos, operações linguísticas argumentativas.</p> <p>Recursos expressivos e modalizações.</p> <p>Análise dos argumentos utilizados pelos participantes da produção inicial.</p>	<p>Identificar tomadas de posição, ou seja, saber perceber os argumentos dentro de um texto. Conhecer e classificar os tipos de argumentos e compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentações), bem como as operações linguísticas decorrentes deles. Perceber os tipos de argumentos utilizados pelos próprios alunos na produção inicial. Exercitar a prática de argumentação e contra-argumentação.</p>	<p>Atividade 1: Exibição de slides e vídeos a respeito dos tipos de argumentos, mecanismos e operações linguísticas argumentativas, bem como sobre recursos expressivos e modalizações; Atividade 2: Analisar o debate realizado na produção inicial, a fim de que eles percebam os tipos de argumentos utilizados por eles. É interessante que o professor faça a transcrição da produção inicial e distribua cópias entre os alunos para a realização da análise. Atividade 3: “Eu afirmo, você contesta”. Nesta atividade, o professor poderá explorar a argumentação e refutação de forma oral. Divide-se a sala em grupos e o professor, a partir de temas diversificados, poderá solicitar, mediante sorteio, que determinado grupo elabore um argumento e outro faça a refutação. O grupo que tiver maior quantidade de argumentos ou contra-argumentos aceitos, será o vencedor.</p>	<p>Vídeo, data show, notebook, caixas de som, cópias da transcrição o debate e caderno teórico impresso.</p>	<p>4h/aulas de 50 min.</p>
--	--	---	--	----------------------------

OFICINA 3				
Preparação para a produção final.	<p>Proceder à escolha do tema com a participação dos alunos;</p> <p>Pesquisar e selecionar informações a respeito do tema a ser debatido na produção final;</p> <p>Elaborar o planejamento do debate, a partir da definição dos papéis de cada participante (moderador, debatedores e auditório);</p> <p>Realizar a elaboração prévia dos argumentos, mediante material pesquisado.</p> <p>Preparar roteiro com detalhes da execução da produção final</p>	<p>Atividade 1:</p> <p>Escolha do tema. Nesta atividade é interessante que o professor ouça as sugestões dos alunos, mas direcione o processo para a escolha seja de um tema controverso. Se possível, trabalhar um de forma interdisciplinar para que haja maior aprofundamento do estudo do tema.</p> <p>Atividade 2:</p> <p>Delimitação dos papéis de cada participante (moderador, debatedores, auditório e juízes), assim como da perspectiva do tema a ser defendida por cada grupo de debatedores;</p> <p>Atividade 3:</p> <p>Realização de pesquisas e seleção de informações a respeito do tema, considerando a perspectiva a ser defendida pelos dois grupos;</p> <p>Atividade 4:</p> <p>Preparação dos argumentos. Para esta atividade, sugerimos que o professor leve trechos de um debate, a fim de mostrar como a argumentação precisa ser construída pelo grupo de debatedores. Ótimo exemplo é o filme “O grande desafio”, que mostra um campeonato entre debatedores de duas universidades dos Estados Unidos. Além disso, podem ser criados dois grupos no whatsapp para que o professor faça a orientação de forma virtual.</p> <p>Atividade 5:</p> <p>Preparação do roteiro do debate. Nesta atividade os alunos terão ciência da ordem de apresentação dos debatedores. O professor deverá trazer um roteiro prévio, a fim de facilitar o processo de organização.</p>	<p>Textos de variados suportes: revistas, jornais, sites de internet, livros, etc; Celulares, internet. Data show, notebook, caixas de som.</p>	<p>4h / aulas de 50 min.</p>

PRODUÇÃO FINAL

Debate de opinião sobre tema controverso.	Realizar o debate final, no intuito de perceber se as dificuldades apresentadas na produção inicial foram solucionadas, a partir da execução da sequência.	Atividade 1: Realização do debate; Atividade 2: Avaliação oral a respeito da produção.	Caixas de som; Microfones; Câmera de vídeo. Cronômetro.	2h / aulas de 50 min.
---	--	---	--	-----------------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as breves reflexões aqui pautadas, podemos reafirmar que os gêneros são essenciais para abordar a ampla variedade de práticas de linguagem e a heterogeneidade constitutiva dos textos. Nesta acepção, a escola precisa contemplar melhor os gêneros orais como objetos de ensino, pois somente a partir da abordagem sistemática em sala de aula é que o aluno terá a percepção de que existem parâmetros enunciativos e sociais para cada um dos gêneros e cada uma das situações do contexto de uso, aspectos que dificilmente são aprendidos no uso cotidiano da língua sem uma intervenção didática.

Em se tratando do debate de opinião, embora seja um gênero imediatamente reconhecível por todos, no sentido de que a maioria dos falantes consegue identificar composições e estratégias de um debate nas diversas interações cotidianas, principalmente naquelas em que somos motivados a emitir nosso parecer sobre determinado assunto, é necessário torná-lo objeto de aprendizagem-ensino com dimensões potenciais a serem exploradas. Para que isso ocorra, conforme vimos no desenvolvimento do texto, é imprescindível que o professor elabore uma abordagem sistemática do gênero, que transcenda as dimensões ensináveis do gênero e permita ao aluno tanto o desenvolvimento das suas capacidades oral e argumentativa, quanto a sua utilização como instrumento de exteriorização da opinião e da reflexão coletiva sobre problemáticas sociais que se apresentem diante deles.

Somente a partir da elaboração de uma abordagem didática sistematizada é que o debate de opinião poderá se constituir num excelente mecanismo de aprofundamento de conhecimentos, de

construção de novas significações, de desenvolvimento da argumentação, da exposição oral, do reconhecimento de opiniões controversas, e, sobretudo, de escuta e respeito à opinião e discurso do outro. Além disso, como consequência de um trabalho articulado, teremos a possibilidade de aprimoramento das dimensões potenciais, tais como os modos próprios de emissão da opinião a partir da elaboração de argumentos mais persuasivos e do uso de modalizações nos enunciados. Afinal, permitir o desenvolvimento de capacidades da linguagem, especificamente orais e argumentativas é uma das finalidades da escola, principalmente se pensarmos na formação de sujeitos que façam uso efetivo da língua nas mais diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.
- RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.



MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

José Israel Pereira Leandro¹

A necessidade de interação humana faz com que as pessoas utilizem uma infinidade de recursos de linguagem na comunicação. Logo, é evidente que a linguagem verbal não é o único recurso utilizado para isso. Essa constatação nos obriga a pensarmos em ações que compreendam o ensino da Língua Portuguesa como um ato voltado para as mais diversificadas manifestações de linguagem nos mais diferentes contextos.

Partindo desse princípio, mostraremos neste trabalho o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa escola da cidade de Frei Paulo-SE, pautada na leitura do gênero textual Cartaz de filmes, por compreendermos que os textos multimodais devem ser mais explorados em sala de aula. Isso se justifica porque em uma sociedade marcadamente formada por várias linguagens não é permissível que a escola continue sonogando ao aluno o contato com os gêneros multimodais.

Logo, tanto o texto verbal, quer seja escrito ou oral, quanto as outras manifestações da linguagem, como a visual e/ou a multissemiótica, devem ser objetos de estudos por parte da escola. Com esse propósito, vamos mostrar como o professor de Língua Portuguesa pode explorar a leitura multimodal do gênero aqui em foco.

¹ Mestre em Letras pelo Proletras da UFS, Professor da rede estadual dos Estados da Bahia e de Sergipe, bolsista CAPES de 2014 a 2016. E-mail: jpisra@hotmail.com.br

Como a multimodalidade tem uma relação muito próxima com as novas tecnologias, serão feitas algumas considerações sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sobre um recurso pedagógico aqui denominado como Objeto de Aprendizagem (OA), e ainda sobre os postulados da Gramática do Design Visual (GDV), que nos ofereceu a base teórico-metodológica para a leitura de imagens do *corpus* descrito neste capítulo.

As abordagens aqui apresentadas buscam mostrar que a leitura e a produção textual não podem ser compreendidas separadamente do fenômeno da multimodalidade, da linguagem multissemiótica, e nem tão pouco do advento das novas tecnologias. A união de tudo isso nos obriga a admitir que é objetivo da escola promover práticas de multiletramento.

PRÁTICAS MULTIMODAIS DE LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

A dinâmica social exige da sociedade uma educação cada vez mais libertadora e crítica. Isso se traduz em um ensino da Língua Portuguesa que perceba novas concepções de leitura a partir da contextualização de novos gêneros textuais, principalmente os multimodais. Soma-se a isso a necessidade de uma prática pedagógica em que o aluno seja o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e não um receptor de informações.

Contudo, antes de chegarmos a esse patamar, precisamos refletir sobre o ensino da língua materna no processo de formação de leitores. Esses leitores devem saber ler as intenções do texto, posicionar-se sobre ele e perceber a linguagem humana como uma prática social multimodal, ou seja, ler nos dias de hoje é muito mais do que decodificar:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias aprendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicio-

nando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (AGUIAR, 2013, p. 153).

Esse processo de expansão que o aluno faz do texto, buscando nele a compreensão além do verbal, criando até mesmo inferências sobre aquele, é que ainda é muito caro à escola. Pautada em metodologias que privilegiam demasiadamente o texto verbal, principalmente em sua variedade padrão escrita, a escola deixa de lado toda a riqueza e as sutilezas que os textos multimodais possuem, conseqüentemente, ela não consegue formar leitores competentes, que saibam ler as diferentes linguagens.

Uma prova disso são as avaliações externas sobre o desempenho dos nossos alunos referentes à aprendizagem de disciplinas como Português, Matemática e outras áreas do conhecimento. Tais avaliações mostram resultados insatisfatórios em relação ao desempenho dos discentes. Os dados demonstrados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em sua última edição de 2015, mais uma vez, escancararam a situação precária de nossos alunos no que tange à leitura.

Dos 76 países pesquisados, o Brasil aparece como o 60º colocado no *ranking* de educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), abaixo de países como Irã, por exemplo. Esses dados atestam ainda que o país contrasta o fato de ter aumentado o número de crianças entre 7 e 14 anos na escola com o crescente percentual de evasão escolar, ou seja, o aluno entra na escola, mas sai dela antes de concluir o ciclo de aprendizagem.

Ultrapassar os limites das aulas que se pautam simplesmente no ensino do texto verbal não significa banir o trabalho com ele, nem tão pouco abolir a importância da modalidade formal do idioma. Muito pelo contrário, o texto verbal escrito deve sim ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, deve-se admitir que tanto ele quanto as outras linguagens precisam ser trabalhadas em sala de aula, principalmente a linguagem multimodal, que tanto faz parte dos processos comunicativos entre as pessoas.

O universo do aluno, melhor, o universo de praticamente todos nós, é um espaço multimodal, um ambiente onde sons, letras e símbolos se misturam e se combinam para criar linguagens, para produzir interação. Somado a tudo isso, temos o advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que possibilitaram não só a mixagem de várias linguagens numa única, como é caso dos textos multimodais, como também ultrapassaram a barreira do tempo e do espaço.

Vivemos uma época em que a composição textual tem se tornando cada dia mais híbrida. Nesse processo de hibridização, a imagem tem funcionado como forte elemento comunicativo e discursivo. Por causa das TICs, ela está presente nos mais diferentes contextos discursivos e nos mais diversos gêneros textuais. Isso tem permitido aos educadores o entendimento de que: “Os meios de comunicação informática, revistas, televisão, vídeo têm atualmente grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem e também apresentam conteúdo com agilidade e interatividade” (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 24).

Mas, diante da diversidade de linguagens e de textos criados com a ajuda das novas tecnologias, percebe-se um desafio maior oferecido aos professores, pois esse novo contexto de “linguagens líquidas” pede uma pedagogia do multiletramento (ROJO, 2012). Isto é, pede a formação de leitores preparados para os desafios propostos por textos híbridos, que exigem outras atitudes, mas que nem sempre são aquelas que devem ser aplicadas aos textos verbais. Como consequência disso,

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo) em Connecticut (EUA), após uma semana de discussão, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures* – (“uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 11-12).

Nesse contexto, a multimodalidade deve ser incorporada às práticas de leitura como um desafio para entendermos textos híbridos. Para a leitura de cartazes de filmes, que será abordada neste trabalho, devemos compreender como as imagens, as cores, as fontes, a posição das fotos, entre outros aspectos formais constituem o todo significativo. Como a multimodalidade é um fenômeno presente em praticamente todas as esferas comunicativas, devemos acreditar que ela deve ser buscada não apenas pelos professores da disciplina Língua Portuguesa, mas sim por todos os educadores de quaisquer áreas do conhecimento, uma prova disso é que:

No domínio educacional, ao olharmos para os gêneros textuais com os quais professores e alunos interagem em aulas de física, matemática, biologia, geografia, história, por exemplo, constataremos uma diversidade de recursos semióticos (desenhos, símbolos científicos, cores, gráficos, etc.) que se manifestam como traços textuais característicos, ou seja, “necessários” para o processamento da informação em tais ciências; visto que esses recursos traduzem a insuficiência do uso exclusivo dos recursos linguísticos para satisfazer as necessidades cognitivas e comunicativas das ciências (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 44).

Com base no pressuposto de que a multimodalidade requer um leitor que compreenda a linguagem em sua pluralidade, propomos a leitura do gênero cartaz de filmes pautada nessa teoria, mas optamos como fundamentação teórica mais evidente os postulados da GDV.

No entanto, para facilitar a compreensão dos postulados da GDV, elaboramos um vídeo pedagógico como forma de sintetizar tais conceitos para os alunos. Não apenas isso, como um recurso multimodal que é, o vídeo possui o diferencial de ser mais atrativo.

Assim como o vídeo pedagógico, outros recursos podem ser criados e compartilhados pelas TICs para facilitar o processo de ensino-aprendizagem tanto para o professor quanto para os alunos. Esses recursos criados com a utilização das TICs e com finalidades educativas é o que se denomina Objetos de Aprendizagem, ou simplesmente OAs.

A compreensão do que venha a ser um OA ainda não é tão sim-

ples, para Araújo (2010), não há ainda uma definição consensual a respeito do que é um Objeto de Aprendizagem devido à novidade das discussões sobre o mesmo. Contudo, ela ressalta que qualquer recurso digital que possa ser utilizado como suporte de ensino pode ser considerado um OA.

Por causa disso, acreditamos que o gênero textual cartaz de filme, como um recurso digital que é, pode assumir a condição de um OA a partir do momento em que ele é utilizado em sala de aula como uma ferramenta de aprendizagem. Nele, a linguagem verbal e a linguagem visual se unem na constituição da mensagem.

No que concerne ao cartaz de filmes, os multiletramentos devem ser explorados tanto pela perspectiva do público-alvo como pelo estilo estético do filme. Como uma “estrutura visual”, o cartaz de filme traz imagens que “apresentam diferentes propósitos, podendo estar veiculadas à informação, ao entretenimento, ou à publicidade.” (MAGALHÃES, 2013, p. 3).

À escola, compete, então, a tarefa de oferecer aos seus discentes as condições necessárias para que os seus alunos leiam os textos multimodais de modo crítico, para isso, tanto os aspectos verbais quanto os visuais constituem um todo. A imagem ou quaisquer outros elementos multimodais são tão importantes quanto os elementos escritos. Desse modo, ler um texto multimodal é uma tarefa que transcende a decodificação de palavras ou de quaisquer outros recursos da linguagem.

OS MOVIMENTOS DOS TEXTOS VISUAIS

Não é de agora que o homem se vale dos recursos multimodais em seus processos de interação por meio das linguagens. Desses recursos, a imagem possui uma importância muito grande na constituição de textos. Mesmo sendo de extrema importância para a criação de sentidos, com o advento do texto verbal escrito, a importância das imagens tem sido subjugada nas escolas. Diante dessa constatação, Kress e van Leeuwen propuseram a criação de uma gramática para a leitura de imagens: a Gramática do Design Visual, ou simplesmente GDV.

Tamanho, cor, profundidade, saliência, saturação, etc. são alguns recursos que, normalmente, são usados para divulgar uma imagem. Esses elementos visuais vão além do valor comunicativo, pois, às vezes, traduzem aspectos estéticos e ideológicos. Por transmitirem mensagens e valores diversos, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) entendem que as imagens se articulam em composições visuais também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim como a linguagem verbal, elas atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais.

Em consonância com o pensamento de Kress e van Leeuwen, podemos falar de Vieira (2015, p 90), para quem a sociedade tem se mostrado cada dia mais sensível ao apelo da imagem. Isso porque, além de dinamizar o processo de leitura, as imagens interferem na interpretação dos sentidos de um texto que passa a ser explorado por meio das semioses multimodais.

E foi por considerar que as imagens são, de fato, muito significativas e persuasivas, que criamos o vídeo pedagógico no qual condensamos os postulados da GDV de modo sintético e atrativo. A figura seguinte é a tela de abertura do referido vídeo. Ao clicar na descrição do mesmo na nota de rodapé, o leitor será direcionado para um site onde esse material se encontra hospedado. Optamos pela construção desse vídeo porque acreditamos que

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 1995, p.1).

Figura 1 - Vídeo pedagógico com os principais conceitos da GDV².

Fonte: o próprio autor

Por se tratar de um recurso criado com a utilização das TICs e com a finalidade de servir a um propósito educativo de sala de aula, podemos dizer que o vídeo pedagógico se compõe como um excelente Objeto de Aprendizagem, pois não só nos permitiu sintetizar os conceitos da GDV como ainda possui uma mixagem de imagens, sons, movimentos, etc. Além de tudo isso, ele ainda pode ser compartilhado para várias pessoas, basta que elas possuam algum tipo de acesso à internet. Daí a importância das TICs e dos OAs.

Após a apresentação do vídeo pedagógico e de mais algumas atividades de reforço dos conceitos da GDV, passamos à leitura dos cartazes de filmes. Em virtude das especificidades deste trabalho, não falaremos de tudo o que foi feito em sala de aula nem também de todas as leituras realizadas, mas mostramos o resultado de duas leituras e esperamos que isso seja o suficiente para que o professor compreenda o quão os multiletramentos devem ser praticados em sala de aula, principalmente na disciplina Língua Portuguesa.

² Disponível em < <https://drive.google.com/file/d/0ByusByTYf6qgU0ZSZ14SFhNms/view?usp=sharing> > acessado em 23 de jan. 2017.

LEITURAS MULTIMODAIS DE CARTAZES DE FILEMS SEGUNDO A GDV

A figura 2 é o nosso primeiro cartaz de filmes e a leitura que fizemos dele. A figura 3 é nosso segundo cartaz de filme, também com sua respectiva leitura. Em ambas, procuramos explorar tanto elementos verbais quanto elementos visuais. Além disso, somos enfáticos quando afirmamos que a leitura crítica que leva o discente à compreensão dos multiletramentos é uma atividade aberta, de negociações de sentidos. Um jogo de interpretações no qual o discente se apropria da teoria, do texto, de suas vivências, de outros textos, do contexto e de outros fatores para construir o sentido do texto lido. Esses conceitos podem ser melhores compreendidos fazendo-se uma leitura dos cartazes de filmes seguintes.

Figura 2 - Cartaz do filme “Que horas ela volta?”



Fonte: ANCINE³

3 Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/que-horas-ela-volta> > acesso em 22 de dez. 2015.

Passemos a descrever os movimentos que as imagens nos convidam a fazer conforme a abordagem da GDV. O cartaz descrito na figura 2 expõe muito bem o que é o processo narrativo transacional, ou seja, quando uma imagem representa algum tipo de ação; percebem-se dois Participantes Representados (PRs), isto é, as pessoas que aparecem na imagem. Um deles está sentado acariciando o outro que está no colo daquele.

Notam-se as ações propostas pelo *ator* (aquele que age) direcionadas ao *meta* (aquele que recebe o resultado da ação) por meio dos movimentos, *vetores* (descritos com setas vermelhas), feitos com as mãos sobre a testa deste. Já o *meta* curte a ação que está recebendo, ele dá um leve sorriso, com os lábios cerrados e também fecha os olhos levemente em um estado de alma que aparenta um olhar de mergulho interior, de suavidade.

Notam-se as ações propostas pelo *ator* (aquele que age) direcionadas ao *meta* (aquele que recebe o resultado da ação) por meio dos movimentos, *vetores* (descritos com setas vermelhas), feitos com as mãos sobre a testa deste. Já o *meta* curte a ação que está recebendo, ele dá um leve sorriso, com os lábios cerrados e também fecha os olhos levemente em um estado de alma que aparenta um olhar de mergulho interior, de suavidade.

A construção visual desse cartaz mostra uma mulher cuidando de um rapaz, no título dele temos a expressão “Que horas ela volta?”. As ações da mulher demonstradas pela leveza das mãos, o sorriso e o olhar alegre dela ao cuidar do filho da patroa que está em seu colo, sugerem ao leitor um afeto da empregada por esse jovem.

Já o rapaz, deitado de olhos fechados e boca levemente sorrindo, sente-se acariciado, confortável. Tendo em vista a sinopse⁴ do filme desse cartaz, ou mesmo o próprio filme, percebe-se que a imagem representa uma empregada doméstica que cuida do filho da patroa.

A doméstica é a protagonista do filme e cuida de uma família rica até que sua filha, revoltada, chega do Nordeste e muda toda a dinâ-

4 Disponível em < <http://globofilmes.globo.com/filme/quehoraselavolta/> > acesso em 21 de jan. 2017.

mica das relações na casa. A presença da filha da empregada na casa gera o conflito do filme, o que significa dizer que a mãe se vê obrigada a agradecer os patrões e ouvir os questionamentos da filha sobre as formas de exploração que ela, a mãe (a empregada doméstica), sofre naquela família.

Assim como as ações que os participantes executam em um texto visual, o posicionamento das imagens e de outros elementos multimodais é outro recurso muito revelador dos sentidos para os quais os textos foram criados. Para compreendermos melhor essa afirmativa, passaremos agora à leitura do próximo cartaz, figura 3.

Figura 3 - Cartaz do filme “Vidas partidas”



Fonte: ANCINE⁵

O cartaz do filme da figura 3 apresenta, no plano do ideal (parte de cima do cartaz), dois PRs; no lado esquerdo o PR é um homem, ele é o dado (corresponde àquilo que no texto está do lado esquerdo do leitor); no lado direito, a PR é uma mulher, ela representa o novo (corresponde àquilo que no texto está do lado direito do leitor). Lendo a

5 Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/node/19616> > acesso em: 18 de mar. 2016

sinopse⁶ do filme, comprova-se que ele é um sujeito passional, frio, com uma personalidade doentia; enquanto ela é uma mulher apaixonada, enganada por não saber o marido que possui.

Esse casal vive um caso de amor, uma idealização, por isso ambos aparecem no plano superior, do ideal. Comparando-se a personalidade deles, ele sabe o homem que é, doentio, possessivo; ao passo que ela é uma pessoa apaixonada. Aos poucos ele vai revelando para ela sua personalidade, isto é: uma pessoa doentia, possessiva, e começa a agredi-la. Na imagem, isso é representado quando sai do plano do ideal para o plano do real, ou seja, ele aparece sozinho, na parte de baixo.

O título do filme também sugere uma inclinação que vai do plano inferior para o plano superior, dividindo o cartaz em duas partes, uma que representa a vida amorosa do casal, e a outra que representa os problemas, pois na parte de baixo ele está sozinho.

Ainda sobre o título do filme, nele temos duas cores fortes, contrastantes: o preto e o vermelho. Elas se coadunam com a personalidade de cada um dos dois PRs; ele um homem de personalidade macabra, aparece acima do nome “vidas”, em preto; esta cor, para a nossa cultura, representa, dentre outros significados, o luto; ela, uma mulher apaixonada, aparece acima do nome “partidas”, em vermelho, a cor do amor, da paixão.

O título não só traz essas informações como também divide o cartaz em dois planos muito nítidos. Conforme já explicitamos, o plano do ideal fica na parte superior, e é lá que podemos ver o casal abraçado, com o mar como fundo, criando um cenário romântico; abaixo do título temos um cenário totalmente diferente: uma sala, provavelmente representando uma sala de um fórum da justiça. O homem agora não aparece mais com a mulher, pois o sonho já se acabou, ele agora enfrenta a realidade, qual seja, a justiça.

Outras tantas leituras podem ser construídas, inclusive com esses mesmos cartazes. Isso é muito interessante, uma vez que a GDV

6 Disponível em < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-244035/> > acesso em 17 de fev. 2017

permite que os textos multimodais se prestem a mais de uma interpretação. Assim, a GDV, por mais que seja uma gramática para a leitura de imagens, não transforma essa tarefa em um processo de decodificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe uma proposta de contribuição para a divulgação dos multiletramentos e dos ensinamentos da Gramática do Design Visual, apresentando-a como um caminho para a leitura do gênero textual cartaz de filmes. Além disso, a constatação de que os processos interativos convergem para uma infinidade de gêneros textuais desautoriza conceitos e metodologias prontas. Nessa direção, compete à escola propor situações de ensino-aprendizagem coerentes com os anseios dos jovens e que se adéquem à realidade atual.

A escolha do gênero cartaz de filme como *corpus* deste trabalho se deu em virtude de que os gêneros multimodais representam um aspecto da comunicação que estão presentes tanto dentro como fora dela. Por ser híbrido, o cartaz de filme tem uma estrutura visual sintética que convida o leitor a fazer muitas reflexões que vão da concepção informativa à criativa, sem deixar de lado sua proposta de divulgação publicitária de um filme (MAGALHÃES, 2013, p. 3). Tais aspectos de um gênero multimodal e híbrido proporcionaram atividades diversificadas com diferentes produções de outros textos que explorassem tanto o campo teórico aqui debatido como os conceitos de multiletramentos e multimodalidades.

A pedagogia dos multiletramentos nos convida a experimentar diferentes conceitos e concepções de linguagens. Para esta pesquisa, aproximamos o campo teórico da GDV da perspectiva dos multiletramentos com o objetivo de preparar o leitor para interpretar textos híbridos com imagens, cores, fotos, desenhos e língua escrita, pois compreendemos que um texto híbrido exige um leitor participativo, que faça interferências na construção dos sentidos, conforme Aguiar (2013, p. 153-154) sugere. Assim, esperamos um leitor crítico frente às diferentes possibilidades de leitura de um cartaz.

Partindo-se do princípio de que a multimodalidade tem uma relação bem peculiar com as novas tecnologias, foi necessário aproximar perspectivas textuais multimodais dos gêneros digitais. Obrigatoriamente, não podiam ficar de fora dessa discussão os Objetos de Aprendizagem, já que esses recursos tecnológicos e multimodais potencializam o processo de ensino, deixando-o mais atrativo, dinâmico e interativo. Foi a partir dessa constatação que o vídeo criado como produto para nossa dissertação procurou oferecer ao aluno uma atividade multimodal para a interpretação das imagens.

Diante da realização das atividades e dos resultados alcançados, ficou a certeza de que os gêneros multimodais devem ser mais bem aproveitados em sala de aula e que as teorias da multimodalidade e dos multiletramentos oferecem aos educadores uma compreensão mais real da interação humana.

Diante dos resultados de nossas práticas, defendemos o uso da GDV como aporte teórico para os estudos das imagens com apoio das contribuições das teorias dos multiletramentos e do uso das novas tecnologias. Concluímos com um sopro de esperança, torcendo para que esta proposta seja seguida por outros colegas da Rede pública de ensino da Educação Básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A et al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.

ARAÚJO, N. M S. Objetos de aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa. In: ARAÚJO, J. et al. **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 155-176. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/objetos-de-aprendizagem-e-ensino-de-lingua-portuguesa-linguas-na-web.html>. Acesso em 14 de set. 2016.

DIONISIO, Â. P; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 43-68.

KRESS, G. L.. **Reading images: the grammar of visual design**. London. New York: Routledge, 2006.

MAGALHÃES, C. E. Cartazes de filmes: um exercício de letramento visual. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC–Rio, 2013. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21811/21811.PDFXXvmi>. Acesso em 13 de nov. 2016.

MORAN, J. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf. Acesso em 09 de fev. 2017.

OCDE. **Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/05/1628353-brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao-diz-ocde.shtml>. Acesso em 05 dez. 2017.

ROJO, R. . A canção roda-viva, da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SERAFIM, M. L.; SOUZA, R. P. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In. SOUZA, R. P. *et al.* **Tecnologias Digitais na educação**. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2011, p. 17-48.

VIEIRA, J. Globalização, tecnologias e linguagens. In: SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. p. 15-42.

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	Myriad Pro
Papel	Offset 75g/m ² da Suzano
Capa	Supremo 250g/m ² da Suzano
Versão	E-book

Agnaldo Almeida
Alexandra Oliveira Monteiro
Anne Alessandra Cruz Ribeiro
Beto Vianna
Carlos Magno Gomes
Christina Bielinski Ramalho
Débora Cunha Costa Gama
Deise Santos do Nascimento
Denson André Pereira da Silva Sobral
Derli Machado de Oliveira
Edna Caroline Alexandria da Cunha Oliveira
Evandro Oliveira Santos
Fabiane Lima Santos
Georgina Martins
Jeane de Cassia Nascimento Santos
Joelma Márcia Santos de Oliveira
José Israel Pereira Leandro
José Ricardo Carvalho
Manoel Rodrigues de Abreu Matos
Márcia Regina Curado Pereira Mariano
Maria da Piedade Silva Santana
Maria de Fátima Berenice da Cruz
Maria Ivania dos Santos Araujo
Mariléia Silva dos Reis
Nadja Silva Brasil Santos
Sanadia Gama dos Santos
Walneyde de Santana Lima
Wlademyr de Menezes Alves



PROFLETRAS