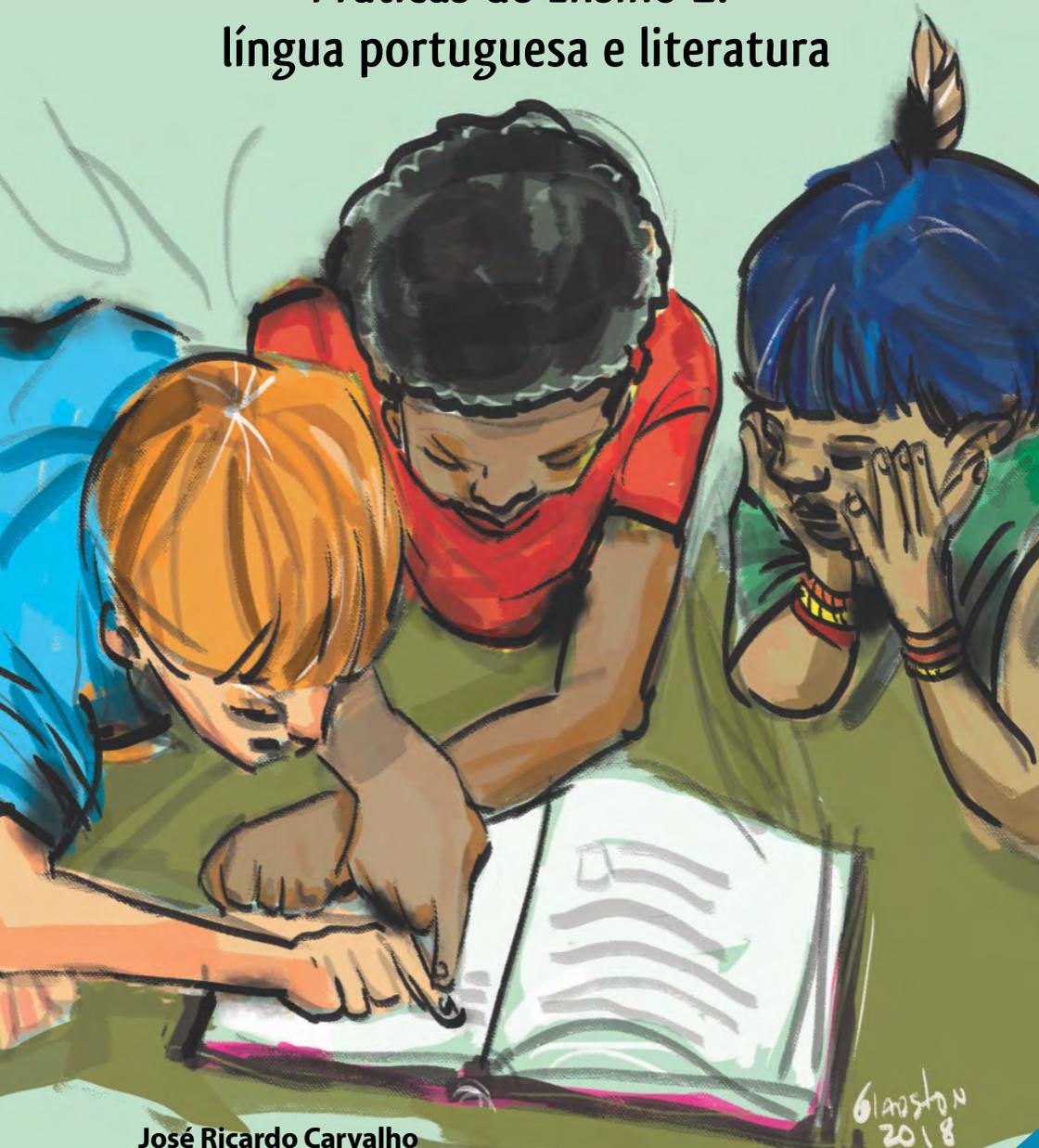


Práticas de Ensino 2: língua portuguesa e literatura



José Ricardo Carvalho
Denson André Pereira da Silva Sobral
Carlos Magno Gomes
(Organizadores)

61 agosto
2018



Reitor: Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
Vice-Reitor: Profa. Dra. Iara Maria Campelo Lima

DIREÇÃO DO CAMPUS DE ITABAIANA
Diretor: Prof. Dr. Marcelo Alves Mendes
Vice-diretora: Prof.^a Dr.^a Valéria Priscila de Barros

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Lucindo José Quintans Júnior

Coordenação de PROFLETRAS/Unidade de Itabaiana (2017-2019)
Coordenadora: Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)
Coordenadora-adjunta: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES DO PROFLETRAS

Profa. Dra. Ana Crélia Dias (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)
Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira (UNILAB)
Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)
Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG)
Profa. Dra. Georgina Martins (UFRJ)
Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)
Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG)
Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)
Profa. Dra. Leonor Scliar Cabral (UFSC)
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)
Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)
Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)
Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (UFS)
Prof. Dr. Sérgio Annibal (UNESP)
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UFC)

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

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

José Ricardo Carvalho
Denson André Pereira da Silva Sobral
Carlos Magno Gomes
(Organizadores)

Práticas de Ensino 2: língua portuguesa e literatura



Criação Editora
Aracaju | 2019

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

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

Editoração Eletrônica
Adilma Menezes

Revisão
Mariléia Silva dos Reis

Capa
Carlos Magno Gomes

Catálogo Claudia Stocker – CRB5-1202

Práticas de ensino 2: língua portuguesa e literatura/José Ricardo Carvalho; Denson André Pereira da Silva Sobral; Carlos Magno Gomes (Organizadores). – Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2019.
274 p.
ISBN. 978-65-80067-22-0

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

CDU 821.134.3:372.41

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

APRESENTAÇÃO

*José Ricardo Carvalho*¹

*Denson André Pereira da Silva Sobral*²

*Carlos Magno Gomes*³

Este livro traz os resultados das pesquisas apresentadas durante o **II Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas**, que aconteceu entre os dias 29 de novembro e 01 de dezembro de 2018 na Universidade Federal de Sergipe, no *campus* Alberto de Carvalho, situado na cidade de Itabaiana/SE, sob a organização do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS-Unidade de Itabaiana/UFS). Reunimos nessa coletânea textos que visam divulgar reflexões sobre diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas para a Educação Básica, com suas interfaces de formação crítica do leitor capaz de interpretar e produzir textos.

Cabe registrar que esta edição teve contribuições de pesquisadores da área de Letras de diferentes universidades brasileiras. Destacamos as conferências de Leonor Werneck da UFRJ sobre a retomada do ensino de gramática nas aulas de Português e de Rildo Cosson, a respeito dos diferentes caminhos do letramento literário na contemporaneidade. O evento abriu espaço ainda para uma oficina que abordou o ensino de poesia para crianças por meio de um jogo lúdico com o discurso lírico e para palestras proferidas pelos olhares atentos dos pesquisadores convidados: Ana Crélia Dias (UFRJ), Maria de Fátima Be-

1 Prof. Dr. do Mestrado Profissional em Letras (PROFELETRAS/UFS/ITABAIANA).

2 Prof. Dr. da Universidade Federal de Alagoas. Colaborador PROFELETRAS/UFS.

3 Prof. Dr. do Mestrado Profissional em Letras (PROFELETRAS/UFS/ITABAIANA).

renice Cruz (UNEB) e Sérgio Annibal (UNESP), que enfatizaram a prática de ensino e as experiências de professores/as de Português.

Em geral, esta coletânea de artigos reúne propostas práticas de professores/as da rede pública dos estados de Sergipe, Bahia e Alagoas. Essas abordagens trazem diferentes recortes teóricos linguísticos e literários para práticas de sala de aula para disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Em comum, os textos aqui reunidos ressaltam práticas alternativas contextualizadas na contemporaneidade com o uso das multimodalidades e dos multiletramentos. Em muitos casos, as particularidades regionais são exploradas como estratégias de aproximação entre o aluno e os saberes escolares por meio da inclusão de recursos tecnológicos para dinamizar as atividades de formação dos leitores capazes de melhor explorar os textos da rede com suas linguagens híbridas. Esse duplo lugar de renovação das práticas de ensino - a particularidade local e o uso das tecnologias - abre um novo horizonte para a intervenção pedagógica eficiente do professor de Português da Educação Básica.

Os temas centrais deste livro são a formação do professor de literatura; o letramento e a análise do texto literário, o ensino de língua portuguesa a partir da integração entre gramática e texto; a leitura sob o enfoque de diferentes abordagens textuais e, por fim, os novos desafios para o ensino de leitura e produção de textos multimodais para jovens e adultos da educação básica. A partir desses temas, dividiu-se, didaticamente, esta coletânea de textos em duas partes detalhadas a seguir.

Na primeira parte, **Letramentos literários**, temos textos voltados para as questões do ensino da literatura na Educação Básica. Por meio de diferentes recursos tecnológicos, assume-se uma abordagem crítica dos diferentes temas sociais por meio de uma visão sensível e estética, promovendo a formação de leitores colaboradores no processo de interpretação do texto literário. Na segunda, **Leitura, produção de texto e ensino de gramática**, os artigos tratam das formas de apropriação das diversas linguagens que constituem os textos de circulação social. Sob essa perspectiva, valoriza-se o letramento multimodal de forma crítica e reflexiva, apresentando

análises de diferentes semioses responsáveis pela construção de sentido na sala de aula.

Os capítulos, apresentados em cada sessão, trazem sugestões teóricas e metodológicas para novas práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, que podem ser adequadas às diferentes realidades das escolas brasileiras. Eles são fruto do diálogo entre os autores e as escolas, isto é, nasceram da experiência e da colaboração de mestrandos, doutorandos e seus respectivos orientadores, que reuniram, a partir de reflexões sobre o ensino da literatura e da língua portuguesa, um conjunto de novas abordagens para ensino e aprendizagem da língua materna na Educação Básica.

LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Abrindo a primeira parte deste livro, temos um debate sobre o uso dos recursos digitais em sala de aula. Em LITERATURA DIGITAL: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE HIPERCONTOS, **José Batista de Souza** e **Ana Flora Schindwein** descrevem uma proposta prática de produção de hipercontos por meio de um jogo no qual o leitor escolhe o final. Esta prática é adequada para os anos finais do Ensino Fundamental e deve ser desenvolvida em um laboratório de informática a partir da leitura do hiperconto, *Um estudo em Vermelho*, baseado no romance policial escrito por Sir Arthur Conan Doyle. Os autores investigam práticas colaborativas com duas ou mais pessoas para desenvolver a produção escrita por meio de suporte digital, focando na melhoria da coerência textual, da criatividade, da pontuação e da progressão textual. De acordo com a pesquisa, esses fatores possibilitam a interação entre os produtores.

Na sequência, há uma reflexão sobre o ensino de literatura em PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA de **Júlio Flávio Vanderlan Ferreira** e **Carlos Magno Gomes** que exploram a formação subjetiva do leitor por meio de uma roda de leitura do conto “Santana Quemo-Quemo” da obra *Cine Privê* (2009), de Antônio Carlos Viana. Essa abordagem articula reflexões sócias por meio da construção estética do conto. Metodologicamente, o capítulo está fundamentado

pelos conceitos de “memória subjetiva”, sustentada por A. Rouxel, de “letramento literário”, ressaltado por R. Cosson e de “modelo cultural de leitura” defendido por C. Gomes. Didaticamente, os autores apresentam os dados de sua pesquisa em três momentos: no primeiro, abordam os pressupostos da formação crítica do leitor a partir dos conceitos: recepção crítica e horizonte de expectativas; no segundo, eles propõem um roteiro de leitura literária, analisando como o narrador de Viana se posiciona diante da fome e da demolição do barraco em que moram; Por fim, os pesquisadores valorizam as experiências subjetivas dos leitores a partir da experiência compartilhada do texto e do lugar de recepção dos participantes da roda de leitura.

Valorizando os elementos performáticos na realização da leitura de textos literários, em *LEITURA DE CORDEL: PERFORMANCE NA DECLAMAÇÃO DE FOLHETOS INFANTIS*, **Rildo Vivaldo Teles** e **Jeane de Cássia Nascimento Santos** investigam a capacidade performática na atividade da leitura oral como base na recepção estética do texto poético. A pesquisa ressalta a importância de abordagens que explorem os aspectos vocal, rítmico e gestual na leitura de cordéis na escola, tomando como ponto de apoio a leitura dos textos “O patinho feio nas ondas da internet” e “Forró dos animais” do autor Antônio Barreto. O estudo adota reflexões de Paul Zumtor para relatar a experiência com a Literatura de Cordel, valorizando aspectos performáticos da teatralidade e da musicalidade na sala de aula.

Logo depois, temos uma experiência de uma prática multimodal, em *PRÁTICA DE FOTOBIOGRAFIA: POESIA E LUDICIDADE NA ESCOLA*, **Heitor Rocha Gomes** traz diferentes reflexões sobre a capacidade de construir mentalmente a fotografia desejada, reconhecendo as dificuldades de se reconfigurar as imagens no mundo real em uma cena correspondente. Nesse processo de construção da imagem, o autor ressalta a importância de realização de três procedimentos a serem adotados no trabalho fotográfico: o registro, a leitura e biografiação. Tais atividades estão interligadas às experiências pessoais do sujeito, produtor da imagem, e ao exercício estético que contribuem para a elaboração de narrativas imagéticas poéticas advindas das experiências vividas.

Na continuidade dos debates sobre a formação do leitor, em *A INTERFACE LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MODELO PELO MÉTODO RECEPCIONAL*, **Anaximandro Alessandro Lélis do Carmo** realiza reflexões sobre o ato da leitura ativa de textos literários com base no método recepcional, debatido por de Bordini e Aguiar e dos pressupostos da teoria da recepção. Essa proposta explora a leitura da obra literária por meio de atividades de sondagem e ampliação dos horizontes de expectativa dos participativos. O método apresentado consiste em cinco etapas que visam a formação de um leitor mais autônomo, crítico e construtor do próprio caminho de interpretação.

Depois, em *LEITURAS DA DECOLONIALIDADE EM "O ALEGRE CANTO DA PERDIZ"* DE PAULINA CHIZIANE, **Marcio Santos da Conceição** apresenta uma análise da obra *O alegre canto da perdiz* (2008) de Paulina Chiziane, a partir dos estudos decoloniais que revisam o lugar dos colonizados na história africana. O artigo apresenta um aparato teórico de revisão da colonização sobre as identidades africanas a partir do pensamento de com Anibal Quijano, Walter Dignolo, Paulin Hountondji, Nilma Lino Gomes e Stuart Hall. O estudo relaciona as experiências de prostituição das protagonistas Delfina e Maria das Dores à barbárie da colonização. Para o pesquisador, ao descrever a vida trágica dessas mulheres, Paulina Chiziane está descrevendo a própria história de sua cidade, Zambézia, que foi invadida e explorada pelos brancos colonizadores.

No texto seguinte, levando em conta os estudos comparativos entre textos literários, em *JEITO DE MATAR LAGARTAS E NAMORADOS: UMA LEITURA INTERTEXTUAL*, **João Paulo Santos Silva** analisa a representação do erotismo no conto *Jeito de matar lagartas* da coletânea homônima (2015) de Antonio Carlos Viana. Esse conto aborda a descoberta da sexualidade e a transição ocorrida no início da adolescência. O pesquisador faz um confronto do texto de Viana com o poema *Namorados* de Manuel Bandeira, que destacada a figura da lagarta, comparando-a com o corpo feminino. Sob esse ângulo, o autor explora a simbolização do erotismo em ambos os textos por meio da lagarta com base nas discussões de Bataille e Bosi.

Sob a perspectiva dos estudos que abarcam a diversidade de gênero, em *UMA LEITURA DO CORPO COMO MERCADORIA EM MARCELINO FREIRE*, **Euler Lopes Teles** discute a possibilidade de se traçar um roteiro de leitura da literatura brasileira contemporânea, em especial, na prosa do escritor pernambucano Marcelino Freire em sua obra *Nossos Ossos* por meio de reflexões sobre o corpo da travesti e o processo de invisibilidade dos sujeitos que assumem esse papel na sociedade. O estudo foca nas representações de personagens que vivem à margem da sociedade: homossexuais, travestis, negros, mulheres em situação de desigualdade, entre outros. Tais personagens, no entanto, rompem, com a dinâmica normalizadora da sociedade brasileira, centrada numa visão heterossexual, machista e branca.

Em busca de novas formas de analisar o texto literário na sala de aula, em *DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA*, **Jilcicleide Augusta Paes** propõe questionamentos sobre as práticas tradicionais de ensino da leitura no artigo. Como base na proposta de trabalho com gramática sugerida por Vieira, que propõe o estudo da língua a partir de atividade de práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e acesso à variedade de prestígio social, a pesquisadora investiga possibilidades de aplicar os mesmos procedimentos no ensino de Literatura. Embasada em Vieira, Todorov e Compagnon, essa proposta questiona práticas tradicionalistas e tecnicistas que interferem negativamente no ensino de Literatura e Língua Portuguesa.

Na sequência, em *UMA LEITURA DAS SERTANEJAS: INTERFACE CRÔNICA E ESCULTURA*, **Iasmim Santos Ferreira** realiza a comparação de elementos sertanejos em duas obras de arte: a crônica “Sertaneja” (1960) da autora Rachel de Queiroz e a escultura *Exemplo de mulher nordestina* (2018) do artesão sergipano Junior Leônio da Silva. Na primeira obra, a autora analisa a representação de uma mulher que escreve retratando do seu sertão cearense e da necessidade de olhar para o céu a fim de perceber se virá chuva ou escassez. Na segunda obra a mulher nordestina a personagem não olha para o céu e sobre ele não escreve, mas olha para a palavra no livro e denota sua fome por leitura. Subsidiada pelos estudos de Chartier, Costela, Cosson, a

autora apresenta um modelo de leitura da literatura a partir de uma experiência de análise do verbal e da imagem na sala de aula.

Finalizando as abordagens acerca das leituras literárias, em **FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: EXPERIÊNCIAS COM FÁBULAS**, **Juliana da Costa Neres** apresenta reflexões teóricas acerca da importância do alfabetizar/letrar para a formação do leitor literário. Essa abordagem enfatiza a importância do uso do texto literário para as práticas de leitura da EJA, utilizando-o como instrumento eficaz no processo de alfabetização dos sujeitos do 2º ano do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos em um processo para além da escolarização. Essa estratégia ressalta as experiências com o gênero fábulas, por ser mais objetivo e carregado de simbologia. Metodologicamente, a pesquisa é respaldada pelos ensinamentos de Magda Soares, como seus conceitos “alfabetizar/letrar”, de Maria de Fátima Berenice Cruz, por meio de suas propostas de “vivências literárias” e da proposta de Rildo Cosson, com as dinâmicas do “letramento literário”. A autora enfatiza a importância do “pacto ficcional” para letramento emancipatório dos estudantes da EJA.

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Na abertura da segunda parte desta coletânea, em **SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS**, **José Ricardo Carvalho** e **Vanuzia Vieira de Andrade** trazem a público reflexões sobre estratégias de ensino da leitura com o gênero memórias literárias. Essa proposta tem como suporte teórico as abordagens acerca da sequência didática, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (1999). Os autores demonstram como as categorias dos mundos discursivos definidas na proposta teórica do ISD colaboram para a interpretação e compreensão das memórias literárias em sala de aula. Dessa forma, o trabalho busca compreender os procedimentos teórico-metodológicos para promover a leitura de memórias em classes do ensino fundamental.

Em seguida, ampliando a discussão sobre as estratégias de leitura com textos imagéticos, em **UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRO-**

DUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO MEME, **Manoel Rodrigues de Abreu Matos** e **Derli Machado de Oliveira** ressaltam a importância de se trabalhar com textos multimodais, explorando diferentes semioses no processo de comunicação. Essa proposta de leitura e escrita de meme, aplicadas em uma turma de 8º ano de uma escola da cidade de Olindina-BA, por meio da realização de duas oficinas, tem como objetivo ampliar os multiletramentos. Como embasamento teórico, os autores utilizam Leurquin, Dolz, Noverraz e Schneuwly, Rojo e Oliveira. Em geral, temos uma proposta que ressalta o trabalho pedagógico com o gênero meme, explorando a multimodalidade e os multiletramentos.

Logo depois, em PRÁTICAS DE LEITURA NO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: NOVOS LETRAMENTOS, **Gisele Fernandes Santos** e **Mariléia Silva dos Reis** apresentam uma proposta de intervenção de leitura acerca da descrição de atividades de leitura dos livros “Diário de um Banana”, “Querido Diário Otário” e “Diário de uma Garota Nada Popular”. Essa abordagem tem o propósito de instrumentalizar leitores do 8º ano de uma escola pública de Lagarto/SE a melhor compreenderem o gênero textual diário. Trata-se de uma proposta que aborda atividades de leitura e escrita de modo mais interativo, situadas no contexto social e cultural dos participantes, para a construção de um sujeito leitor proficiente e crítico. Os pressupostos teóricos sobre letramentos e textos multimodais firmam-se em Rojo e Dionísio. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura do gênero diário pessoal mostraram-se uma abordagem relevante para o desenvolvimento da competência leitora de alunos adolescente, mediante a inserção de elementos e tecnologias multimodais.

Ainda versando sobre as mudanças estruturais que determinam transformações na educação, em INTERCULTURALIDADE EDUCACIONAL E INTELIGÊNCIA RELACIONAL: UM DESAFIO PARA PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR, **Edilsa Mota Santos Bastos** realiza reflexões sobre os desafios vivenciados pelos professores, no exercício da prática docente no cotidiano escolar. Com base em valores e práticas, a autora contextualiza a temática interculturalidade educacional e a inteligência relacional a partir do currículo, que se configura num

campo de conflito como instrumento de poder numa arena de disputa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica com base em estudos de Araújo; Santiago, Akkari, Marques e Macedo, este texto faz uma retrospectiva da educação brasileira, observando as mudanças ocorridas no currículo, ressaltando o papel da inteligência relacional.

Diante dos novos recursos mediáticos, em **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DAS TDICS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, **Denson André Pereira da Silva Sobral** e **Márcio dos Santos** problematizam o uso dos recursos tecnológicos pelos professores como uma das saídas para a melhoria do ensino de língua portuguesa. Esse estudo está embasado nas reflexões teóricas de Lévy, Moran, Santaella. Os pesquisadores destacam o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas atividades pedagógicas, por entenderem que elas oportunizam diversos recursos tais como: hipertextos, textos multimodais, performances. Por essa perspectiva, as novas tecnologias podem contribuir para formação de um leitor crítico, capaz de compreender, interpretar e construir sentidos a partir do contato com as várias informações digitais.

Logo depois, temos uma proposta multimodal, em **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O TRABALHO COM O TEATRO MÁGICO**, **Wlademyr de Menezes Alves** propõe uma sequência didática com da canção “Pratododia”, a partir das experiências do grupo O teatro mágico, que tem como ideal reunir vários elementos culturais do circo, teatro, música e literatura num mesmo momento. O texto é fundamentado pelas perspectivas semióticas de Pignatari e Fiorin e pelas abordagens de Schneuwly e Dolz quanto ao formato da sequência didática. Essa atividade é direcionada aos alunos do 9º ano e tem como meta uma experiência multimodal de leitura e interpretação de textos. No desenvolvimento das atividades, a proposta sugere a leitura crítica de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, para um estudo comparativo com a canção em destaque.

Dando continuidade ao debate sobre práticas de ensino, em **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O LUGAR DA COMUNICAÇÃO E DA HERMENÊUTICA NA LÍNGUA**, **Adriana Ferreira de Souza** traz algu-

mas reflexões sobre o fato de os preceitos normativos e a valorização de aspectos formais da língua não contribuírem para compreensão e interpretação de textos. Dessa forma, o estudo apresenta indagações sobre o desenvolvimento do comportamento crítico do leitor na escola. Para tanto, a autora aponta para contribuições da hermenêutica como uma perspectiva metodológica na interpretação de textos com base em Beltran, Chauí, Freire, Geraldi e Habermans.

No último texto, em PROCEDIMENTOS DE LEITURA: DESCRITORES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL, **Naiana Souza de Almeida** apresenta reflexões sobre as formas de avaliação da leitura em larga escala promovidas pelo MEC. O texto traz um panorama histórico das avaliações que compõe o sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com observação na matriz de referência de Língua Portuguesa, que objetiva saber se os estudantes conseguem localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto.

Como destacado, os artigos reunidos, tanto na primeira quanto na segunda parte desta coletânea, discutem sobre práticas de leitura de textos literários e das diferentes semioses, apresentando reflexões e propostas que modernizem o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas na Educação Básica. Tais contribuições são resultados de pesquisas provenientes de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Os artigos demonstram reflexões críticas sobre as teorias e as práticas pedagógicas de leitura, letramento e produção de textos. Esta publicação tem o apoio da CAPES e corresponde a uma das ações do PROFLETRAS, Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, para divulgar resultados de suas pesquisas em parceria com outras IES.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos que participaram do II Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e, em especial, aos pesquisadores que cederam seus textos para serem publicados nesta coletânea.

Itabaiana, 28 de fevereiro de 2019.

SUMÁRIO

LETRAMENTOS LITERÁRIOS

- LITERATURA DIGITAL: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE HIPERCONTOS 19
José Batista de Souza e Ana Flora Schlindwein
- PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA 35
Júlio Flávio Vanderlan Ferreira e Carlos Magno Gomes
- LEITURA DE CORDEL: DECLAMAÇÃO DE FOLHETOS INFANTIS 49
Rildo Vivaldo Teles e Jeane de Cássia Nascimento Santos
- PRÁTICA DE FOTOBIOGRAFIA: POESIA E LUDICIDADE NA ESCOLA 61
Heitor Rocha Gomes
- A FORMAÇÃO DO LEITOR MODELO PELO MÉTODO RECEPCIONAL 73
Anaximandro Alessandro Lélis do Carmo
- LEITURAS DA DECOLONIALIDADE EM “O ALEGRE CANTO DA PERDIZ”, DE PAULINA CHIZIANE 89
Marcio Santos da Conceição
- JEITO DE MATAR LAGARTAS E NAMORADOS: UMA LEITURA INTERTEXTUAL 103
João Paulo Santos Silva
- UMA LEITURA DO CORPO COMO MERCADORIA EM MARCELINO FREIRE 113
Euler Lopes Teles
- DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA 125
Jilcicleide Augusta Paes
- UMA LEITURA DE MULHERES SERTANEJAS: INTERFACE CRÔNICA E ESCULTURA 137
Iasmim Santos Ferreira
- FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: EXPERIÊNCIAS COM FÁBULAS 149
Juliana da Costa Neres

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ENSINO DE GRAMÁTICA	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	165
<i>José Ricardo Carvalho e Vanuzia Vieira de Andrade</i>	
UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO MEME	179
<i>Manoel Rodrigues de Abreu Matos e Derli Machado de Oliveira</i>	
PRÁTICAS DE LEITURA NO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: NOVOS LETRAMENTOS	193
<i>Gisele Fernandes Santos e Mariléia Silva dos Reis</i>	
O USO DAS TDICS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	209
<i>Denson André Pereira da Silva Sobral e Márcio dos Santos</i>	
INTERCULTURALIDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS	223
<i>Edilsa Mota Santos Bastos e Maria de Fátima Berenice Cruz</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O TRABALHO COM O TEATRO MÁGICO	237
<i>Wlademyr de Menezes Alves</i>	
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO E HERMENÊUTICA	251
<i>Adriana Ferreira de Souza</i>	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA: DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL	263
<i>Naiana Souza de Almeida</i>	



PRIMEIRA PARTE:

LETRAMENTOS LITERÁRIOS

LITERATURA DIGITAL: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE HIPERCONTOS

José Batista de Souza¹
Ana Flora Schindwein²

Nessa proposta, exploramos o conceito de literatura digital, a partir do hiperconto, comparando-o com o conto tradicional e apontando para os elementos comuns aos dois gêneros (texto curto, poucos personagens, desenvolvimento de uma única história e de um único clímax) e para os que os distinguem (imagens em movimento, sons, variedade de recursos multimodais e *links*). Para levarmos adiante essa proposta, nos amparamos nos pressupostos da aprendizagem colaborativa propostos por Palloff e Pratt (2002) e nos da escrita colaborativa, defendidos por Lowry *et al.* (2004).

No primeiro momento, apresentamos o gênero hiperconto no laboratório de informática da escola, para que os alunos pudessem conhecer esse gênero (desconhecido por todos eles), compreender sua estrutura textual e perceber toda a multimodalidade nele presente. No segundo momento, em sala de aula, fizemos um debate acerca do hiperconto, discutindo sobre suas semelhanças e diferenças em relação ao conto, sua dinamicidade e possibilidade de produção individual e/ou coletiva e, o mais importante, a possibilidade que ele oferece ao leitor de escolher o percurso do texto. Discutimos também sobre tecnologia e escrita, norteados pela obra *Letramento e Tecnologia*, de Braga e Ricarte (2005), comparando os textos pro-

1 Mestrando em Letras pelo Profeletras da UFS Campus Itabaiana. Bolsista CAPES. E-mail: jbdesouza@bol.com.br

2 Professora Doutora da UFS, Departamento de Letras Libras e do Mestrado Profissional em Letras em Rede do Campus de Itabaiana. E-mail: profianafloauf@gmail.com

duzidos em suportes impressos com os produzidos em suportes digitais. No terceiro momento, os alunos foram divididos em trios, e orientados a fazer leituras de hipercontos (extraclasse) em alguns *sites* recomendados, como forma de motivação para a produção de seus próprios hipercontos em momento posterior.

O *locus* dessa pesquisa foi uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Coronel João Sá, estado da Bahia, e os sujeitos foram os alunos do 9º ano do turno vespertino. Na sequência, mostramos o passo a passo da pesquisa, trazendo sua fundamentação teórica, o detalhamento de como se deu a proposta de intervenção e o que a pesquisa apontou até o momento.

LITERATURA DIGITAL

Atualmente, no cenário social, a literatura tem se apresentado de diferentes modos, não se restringindo à sua forma tradicional impressa, ou seja, em forma de livro físico. Devido às mudanças ocorridas na sociedade, em virtude da globalização e da ampla disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, as pessoas estão cada vez mais modificando os seus hábitos diários, dentre eles o de ler. Ou seja, devido a novas necessidades, como a de praticar leituras mais rápidas e em locais diferentes, por conta do tempo curto e da correria do dia a dia, as pessoas têm optado por ler com muita frequência no suporte digital (*celular, tablet, notebook e computador*). Isso tem ocorrido com diferentes públicos, com destaque para o público mais jovem, na faixa etária dos 12 aos 17 anos, estudantes do ensino fundamental e médio, que geralmente têm o celular e o *tablet* como companheiros inseparáveis.

Isso acontece porque, com o barateamento de *tablets* e *smartphones* (COUTINHO, 2014), esses aparelhos chegam cada vez mais às mãos dos jovens e, é muito comum ver muitos deles diariamente conectados, lendo e escrevendo o tempo inteiro, de forma voluntária e/ou involuntária, ampliando seu potencial de leitor e de escritor, cabendo ao professor, no contexto da sala de aula, direcioná-los para que, além de leituras e escritas “descompromissadas”, focadas geral-

mente no entretenimento, eles possam ler e escrever também textos literários (contos, crônicas, fábulas, poemas, etc.), ampliando, dessa forma, o seu potencial de leitor e de escritor.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, o leitor contemporâneo ampliou o seu potencial de leitura, e tem sido chamado de leitor ubíquo, pois, graças às possibilidades oferecidas pelas TDIC, ele pode estar em diversos lugares ao mesmo tempo, lendo, escrevendo e resolvendo problemas pessoais ou do trabalho sem, no entanto, se deslocar fisicamente (SANTAELLA, 2004).

Desse modo, o leitor contemporâneo tem apresentado um perfil diferente. Se antes o leitor tinha um perfil meditativo/contemplativo e precisava do silêncio e do isolamento para fazer suas leituras de forma concentrada, passou, já faz muitos anos, a ter novos hábitos de leitura, como a leitura rápida dos centros urbanos (fachadas de estabelecimentos, *outdoors*, ônibus, entre outros.). Sem contar as leituras rápidas do jornal durante o trajeto para o trabalho. Assim, esse leitor de perfil ampliado, que nasceu com a Revolução Industrial, o chamado leitor movente/fragmentado, aprendeu a ler também em movimento, em qualquer lugar, sem necessariamente ter que ler tudo, ou seja, passou a realizar leituras fragmentadas, leituras que conseguem dar conta de suas necessidades cotidianas. E hoje, o leitor apresenta o perfil imersivo/virtual, um leitor adepto das tecnologias digitais, que lê com bastante frequência na tela (SANTAELLA, 2004).

No entanto, apesar de o leitor contemporâneo se encaixar mais no perfil imersivo/virtual, esse perfil não se esgota em si mesmo. O leitor, mesmo sendo imersivo/virtual, de uma forma ou de outra também é contemplativo/meditativo e movente/fragmentado. Ou seja, à medida que a sociedade e as pessoas vão se modificando, modificam-se também os seus hábitos, e os de leitura e de escrita estão entre eles, mas, isso não significa eliminar os “velhos hábitos”. O que ocorre, nesse caso, é uma ampliação no perfil do leitor. Dessa forma, a depender de onde ele esteja, do momento e da sua necessidade, ele acionará um desses perfis de leitor, mas todos eles conseguem conviver, um complementando o outro.

É nesse contexto que se insere a literatura digital, uma literatura diferente e mais dinâmica, notadamente marcada pela multimodalidade (cores, sons, *links*, imagens, vídeos, etc.), algo que atrai os alunos, principalmente por ser lida na tela. Assim, sabendo-se desse contato dos jovens com as TDIC e da predileção de muitos pela leitura na tela, é fundamental que a eles seja apresentada a literatura digital, para que possam conhecer obras literárias digitais, com toda a multimodalidade nelas presentes, mas tenham a fruição literária como o ponto mais importante desse tipo de obra, não enxergando as diferentes linguagens apenas como enfeite, mas como elementos que, conjugados, comungam para a construção do sentido do texto.

Nesse contexto, uma pesquisa realizada numa escola de ensino fundamental anos finais, no interior do Rio Grande do Sul, que versava sobre leitura digital no contexto escolar, revelou que, dos 20 alunos que aceitaram fazer parte da pesquisa, respondendo a um questionário, 17 afirmaram já terem lido obras digitais e terem gostado, o que aponta para a literatura digital como um caminho com grande potencial para estimular os alunos a lerem cada vez mais, seja no suporte digital, seja no impresso (SCHOLL; LIMA, 2008).

A literatura digital, como o próprio nome aponta, está totalmente atrelada às mídias digitais, pois foi pensada para ser produzida e lida na tela. Segundo Hayles (2009, p. 20), a “literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador”.

Nota-se que Hayles, bem como os norte-americanos da literatura na tela, usam a expressão literatura eletrônica, enquanto no Brasil, os defensores dessa literatura usam a expressão literatura digital, a exemplo de Marcelo Spalding, figura bastante conhecida e com vasta experiência nessa área. Mas, no contexto em que este trabalho se assenta, eletrônica e digital têm a mesma conotação.

A partir do conceito apresentado por Hayles, acerca da literatura eletrônica, ou digital (para os brasileiros), depreende-se que há críticas em relação a esse tipo de literatura. Há quem ache que não existe

literatura digital/eletrônica, mas apenas tentativas de entreter o leitor. As críticas que surgem a esse respeito geralmente vêm de pessoas ligadas ao cânone literário, defensoras da literatura tradicional impressa. A percepção de Hayles ganha amparo em Santos, Gross e Spalding (2017), quando apontam para alguns críticos literários que enxergam a literatura digital como diversão e entretenimento, sem compromisso com a fruição literária, algo com o que não concordam aqueles que realmente estão inseridos de forma profissional e autoral nesse contexto.

A nova vertente de literatura que aqui expomos, a Literatura Digital, não vem como um recurso aleatório para preencher o tempo, ou simplesmente, justificar a necessidade de se usar a tecnologia em sala de aula. É uma forma legítima e autoral de arte. É fruto da idealização de escritores que têm um compromisso com a arte da palavra e em formar novos leitores. São novas formas de leituras para leitores de novos tempos (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2017, p. 128).

Nessa perspectiva, nota-se o quanto os autores da literatura digital sofrem com esse preconceito. Fazer literatura digital não é tão simples quanto se pensa, não é nem de longe entretenimento gratuito. É mais uma forma de fruição literária, apenas fazendo o uso de novos recursos e pensando num público diferente, de uma época em que as telas estão em alta, principalmente entre os jovens, cabendo aos escritores de textos literários adaptarem seus textos para atenderem a diferentes interesses.

[...] não é porque está na tela que não é literário. O texto na tela tem condição de causar no leitor a mesma emoção que ele sente quando lê no suporte impresso. A musicalidade, a expressividade, o brincar com as palavras, a criatividade no uso da linguagem também são perceptíveis no suporte digital, razão pela qual é uma boa alternativa para o professor aproveitar o gosto dos alunos pelas mídias digitais para estimulá-los para a leitura do texto literário (SOUZA; SCHLINDWEIN, 2018, p. 89-90).

Sobre esse assunto, cabe ressaltar que a literatura digital, em nenhum momento teve ou tem por parte de seus autores, a intenção de competir com a literatura tradicional impressa, nem tampouco se coloca na posição de ser algo melhor por explorar toda a multimodalidade que tem à disposição. Na verdade, a literatura digital não se apresenta como uma nova literatura. Ela é simplesmente uma vertente da literatura geral, que tenta, a partir de novos projetos, continuar estimulando o leitor, nesse caso, aproveitando todo o seu interesse pelas tecnologias digitais.

Assim, de acordo com Santos, Gross e Spalding (2017, p. 124), “a literatura digital transpõe as bordas da literatura impressa, pois rompe com o caráter estático do texto literário ao apresentar produções dinâmicas, atrativas e interativas”. Desse modo, ao mencionar o caráter atrativo e interativo da literatura digital, temos o hiperconto, um dos gêneros dessa vertente literária que tem se apresentando com um grande potencial para a formação do leitor e do escritor literário.

HIPERCONTO

O hiperconto é um dos gêneros mais conhecidos da literatura digital. Trata-se de um gênero digital notadamente marcado pela multimodalidade, tendo em vista que sua produção faz uso, além do texto verbal, de imagens (estáticas e/ou em movimento), sons, *links*, cores, entre outros. Ou seja, explora bastante as ferramentas disponibilizadas pelas TDIC. Por conta do uso dos *links*, o hiperconto é uma produção hipermodal, pois, faz uso do hipertexto e da multimodalidade ao mesmo tempo.

A questão da hipermodalidade é compreendida, a partir de Lemke (2002) como a fusão da multimodalidade e da hipertextualidade, algo observado também por Araújo e Soares (2009, p. 04), quando sinalizam que a hipermodalidade “é uma maneira de se nomear as novas interações entre os significados das palavras, imagens e sons na hipermídia”. Dessa maneira:

O hiperconto seria uma versão do conto para a Era Digital (...).
O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hipercon-

to, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, *hiperlinks*, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo (...). Mas também não podemos deixar de perceber que um conto de Borges simplesmente digitado e publicado na internet não passará a ser um hiperconto ou um exemplo de literatura digital apenas por estar na internet, e sim continuará a ser um belo conto de Borges (SPALDING, 2012, p. 153).

A partir dessa conceituação de Spalding, criador desse gênero digital, em 2009, podemos notar as semelhanças e diferenças entre o hiperconto e o conto tradicional. Em ambos os casos, o texto é o centro de todo o processo e todos os outros aspectos multissemióticos comungam para sua compreensão. Além disso, ambos são marcados por apresentarem texto curto, poucos personagens, desenvolvimento de uma única história e de um único clímax. Por outro lado, como diferenças entre os dois gêneros, notamos que o hiperconto apresenta características não apresentadas pelo conto, como a imagem em movimento, o som, e, principalmente, os *links*, que possibilitam ao leitor fazer escolhas ao longo do texto. Assim, enquanto no conto o leitor faz uma leitura geralmente linear, no hiperconto, o leitor faz uma leitura não linear, uma vez que há *links* deixados em locais estratégicos do texto, levando-o a clicar naquele que mais combina com o seu horizonte de expectativas para continuar a ler a história e, conseqüentemente, a escolher seu final, sem haver um controle direto do autor.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A aplicação dessa pesquisa numa classe de 9º Ano do Ensino Fundamental se deu em virtude de uma problemática apresentada

pela turma, e que carecia de um trabalho de intervenção. A problemática estava relacionada à produção escrita. Os alunos, em grande parte, ao serem colocados diante de atividades de produção escrita, alegavam não gostar de escrever ou, quando precisavam responder a algumas questões discursivas, tinham muitas dificuldades em prolongar a resposta, demonstrando dificuldades com a coerência, com a pontuação e, principalmente, com a progressão textual. Eles geralmente escreviam textos de meia lauda apenas, e sempre demonstravam preocupação com a quantidade de linhas.

Para fazer uma intervenção nesse problema, tivemos a ideia de apresentar aos alunos a literatura digital, especificamente o gênero hiperconto, pois, acreditávamos que, por seu caráter hipermodal e multissemiótico, os alunos demonstrariam interesse por ele e, conseqüentemente, poderiam ser motivados não apenas para a leitura do texto literário digital, mas também para a escrita do texto literário, fosse no suporte digital, fosse no impresso.

No primeiro momento, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola e, através de um Datashow, apresentamos os hipercontos *Um estudo em Vermelho*³ e *Um tiro para a liberdade*. Exploramos passo a passo esses dois hipercontos, mostrando que, o hiperconto *Um estudo em vermelho*, por ser mais trabalhado, permite ao leitor, a partir de seu nome e e-mail participar da construção do enredo da história a partir das escolhas dos links, tendo a possibilidade de ser um personagem da história. Além disso, esse hiperconto é muito criativo, possibilitando ao leitor 8 finais diferentes, o que instiga ainda mais a curiosidade do mesmo para descobrir se o final de sua história será aquele baseado em seu horizonte de expectativas ou não.

3 "Um Estudo em Vermelho" é um romance policial escrito por Sir Arthur Conan Doyle, publicado originalmente pela revista Beeton's Christmas Annual em novembro de 1887. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Estudo_em_Vermelho. Acesso 12 dez. 2018. Ele serviu de inspiração para o hiperconto de Spalding, que usou a tradução do título original.

Figura 1: Captura da primeira tela do hiperconto *Um estudo em vermelho*



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/>

Em relação à leitura do hiperconto *Um tiro para a liberdade*, foi mostrado que se trata de uma produção mais simples do que a anterior, na qual o leitor pode escolher também o rumo da história, mas, no caso deste, não há tantas possibilidades. Neste, o leitor encontra dois *links* no final da primeira tela e clica em um deles para escolher o prosseguimento da história. Na tela seguinte, o leitor encontra mais dois *links* que o levam a diferentes caminhos, apontando para um final de texto que ficará a cargo da sua escolha.

No segundo momento, em sala de aula, abrimos uma discussão sobre as impressões dos alunos acerca do gênero digital hiperconto, momento no qual alguns alunos perceberam semelhanças com o conto impresso e demonstraram bastante entusiasmo com a possibilidade de escolhas oferecida pelo hiperconto, fazendo com que elegêssemos essa a principal distinção entre os dois gêneros. Prosseguimos com um debate acerca de tecnologia e escrita, tomando como base a obra *Letramento e Tecnologia*, de Braga e Ricarte (2005)⁴.

4 Os principais tópicos dessa discussão foram: tecnologia e mudança social; as mudanças da escrita nas diferentes gerações; relação entre tecnologia e escrita; a escrita impressa e a escrita

Figura 2: Captura da primeira tela do hiperconto *Um tiro para a liberdade*


Um tiro para a liberdade

Cristina era uma adolescente de 15 anos, dedicada, e que sempre tirava boas notas. Morava em uma comunidade, no centro do Rio de Janeiro, com seu pai, Russo. Sua mãe havia morrido, de causas desconhecidas, quando a garota tinha apenas 10 anos. A menina sempre sofreu abusos de seu pai, um homem viciado em drogas, cruel e sem escrúpulos, capaz de fazer qualquer coisa para conseguir o que queria.

Cristina sofria ao pensar em sua vida. Seu pai, além das agressões, a coagia por meio de armas. Com tudo isso, a situação acabou se tornando insustentável para a garota, que aos poucos se tornou fria e calculista.

Depois de anos sob o uso de drogas, Russo se encontrava em um estado lastimável, não tinha como pagar o que devia, e, observando a exuberância de sua filha, resolveu, então, oferecer como pagamento ao traficante uma noite com ela.

E agora? Qual será o destino de Cristina?

Cristina pega a arma de seu pai para se defender

Fonte: <http://garciaroberta38.wixsite.com/contosehipercontos/um-tiro-para-a-liberdade>

No terceiro momento, os alunos foram divididos em trios e orientados a produzirem leituras de outros hipercontos (extraclasse), a partir da indicação de dois *sites* específicos em hipercontos⁵. A ideia atrelada a essa atividade era fazer os alunos navegarem nos hipercontos para perceberem a estrutura dos mesmos, como os autores escrevem, os locais onde depositam os *links*, como funcionam os diálogos entre os personagens, a pontuação, etc., para em seguida, num processo de escrita colaborativa, produzirem seus próprios hipercontos.

Ainda no terceiro momento, discutiu-se como usar os recursos multimodais para deixar os hipercontos mais criativos, de modo que imagem, texto e áudio se unissem para a construção do sentido; também chamou-se a atenção para o uso de travessão, dois pontos, interrogação e exclamação, que marcam os diálogos entre os person-

na tela; mudança de comportamento das pessoas em virtude da tecnologia do computador e da internet; tecnologia e ampliação das práticas sociais de leitura e escrita. Todos esses tópicos sugeriram a partir da leitura da referida obra.

5 Os sites indicados foram: <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos> e <http://garciaroberta38.wixsite.com/contosehipercontos/blank-bgylyu>. Acesso 12 dez. 2018.

gens, para que isso fosse colocado em prática posteriormente; sobre a coerência, enfatizou-se a importância de os alunos integrantes dos trios conversarem antes, para que os caminhos a serem seguidos no final da primeira página de cada hiperconto, tivessem ligação com a parte inicial; quanto à progressão, não houve a necessidade de entrar em detalhes, pois o próprio formato do hiperconto, que geralmente apresenta ao final da primeira página pelo menos dois *links*, já incentiva o aluno a produzir mais, uma vez que ele precisa deixar os caminhos prontos.

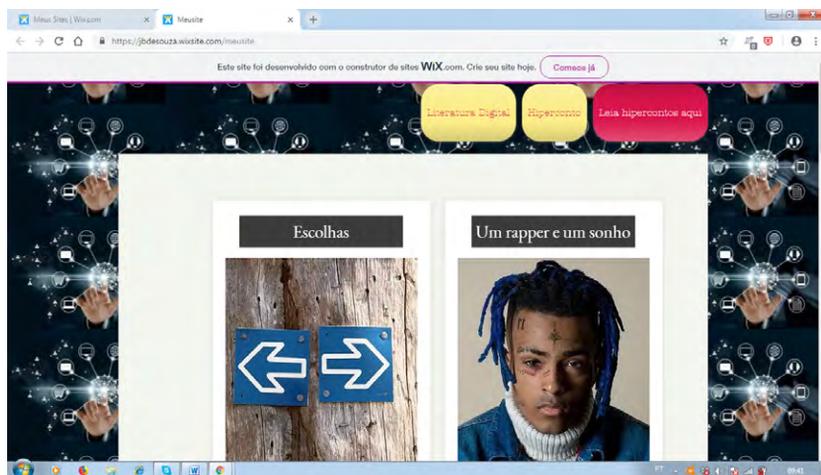
A escrita colaborativa é de grande importância nos dias atuais e o trabalho colaborativo tem sido exigido com bastante frequência nesse mundo globalizado, em virtude das TDIC. Trata-se de uma produção que envolve duas ou mais pessoas, numa relação de diálogo, compartilhamento e negociação de ideias e projetos visando à construção de um trabalho significativo (LOWRY, *et al.*, 2004).

Nesse contexto, incentivar essa escrita na escola é relevante para a formação do aluno e para que ele aprenda a atuar coletivamente em outras situações de sua vida. No entanto, ao escreverem coletivamente, segundo Lowry *et al.* (2004), os produtores devem ter um objetivo comum. Ou seja, escrever não se torna colaborativo por ser feito por várias pessoas, mas, porque, além de estarem envolvidas no mesmo projeto, existe um objetivo em comum.

No caso da produção dos hipercontos em trio, a ideia da escrita colaborativa faz-se relevante porque os alunos podem dialogar e se ajudar, pois, como os hipercontos são produzidos na tela do computador, alguns alunos geralmente apresentam mais habilidades, enquanto outros podem apresentar outras habilidades na organização das ideias, da escolha dos recursos multissemióticos, entre outros. Além disso, “quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 141).

Nessa perspectiva, após receberem toda a motivação visual a partir da leitura dos hipercontos indicados, os alunos produziram seus próprios hipercontos, cujas capturas de tela são mostradas abaixo:

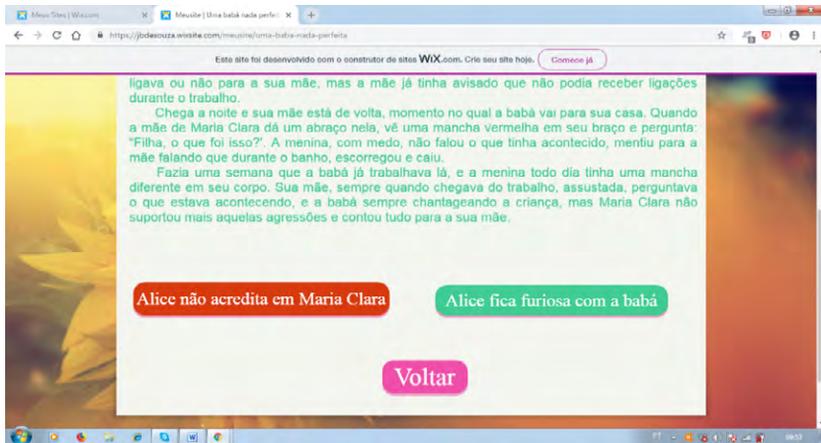
Figura 3: Captura de tela do *site* que hospeda os hipercontos produzidos pelos alunos



Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite>

O *site* acima foi criado com o fim específico de hospedar os hipercontos dos alunos. Ou seja, o professor fez a conta na plataforma wix, criou apenas a tela inicial e a, a partir daí, orientou os alunos na montagem de seus hipercontos. Antes de irem montar os hipercontos na tela, os alunos prepararam o principal – a parte textual. Em seguida, de posse do texto, eles foram montando seus hipercontos na tela⁶, sob a orientação do professor, fazendo uso de toda a multimodalidade oferecida pela plataforma wix, uma plataforma gratuita que permite a qualquer pessoa com conhecimentos básicos de informática montar seu próprio *site* a partir de um processo simples de edição. A própria plataforma oferece ao usuário todas as ferramentas de que ele necessita para deixar seu *site* o mais próximo possível de um *site* profissional.

6 Por falta de espaço, mostramos apenas duas capturas de telas de três hipercontos produzidos colaborativamente pelos alunos, mas, clicando em qualquer um dos 3 links, o leitor é direcionado para o *site* principal, onde ele pode apreciar esses hipercontos na íntegra e alguns outros produzidos individualmente pelos alunos, além de informações e vídeos sobre literatura digital e hiperconto.

Figura 4: Captura da primeira tela do hiperconto *Uma babá nada perfeita*, do 1º trio

Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite/uma-baba-nada-perfeita>

Figura 5: Captura de uma das telas do hiperconto *Envolvida com o tráfico*, do 2º trio

Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite/caminho-1-ana-passa>

Assim, ao analisar com atenção os hipercontos produzidos pelos alunos, ficou bem claro que houve melhorias significativas na produção, principalmente no tocante à progressão textual, pois, se antes eles reclamavam e costumavam escrever contando as linhas, na in-

tenção de se livrar da produção, com os hipercontos, sua escrita fluiu mais naturalmente e eles não ficaram preocupados com o tamanho do texto. Pelo contrário, a animação deles para escrever diferentes caminhos foi bastante significativa, o que resultou em textos de três laudas, em média, notadamente marcados pela criatividade no uso dos recursos multimodais e da coerência textual, já que os diferentes caminhos precisavam ser coerentes com a parte inicial do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, apostamos na produção colaborativa de hipercontos a partir de um processo de escrita colaborativa para uma intervenção na escrita dos alunos do 9º ano de uma escola baiana, que se mostrou deficiente, com o objetivo de melhorá-la. Para tal, utilizamos como motivação para os alunos a literatura digital, especificamente o gênero hiperconto, por acreditarmos que, devido a todos os recursos multissemióticos de que ele é composto, seria bastante apropriado para o fim desejado.

Assim, essa proposta passou por uma fase teórica, por meio da qual apresentamos a literatura digital e o hiperconto, foco do trabalho; por uma fase de preparação, no laboratório de informática e na sala de aula (leitura de hipercontos e discussão sobre esse gênero digital), e, finalmente, por uma parte prática, por meio da qual os alunos, em trio, produziram hipercontos colaborativamente, iniciando suas produções textuais em casa e transformando-as em hipercontos num espaço combinando com o professor, que orientou passo a passo as produções, publicando-as em um site criado especificamente para tal.

A partir dessas ações, promovemos não apenas a interação entre os discentes, mas, principalmente, a melhoria da produção escrita dos mesmos, que se mostrou bastante criativa e produtiva nos hipercontos apresentados, mostrando coerência, pontuação, criatividade e progressão textual, algo almejado desde o início desse trabalho. Além disso, o trabalho se apresenta como mais uma possibilidade para o professor de Língua Portuguesa trabalhar com leitura e produção textual, o segundo tópico, um dos grandes entraves no dia a dia do professor.

ARAÚJO, J. C.; SOARES, C. P. G. 2009. Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no orkut. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte. Disponível em http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/afetividade_hipertexto.pdf. Acesso em 20 nov. de 2018.

BRAGA, D.B.; RICARTE, I. **Letramento e tecnologia**. Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

COUTINHO, G. L. **A Era dos Smartphones**: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil. Brasília, 2014. 67 f. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda), Universidade de Brasília.

HAYLES, N. K. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality**. 2002. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147035720200100303>. Acesso em 20 nov. 2018.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A. & LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. **Journal of Business Communication**, p. 66-99, 2004. Disponível em: <http://pagesperso.lina.univ-nantes.fr/~molli-p/pmwiki/uploads/Internal/taxonomy.pdf>. Acesso em 20 nov de 2018.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para aulas on-line. Porto Alegre: At-med, 2002.

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

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua**: representação na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Á. M. B.; GROSS, L. G.; SPALDING, M. Conexões entre letramento digital e literatura digital. In: **Linguagem em Foco**. UECE. Ceará: v. 9, p. 117-129, 2017.

SCHOLL, M.; LIMA, S. L. A Leitura Digital no Contexto Escolar: desafios e possibilidades. **Revista Thema**, v. 15, n. 01, p. 269-281, 2018.

SOUZA, J. B.; SCHLINDWEIN, A. F. Os Desafios da Formação do Leitor Contemporâneo e a Literatura Digital. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 02, p. 83-102, 2018.

SPALDING, M. Literatura na tela do computador: a coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. **Revista Traj. Mult.** Vol. 3, p. 138-155, 2012.

PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA

Júlio Flávio Vanderlan Ferreira¹
Carlos Magno Gomes²

Formar leitores competentes na educação básica da rede pública brasileira é um desafio. No Brasil, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação básica, Provinha Brasil e outros mecanismos de aferimento de competências e habilidades demonstram que os alunos da educação básica estão aquém do esperado. Partindo desse contexto, apresentamos uma abordagem de leitura literária na educação básica a partir da utilização da concepção, de Rouxel, que considera o leitor algo imprescindível à compreensão da obra, tão importante quanto a estética ou o autor (2014, p.22). Para isso, a autora sugere a valorização da memória subjetiva do leitor e seu repertório cultural para despertar o interesse pela obra.

Esta proposta de trabalho traz reflexões teóricas sobre a formação de leitores literários a partir de uma roda de leitura subjetiva do conto “Santana Quemo-Quemo”, da obra *Cine Privê* (2009), de Antônio Carlos Viana. Para isso, exploraremos a perspectiva da “leitura subjetiva”, conforme pressupostos de Annie Rouxel, e o “modelo cultural de leitura”, de acordo com Carlos Gomes. Didaticamente, este texto está dividido em três momentos: no primeiro, discutiremos os pressupostos da formação crítica do leitor; no segundo, construire-

1 Mestrando do Proletras da Unidade de Itabaiana/UFS. Professor da Rede Estadual de Sergipe e da Faculdade do Nordeste da Bahia-FANEB-. E-mail: julioflavio.04@gmail.com

2 Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana/UFS/CNPq. Membro do GT da Anpoll: A mulher na literatura. Editor do periódico *Interdisciplinar*. E-mail: calmag@bol.com.br

mos um roteiro de leitura literária do conto, analisando como o narrador se posiciona diante da fome e da demolição do barraco em que moram; Por fim, aproximaremos as experiências subjetivas dos leitores da proposta estética de Viana.

O conto selecionado narra o despejo de uma família pobre. Sem opção de moradia, a mãe não aceita mais aquela humilhação e entra em desespero. Toda a cena é narrada pelo olhar de um garoto, possibilitando interpretações relacionadas à forma como a criança percebe a situação social de sua família. Entre os elementos estéticos, está o contraste entre o desespero da mãe, que perde sua moradia, enlouquece diante do despejo, e a alegria do narrador de poder comer, mesmo depois de perder o barraco.

Nossa abordagem é pautada pela valorização da subjetividade do leitor cuja identidade deve ser incluída no processo de interpretação por meio de uma simbiose social. Isto é, a aproximação do leitor do texto deve ser intensificada por meio das aproximações entre a realidade ficcional e os problemas sociais da atualidade. Com isso, a proposta de leitura precisa estar adequada à realidade do aluno, visto que a temática do texto pode ser definitiva na empatia entre ele e o seu leitor, passando pelas questões contemporâneas e pelos conflitos individuais.

Nesse rumo, faremos a utilização do método interdisciplinar de leitura proposto por Gomes, que explora cultura e estética por meio da recepção crítica (2012b). Tal prática visa ampliar o interessante do aluno pela ficção, como um contraponto para o debate acerca das questões sociais a partir do jogo estético. Segundo Gomes, “tais práticas de ensino de leitura literária vinculam-se às pesquisas que propõem ‘desterritorializar’ o ensino tradicional para sugerir uma prática de leitura na qual os elementos estéticos sejam lidos como ideológicos” (2012a, p.18).

A “memória subjetiva” deve ser um ponto de partida para aquecer o debate proposto. Para Rouxel (2014, p. 27), a leitura do texto literário deve ser baseada em uma “experiência singular um momento privilegiado na formação do leitor para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória,

seus valores, sua visão de mundo". Essa tomada de consciência e questionamentos de horizontes de expectativas de vida podem acontecer por meio do contato com obras que suscitem o debate acerca das desigualdades sociais.

Valorizamos a participação ativa do leitor com o propósito de ampliar os sentidos do texto lido, visto que "texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 54). Essa perspectiva dialoga com a proposta de "Letramento literário", de Cosson (2014, p. 58), pois "ler, depende muito mais do leitor que do texto". Diante disso, é possível percebermos que a leitura crítica é produto resultante de uma simbiose entre leitor e texto, porque mesmo o texto literário sendo ficção, o sentido que é dado a ele advém das concepções de mundo do seu leitor:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o seu texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode ser transformado continuamente abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida com tudo que o povo: Vivências pessoais, culturais, sócio históricas e formas filosóficas, religiosas, jurídicas e estéticas que orientam sua vida ou explicam tais vivências. Munido dessas referências o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro do seu horizonte de valores (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.44)

Cabe destacar que, com o surgimento das abordagens sobre recepção, a obra literária passou a ter como elemento principal o seu leitor. Foi em 1964, na Alemanha, num período de mudanças sociais e políticas que numa aula inaugural na Universidade de Constança o Professor Hans Robert Jauss disseminou as ideias que fariam o processo de recepção do texto o foco do debate, pois questionava a visão estruturalista do texto, bem como a formalista, que concebiam a obra como um produto acabado e fruto de uma linguagem autossuficiente. Assim, passa a valer a premissa de que "o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor" (LIMA, 2002, p.21).

As práticas de leitura literária são exitosas, quando privilegiam o lúdico e a capacidade dos leitores de brincarem com os sentidos dos textos. Esse gosto pelo literário acontece no ensino fundamental e suas diversas perspectivas pedagógicas, segundo Neide Rezende:

O ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano – parece mais bem situado para fugir a essa regra de ensino mecanizado e sem mobilização efetiva de leituras, uma vez que a produção literária intensiva e de qualidade que articula texto e imagem, bem como a consolidação de contadores de história, a boa condução de bibliotecas municipais, dentre outros elementos, parece estar estimulando professores e currículos de fundamental I a adotar a literatura infantil como elemento de formação (2014, p.35).

Tal perspectiva de formação do leitor é muito importante para retomarmos o debate de como diversificar nossas práticas de leitura. Sabemos que as práticas historiográficas não são apropriadas para as leituras literárias no ensino fundamental, pois são limitadas a “sucessão dicotômica entre estilos de época, cânones e dados autobiográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional” (COSSON, 2016, p. 21).

Para nossa abordagem, acreditamos que o ensino de Literatura não pode ser concebido como um mero acesso de informações às obras literárias, suas respectivas características e resumos dos cânones da literatura brasileira. Compreendemos que a plenitude da obra literária está contida na relação entre ela e o seu potencial leitor. A literatura é essencial ao desenvolvimento pleno do aluno-leitor, pois suscita reflexões e oferece ao leitor possibilidades ímpares para a descoberta de novos universos sociais.

A experiência com a literatura humaniza à medida que informa, emancipa à medida que liberta e diverte quando passa a ser um enigma, um desafio para o leitor. Nesse sentido, retomamos as sábias palavras de Roland Barthes

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário ... Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático (2004, p.32).

A exploração da capacidade dramática do texto literário é um dos caminhos que acreditamos possíveis no ensino fundamental. Tal prática é possível pela análise do jogo que o texto propõe ao leitor. O reconhecimento dos contratos, ou modos de uso, que o texto carrega para despertar o leitor é um bom caminho. A leitura literária deve ser autônoma, sem pregar uma leitura definitiva, dando margens a interpretações livres tanto pelo caminho cultural, quanto pelos protocolos estéticos.

O modelo de leitura literária proposto por Annie Rouxel concebe a experiência estética de recepção do texto literário como uma práxis que valoriza a memória subjetiva do aluno-leitor, visto que, muitas vezes, a leitura feita em sala de aula traz um roteiro estanque já produzido pelo professor. Para Rouxel (2014, p. 20) “O desinteresse dos jovens pela literatura se explica, em parte, por essa ausência de emoção que acompanha as análises formais, mais ou menos acadêmicas esperadas da instituição”.

Assim, optamos por uma experiência estética de valorização da relação entre leitor e texto. É preciso sair da análise formalista para que a valorização das memórias subjetivas do leitor, quando esse passa a preencher as lacunas que o texto deixa com seus conhecimentos. Essa concepção recepcional é acolhedora, pois prioriza as experiências pessoais do leitor em seu lugar social, porque transforma “a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas” (ROUXEL, 2014, p.21).

Como pensamos em um modelo interdisciplinar de leitura literária, articularemos questões sociais em um segundo momento do

processo de recepção. Essa concepção passa pela identificação das vozes sociais no texto literário e no espaço de recepção. Assim, o contexto da obra será aproximado do contexto social do leitor. Essa abordagem valoriza o local social do leitor e pode explorar questões identitárias. Segundo Gomes “Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc” (2012b, p. 02).

Como recorte, vamos fazer proposta de leitura do conto “Santa-na Quemo-Quemo”, de Viana para discutir as questões de moradia e as desigualdades sociais que circundam esse tema. A escolha desse conto se deu pelo fato de que a narrativa dialoga diretamente com a realidade social e econômica de grande parte do alunado da rede pública. Estamos preocupados com as experiências desse leitor e no seu horizonte de expectativas para haver uma aproximação com o tema proposto. Essa relação entre a realidade do texto e a do aluno estão imbricadas e isso, em tese, deve facilitar o contato do leitor com a obra.

Assim, pensamos em um processo de recepção em que nosso leitor será testado por um texto que demanda reflexões críticas. Para isso, vamos priorizar as especificidades estéticas do jogo narrativo, proposto pelo do ponto de vista do narrador menino, que descreve o desespero da mãe, sem esquecer de registrar sua vontade de se alimentar. O olhar de quem conta a história é muito importante para o debate da questão social narrada.

O contista sergipano Antônio Carlos Viana tem seu trabalho reconhecido pela crítica e público nas últimas décadas. Nascido em 05 Junho de 1944, em Aracaju, faleceu na mesma cidade aos 74 anos. Como produção deixou as obras: *Brincar de manja* (1974) *Em pleno castigo* (1981) *O meio do mundo e outros contos* (1993) *Aberto está o inferno* (2004) *Cine privé* (2009), que ganhou o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes), e, por último, *Jeito de matar lagartas* (2015). Ao falar de suas experiências de leitura, Viana destaca a importância do prazer da literatura, ao relatar o susto de ler “Os cavalinhos de “Platiplanto”, de José Veiga: “a leitura desse livro foi para mim um bom susto, À medida que o lia, fui sendo tomado pela

descoberta do novo” (VIANA, 2017, p.13). Esse susto que desperta a curiosidade é fundamental para despertar o leitor.

Na sequência, passamos a descrever um roteiro de leitura do conto de Viana, destacando as peculiaridades entre o contraste social da miséria e abandono da família sem teto e a alegria de comer do narrador.

ROTEIRO DE LEITURA: O DIREITO À MORADIA

Em “Santana Qüemo-Qüemo”, Antônio Carlos Viana produz um texto que nos assusta pelo contraste da beleza da linguagem com as cenas de degradação humana. Esse conto é narrado por um menino, que descreve o dia em que sua mãe enlouqueceu após a família ter o barraco derrubado por máquinas da prefeitura, pois tinham ordem de despejo da ocupação ilegal num terreno pertencente ao poder público. Viana nos causa espanto por sua técnica que retrata temas ligados à miséria humana, a perda da dignidade, todavia mostrados de maneira simples, causando perplexidade ao leitor.

Por meio de um estilo conciso, esse conto descreve o dia do despejo, a partir da preocupação do narrador de ficar sem o almoço do dia: “Quando os caros chegaram, minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso” (VIANA, 2009, p.18). A forma como o narrador ressalta o sabor do pirão já anuncia que estamos diante do ponto de vista do garoto.

Esse conto descreve a crueldade do ato de despejo de várias famílias que perderam suas casas, dando destaque para o estado de preocupação da mãe: “A gente sabia que os carrões iam chegar, a notícia corria desde o começo da semana e já era sexta-feira. As mulheres se descabelavam, berrando que não tinham para onde ir. Pareciam ter enlouquecido todas de uma vez” (VIANA, 2009, p.13). O estado de enlouquecimento das mulheres reforça o quanto havia de desesperador naquela situação que era corriqueira para o garoto narrador.

Além disso, o garoto relata também a falta de saneamento público e as péssimas condições de vida daqueles moradores convida o

leitor a pensar sobre os direitos mínimos das crianças: “Num minuto, era um monte de traste velho do lado de fora dos barracos: lastro de cama, uma imundice de colchonete enrodilhado, botijão de gás, lata, muita lata, onde à noite a gente cagava e mijava pra, no outro dia cedo, jogar tudo no riacho” (VIANA, 2009, p.13). Sem opção social, os personagens desse conto estão fadados à marginalização social como destaca Maria Ivonete Silva: “Em meio a cenários que quase sempre remontam à precariedade ou a mais absoluta miséria, os narradores-protagonistas de seus contos narram histórias de vidas fadadas ao insucesso, à aniquilação” (VIANA, 2012, p.4).

O narrador reforça a dor da perda da casa, dando destaque para a possibilidade de ficar mais um dia sem almoço: “E veio, bem em cima do nosso barraco. Ah, meu Deus, a panela da galinha que deu tanto trabalho a meu irmão pegar ia virar com tudo; adeus, pirão, adeus, cheiro bom, coisa tão rara um cheiro assim no meio daquela merda toda” (VIANA, 2009, p.14). No meio de toda a agonia, a maior preocupação do narrador era com a comida, ressaltando que se trata de um contexto muito desfavorável a infância. Seu olhar para a panela reforça a situação de fome em que sempre vivia. Como em outros contos, Viana dá destaque à única chance de alegria que o menino tinha, mostrando uma de suas principais virtudes: “extrair de personagens aparentemente desprovidas de qualidades superiores a humanidade que subjaz suas escolhas, seus sentimentos e sua forma de apreender o mundo” (SILVA, 2012, p.3).

No conto em destaque, a alegria de almoçar naquele dia é maior que a tristeza da perda da casa: “Mas a vida também tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela da galinha, que a gente comeu, feliz, debaixo da amendoeira, quando os homens foram embora, já tudo derrubado” (VIANA, 2009, p.15). A satisfação de terem a oportunidade de comer galinha preparada pela mãe, esconde a trágica condição daquela família sem teto.

A narrativa mostra também que, além de perder seu barraco, a mãe do narrador, aparentemente tem um surto e perde suas faculdades mentais durante o processo de demolição de sua moradia.

Assim, o contraste entre a dor da mãe e o prazer dos filhos com o almoço dá uma dimensão das necessidades básicas por que todos passam. Nesse caso, o susto em sua narrativa está na forma como a tragédia é anunciada, abrindo a possibilidade para se continuar vivendo, mesmo sem teto, pois nem tudo está perdido. Entre várias situações desumanas abordadas na trama como a perda da lucidez da mãe e a perda do barraco está o depoimento de uma criança que não comia com regularidade.

Além da fome, o conto aborda a questão dos sem teto e dos direitos básicos às crianças. Partindo dessa reflexão social, nossa proposta abre espaço para as reflexões sociais que esse conto nos convida a fazer. Uma das possibilidades que podem arejar esse debate é a retomada do texto da Carta Magna brasileira: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p.48). Outro texto que pode incluído no debate é o que retoma as garantias sociais proposta pela ONU. O direito à moradia está incluso também na declaração Universal dos Direitos Humanos publicada em 1948. Ter um lar digno é direito de todos e o estado tem a obrigação de fornecer essa moradia, pois esta é fundamental a dignidade da pessoa humana.

Portanto, a narrativa de Viana, além das opções estéticas, põe em questionamento tais situações e nos faz refletir sobre a condição de vulnerabilidade social na qual as pessoas vivem. A partir desse roteiro de leitura, pretendemos mostrar ao aluno a possibilidade de questionar valores socioeconômicos hegemônicos a partir das reflexões oriundas das leituras. Para tanto, torna-se fundamental o desenvolvimento da consciência crítica do leitor em relação a problemas sociais de sua própria realidade.

A seguir, passamos a detalhar como é construída esta roda de leitura que visa o desenvolvimento do gosto pelo texto literário e suas possibilidades de leituras.

Nossa proposta de intervenção está dividida em cinco momentos que explorarão os temas da moradia e da fome representados no conto “Santana-Quemo-Quemo”. Cada momento visa à ampliação do horizonte de expectativa do leitor por meio da valorização de suas memórias culturais em contraste com os direitos humanos. Inicialmente, após a leitura do conto em conjunto, ocorrerá a fase de coleta de depoimentos sobre os temas do texto, apontando as especificidades de como o narrador constrói seu olhar para a tragédia da família. Esse debate passa pelo compartilhamento de sensações individuais dos leitores.

Dando continuidade ao processo de ampliação do debate sobre moradia e fome, vamos abrir espaço para ouvirmos a música “Gente Humilde”, uma parceria de três artistas, letra do Chico Buarque e Vinícius de Moraes, e composição musical de Aníbal Augusto Sardinha, conhecido como Garoto. Essa canção foi escolhida pela proximidade temática e pela forma como o eu lírico se preocupa com as pessoas simples das cidades brasileiras.

Gente humilde

Tem certos dias em que eu penso em minha gente
E sinto assim todo o meu peito se apertar
Porque parece que acontece de repente
Como um desejo de eu viver sem me notar

Igual a como quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar
E aí me dá como uma inveja dessa gente
Que vai em frente sem nem ter com quem contar

São casas simples com cadeiras na calçada
E na fachada escrito em cima que é um lar
Pela varanda, flores tristes e baldias
Como a alegria que não tem onde encostar
(GAROTO, BUARQUE, MORAES, 1970)

A letra de “Gente humilde” convida o ouvinte a pensar até que ponto ele se preocupa com o outro. O diálogo entre a música e o conto fortalece o debate temático em comum, a desigualdade social. Pedagogicamente, propõe-se a gravação de áudios sobre os sentimentos dos alunos após a música selecionada.

Logo depois, será feita a retomada dos depoimentos para propor um roteiro que priorize a questão social, explorada nos dois textos. Por último, vamos aproximar os depoimentos dados pelos alunos com o roteiro de leitura que enfatiza o quanto o narrador prioriza a alegria de comer naquele triste dia de sua família.

Prática de leitura de “Santana quemo-quemo”

Primeiro momento: Distribuição de cópia do conto para que todos possam ler. Após a leitura silenciosa, o professor iniciará um diálogo com os leitores para saber sobre os sentimentos que a leitura despertou em cada um. Nesses registros, sugere-se que sejam relatadas as aproximações do conto com suas respectivas realidades sociais. Essa prática pode ser feita pelo registro dos depoimentos com a utilização do *podcast*, gravando a fala dos alunos ou por meio de um diário de leitura.

Segundo momento: Compartilhando as experiências dos alunos, o professor pede que voluntários iniciem seus comentários sobre os sentimentos e sensações sobre o texto lido. No final, dessa etapa, o professor seleciona alguns pontos de vista pertinentes sobre a questão da fome do narrador e a falta de moradia fixa, passando para o momento seguinte.

Terceiro momento: Será compartilhada a música “Gente Humilde”, via bluetooth, com os alunos que tiverem celular. Em seguida, será solicitado que eles ouçam-na com atenção. Depois, pede-se que seja feito o registro de suas impressões sobre a música e qual a relação dela com suas respectivas realidades sociais. Esse momento também pode ser feito com cópias xerocadas da música.

Quarto momento: Inicia-se o debate sobre o direito à moradia e a alimentação das crianças conforme fragmentos da Constituição Federal, propondo algumas reflexões acerca de como devemos olhar o outro. Podem ser colocadas em foco as desigualdades sociais e o papel do Estado para ajudar os menos favorecidos. Essa etapa é rápida com e deve ser finalizada com algumas reflexões sobre direitos humanos)

Quinto momento: Para concluir, o professor pode retomar a forma como Viana narra a perda da moradia por um garoto que está preocupado em comer naquele dia. Deve-se destacar o quanto o texto valoriza a humanização do garoto, que mesmo diante de tantas aflições fica feliz em compartilhar o almoço com seus irmãos. O mais importante é despertar o gosto pela leitura e pelo debate sobre o texto lido.

Fonte: os autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sensações oralizadas pelos alunos são importantes para o compartilhamento de interpretações desenvolvidas. Os áudios serão usados para a ressignificação coletiva dos sentidos do texto, ressaltando abordagens críticas em torno do direito à moradia e à alimentação a partir do debate sobre políticas públicas e os princípios constitucionais. Na parte final da oficina, cabe ao professor apresentar seu roteiro de leitura, destacando os aspectos estéticos das representações estudadas e valores subjetivos apontados pelos participantes desta atividade.

Assim, a intenção é fazer com que a experiência estético-recepcional literária conduza o aluno a um pensamento crítico das situações tratadas no conto de Viana e na música “Gente humilde”, despertando a consciência e a capacidade de analisar as disparidades sociais que, aparentemente, poderiam lhe parecer banais e comuns em uma leitura sem o compartilhamento de experiências. Ao compartilhar ideias críticas acerca dessa temática, o leitor também aprende a ouvir seu colega. A interação entre os diferentes pontos de vista é o ponto alto dessa prática

Cada etapa segue os pressupostos metodológicos desenvolvidos na primeira parte desta proposta. Assim, acreditamos que um dos caminhos para envolvermos nossos alunos esteja no uso de práticas de leitura literária que seja democrática, sendo iniciada pela “leitura subjetiva”, como nos orienta Rouxel; passando pelo uso de outros textos e outras modalidades textuais, conforme as sequências sugeridas pelo “letramento literário” de Cosson. Por fim, como se trata de uma proposta de formação crítica acerca das questões sociais, ressaltamos o debate das questões identitárias entre o leitor e as representações literárias como nos sugere Gomes com o “modelo cultural de leitura”. Logo, passando por esses momentos que intercalam abordagens, nossa roda de leitura concilia prazer e formação crítica do leitor com a ampliação do horizonte cultural dos participantes desta prática de leitura.

Em suma, ressalta-se a importância da subjetividade para o desenvolvimento do prazer da descoberta dos sentidos do texto literário.

rio. Com isso, o debate proposto em torno da questão da moradia, a partir das particularidades da literatura de Viana, reforça a importância da exploração dos depoimentos para ampliação dos sentidos do texto lido. Da aproximação entre o “texto do autor”, o conto de Viana, e o “texto do leitor”, as impressões registradas nesta prática, temos um terceiro momento mediado pelo professor com o roteiro de sua leitura literária, destacando os aspectos estéticos narrados. Dessas múltiplas experiências, a roda de leitura literária se constitui uma prática de compartilhamento de experiências estéticas e culturais, enriquecidas pelas aproximações temáticas.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORDINI, M. G.; e AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art.asp. Acesso em dez. 2018. Acesso em fev. 2019.
- BUARQUE, C.; MORAES, V., GAROTO. **Gente Humilde**. Álbum Chico de Hollanda n. 4, 1970. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/gente-humilde.html>. Acesso em dez. 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- GOMES, C. M. Leitura interdisciplinar da literatura infanto-juvenil. **Acta Language and Culture**. Maringá, UEM, v. 34, n. 1, p. 17-22, 2012a.
- GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012b.
- LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- REZENDE, N. Formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, J. H. P. *et al.* (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, A. Ensino de Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

SILVA, M. I. As personagens infames de Antônio Carlos Viana e suas representações. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, p. 159-170, 2012.

VIANA, Antônio Carlos. "Santana Quemo Quemo". In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIANA, A. C. Escrevo para a vida valer a pena. In: GOMES, C. M. *et al.* (Orgs.) **Imaginários literários**: memórias e estética pós-moderna. São Cristóvão: Ed da UFS, 2017.

LEITURA DE CORDEL: DECLAMAÇÃO DE FOLHETOS INFANTIS

Rildo Vivaldo Teles¹

Jeane de Cássia Nascimento Santos²

As práticas de leitura literária no ensino fundamental não são muito difundidas, os textos literários às vezes aparecem no programa de ensino ou até em uma seção do livro didático, mas, em sua maioria, com a proposta que não condiz, necessariamente, com a perspectiva de reflexão e desenvolvimento por meio da leitura do material pertencente ao campo literário. Há casos em que o texto aparece como pretexto para estudar em partes isoladas ocorrências de exemplos gramaticais sem buscar entender o sentido e a mensagem presente na produção escrita. São mais raros, ainda, casos em que explore elementos estéticos do texto, ficando, desse modo, preso aos textos e propostas dos materiais que lhe são oferecidos. Por outro lado,

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

1 Mestrando em Letras pelo Proletras da UFS. Professor da Escola Egídio Gonçalves de Souza. Bolsista CAPES de 2018 a 2020. E-mail: rildoteacher@hotmail.com

2 Prof. Dr. da UFS e Membro do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana. E-mail: jeane@uol.com.br

O conhecimento literário do professor é um ponto crucial para se oferecer oportunidades de leituras que visem o contato do aluno com elemento estético e, como se tem notado, o uso somente do livro didático e baseado na proposta de ensino desse não permite ao estudante momentos de deleite do texto literário.

Nas escolas ainda o que se tem são práticas superficiais de explorar o texto sem evidenciar o valor estético e/ou a mensagem com potencial reflexivo. Esse fator não condiz, de certo, com a leitura propriamente dita literária, além disso, dificilmente se formará leitores competentes oportunizando a eles atividades que apresentam como marca a ausência de reflexão e prazer.

Essa constatação se agrava ainda mais quando envolve o trabalho com a poesia. Nos livros didáticos podem-se perceber alguns exemplos de poemas, todavia raramente se explora seu valor estético, não é difícil encontrar conteúdos gramaticais exemplificados em textos consagrados da literatura sem ao menos discutir o sentido e a proposta formal de escrita em um poema.

Pensando em oportunizar o contato do aluno com o texto poético, atrelando a ideia de prazer, neste artigo serão apresentadas discussões acerca da leitura do cordel numa perspectiva dinâmica em que será explorada a oralidade. Atém-se de imediato à estética do texto que, por seu caráter recreativo e de leitura compartilhada, permite um conjunto de leitores participarem do momento de exposição do texto. Como se sabe, crianças gostam de interagir quando estão brincando, o que permite observar que o cordel possibilita a interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura.

A prática de ensino que se pretende desenvolver está voltada à promoção da leitura de alunos do 5º ano do ensino fundamental, buscando o desenvolvimento da performance na apreciação e divulgação do texto da Literatura de Cordel. Almeja-se apresentar o universo da leitura por meio do contato com aspectos formais do cordel, os quais permitem a exposição oral perfazendo a performance da voz e do gesto, fator determinante na transmissão e na recepção do cordel que serão trabalhados.

Para conhecer a proposta que se quer desenvolver é fundamental entender o conceito de Literatura de Cordel, haja vista que aproximar-se com o objeto, antes de apropriar-se das possibilidades que esse oferece, é fator relevante no sucesso da pesquisa. As definições de cordel são encontradas em diversos estudos da área, às vezes complexas devido ao seu conteúdo ser divulgado em maior escala por meio da escrita, mas a oralidade é um traço muito presente nas narrativas cordelistas. No entanto, para melhor simplificar é salutar partir do nome “Literatura de Cordel” que está mais associada à comercialização do impresso dessa produção tão recorrente no território brasileiro até hoje. Desse modo, a “denominação “de cordel” prende-se ao fato de os folhetos serem expostos ao público pendurados em cordéis” (ABREU, 2008, p. 19). Essa conceituação, embora não seja unânime, é a que mais caracteriza o material das obras escritas em folhetos.

É certo que essa definição parte de uma especificidade relacionada com a superfície do texto, o que desagrade alguns cordelistas por achar que essa denominação estigmatiza o cordel, tendo-o como um material de pouco valor temático, o que considera apenas o suporte e a forma de comercialização. Outros teóricos trazem outras dimensões do cordel quando o conceitua, é o que se percebe na obra de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012), quando destaca que:

No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 17).

O conteúdo do cordel, como ressaltam os estudiosos, é um traço relevante, diversas são as temáticas que os define como literatura voltada para um público cada vez mais diversificado. Originalmente, esse tipo de texto é destinado às camadas da população cujo letra-

mento se fazia, essencialmente, pelo viés da oralidade, contudo por sua riqueza semântica e formal ultrapassa os limites do território nordestino e adentra as capitais e as universidades como fonte de prazer, informação e pesquisa.

Ainda sobre o cordel, ao acessar estudos relacionados com a historiografia dessa literatura, é possível explicação que associa o cordel às práticas culturais populares, no qual em sua origem o suporte mais comum era a voz, como ressalta Ana Maria de Oliveira Galvão (2010):

Alguns estudiosos associam as origens da literatura de folhetos brasileiras principalmente as formas de poesia oral já existentes no Nordeste brasileiro, como as pelepas e desafios, ou mesmo com outras formas de expressão oral características das sociedades colonial oitocentista brasileiras (GALVÃO, 2010, p. 30).

Como esclarece Galvão, a história do cordel acompanha o processo de transformação da sociedade brasileira e se configura como importante canal de divulgação e transmissão de ideias, haja vista que a oralidade é, historicamente, um suporte muito utilizado pelo povo brasileiro. Mas o cordel vai além, e no século XIX, passa por uma importante transformação, isso porque ganha novo suporte, o folheto. “Nos idos de 1893, quando o poeta Leandro Gomes de Barros passa a publicar seus poemas em folheto inicia-se a literatura popular impressa no Nordeste” (TERRA, 1983, p.17). Com essa forma de publicação, o cordel expande seus horizontes, conquista novos espaços e influencia novas práticas de leitura.

Sendo impresso, passa a funcionar como veículo de informação e alfabetização. Muitos nordestinos perceberam no cordel uma fonte de aquisição do saber por meio das palavras. Mesmo não sendo alfabetizados, os leitores ouvintes participam da transmissão de conteúdos, muitas vezes como deleite, e construíam seu repertório narrativo e informativo através das rimas do cordel brasileiro.

É possível destacar que o cordel tem sido promotor do letramento e ainda hoje pode ser utilizado nas aulas de leitura para formar

leitores competentes, pois permite variadas maneiras de ser explorado tanto no que se refere ao seu valor social e político manifestados no conteúdo como também valor estético, perceptível na forma de apresentar ideias e narrativas tão variadas. Ainda no plano do conteúdo, tem-se a exploração do prazer, isso porque as “aventuras e histórias fantásticas agradam crianças e jovens em qualquer época e fazem parte de todos os gêneros literários” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 49). O deleite é um aspecto marcante na poesia cordelista, visto que a forma rimada e rítmica também permite um dinamismo ao ato de ler análogo ao jogo, além do possível compartilhamento da leitura que torna-a mais aceita pelos ouvintes. Com essa extensão de possibilidades de exploração tanto na forma como no conteúdo “é preciso espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens” (idem). A utilização dessa literatura como mecanismo de letramento é um terreno fértil, todavia, diante das encruzilhadas, é preciso direcionar um recorte escolhendo o que se pretende trabalhar. Desse modo, este trabalho visa uma prática de leitura em que envolva a performance da voz e do corpo.

A performance é um elemento que merece uma atenção como prática de ensino, pois envolve o trabalho com a oralidade e o aluno dos anos do ensino fundamental apresenta dificuldades quando lhe é solicitado explicações em que envolva o trabalho com a voz. Essa dificuldade se estende no plano social, uma vez que ex-alunos apresentam incapacidade de expressa-se oralmente, desse modo é justificável uma prática de ensino em que o caráter performático seja dado maior ênfase.

Para tanto, faz-se necessário entender o termo tendo em vista melhores esclarecimento acerca do foco dado nessa pesquisa. Diante dessa necessidade traz-se a luz os estudos de Paul Zumthor, do qual pode-se absorver melhores compreensões sobre o conceito de performance, assim, segundo o estudioso, o “termo e a ideia de *performance* tendem [...] a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda literatura não é fundamentalmente teatro?” (ZUMTHOR, 2014, p. 21). Expressão da voz associada às manifestações gestuais do corpo que pode determinar a qualidade da exposição é um

elemento essencial de desenvolvimento do aluno. Como se sabe, as práticas teatrais têm sido difundidas nas aulas de leitura no intuito de desenvolver o poder expressivo do discente.

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

LEITURA PERFORMÁTICA DE CORDEL INFANTIL

A prática que envolve os elementos performáticos é fundamental para incentivar a leitura. Quando se ler incluindo sua voz, o aluno se apropria do texto e molda adaptado a sua identidade pessoal expressa pelo traço vocal. “Na oralidade cada fala, cada “texto”, é original: a cada desempenho, o poeta, a um só tempo, repete e cria. O conceito de autoria liga-se, pois, à *performance* da voz, que é única, individual, irrepetível” (GALVÃO, 2012, p. 57). Ser dono de uma representação textual dá ao aluno autonomia e com isso ele se descobre como leitor na relação com cordel, principalmente quando esse em seu conteúdo apresenta traços semânticos culturais relacionados com a realidade do aluno.

Ainda é importante mencionar que trabalhar com esse enfoque reside na busca de atrelar a leitura aos aspectos do prazer, elemento fundamental no universo infantil. Pode-se inferir que a *performance* é um artifício presente nas práticas infantis, sobretudo, nas brincadeiras que, inclusive, é carregada de força poética. Nelly Novaes Coelho (2010) ressalta que

É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em *canto* (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lengas...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante (COELHO, 2010, p. 222).

A criança em seu estágio inicial aprecia a força poética das músicas populares e com o passar do tempo vai perdendo essa ligação com a poesia devido às práticas sociais e de ensino que privam o prazer.

Trabalhar a performance no cordel como prática que busca o desenvolvimento da leitura tem sua importância em resgatar a poeticidade e poder da oralidade para a criança e introduzir o aluno nas atividades de leitura pelo viés do prazer lúdico. Como a criança valoriza a recepção da poesia de forma oral, o cordel é material relevante para se trabalhar leitura atrelando a oralidade e à escrita. Pois, como esclarece Marcia Abreu (2008), a “fixação na forma impressa não eliminou a oralidade como referência para essas composições. Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta” (ABREU, 2008, p. 118). Vê-se que o cordel é um texto que a performance da voz faz parte da estética muito apreciada pela criança.

É discutível e por certo atestável a importância do cordel como material de desenvolvimento da criança no ensino fundamental, tendo em vista que “obras da literatura popular podem ser fonte de experiência estética e contribuir para com a formação dos leitores” (ROUXEL, 2014, p.30). As aulas de Língua Portuguesa podem ser bem aproveitadas para esse fim. O cordel é um texto, por apresentar elementos da oralidade e da cultura popular, bem aceito pelas crianças mesmo inseridas em um contexto marcado pelas mídias digitais.

Pensando na adequação, e considerando o público de faixa etária entre os 11 a 13 anos (com alguns alunos excedendo essa faixa), numa escola municipal no Distrito São João da Fortaleza, Cícero Dantas-BA, pretende-se trabalhar com texto de cordel infantis do autor Antônio Barreto. “O patinho feio na onda da internet” e “O forró dos

animais” são obras que se adequam tanto à faixa etária quanto à perspectiva contextual e cultura, haja vista que apresentam conteúdos de interesse das crianças e adolescentes, como é o caso da linguagem da internet associada à narrativa de um clássico da literatura infantil.

Como proposta prática, inicialmente proporciona o contato do aluno com os folhetos de cordel para que eles possam conhecer o suporte de publicação dessa literatura. Nesse momento deixa-se o estudante à vontade para foliar, ler e, se pretender, comentar sobre as primeiras impressões acerca do material. Esse momento será entendido como de conhecimento do material que será estudado nesse projeto de intervenção.

Ainda no intuito de esclarecer melhor sobre o objeto, a fala do professor será fundamental para dizer o que é o cordel, além disso, solicitará que os alunos façam entrevistas na comunidade sobre como é a relação dos moradores com a poesia, sobretudo, oral. Assim, com essas aproximações do leitor com o *corpus*, objetiva-se ampliar o conhecimento do aluno sobre a Literatura de Cordel.

Após os resultados das entrevistas, é o momento da leitura do cordel; a princípio será silenciosa para que os discentes se sintam seguros e depois será solicitada a eles uma leitura oral. Nesse momento serão feitas as primeiras observações sobre as performances dos alunos. Será ministrada uma aula expositiva dialogada sobre o cordel e sobre a leitura performática. Nessa aula serão mostradas práticas de leituras vocalizadas para que todos possam observar a performance, além de mostrar como essa proporciona o diálogo com outras linguagens, como por exemplo, da música, do cinema e do teatro.

Apresentado aos alunos como ocorre uma leitura de forma oral e gestual, serão preparados os alunos para desenvolverem suas performances por meio de ensaio com enfoque no ritmo, tonicidade e rimas. É uma tentativa de adequar a leitura do aluno para que seu desempenho na leitura proporcione uma boa transmissão da ideia e dos valores, o que permitirá ao estudante ouvinte ou aos demais no contexto escolar e social receberem a mensagem de imediato, entendê-la e apreciá-la, assim procedendo, tem-se uma manifesta-

ção do caráter performático, pois “quando a *comunicação* e a *recepção* (assim como, de maneira excepcional, a produção) coincidem no tempo, temos uma situação de performance” (ZUMTHOR, 1993, p. 19). Essa façanha performativa vai além da influência da captação do sentido a partir da leitura oral, podendo também influenciar na recepção prazerosa do leitor no momento da audição do cordel.

A Performance pode ser associada ao jogo e isso seduz o leitor, essa característica está na essência do cordel e percebida pelo poeta vendedor que usava esse artifício para atrair a atenção do ouvinte como esclarece Galvão (2011), ao notar em seus estudos sobre o perfil do leitor ouvinte que a “sedução do enredo, a gesticulação e a performance de um leitor competente pareciam decisivas na fruição da leitura e na decisão de compra dos livretos” (GALVÃO, 2010, p. 137). Essa proposta desenvolvida aqui embora não tenha a intenção mercadológica, busca usar o cordel como texto sedutor na busca de conquistar mais leitores e o jogo performático pode conseguir esse objetivo.

Serão gravadas as leituras dos alunos para que os próprios possam avaliar suas próprias performances, compará-las com as dos colegas e do professor. Depois de trabalhada o caráter performático do texto na leitura dos alunos, será construído um material audiovisual com o auxílio do celular para exposição na culminância de eventos da escola e da comunidade, além de servir como material didático para outras turmas e outros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o desenvolvimento do aluno é central nas escolas, para isso é fundamental que se tenha um compromisso com as habilidades de leitura. É lendo que o cidadão dá sentido à sua existência, quanto maior sua competência leitora, mais desenvolvido será o indivíduo. Mesmo se tendo consciência da importância desse mecanismo de apreensão e construção do saber, poucas são as práticas no contexto escolar que aproxime o estudante com textos fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

O caminho importante para se proporcionar o contato e gosto pela leitura é por meio de atividades que priorizem o prazer, em outras palavras. Ler e brincar com o texto ao mesmo tempo e seus artifícios estéticos literários podem ser explorados para esse fim, sobretudo na poesia em que sua forma proporcione uma leitura ritmada e dinâmica, haja vista que o dinamismo é uma característica das crianças e dos jovens da atualidade que são cada vez mais enérgicos.

Nesse artigo foram abordados alguns pontos importantes de uma pesquisa que vislumbra desenvolver o gosto pela leitura através das possibilidades vocais e gestuais da estética do cordel. Sendo esse um gênero que ao longo dos tempos acumula funções e se destaca como elemento promotor da informação e formação dos valores para uma sociedade marcada pela oralidade. A literatura de Cordel, como já foi abordado aqui, caracteriza-se por apresentar diversidade de elementos condizentes com sua aceitação junto ao público. As narrativas conferem ao texto valor representativo social, mas o que se destaca como fator impactante é a maneira particular de transmissão. “O poeta popular usa o corpo todo de forma a conferir potência à palavra – pois nada existe para o poeta de cordel que não possa ser falado –, entrelaçando a linguagem verbal com a linguagem gestual, simbiose de palavra e gesto” (MATOS, 2007, p. 153).

Há muito a se explorar na Literatura de Cordel, mas essa produção atém-se em valorizar seu aspecto performático, absorvendo o que há de teatralidade e de musicalidade nos textos que encantam as crianças pela temática e pelos seus aspectos que proporciona uma leitura dinâmica e coletiva.

Os leitores do cordel são “plurais” no tempo e no espaço em que a transmissão e a recepção se confundem e se completam, como bem atesta Paul Zumthor, e isso faz se configurar como o jogo estético do texto. Ler performativamente é um artifício fundamental para formar leitores, pois esses serão introduzidos no munda da leitura pelo viés do prazer.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Histórias de Cordéis e Folhetos**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

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

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

GALVÃO, A. M. O. **Cordel**: leitores e ouvintes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, E. Literatura de Cordel: a escuta de uma voz poética. **Habitus**. Goiânia, v. 5, n.1, p. 149-167, 2007.

ROIPHE, A. Literatura e ensino: contribuições da articulação verbo-visual para a criação do ato didático. **Revista Educação On-line**, n. 11, p. 56-72, 2012.

ROUXEL, A. Ensino da 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.

TERRA, R. B. L. **Memórias de lutas**: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930). São Paulo: Global, 1983.

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

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. A "literatura" medieval. Tradução Amalio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PRÁTICA DE FOTOBIOGRAFIA: POESIA E LUDICIDADE NA ESCOLA

Heitor Rocha Gomes¹

Fotografar a si e ao outro pode ser percebido como um ato corriqueiro desprovido de sentido, intencionalidade, profundidade. Clicar o pôr do sol, uma flor, a lua, uma borboleta pode ser apenas o resultado de estímulos gerados pelo consumo de modelos imagéticos clichês aos quais somos submetidos diuturnamente.

A fotografia foi apresentada no minicurso, Fotobiografia: poesia e ludicidade na escola, para além de um conjunto de procedimentos técnicos, recurso didático, documental ou um instrumento atestador do real. A intenção foi apresentá-la, como produção humana, resultante da ação de sujeitos contextualizados que, ao pressionarem o disparador da câmara fotográfica, fazem muito mais que um recorte uma realidade, que um enquadramento previamente definido. No contexto das atividades realizadas no citado minicurso, as fotografias foram produzidas a partir das perspectivas das/dos participantes. Assim, cada um/uma ao lançar seu olhar sobre a fotografia, mesmo que não tenha percebido esteve olhando, não apenas para um recorte inventado da realidade, mas também para os indícios da sua própria autoria. Susan Sontag pondera que “toda fotografia é também, antes de tudo, uma operação de montagem – corte, dissecação, reorganização para decompor a realidade – e por isso a produção de uma

1 Mestre em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: cenarocha@gmail.com.

heterogeneidade que só pode ser entendida como estética e não mímica (SONTAG, 2004 p. 8).

Nos cursos de fotografia que participei: fotografia de bebês, casamento, aniversário, ensaios fotográficos em meios abertos e fechados, os ministradores, profissionais com larga experiência, evitavam até mesmo classificar as diversas abordagens e tendências da profissão que exerciam. Preferiam apresentar suas experiências, os desafios enfrentados antes, durante e depois da produção das imagens. No decorrer do curso eles narravam às experiências adquiridas, as intenções preexistentes, às vezes, bem antes usarem a câmara fotográfica. Insistiam que com o passar dos anos, os fotógrafos aprendem a fotografar sem usar a câmara. Aprendem a vislumbrar a imagem que em algum momento farão. Orientam os iniciantes na profissão a fazerem o mesmo, terem um acervo de imagens mentais prontas para serem materializadas no momento do clic. Essa capacidade de construir mentalmente a fotografia desejada (vislumbrar) pode ser potente ao ponto do fotógrafo ter dificuldades de encontrar no mundo real uma cena correspondente.

No contexto deste minicurso os três procedimentos fotográficos: o registro, a leitura e biografia constituíram experiências pessoais, momentos de exercícios estéticos e subjetivos ao mesmo tempo em que ocorreram atos de apropriação das narrativas sobre etapas percorridas e as experiências vivenciadas. Sobre algo semelhante Delory-Momberger declara que:

Estes dois períodos de biografização, o ato fotográfico e as leituras posteriores que ele provoca, conduzem a experiências de si, que são também aprendizagens de si: “o golpe de divindade, momentos de epifania, de aceleração do presente, onde se confrontam e se resolvem nossas expectativas, nosso passado, nossas tristezas e nossos desejos” (DELORY-MOMBERGER, 2006 p. 114).

Cada cena clicada será um referente colado à fotografia que se repetirá infinitamente a cada vez que alguém contemplá-la. A cena real retratada, porém nunca mais será a mesma, ao ser, na sua cons-

tituição colada a fotografia. A cena então não retrata o passado, é continuamente marcada, biografada pela experiência daquele ou daquela que a olha. Também a fotografia não poderá ser um indicativo do que acontecerá com seu referente no futuro. Essa reflexão de Barthes encontra eco no comentário de Delory-Momberger quando que questões dessa natureza podem nos ensinar por promover experiências capazes de sensibilizar, mover desejos, sentimento.

Nesse ponto parece-me importante ponderar que, se é possível, a partir do ato fotográfico adentrar, com relativa profundidade, na produção de argumentos sobre a importância da expressão das subjetividades dos sujeitos no cotidiano escolar, o que poderia se dizer sobre essas subjetividades considerando todos os seus tempos e espaços. Como praticar uma educação que ignora os meios de expressão e os sentidos que esse sujeito produz sobre tudo que aquilo que está implícito e explícito na diversidade de cenas e situações que compõem os cotidianos educacionais em qualquer de seus níveis ou etapas?

A fotografia como exercício intencional de perspectiva no contexto da educação formal é importante, considerando que toda a estrutura educacional, monta-se em torno da necessidade de moldar os sujeitos. Educá-lo significa, portanto, situá-lo em meio às urgências produtivas da sociedade. Supostamente há um lugar reservado para o tipo de pessoa que o estudante será, caso ele siga aquilo que lhe é proposto ao longo dos anos.

Haveria então, dentro do discurso educacional (formal e não-formal), modelos de expressões, historicamente legitimadas pela sociedade, que iriam de encontro as expressões de todos e de cada um dos estudantes. Suas formas de expressões seriam menores, de segunda ordem, descabidas e sem valor produtivo em relação aos currículos existentes e mantidos pela escola. Na contramão dessa ordem poderia prospectar o exercício fotográfico como uma alternativa problematizadora a partir da qual se questionaria sobre: qual importância teria a compreensão e expressão de mundo dos estudantes diante de modelos educacionais seculares com infraestrutura, linguagem e discurso próprios?

Nesse contexto, acreditamos que a escrita fotográfica cria outras formas de dizer a realidade, a imagem produzida é aberta e dela tudo pode ser dito. Possui estruturas, códigos, morfologia e sintaxe próprias, porém diferente do texto escrito sobre uma fotografia, é bem provável, que toda e qualquer pessoa que a acesse possa afirmar ou perguntar algo.

Nesse ponto os participantes do minicurso estiveram em pé de igualdade em termos de leitura e de fala. Não dependeram da tradução ou mediação de alguém com um roteiro prescritivo e impositivo, ao contrário, do alto de suas experiências singulares, expressaram o que perceberam, sentiram e creram em relação às cenas retratadas. As opiniões nesse espaço de produção fotobiográfica precisaram apenas de auto-validação.

A fotografia representa uma categoria de experiência que permite, ao lado de outras formas de percepção vividas (cognitivas, sensíveis, afetivas), interpretar situações e acontecimentos. Esta forma de biografização, quer dizer, de escrita da vida, propõe um “quadro de estruturação e de significação da experiência pelo qual um indivíduo se atribui uma figura no tempo, isto é, uma história que ele relaciona a si mesmo (DE-LORY-MOMBERGER, 2006, p. 120).

Desde os primeiros procedimentos fotográficos os participantes apropriaram-se dos possíveis desdobramentos das suas produções. Sabiam que retratariam cenas e que estas seriam lidas por eles/elas mesmos. Assim proposta do minicurso não era uma produção codificada e imposta. Se houvesse a algo a ser revelado, algo que não fora visto e carecesse de algum tipo de tradução, mediação, os/as autores da fotógrafos(as) sabiam que nasceu dos seus próprios movimentos, das suas formas de olhar a realidade.

A produção e a leitura dos registros fotográficos indicam presenças e faltas. Tanto o dizer quanto o não dizer acerca das fotografias produzidas sobre o cotidiano educacional podem indicar o quanto da expressividade dos participantes foram caladas ou negligencia-

das ao longo de suas vidas. Desse modo, a proposta de mobilizar a percepção dos participantes para que explorassem, revisitassem, experimentassem os espaços cotidianos da universidade, usando como mote o registro fotográfico, teve a expectativa geral de que, na condição de espectadores e atores expressassem aquilo que percebiam como relevante nos retratos, não importando se, ao se retratarem ignorassem, fingissem ou deliberadamente posassem frente às câmeras e os fotógrafos.

Nos cotidianos educacionais parece óbvio que as cenas, os objetos, os sentimentos, os interesses possuem os mesmos sentidos para todos que ali convivem. Porém, ao olharmos de perto uma determinada cena, ato, atitude dos personagens, em um fragmento no tempo e espaço geral, é possível notar a diversidade de motivações que mobilizam os sujeitos a tomarem parte de algo que poderia ser descrito como cotidiano de uma unidade educacional. Dessa forma, as narrativas dos participantes sobre registros fotográficos produzidos durante as vivências do minicurso revelaram discursos, sentimentos, lógicas que escapam as noções estereotipadas produzidas e reproduzidas no cotidiano acadêmico vivenciado por eles rotineiramente. A expectativa era que o minicurso servisse como um instrumento de produção de sentidos, que ampliassem as possibilidades dos participantes perceberem as diversas expressões de subjetividades e identidades cerceadas, ignoradas e invalidadas nos contextos educacionais que fazem parte na condição de educadores ou educandos.

Este artigo é resultado de um minicurso apresentado no II Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e teve como objetivo geral propor aos participantes experiências e reflexões sobre os sentidos da fotobiografia como estratégia lúdica de percepção estética, leituras si, do outro e de cenas cotidianas em contextos educacionais. Esta pretensão maior desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) exercitar elementos e etapas fundamentais a fotografia; b) estabelecer as possíveis relações e inter-relações entre fotografia e fotobiografia; c) vivenciar a produção de fotografia a partir de recortes de imagens de memórias cotidianas; d) discutir sobre os contextos e aplicações da fotobiografia como estratégia de

produção criativa de imagens de si, do outro e do mundo; e) estabelecer as possíveis relações entre apreciação estética, fotobiografia e produção de subjetividades.

O minicurso foi realizado em três macros etapas: aquecimento, jogo e comentário. Na primeira apresentou-se a proposta de atividades bem como os parâmetros sob as quais seriam realizadas cada uma dessas etapas. Neste primeiro momento também foram apresentadas as expectativas dos em relação ao minicurso. Na segunda etapa deram-se as vivências, os jogos de integração, os processos produtivos que constituíram as experiências do minicurso. A última etapa foi o momento em que os participantes socializaram seus sentimentos, reflexões, descobertas, sensações e revelações resultantes de conhecimentos prévios e das experiências vivenciadas no minicurso. Puderam tecer considerações sobre as expectativas individuais estabelecidas relacionando-as com as experiências vivenciadas em grupo. Em cada uma das etapas, buscou-se criar um fluxo coerente no contexto do tempo disponível para as atividades, na diversidade e singularidade de experiências de vida e na dinâmica dos participantes.

Em geral, minicurso funcionou como uma brecha, uma licença poética na dinâmica do Encontro, um momento de suspensão. Durante noventa minutos (em média) os construíram outra dimensão, enredo, falas, personagens e cenários. Os participantes questionaram-se sobre o quanto era possível criar/responder dentro da pauta proposta: Como retratar, significativamente, o indivíduo e o grupo?

PRIMEIRA ETAPA: AQUECIMENTO

Para essa primeira etapa, reorganizamos o ambiente de maneira que houvesse espaço para realização de técnicas de integração. Essas envolveriam jogos, brincadeiras e movimentos corporais envolvendo imaginação e produção colaborativa. Por, mais ou menos, dez minutos os participantes brincaram de pega-pega, cantaram ciranda e produziram imagens envolvendo os próprios corpos. Isso considerando os desafios propostos para a etapa seguinte, que exigiria, entre

outras coisas, imaginação criativa, inter-relação, interação e produção colaborativa.

Depois da primeira atividade, apresentamos a proposta do minicurso, ouvimos expectativas dos participantes e logo em seguida demos breves orientações para o manuseio do equipamento fotográfico (câmeras e lentes). Informamos os participantes que teriam um acervo de acessórios extras que poderiam fazer uso na composição das vivências fotográficas que seriam realizadas. A escolha dos acessórios era parte da estratégia de imersão dos participantes na dimensão lúdica, conforme os objetivos do minicurso.

Para concluir essa primeira etapa, por meio de técnicas de integração os três grupos foram formados e desafiados produzirem experiências fotográficas nos ambientes da UFS, utilizados por eles cotidianamente, de maneira que essas retratassem tanto as principais características dos grupos quanto as de cada um dos seus integrantes.

SEGUNDA ETAPA: O JOGO

Por alguns minutos a ideia de sair do auditório para fotografar pareceu estranha diante da dinâmica até então praticada no evento. Depois, agrupados, perceberam que no convite a fotografia existia uma nova lógica. Nesta não haveria um enredo único, um direcionamento externo fixo e claro. Nessa perspectiva, a sequência do evento dependia, exclusivamente, do assumir ou não da proposta. Os grupos se espalharam pelos corredores e pátios da universidade, cada um com uma câmera e com os acessórios escolhidos por seus membros.

O primeiro movimento dos grupos, respondendo a proposta do minicurso foi definir os locais onde fariam as fotografias e logo após brincar com a ideia de tematizar a proposta inicial, valendo-se dos ambientes e dos acessórios que escolheram. Realizaram diversas experiências fotográficas para dar conta proposta de retratar os grupos e os seus integrantes. Assim, por cerca de quarenta minutos, os participantes imergiram lúdicamente na experiência, de maneira que, tais quais os intervalos de recreação escolares, foi difícil reagrupá-los no auditório dentro do tempo combinado.

TERCEIRA ETAPA: SOCIALIZAÇÃO

Durante o momento de socialização das experiências um dos participantes afirmou que na dinâmica do minicurso deu-se conta que na construção de uma pose, do autorretrato, reafirma a dimensão do lúdico, do prazeroso e confirma que etimologicamente a dimensão da fotobiografia tematizada no Encontro:

Quando a gente olha um álbum (de fotografia), a gente sempre pensa assim, quando eu está aqui né? Eu mesmo quando saio pra viajar eu gosto de tirar fotos porque me faz, me reportar os diferentes ambientes que eu passei, as coisas interessantes que eu pude trazer através da fotografia (participante A²)

O que participante na socialização da sua experiência no minicurso estabeleceu relações e inter-relações entre os usos cotidianos que faz fotografia e fotobiografia tematizado no Encontro. A fotografia em seu dizer reporta, cita, faz recuar no tempo e no espaço, reviver. Está carregada de intencionalidades e revelações. Afirma que gosta de fotografar suas viagens por saber do prazer das revelações futuras leituras que as fotografias poderão lhe proporcionar.

No contexto do minicurso a ideia de fotografar o participante e o grupo pede o exercício intencional de prospectar futuras leituras. A fotografia escapa do clique banal praticado cotidianamente e insere-se na necessidade de registrar para ver, para se reportar. A fotografia produzida nasce de um rápido vislumbre da sua importância futura e da certeza da fugacidade dos momentos cotidianos vividos. Ao fotografar eu crio condições acessórias, trilhas para um pretenso revistar futuro ao passado (que no agora nos escapa). Cria as condições e oportunidades para a fotobiografização dos cotidianos vividos. A narrativa do participante A, embora curta, pode criar amplos espaços de divagação poética, porém, para além dessa pode objetivamente promover uma tomada de consciência daquilo que no dia a dia na

2 Por não ter solicitado autorização para uso dos nomes dos participantes nos resultados do minicurso, quando necessário os nomearei utilizando uma das letras do alfabeto.

academia banalmente clicamos e aquilo que intencionalmente fotografamos.

O participante B informa que embora o tempo disponibilizado tenha sido curto a experiência criou boas condições de interação entre os membros do seu grupo. Houvesse mais tempo se envolveriam, conversariam muito mais, saberiam muito mais sobre as diferenças, a identidade de cada um:

Percebemos que nas primeiras fotos que nós combinamos e depois cada um escolhendo a sua a gente via a diferença de cada um, porém no grupo as identidades...prova de que o humano precisa dessa interação, o que faz da gente humano são as interações, os grupos, são as pessoas (participante B).

O tema socializado pelo participante B em sua narrativa pode ser percebido como uma sucessão de revelações e produções de imagens. Ele informa que desde os primeiros momentos de interação com o grupo que tomou parte, ele e seus colegas buscavam constituir as imagens que representariam o grupo. Percebeu que cada um tinha uma imagem específica, diferenciada do que seria este grupo. Finalmente combinaram que imagem deveria ser produzida. Houve então um esboço de imagem constituída com as referências indicadas por cada um dos participantes com a ideia de se produzir uma única imagem. De posse dessa ideia gestada coletivamente, que evidentemente foi subjetivada por cada um dos participantes, o participante B e seus colegas buscaram reproduzir uma fotografia que representasse as principais características do grupo.

O processo de revelação da fotografia acontece antes mesmo da sua produção por meio da câmera fotográfica. Ele se dá primeiramente nos processos subjetivos alheios ao sujeito. A ideia matriz de fotografia é constituída por arranjos mentais de imagens coletadas ao longo da história do sujeito. Ele faz uso dessas imagens para produzir a cena matriz, esta revela-se interiormente ao/no sujeito (fotobiografia) e servirá de referência para a produção da fotografia que será revelada quando faz uso da câmera fotográfica.

Essa imagem matriz resultante dos processos subjetivos do sujeito pode ser um sentimento, uma sensação, algo que é particularmente evidente para o sujeito. Por sua vez, a imagem produzida por meio da câmera fotográfica pode transcender ou ficar aquém da fotobiografia produzida subjetivamente pelo fotógrafo.

A narrativa da participante do C sobre a experiência do grupo foi carregada de imagens, sentidos e ludicidade:

O nosso grupo foi o grupo verde, nós nos agarramos à árvore e ela ficou como nosso porto seguro. Nós tivemos uma primeira experiência que variou de viagens internacionais a episódios carnavalescos e amor a terra natal e aceitando foi repertório variado. No final nós fizemos uma foto diferente, jogamos o pano pro alto. E a nossa foto individual foi, nós como nós somos em fantasia (participante C).

O terceiro grupo foi o único que estabeleceu para si uma cor, um nome. A participante C descreveu seu grupo como um todo coerente. Estabeleceu um lugar – á arvore – e ao mesmo tempo um clima – um lugar seguro para suas experiências. O exercício fotobiográfico e fotográfico para a produção da imagem característica do grupo possibilitou vislumbres diversos conforme sua descrição: “uma primeira experiência que variou de viagens internacionais a episódios carnavalescos e amor a terra natal”. Depois das viagens imaginativas sobre como poderia ser a imagem realizaram a fotografia que a poderia representar que foi descrita da seguinte maneira: “No final nós fizemos uma foto diferente, jogamos o pano pro alto.”

Uma leitura possível é que a fotografia final realizada seguiu o mesmo princípio do processo criativo colaborativo do grupo, ou seja, foi outra experiência que, necessariamente não precisou responder objetivamente aos processos de concepção. Foi, talvez, a resposta a uma sensação do grupo. O resultado subjetivado de uma experiência grupal que satisfaz os componentes do grupo.

REVELAÇÕES PARCIAIS

Acreditamos que o minicurso respondeu bem a nossa expectativa geral que era propor aos participantes experiências e reflexões sobre os sentidos da fotobiografia como estratégia lúdica de percepção estética, leituras de si, do outro e de cenas cotidianas em contextos educacionais. Acreditamos também que as experiências e narrativas produzidas estabeleceram estreitas relações com o propósito do II Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Considerando que a fotobiografia foi apresentada e vivenciada como exercício subjetivo, lúdico e poético de produção de narrativas de si e do outro e a fotografia como uma estratégia potente de produção de narrativas. Os participantes do minicurso, dentro do tempo proposto, transformaram as experiências vivenciadas em narrativas, poesia, textos e pretextos. Jogaram com as imagens e sentidos possíveis do sentir, fazer e dizer sobre a fotografia demonstrando que a produção de conhecimentos nasce dessa necessidade de estranhamento dos tempos, espaços e encontros cotidianos consigo mesmo e com o outro.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e História**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARBOSA, A.; CUNHA, E. T. **Antropologia da Imagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- CRUZ, M. F. B. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- BARTHES, R. **A Câmara Clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BRIZUELA, N. **Depois da Fotografia**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 110-125.

FRANCO, N. H. R. **Educação e diversidade étnico-cultural**: Concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola Municipal Helena Magalhães. (Tese de doutoramento). Salvador: UFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GURAN, M. **Documentação Fotográfica e Pesquisa Científica**: notas e reflexões. Rio de Janeiro: XII Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia, 2012.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 19, 2002.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Revista Interações**. Vol.13, 2002.

PEREIRA, Á. S. **Percursos da oralidade e letramento na Comunidade de Saquinho, Município de Inhambupe-Ba**. Salvador: UNEB, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SONTAG, S. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO PELO MÉTODO RECEPCIONAL

*Anaximandro Alessandro Lelis do Carmo*¹

O trabalho com a leitura tem a finalidade de formar leitores competentes, capazes de compreender o que leem e que conseguem identificar os elementos implícitos, estabelecendo relações entre a leitura atual com outras já feitas, além de perceberem a diversidade de sentidos que podem ser atribuídos aos textos literários. Assim, na mesma linha de raciocínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, entendemos que

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto (...). Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, p. 53)

As investidas da leitura por meio do literário nos anos finais do Ensino Fundamental apresentam-se bastante tímidas; os alunos, de maneira geral, somente entram em contato com as raras produções literárias por meio de fragmentos ou pequenos textos encontrados nos livros didáticos, fato que os impedem de criarem laços de lon-

¹ Mestre em Letras pelo Profletras/Unidade Itabaiana/UFS. Professor da Secretária de Educação de Sergipe. E-mail: anaximandrocarumo79@hotmail.com

gevidade com as obras ou mesmo despertarem a curiosidade para a leitura completa dos textos literários depois de entenderem e participarem do jogo que elas pretendem estabelecer. Enfatizamos que ao utilizarmos o livro didático como única ferramenta para o trabalho com a leitura, em sala de aula, acabamos por anular a capacidade de interpretação, que deve ser formada a partir do confronto, da avaliação e da analogia com outros discursos.

No Ensino Médio, a história da literatura centrada e alimentada por um nacionalismo literário, de longe, a perspectiva dominante no ensino desta etapa da educação, prática que deixa em segundo plano a leitura do texto propriamente dita que seria seu fim, para se trabalhar aspectos como a periodização das escolas literárias e ou a biografia de autores. Nesta perspectiva sobre a formação de leitores, os PCNs também nos instruem que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central (BRASIL, p.29)

Os direcionamentos que foram dados à leitura até o momento, em todos os níveis da Educação Básica, configuraram-se em pretextos para o estudo de vocabulário ou a descoberta de ferramentas de análise estrutural ou histórica das obras, recursos estes que ajudarão o leitor a entender os aspectos técnicos e/ou formais das produções, a exemplo do gênero textual, do tipo de narrador, das vozes do discurso, mas ao tratar a leitura literária somente por esta abordagem, o professor deixará de fora do jogo seu elemento mais ilustre - o leitor, enquanto sujeito construtor de sentido.

Não há dúvidas de que os aspectos formais do texto são importantes para um estudo mais técnico da obra, mas, como diria Tzvetan Todorov, precisam ser alocados na posição de andaimes, pois se queremos que nossos alunos tenham uma relação duradoura com as obras literárias, temos que deixá-los

ler e construir seu próprio caminho subjetivo de interpretação. Se por acaso percebermos que as conjecturas dos alunos extrapolaram os limites do texto, poderemos aproveitar esse potencial interpretativo para estudar, juntamente com o aluno, quais os movimentos que ele fez para chegar aquele entendimento diferente e moldá-lo para o objetivo pedagógico que se desejou alcançar. Por isso, assim como Todorov, acreditamos que os aspectos relacionados à análise estrutural das obras precisam ficar em uma posição subjacente e deixar que a leitura de fato aconteça para que haja o desenvolvimento do aluno.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p. 33)

A INTERFACE LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E PROFICIENTE

Para que o discente compreenda a obra literária em sua totalidade e, assim, consiga ampliar seu horizonte de expectativas², como pressupôs Jaus, faz-se necessário que ele/ leitor acesse as suas experiências de leituras, aqui chamadas de intertextualidades, para poder conseguir preencher o não dito do texto literário, acessar suas camadas, trabalho de um leitor que deve sair da posição de um simples destinatário passivo/decodificador para passar a atuar como agente ativo que participa do sentido, na construção do sentido final da obra. Segundo Jaus, “a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos,

2 Horizonte de expectativa termo usado por Jaus para se referir ao conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica. (1994, p. 32)

sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida". (JAUSS, 1994, p.28)

Assim, os vazios do texto literário e o horizonte de expectativas do leitor, mediante um processo de interação, permitem averiguar como o receptor do texto reelabora sua leitura a partir de inferências da realidade. Desta forma, ler se configura como um processo ativo, em que o receptor, muitas vezes, deve ir além do texto para identificar o que está obscuro ou ausente, revelando sua proficiência e habilidade no universo da leitura.

Neste processo de formação de leitores, o professor deve assumir o papel de facilitador, relacionando os aspectos teóricos do texto literário a uma proposta de ensino interativa, com o cuidado de não deixar que a(s) teoria(s) domine(m) a curiosidade e a disposição do leitor em querer ter contato com o texto. É o que se nota em algumas práticas escolares hoje em dia, os comentários especializados sobre o texto é mais ensinada, mais importante e até mais valorizada no meio escolar do que a produção do autor.

Formar leitores usando textos literários pelo enfoque da Recepção³, como forma de motivar os alunos e tornar a leitura produto de um aprendizado significativo, é de vital importância para a formação de cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com as problemáticas que envolvem seu tempo e com o espaço social que interagem, por meio de uma reflexão histórica das obras literárias, promovendo, dessa forma, mudanças que podem proporcionar bem estar para os discentes e para as pessoas que os rodeiam.

A mediação do aprendizado por meio de uma estratégia que define a obra de arte como um sistema de produção, recepção e comunicação⁴, numa relação próxima entre autor, obra e leitor abre espaço para discussões de temas antes vistos como tabus pela sociedade,

3 Teoria da Recepção é uma teoria de análise do fato artístico ou cultural que enfoca sua análise no receptor. Dentro dos estudos literários se origina no trabalho de Hans Robert Jauss nos anos 1960 e se desenvolve nas décadas seguintes na Alemanha e nos Estados Unidos se inserindo em vários campos de estudo.

4 Princípios que definem a Estética da Recepção.

promovendo reflexões abertas e produtivas com intuito de diminuir as disparidades entre os cidadãos, fomentando, desta forma, condições de igualdade social entre os indivíduos.

Nessa mesma perspectiva, o semiótico italiano Umberto Eco compara um texto a um sistema pré-elaborado o qual direciona, conduz o seu leitor a um foco que previsivelmente será bem entendido; ou mesmo um sistema que pode possibilitar ao leitor a construção de seu caminho. Nesse sentido, Eco ainda diferencia leitores-modelo de textos fechados e de textos abertos, ressaltando que, no caso dos textos fechados, por mais que a obra seja estruturada como um projeto inflexível, não controla a atitude do leitor, porque este pode elaborar decodificações lógicas, lendo o texto de diversas maneiras, a partir de convenções e pressuposições diferentes daquelas sobre as quais o texto se estruturou.

Quando pensamos em uma leitura mais subjetiva do aluno/leitor para a obra literária isso não significa dizer que somos a favor da ideia de que qualquer interpretação feita pelos alunos será permitida, sem associá-la a interface do texto, pois os discentes precisam aprender que em todo processo de comunicação existem regras e com o texto não é diferente, caso contrário eles estarão atendendo somente aos seus interesses particulares, posicionamento que Eco (2005) denominou de Superinterpretação.

Entendemos, assim como Umberto Eco, que os sentidos dos textos são constituídos e não descobertos pelo leitor e que todo texto literário apresenta vazios, ou seja, lacunas que não estão na superfície literária, requisitando de um leitor habilidoso, colaborador, com uma ampla memória literária, para que, de posse desse conhecimento enciclopédico, possa apropriar-se da comunicação do texto. Neste sentido, o semiótico nos esclarece que:

Um texto pode prever um leitor- modelo com direito de fazer infinitas conjeturas. (...) Como a intenção do texto é basicamente a de produzir um leitor-modelo capaz de fazer conjeturas sobre ele, a iniciativa do leitor-modelo consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. (ECO, 2005, p. 75).

Procuramos destacar nesta prática de leitura a ênfase nos pressupostos do Método Recepcional das professoras Bordini e Aguiar, pelo fato desta abordagem da leitura não compactua com a visão de que a obra literária deve ser interpretada como um objeto estético fechado e imutável para a recepção, ao contrário, fomenta a ideia do relativismo cultural dentro do processo histórico cultural para que o receptor tenha uma maior facilidade de compreensão já que, muitas vezes, obra e leitor estão mergulhados em épocas e culturas distintas.

O método em questão estabelece cinco estágios para que o leitor se sinta motivado e receptivo em discutir as obras literárias, quais sejam:

- Determinação do horizonte de expectativas- etapa em que o professor busca estabelecer o horizonte inicial de expectativa da turma e em seguida prever estratégias de ruptura;
- Atendimento ao horizonte de expectativas - etapa que o docente visa proporcionar à classe experiências com os textos literários;
- Ruptura do horizonte de expectativas - etapa em que o professor busca trabalhar com textos que abalem as certezas e costumes dos alunos;
- Questionamento do horizonte de expectativas - fase em que a classe decide quais textos exigiram um nível mais alto de reflexão;
- Ampliação do horizonte de expectativas - a classe toma consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura, em seguida busca estratégias para alargar as expectativas iniciais. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.87).

As obras valorizadas para o desenvolvimento da leitura com o Método Recepcional são aquelas que contrastam com as convenções conhecidas e aceitas pelos receptores de forma a desestabilizar as posições ideológicas de conforto do aluno/leitor para que ocorra uma ampliação das suas expectativas. É importante destacar que o processo de recepção se inicia antes mesmo do contato do leitor

com o texto, pois cada indivíduo dispõe de uma bagagem de leitura e experiências de vida que permitem a pré-configuração do horizonte inicial, mas que pode ser alterado constantemente a depender do estímulo desencadeado pelos textos selecionados para a realização da leitura.

Nessa perspectiva, percebemos que o tecido literário para o desenvolvimento do Método Receptional deve mostrar-se desafiador, as obras precisam projetar lacunas, de forma que as experiências do leitor possam ser estimuladas e passem a atuar na construção dos sentidos. Desta forma, os textos selecionados não devem apresentar uma imagem totalmente acabada do universo temático e ou estético, pois não deixará espaço para que ocorra a interpretação e assim inibiremos as investidas do leitor.

A grande vantagem de se trabalhar com o Método Receptional na formação de leitores críticos é que o docente consegue monitorar a leitura do aluno durante todo o cumprimento das cinco etapas apresentadas na metodologia, observando seus progressos e retrocessos, pois o método destaca a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas pelos alunos, oportunizando que até ele questione a própria atuação e a do grupo com o qual interage.

HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL DOS GÊNEROS: UMA VISÃO ANDRO-CÊNTRICA

Em relação ao posicionamento social hierarquizado entre homens e mulheres na sociedade, passamos primeiro a analisar o conceito de identidade de gênero que se traduz como uma construção social, independente da opção sexual dos indivíduos. Este posicionamento é culturalmente constituído mediante a inteiração do indivíduo com as várias instituições sociais que perpetuam com a ideologia de que o homem nasceu para mandar e liderar e a mulher para ser obediente e submissa.

A manutenção dos papéis notoriamente assimétricos que homens e mulheres exercem na sociedade é resultado do poder simbólico. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (1999), a força deste poder

é equivalente ao concretizado pela força física, pois inculca na mente dos cidadãos a imposição da dominação masculina, naturalizando que os homens podem usar da força e da violência para conseguirem o que querem e as mulheres sempre devem assumir posição complementar para servi-los e satisfazê-los. Nesta perspectiva o sociólogo Bourdieu debate que

As divisões constitutivas da ordem social e mais precisamente as relações sociais de dominação e exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes sob a forma de hexis corporais, opostos e complementares, e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis a oposição entre masculino e feminino (BOURDIEU, p.41, 1999).

Retomamos, também, o conceito de violência simbólica que entendemos ser complementar da violência física, pois age de forma silenciosa, invisível para as próprias vítimas, causando submissão e humilhação, pois habilita a ideologia da dominação masculina o direito de controlar a companheira e os filhos por meio de diversas atitudes criminosas sem que, na maioria dos casos, os agressores sejam punidos rigorosamente pelos atos de transgressão.

Em muitos casos, a força da violência simbólica é tão devastadora e está presente nas ações desiguais entre homens e mulheres que, em muitos casos mesmo as mulheres sendo vítimas da agressão, sentem-se culpadas pelos abusos que sofrem. Para Bourdieu, a violência simbólica não deve ser entendida como “o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente espiritual e, indiscutivelmente, sem efeitos reais” (BOURDIEU, 1999, p. 46).

Como forma de combater a prática ancestral de agressão, apresentaremos para os alunos a lei Maria da Penha, importante instrumento de defesa no combate aos abusos da naturalização e banalização da violência doméstica em decorrência da imposição dominadora e machista que alguns homens assumem como forma

de legitimarem o controle social da companheira, pois fomentamos a convivência harmoniosa entre os parceiros, disseminando o pensamento de que homens e mulheres devem usufruir da igualdade de direitos sociais.

Nesse sentido, entendemos que na sociedade moderna não há mais espaço para comportamento machista em que muitos homens, em nome da reputação e do controle familiar, justificam seus atos agressivos contra as companheiras, trazendo sofrimento não só para ela, mas também para todos os membros que compõem a família.

Por conseguinte, a Lei Maria da Penha se estabeleceu como um importante marco histórico e social em defesa dos direitos das mulheres, pois trouxe inovações para o combate da violência doméstica contra as mulheres, dentre eles rompeu com a lógica da criminalização como solução para acabar com a agressão doméstica, além de ampliar a definição de violência ao contemplar os casos da violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral sempre enfatizando a complexidade da violência baseada no gênero.

Pesquisas apontam que no contexto social brasileiro, em muitos casos de violência doméstica, antes da concretização do crime contra a mulher, acontecem diferentes tipos de violência física e simbólica que fazem parte do cotidiano de intimidação da mulher. Dentre os diversos atos de agressão podemos destacar xingamentos, empurrões e surras cotidianas que causam lesões corporais graves que geram transtornos psicológicos tanto para a mulher quanto para a prole. Entretanto, em meio ao cenário de opressão e submissão, muitas mulheres terminam não denunciando os companheiros por medo ou por serem dependentes financeiramente deles, o que acaba dificultando que as mulheres se desvencilhem da realidade de sofrimento em companhia do parceiro machista e violento.

ROTEIRO SUGESTIVO DE LEITURA

Neste roteiro de leitura do conto “A cartomante” procuramos desconstruir o papel passivo do leitor como mero receptor de informações, incentivando-o participar ativamente e colaborativamente

para a constituição de sentido da obra literária, requisitando dele o preenchimento dos espaços vazios que a obra apresenta, ou seja, o resgate da informação que não se transparece de forma clara na superfície do texto como meio de valorizar a participação e a recepção subjetiva do aluno/leitor no ato da leitura. É nesta perspectiva que concordamos com as professoras Bordini e Aguiar ao mencionarem que:

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida (AGUIAR, 2013, p. 153)

Ao tomar esta decisão, o docente estará valorizando a prática pedagógica aberta para a leitura, que não compartilha com estereótipos nem define de forma rígida o caminho que o aluno deve percorrer para usufruir do processo comunicativo do texto. Por outro lado, o professor precisa estar atento para os movimentos interpretativos traçados pelo aluno/leitor, para que ele não extrapole as balizas definidas pela obra literária no momento de produção para não assumir o posicionamento que Umberto Eco denominou de Superinterpretação, ou seja, uma construção de sentido que não encontra apoio no texto, mas que só atende aos anseios particulares do leitor.

Procuramos, por meio deste roteiro de leitura do conto “A cartomante” de Machado de Assis, ampliar os horizontes dos alunos/leitores para os casos de dominação masculina e de violência doméstica ao refletir e questionar a respeito o posicionamento moralizador do narrador onisciente em terceira pessoa que opta por relatar os fatos privilegiando uma abordagem machista e intolerante a respeito do livre arbítrio da personagem Rita, que ao escolher viver a felicidade amorosa fora do casamento com o amante Camilo, passa, então, a ser apontada moralmente pela atitude de infidelidade que culminou em duplo assassinato no desfecho do conto.

O leitor irá se deparar no conto “A cartomante” com um enredo que materializa os pressupostos da estética literária realista, na qual

expõe uma visão objetiva e pessimista da vida. Ao relatar os fatos, o narrador procura fazer uma análise psicológica das contradições humanas na construção de personagens imprevisíveis, num jogo de insinuações que mesclam ingenuidade e malícia, sinceridade e hipocrisia que revoga a projeção do final feliz.

Passamos então a convidar o leitor a adentrar no universo do conto “A cartomante” pelo primeiro espaço vazio que o narrador onisciente materializa no texto, ou seja, a intertextualidade com a obra “Hamlet” de William Shakespeare, que objetiva preparar o terreno da narrativa para o tom de mistério e suspense pelo qual os personagens vão interagir. Na oportunidade, o narrador onisciente em 3ª pessoa relata o seguinte trecho da obra do escritor inglês: “Hamlet observa a Horácio que há mais cousas entre o céu e a terra do que sonha a nossa filosofia” (ASSIS, 2002, p.149)

O intertexto é elucidado logo em seguida, quando o leitor passa a conhecer o envolvimento extraconjugal entre Rita e Camilo e a credence dela em procurar uma cartomante para confirmar o sentimento que o rapaz nutria por ela.

Ao mesmo tempo que a narrativa transcorre, percebemos no discurso acusador machista do narrador onisciente que procura inclinar o leitor a acreditar na liberdade amorosa de Rita como a materialização de uma espécie de mácula que mancha a integridade moral e masculina de Vilela. Passo a passo a imagem de mulher infiel de Rita vai sendo construída e suas atitudes e desejos expostos para julgamento do leitor.

Percebemos ainda em nossa sociedade homens que compactuam do pensamento atávico de oprimir a companheira por ela ter manchado a reputação social deles por causa da infidelidade. Por isso, desejamos por meio desta prática de leitura expor a barbárie causada pela falta de habilidade que alguns homens demonstram na resolução de conflitos conjugais e assim, conscientizar o leitor de que precisamos desconstruir e banir esta prática monstruosa do horizonte do leitor, como forma de celebrar os direitos humanos para os casos de preconceito e violência contra a mulher, por entendemos que

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente. Este horizonte é o mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, normas filosóficas (...) que orientam ou explicam tais vivências. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.87).

Passamos então a conhecer, de forma gradativa, o envolvimento extraconjugal amoroso dos amantes Rita e Camilo, fato que se iniciou na época da morte da mãe de rapaz. Na ocasião, o casal Vilela e Rita mostrou-se consternados e presente no momento de profunda tristeza do amigo como observado na passagem: “Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o fazia melhor” (p.3). Notamos que neste trecho o narrador posiciona a atitude de Rita de maneira ambígua em relação ao sentimento que ela nutria por Camilo, já que a forma como enfatiza o “cuidar do coração” conota a representação simbólica do despertar da paixão.

O narrador procura direcionar cada vez mais o olhar do leitor para o adultério, as investidas na conquista amorosa de Rita em relação a Camilo passam a ficar cada vez mais evidente: “Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas” (ASSIS, 2002, p.152).

Apesar de ser descrita como uma mulher de atitude, sedutora, comparada a uma serpente, Rita apresenta uma personalidade disciplinada, engessada nos preceitos morais da época que a impedia de separar-se do companheiro. Por isso, temia a descoberta da traição e as retaliações do ato seu ato amoral. Neste sentido, retomamos as explicações de Bourdieu para entendermos a complexidade estabelecida na dependência de Rita por Vilela que se deve:

Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a ruptura da relação de cum-

plicidade que as vítimas de cominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências. (BOURDIEU, 1999, p.54)

Baseando-se em um discurso religioso, portanto, moralizador que a atitude de traição ratifica a gênese da vida, a mulher sedutora conduz o homem ao pecado e ao degedro; uma advertência para o comportamento transgressor, a tentação incorporada à mulher na forma de serpente como paradigma para que outros indivíduos não assumam o mesmo comportamento.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! (ASSIS, 2002, p.152)

Diante da situação de adultério, os amantes Camilo e Rita sofrerão inicialmente pressão psicológica por parte de um anônimo/Vilela, que opta primeiramente pela violência simbólica, materializada em suas atitudes sombrias em relação a Rita e ao modo como o rapaz trata o amigo de infância. A complexidade da trama aumenta depois que Camilo recebe de Vilela um bilhete enigmático com palavras que ecoam ambiguidade na mente do rapaz, pois ele não sabe se é o pedido é de ajuda ou uma intimação para resolução do conflito causado pelo adultério, corporificado na frase “Vem já, já a nossa casa, preciso falar-te sem demora” (ASSIS, 2002, p.154). É justamente por esse momento que Rita desaparece do cenário da narrativa como se tivesse sido mantida refém pelo narrador para atrair o amante para a armadilha mortal.

O crime passional premeditado com o casal transgressor ratifica o posicionamento disciplinador, dominante e machista resultado de uma prática ancestral em nome da restituição da reputação. Quando Camilo chega à casa de Vilela, o encontra transfigurado e ao tentar explicar-lhe o porquê da demora, o rapaz se depara com a cena

de horror do corpo ensanguentado de Rita estirado próximo a um canapé e logo após é surpreendido com dois tiros deflagrados por Vilela que coloca um ponto final nas aventuras amorosas dos traidores como visto no fragmento: “Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão” (ASSIS, 1884, p.7).

A sentença de morte para a mulher adúltera e para o amante é justificada em várias culturas, posicionamento de homens como Vilela ainda é visto nos dias atuais e muitas mulheres sofrem no corpo e na mente as consequências da agressão por parte dos companheiros violentos, seja por infidelidade, desejo de separação ou simplesmente pela não aceitação a submissão. De acordo com Bourdieu: “a virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança)” (1999, p.64).

A morte dos amantes é resultado de uma época em que a mulher devia fidelidade ao marido e à família, vale ressaltar que neste conto, percebemos que as características masculinas de Vilela são exaltados enquanto as de Rita rebaixadas. Nesta perspectiva Bourdieu destaca que:

A dissimetria é, pois, radical entre o homem, sujeito, e a mulher, objeto de troca, entre o homem responsável pela produção e reprodução e seu senhor, e a mulher, produto transformado desse trabalho (BOURDIEU, 1999, p.58)

Precisamos conscientizar nossos alunos/leitores de que todas as formas de violência devem ser abolidas da sociedade moderna. Para isso, o ensino de literatura pode contribuir para o êxito deste propósito ao incluir nas agendas pedagógicas de leitura a proposta de uma leitura crítica e do questionamento sobre esta problemática.

Neste sentido, a abordagem de ensino que atualize o texto literário abre espaço para o resgate dos direitos humanos, pois permite a aproximação do texto jurídico do literário. Para concretizar tal intuito,

torna-se necessário evocar as representações simbólicas da violência contra a mulher presentes nas narrativas literárias e relacioná-las ao caráter educativo da Lei Maria da Penha como forma de combater esse crime social hediondo como verificado na seguinte em:

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entretanto, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: - ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão (ASSIS, 2002, p.159).

Além disso, ao incluir a revisão da representação da violência simbólica contra a mulher na formação crítica e proficiente no ato de ler dos alunos, as aulas de literatura estariam promovendo reflexões capazes de mudar as formas sociais de assédio, intolerância e agressão contra a mulher. Neste sentido, passaríamos a questionar e não consentir atitudes irracionais e intransigentes de agressões com o propósito de desarraigar a violência física, simbólica e tantas outras da cultura de dominação da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, por meio de um roteiro de leitura do conto “A cartomante” de Machado de Assis, ampliar os horizontes dos alunos/leitores para os casos de dominação masculina e de violência doméstica ao refletir e questionar a respeito o posicionamento moralizador do narrador onisciente em 3ª pessoa que opta por relatar os fatos privilegiando uma abordagem machista e intolerante a respeito do livre arbítrio da personagem Rita, que ao escolher viver a felicidade amorosa fora do casamento com o amante Camilo, passa, então, a ser apontada moralmente pela atitude de infidelidade que culminou em duplo assassinato no desfecho do conto.

Nesse roteiro de leitura do conto, procuramos desconstruir o papel passivo do leitor como mero receptor de informações, incenti-

vando-o participar ativamente e colaborativamente para a constituição de sentido da obra literária, requisitando dele o preenchimento dos espaços vazios que a obra apresenta, ou seja, o resgate da informação que não se transparece de forma clara na superfície do texto como meio de valorizar a participação e a recepção subjetiva do aluno/leitor no ato da leitura.

Ao abordar a obra literária por esta perspectiva, docente e discente estarão valorizando a prática pedagógica aberta para a leitura, que não compartilha com estereótipos nem define de forma rígida o caminho que o aluno deve percorrer para usufruir do processo comunicativo do texto.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Contos**. São Paulo: FTD, 2002.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: A formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 11.340**, de 07.08.2006, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Lex- Coletânea de Legislação e Jurisprudência: edição federal. Brasília, 2006.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo. Martins Fonte, 2005

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2004.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

TODOROV, T. A literatura reduzida ao absurdo. In: **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 25-32.

LEITURAS DA DECOLONIALIDADE EM “O ALEGRE CANTO DA PERDIZ”, DE PAULINA CHIZIANE

*Marcio Santos da Conceição*¹

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma análise da obra “O alegre canto da perdiz”, da autora moçambicana Paulina Chiziane, tomando como base alguns autores que discutem a decolonialidade, visto que a autora problematiza através da sua narrativa elementos importantes como a ligação entre a Tradição Cultural e a Modernidade, a Guerra Civil, o Colonialismo e o Neocolonialismo, além de tratar da discriminação racial e de gênero.

A pesquisa nasceu de reflexões acerca da Literatura afro-brasileira e africana desenvolvidas na ótica dos Estudos Culturais e a pergunta norteadora foi: de que forma a obra “O alegre canto da Perdiz”, da autora Paulina Chiziane pode contribuir para o pensamento decolonial? As pesquisas acerca da decolonialidade vem permitindo que as produções e as experiências dos subalternos deixem de ser rotulados como um saber secundário, buscando desestabilizar as epistemologias prevaletentes assim como desnaturalizar a subalternidade.

Trata-se de uma revisão de literatura, a qual teve como aporte teórico os autores Anibal Quijano (2010), Walter Mignolo (2008), Stuart Hall (2011), Nilma Lino Gomes (2010), Paulin Hountondji (2010), entre outros que representam o que podemos chamar de “Epistemologias do Sul”. O texto está dividido em duas partes: no primeiro momento

1 Mestre em Crítica Cultural pela UNEB – Campus II, Mestre em Teologia pela EST, São Leopoldo –RS, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Santíssimo Sacramento Graduado em Letras, Francês pela UNEB – Campus II.

apresentamos a autora e sua obra, em seguida, uma análise da obra dentro da perspectiva dos autores supracitados.

A AUTORA E SUA OBRA

Dizem que sou romancista e que fui a primeira mulher moçambicana a escrever um romance (*Balada de Amor ao Vento*, 1990), mas eu afirmo: sou contadora de histórias e não romancista. Escrevo livros com muitas histórias grandes e pequenas. Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte (CHIZIANE, 2008, p. 213).²

Dessa forma se apresenta Chiziane (2008) aos seus leitores, que apesar de ser mulher negra moçambicana, também gosta de esclarecer que tampouco quer tornar-se uma defensora do movimento feminista, afirmando que simplesmente escreve "histórias de mulheres".

Paulina Chiziane nasceu na cidade Manjacaze, província de Gaza, em Moçambique em 1955 e cresceu nos subúrbios da cidade de Maputo, anteriormente conhecida como Lourenço Marques. Nasceu numa família protestante onde se falavam as línguas Chope e Ronga. Aprendeu a língua portuguesa numa Escola de Missão Católica. Começou os estudos de Linguística na Universidade Eduardo Modlane, porém não chegou a terminar o curso.

Participou ativamente dos conflitos políticos em seu país como membro da Frente de Libertação de Moçambique. Deixou posteriormente a política para se dedicar à escrita dos seus romances, após uma frustração com a política desenvolvida pelo partido FRELIMO³, pós-independência, sobretudo pelo que dizia respeito às políticas filo-ocidentais e às ambivalências internas do seu partido no tocante a mono e a poligamia, posições sobre a política econômica marxista-leninista e pelo que a mesma considerava hipocrisia em relação à liberdade econômica da mulher.

2 Este trecho faz parte da orelha do livro da edição de 2008.

3 Trata-se da Frente de Libertação de Moçambique, partido político fundado em 1962, responsável por liderar a Luta de Libertação no país.

Iniciou sua escrita literária em 1984 com contos publicados na imprensa moçambicana e é considerada a primeira escritora negra de Moçambique. A autora vive em Zambézia. Suas obras principais são *Balada de um Amor ao Vento* (2003), *Vento do Apocalipse* (1999), *O Sétimo Juramento* (2000), *Niketeche*, uma história de poligamia (2002), *O alegre canto da perdiz* e *As Andorinhas*, ambos publicados em 2008⁴.

Em sua tese sobre as Narrativas de Mocambicanidade baseadas nas obras de Paulina Chiziane e do autor Mia Couto a autora Maria do Carmo Tedesco, afirma que a luta contra o colonialismo e contra sua herança seria o grande símbolo de unidade nacional. Porém, citando Hall (2004, p. 62), Tedesco, explica que o conceito de nação é “um dispositivo discursivo, as nações são narrativas teleológicas que legitimam grupos dominantes e ações políticas excluindo dessas narrativas grupos minoritários, mulheres, colonizados” (TEDESCO, 2008 p. 24).

Segundo Tedesco (2008, p. 28) “nos romances de Paulina Chiziane a identidade nacional cede lugar a outra construção identitária, associada a uma voz feminina e crítica à sociedade patriarcal, que acaba por dominar toda a sua produção, mesmo que ela própria se recuse a admitir”. A partir desse breve histórico sobre a autora podemos compreender melhor seu campo de interesses nos enredos de seus romances.

O romance “O alegre canto da perdiz”, apresenta a história de duas mulheres: Delfina e Maria das Dores. A primeira é uma mulher negra muito bonita que atrai os olhares de todos, mas principalmente, o olhar do homem branco. Na sua vida, ela vai se deparar com uma luta interior pois a mesma divide seus sentimentos entre o negro José dos Santos Montes, que representa sua instituição conjugal, Soares, o branco apaixonado que irá lhe proporcionar uma vida melhor do ponto de vista econômico, ou seja, sua instituição financeira. Além de Simba, que para Delfina representava sua instituição sexual, o seu outro eu, que a deixou para ser marido da sua filha Maria das

4 Esses dados biográficos sobre a autora foram retirados do Portal da Literatura. Disponível em: <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=2335>. Acesso em 24 ago. 2017.

Dores (CHIZIANE, 2008, p. 47). Simba praticava bruxaria, além de ter sido seu aliciador, um tipo de gigol  quando Delfina se prostitu a (CHIZIANE, 2008, p. 213).

A autora já nos apresenta aqui uma reflexão acerca do poder da mulher negra que se vale da sua beleza para conseguir realizar suas conquistas. Esse poder de sedução é representado aqui na boca da personagem:

- Reinei. Aterrorizei. O  nico tormento que sofri nesta vida maldita foi a dor de ter te perdido [...] Tomei todas as poç es mágicas contra a pobreza e afastei todas as rugas do meu rosto. Bailei nua nas noites da lua e hipnotizei os homens da terra inteira, cumprindo o meu supremo destino. (CHIZIANE, 2008, p. 44)

Apesar de Delfina conseguir realizar seu sonho que era sair da situação de pobreza casando-se com um homem branco, chamado Soares, ela encontra a angústia ao ser deixada por ele, visto que ele representava a garantia de uma vida confortável e era visto como uma forma de ascensão social. Com ele teve dois filhos mulatos os quais ela trata melhor do que os dois primeiros, provenientes do casamento com José dos Montes e que eram negros, Maria das Dores e Zezinho.

Segundo Tiago Ribeiro dos Santos (2015, p. 76) em sua tese intitulada "Entre tralhas e traumas de guerra: o gesto testemunhal da escritora Paulina Chiziane" o corpo da protagonista Delfina, assim como o corpo de sua filha negra Maria das Dores, presta-se a degrad -las, pois o corpo negro marginaliza e deforma. No entanto, Delfina tenta a todo custo negar essa deformação a partir de seu relacionamento com o português Soares, com quem tem uma filha mestiça. Para esse autor o corpo mestiço, embora trazendo todas as ambiguidades impostas pelas tensões entre as culturas europeias e africanas, é resultado de um negligenciamento do corpo negro, subalterno.

Segundo Santos (2015, p. 76) na verdade, a narrativa enseja um desejo de branqueamento por parte da personagem central, que faz de seu corpo um veículo de geração de indivíduos mestiços, com o

objetivo de apagar suas raízes negras e se aproximar cada vez mais da cultura do colonizador.

No romance, Chiziane apresenta um ciclo de experiências negativas em relação à vida dessas duas mulheres: Delfina, que foi levada à prostituição por sua mãe (CHIZIANE, 2008, p. 212), agora fará o mesmo com a filha Maria das Dores que aos 13 anos é vendida a Simba, seu comparsa e amante com quem terá três filhos, que serão retirados dela e criados por uma freira.

Mas por trás desse encadeamento de tragédias, Paulina Chiziane está descrevendo a própria história de sua cidade, Zambézia. Uma cidade que foi invadida, explorada pelos brancos colonizadores. Seus personagens nos ajudam a compreender de maneira metafórica todo esse processo.

Era uma vez uns navegadores que se fizeram ao mar. Iam a caminho da Índia, em busca de pimenta e piripiri, para melhorar o paladar das suas refeições de bacalhau e sardinha. Quando passavam pelo oceano Índico, começaram a sentir vontades. De repousar. Ou de urinar. De pisar a terra firme e olhar para o mar. Talvez. Ou foram atraídos pelo maravilhoso canto das sereias. Atracaram. Descobriram que a terra era imensa, com hipopótamos, crocodilos, elefantes e muitos pretos. A terra tinha onze sereias. O'hipiti, que chamaram ilha de Moçambique. Nampula. Inhambane. Cabo Delgado. Zambézia. Maputo. Niassa. Tete. Gaza. Sofala. Manica. De todas as sereias, a Zambézia era a mais bela. Os marinheiros invadiram-na e amaram-na furiosamente, como só se invade a mulher amada. A Zambézia bela, encantada, gritava em orgasmo pleno: vem, marinheiro, ama-me, eu te darei um filho. Eu e tu, sempre juntos, criando uma nova raça. Em todo o lado deixaremos marcas do nosso amor. Deixaremos um mulato em cada grão de areia, para celebrarmos a tua passagem por este mundo! (CHIZIANE, 2008, p.24)⁵

5 Essa numeração corresponde à versão eletrônica.

O nome Maria das Dores, por exemplo, que reflete o cotidiano das mulheres e dos negros, (CHIZIANE, 2008, p. 16), seu primeiro nome é sinônimo de mulher e por isso precisa sempre ser acompanhado de outro nome. Ela é essa figura que aparece nua no início do romance e representa o regresso ao estado de pureza, da transparência (CHIZIANE, 2008, p. 33). Porém essa nudez incomoda a sociedade tradicional, representada por essas mulheres que a querem distante vendo nela até mesmo prelúdios de mal presságio. (CHIZIANE, 2008, p.15).

Representante da sociedade patriarcal, a personagem de Maria do Régulo, porém, assegura a essas mulheres que querem agredir Maria das Dores, que não há necessidade alguma para suas inquietações. As mulheres da cidade a procuram para ouvir aquilo que já sabem há dezenas de anos (CHIZIANE, 2008, p. 22). Mas por que tamanho incomodo com a nudez dessa forasteira? – “As mulheres ficam escandalizadas porque o nu de uma se reflete no corpo da outra” (CHIZIANE, 2008, p.33). A mulher do régulo faz uso dos mitos sobre o patriarcado na história da África para acalmar as mulheres.

Trama intrigante e apaixonante, que aborda o racismo, o lugar da mulher negra, a discriminação racial e de gênero, como se deu o processo de colonização, entre outros temas. O romance termina com a reconciliação das personagens em conflito e uma cena, no mínimo perspicaz da parte da autora, quando a mesma apresenta o padre, filho de Simba (o feiticeiro) aos pés dos montes Namuli, “espaço simbólico da origem da humanidade, que representa o local de retorno de todos” (MIRANDA, 2005, p. 226)

UM OLHAR DA DECOLONIALIDADE

Os estudos pós-coloniais nascem com o intuito de contribuir para o questionamento da lógica da construção de saberes ainda prevaletentes na investigação acadêmica em que a experiência dos subalternos – que são relegados a um secundário lugar rotulado como “saber local”, que a tradição filosófica ocidental não considera relevante. (MATA, 2014, p. 3).

Os efeitos negativos desse processo forneceram os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultaram no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminados pela experiência cultural. (HALL, 2011, p. 101). Ouvir Paulina Chiziane (2008), representa nada mais que se deixar impregnar pela certeza desse retorno às fontes. Uma africana, que fala de africanos. Uma mulher negra que compartilha do seu olhar sobre o colonialismo e que fala a partir desse lugar triplo: mulher, negra, colonizada.

Para compreender melhor acerca dessa relação entre a obra de Paulina Chiziane e a decolonialidade, tentaremos entender a diferença entre colonialidade e colonialismo a partir das ideias de Anibal Quijano (1993). Em seu texto “Colonialidade do poder e classificação social”, o autor explica os conceitos de colonialidade e o diferencia de conceito de colonialismo. Segundo o autor:

Colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas, nem sempre, necessariamente, implica relações racistas de poder. (QUIJANO, 1993, p. 73)

Enquanto que a Colonialidade é fruto da exploração capitalista, e toma como base a classificação das pessoas, do ponto de vista étnico-racial. Segundo o autor, essa tentativa eurocêntrica de classificação da população é fruto da Modernidade construída pelo Capitalismo, para legitimar a exploração colonial, tendo como ponto de partida a América Latina. Modernidade aqui entendida como “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocêntrica” (QUIJANO, 1993, p. 74).

As relações de poder, construídas pela Modernidade, buscam a exploração das pessoas tomando como base o sexo, a idade, e a força de trabalho. Segundo Quijano, aqui na América Latina, acrescentou

outro elemento, o fenótipo⁶. Porém, essa configuração foi confrontada por duas vertentes de ideias: uma hegemônica, o liberalismo e outra subalterna, o materialismo histórico.

Para o autor, a luta pela decolonialidade do poder passa pela luta contra o racismo e pela destruição do poder capitalista eurocentrado por ser hoje "a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas (QUIJANO, 1993, p. 113).

Portanto, é perceptível na obra de Chiziane todos esses temas abordados pela mesma no seu romance "O alegre canto da perdiz". A autora apresenta-se inicialmente como uma voz subalterna no universo da literatura, uma vez que é reconhecida como a primeira romancista negra moçambicana.

As relações de poder representadas no romance, a diferença entre o homem branco e o homem negro, as relações entre a mulher negra que busca no homem branco um lugar de ascensão social, apesar de não ama-lo, induzem a personagem de Delfina a discriminar até mesmo seus filhos do primeiro casamento com Jose dos Montes, pelo fato de serem negros, em relação aos filhos do segundo casamento que eram mulatos e, por isso, eram tratados com distinção. Além dos filhos do segundo casamento, os familiares de Delfina também eram tratados com desprezo pois ela possuía um status social favorecido pelo casamento com Soares.

O sentimento de inferioridade do negro faz com que ele busque na miscigenação uma forma de superação do sentimento de degeneração ocasionado pelo fato de ser negro. O mulato, ou o mestiço seria visto como uma forma mais próxima do branco, visto por todos na época, como um ser superior, uma raça mais digna e valorizada. Daí decorre como veremos mais adiante o desejo pelo branqueamento.

Assim como Anibal Quijano, outro autor escolhido para dialogar com a obra de Chiziane, Walter Mignolo propõe uma "desobe-

6 O fenótipo são as características observáveis de um organismo ou de uma população, como a morfologia, o desenvolvimento, as propriedades bioquímicas ou fisiológicas e o comportamento.

diência teórica como principal caminho para os pensadores pós-coloniais, uma nova atitude decolonial. Segundo Mignolo (2008, p. 290) essa atitude decolonial passa por uma reflexão que nos conduzirá a uma identidade em política, ao invés de uma política de identidade. Sendo que essa identidade em política passa pela criação de teorias políticas que confrontam os conceitos coloniais, nos quais a língua exerce papel fundamental nesse processo de decolonialidade pois, a partir dela, é imposto um discurso imperial seja na economia, seja na religião, entre outros.

Ao classificar os mundos em primeiro, segundo e terceiro, a Modernidade, segundo Mignolo, utiliza-se de um discurso de desenvolvimento mútuo, mostra sua face de velho movimento colonial mas, no fundo, quer mesmo, é demonstrar sua “superioridade racional”. Para o autor, “é necessário negar qualquer tentativa de padronização das relações sociais, econômicas e subjetivas dos povos, sempre respeitando e garantindo sua independência social epistemológica e de poder”⁷ (LEITE, 2014).

Nesse sentido, Paulina Chiziane, contradiz essa Modernidade, com seu discurso de desenvolvimento quando se utiliza da própria cidade onde nasceu, Zambézia, para explicar como se deu esse processo de colonização de forma metafórica. A cidade é representada pela própria exploração da vida das mulheres, personagens principais da trama, Delfina e Maria das Dores, exploradas, colonizadas e assimiladas, mas que porém encontra traços de resistência em outros personagens como a mulher do Régulo que conta histórias do matriarcado, destruindo assim a ideia de supremacia do colonizador (MIRANDA, 2005, p. 225).

Em seu texto “Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Culturais”, Hountondji (2010) problematiza a produção de conhecimento acerca da África. A autora nos provoca trazendo como ponto de partida a questão “quão africanos são os chamados Estudos Africanos?” (HOUNTONDJI, 2010,

7 Disponível em: http://blogwilsonleite.com.br/resenha-desobediencia-epistemica/#_ftnref1. Acesso em 24 ago. 2017.

p. 121). Nessa perspectiva cabe-nos perguntar em que medida a história narrada por alguém de "fora" traduz nossa realidade concreta? Visto que muitas produções africanas foram realizadas a partir de um olhar etnocêntrico do colonizador.

As inquietações da autora acerca do tema demonstram que os intelectuais ocidentais acreditam que os africanos não conseguiram assimilar o valor da sua própria "filosofia africana" por exemplo,

A meu ver a filosofia africana não devia ser concebida como uma mundivisão implícita partilhada inconscientemente por todos os africanos. [...] Existia uma contradição na filosofia ocidental, quando este se considerava a mais autoconsciente de todas as disciplinas intelectuais, mas presumia ao mesmo tempo, que algumas filosofias não ocidentais podiam ser desprovidas dessa consciência de si mesmas. (HOUNTONDJI, 2010, p. 121)

Assim, a autora tenta desconstruir essas ideias, através da publicação de um livro em 1977, chamado "Por filosofia africana entendo um conjunto de textos", o que permitiu uma distinção entre africanistas e africanos no campo da filosofia. A leitura desse texto nos faz pensarmos em que medida nossas produções acadêmicas contemplam as mesmas inquietações da autora?

Aqui temos um ponto de partida essencial para compreendermos a importância da valorização da obra de Chiziane. Uma africana falando de africanos. No entanto, esse processo de decolonialidade do saber, visa demonstrar que por anos, séculos talvez, os negros africanos foram subordinados, assim como aconteceu na América Latina a aprender sua história a partir de um olhar eurocêntrico. Como sabemos que não há neutralidade no ensino da História, as vozes subalternas sempre foram caladas, renegadas e impedidas de terem seu lugar ao sol.

Portanto, não se trata de impedir outros olhares sobre a história da África e de seus povos, que possam até mesmo enriquecer as descobertas e produzir novos conhecimentos, trata-se sim de escutar e

respeitar àqueles que construíram seu país, e valorizar a cultura local fugindo assim de qualquer forma de atitude etnocêntrica. Paulina Chiziane, afirma que suas histórias sempre foram baseadas em narrativas do seu povo, as quais ela teve o cuidado de recolhê-las, às vezes, “em volta da fogueira”.

Corroborando com as ideias supracitadas, Nilma Lino Gomes (2010) nos fala da importância da produção do conhecimento pelos negros e negras, pois assim esses passariam de objetos de pesquisas a sujeitos que possuem e produzem conhecimento. Segundo Gomes (2010, p. 419), essa conquista faz “parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo”. A proposta de Gomes é de uma “Ecologia dos Saberes”, no intuito de compreender as tensões e desafios vivenciados pela intelectualidade negra brasileira para descobrirmos assim seu caráter radical e inovador.

Nilma Lino Gomes, questiona algo essencial para os intelectuais negros: “por que será que a ciência se tornou um espaço de disputa teórica e política dos intelectuais negros? Será que os fóruns políticos da militância negra não seriam suficientes como espaços não acadêmicos de produção de saberes sobre a realidade racial?” (GOMES, 2010, p. 445)

Para responder a essa pergunta a autora nos lembra que no século XIX, foi exatamente através da ciência que aqueles que defendiam uma superioridade branca foram buscar uma justificativa plausível para legitimar o domínio sobre os negros. A ciência nesse momento passa a ser uma das principais ferramentas de dominação na busca para legitimar o racismo, a dominação e a discriminação (GOMES, 2010, p. 445).

Retomando a obra de Paulina Chiziane, nessa ótica de Nilma Lino Gomes, vemos o quão importante é assegurar ou criar oportunidades para que os intelectuais negros possam sentir-se aptos a produzir e socializar suas produções. Partindo dos pressupostos apresentados por Gomes, não esquecermos tampouco da importância dessa escrita do ponto de vista político, da militância, mas também acreditamos que através da literatura estamos construindo ciência. Ciência essa

que pode tornar-se estratégia de enfrentamento do sistema colonial, eurocêntrico onde quer que os povos do sul estejam, seja no Brasil, em outros países da América Latina, seja nos países Africanos ou nos países Asiáticos, todos frutos do processo de colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da obra de Paulina Chiziane, *O alegre canto da perdiz*, pode-se constatar que a literatura, apesar de não ser um texto histórico, pode contribuir para compreensão de uma realidade de um povo. No romance em questão, temáticas como as relações de poder operadas durante o período colonial, assim como as formas de resistência do povo moçambicano são apresentadas de forma poética, própria da genialidade da autora.

O choque entre os valores locais e os valores dos colonizadores estão constantemente interligados, através das crenças religiosas bantu em contraposição aos valores católicos, através da valorização das histórias do Matriarcalismo, assim como outras questões importantes aos olhos de Chiziane como as relações de gênero e poder entre negros e brancos, entre o homem branco e a mulher negra. A forma como a autora retrata o racismo e os seus efeitos que fazem com que o negro busque o embranquecimento da sua cor para poder se sentir mais valorizado permite-nos perceber a proximidade entre as realidades de Moçambique a realidade brasileira.

Por fim, *O alegre canto da perdiz*, vai de encontro a essa experiência de decolonialidade que vem se desenvolvendo a partir da América Latina e vem atingindo vários países do sul e construindo novos olhares, valorizando os saberes locais e contribuindo para a construção de uma identidade positiva dos povos que foram colonizados.

CHIZIANE, P. **O alegre canto da Perdiz**. Lisboa: Caminho, 2008.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

HALL, S. Quando foi o pós colonial. In: **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOUNTOUNJJI, P. Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. .

LEITE, W. **Desobediência Epistêmica**. Resenha. Disponível em: http://blogwilsonleite.com.br/resenha-desobediencia-epistemica/#_ftnref1

MATA, Inocência da. Estudos Culturais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**. Porto Alegre. V. 14, n.1. p. 27-42, jan-abr.2014

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernos-deletrasuff/34/artigo18.pdf>. 2008.

MIRANDA, M. G. O alegre canto da perdiz, de Paulina Chiziane. In.: **O Marrare**. Número 12 Disponível em www.omarrare.uerj.br/numero12/maria.html

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637p.

SANTOS, T. R. **Entre tralhas e traumas de guerra**: o gesto testemunhal da escritora Paulina Chiziane. 147 p. Tese. (Doutorado em Literatura) Universidade Federal de Santa Catarina.

TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Narrativas de Mocambinacidade**: os romances de Paulina Chiziane e Mia Couto e a reconfiguração da identidade nacional. 228 p. Tese (Doutorado em História Cultural). Universidade de Brasília, 2008.

JEITO DE MATAR LAGARTAS E NAMORADOS: UMA LEITURA INTERTEXTUAL

*João Paulo Santos Silva*¹

Uma proposta de leitura que correlaciona dois textos de momentos literários diversos pode constituir uma relevante oportunidade no propósito de ensino-aprendizagem de interpretação textual. A perspectiva de comparação textual pode ser um importante exercício no desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e deve ser incentivada no contexto escolar.

Assim, nossa proposta de atividade de leitura consiste em, mediante a intertextualidade temática, relacionar o poema em prosa *Namorados*, de Manuel Bandeira, com o conto *Jeito de matar lagartas*, de Antonio Carlos Viana. Nesse conto, Viana retrata o tema da sexualidade na transição ocorrida da infância para a adolescência. Logo, matar lagartas, na narrativa, torna-se metáfora do ato sexual.

O poema de Bandeira, por sua vez, evoca a imagem da lagarta numa comparação com o corpo feminino e numa afirmação de um encantamento amoroso. Pode-se, portanto, fazer uma leitura intertextual através da simbologia da lagarta em ambos os textos pelo viés do erotismo concebido segundo as discussões de Georges Bataille (1987) em *O erotismo*, além dos apontamentos acerca da relação erotismo-literatura feitas por Durigan (1985) em *Literatura e erotismo*.

Em suma, esta proposta de leitura pressupõe o público do 9º ano do ensino fundamental noturno, que geralmente é constituído por

1 Doutorando em Letras Estudos Literários pelo PPGL/UFS e mestre pelo mesmo programa
E-mail: joo.pauloxxi@hotmail.com

um alunado em sua maioria adulto e/ou adolescente. Pretende-se estabelecer uma roda de leitura em que se verifique a participação efetiva dos estudantes lendo, debatendo, expondo impressões, entre outros. Possíveis relações com conteúdos previstos no plano de aula podem ser feitas, tais como noções de tipos de discursos, tipos de narrador, tipologia textual, elementos do poema, mas sempre mantendo a ênfase na interpretação textual, já que o objetivo maior é a difusão da literatura e o incentivo à criação do hábito da leitura.

LITERATURA E EROTISMO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

De uma forma geral, a problemática questão leitura no contexto brasileiro impõe-se como desafio para, sobretudo, a escola formar novos leitores. Por isso que essa proposta de leitura pretende despertar os discentes para essa realidade lúdica da leitura fomentando o estabelecimento de rodas de leitura em sala de aula.

Uma vez que o público a que se dirige essa leitura é adulto, parte-se da representação do erotismo, no conto, e das relações afetivas, no poema, como elementos atrativos da atenção dos alunos. Sobre a presença do erotismo na literatura, valemo-nos das reflexões de Bataille (1987) e de Durigan (1985) para entender como a literatura representa essa dimensão humana.

Para Bataille (1987, p.10), o erotismo seria “a aprovação da vida até na morte”. Esse apontamento dá conta perfeitamente de *Jeito de matar lagartas* em que a morte das lagartas significa o prazer da brincadeira infantil e, ao mesmo tempo, ambiguidade que reporta à sexualidade. Em outras palavras, morte e vida estão profundamente ligados à realidade humana que as reflete e as significa.

Já para Durigan (1985) o erotismo na literatura constitui elemento da dimensão cultural humana:

O texto erótico, sob esta perspectiva, que aceitamos, se apresenta como um tecido, um espetáculo, uma textura de relações significativas que no seu conjunto configura e entrelaça papéis e características com a finalidade de mostrar uma re-

apresentação cultural particular, singular, da sexualidade. (DURIGAN, 1985, p. 38)

105

João Paulo Santos Silva

O conto de Viana traz à baila essa singularidade da sexualidade e o faz de forma ambivalente: a atividade lúdica de exterminar lagartas é também síntese do erotismo tratado pela narrativa. Ainda segundo Durigan (1985, p. 38) “o texto erótico afasta o leitor e mediatiza uma relação em que ele capta, através da representação textual, um saber sobre o prazer, o prazer de saber”. Ora, o enredo apresentado pela narrativa trabalha com a obtenção do prazer, seja matando lagartas (as crianças), seja pelo sexo (entre tia Marluce e o caseiro). Ademais, a iniciação da vida sexual nas crianças parte do pressuposto que conhecimento sobre sexo, seja por insinuações, seja por constatação através da natureza, é algo prazeroso.

A LEITURA COMO ALGO PRAZEROSO

Mostrar o prazer que a leitura proporciona, eis um dos grandes desafios da escola e, sobretudo, do professor(a) de língua portuguesa. Esta proposta de leitura, pois, consiste em ler o poema *Namorados*, de Manuel Bandeira, e debater as interpretações e análises suscitadas pelos alunos. A seguir, procede-se a leitura do conto *Jeito de matar lagartas*, de Antonio Carlos Viana, buscando-se novo debate e reflexões. Por fim, propõe-se uma leitura intertextual que faça os alunos pensarem sobre possíveis conexões entre os textos e as compreensões textuais.

Com efeito, a lírica de Bandeira, nesse texto, desenvolve o tema da relação amorosa como um constante encantamento, materializado num discurso poético de permanência:

Namorados

O rapaz chegou-se para junto da moça e disse:

-Antônia, ainda não me acostumei com o seu corpo, com sua cara.

A moça olhou de lado e esperou.
 -Você não sabe quando a gente é criança e de repente vê
 uma lagarta listrada?
 A moça se lembrava:
 -A gente fica olhando...
 A meninice brincou de novo nos olhos dela.
 O rapaz prosseguiu com muita doçura:
 -Antônia, você parece uma lagarta listrada.
 A moça arregalou os olhos, fez exclamações.
 O rapaz concluiu:
 -Antônia, você é engraçada! Você parece louca.
 (BANDEIRA, 1930)

A comparação, a princípio insólita, que o rapaz faz do sentimento de permanência de encantamento de Antônia com um momento da infância, quando do encontro com uma “lagarta listrada”, é o cerne do poema. Talvez o segredo para o eu-lírico de uma relação afetiva seja esse “não-acostumar” com o indivíduo com o qual se relaciona. O símbolo da lagarta emerge como um elogio ao namoro trabalhado pela lírica de Bandeira. Ora, Antônia é a própria “lagarta listrada” para o eu-lírico, o amor num estágio de plenitude.

Para nosso exercício de leitura intertextual, essa “lagarta” é o elo que conecta o Modernismo de Bandeira com a contemporaneidade da narrativa de Viana. Segundo Bosi (1974, p. 21), o “conto de hoje, poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constituiu no espaço de uma linguagem moderna [...], mas não forçosamente modernista”. Essa constatação feita na década de 1970 também é aplicável à produção literária de Viana: sua prosa prima por uma linguagem acessível ao leitor sem, contudo, deixar de tratar com profundidade e maestria aquilo que propõe narrar.

Em *Jeito de matar lagartas*, conto que dá título à última antologia de Viana publicado em 2015, observa-se a confluência da fase de inocência, a infância, com a transição para a vida adulta, a adolescência. Essa narrativa traz à tona uma brincadeira infantil, matar lagartas para matar o tempo, e a utiliza através da ambiguidade suscitada pelas entrelinhas como material de discussão da descoberta da sexualidade.

A trama do enredo é tecida mediante a narração de um personagem, o sobrinho de tia Marluce. No sítio dela transcorrem as brincadeiras de matar lagartas. Laércio, o filho de seu Laurentino, o caseiro, e Lídia, menina criada por Marluce, também participam do interessante passatempo. Da relação entre essas personagens, emerge um discurso marcado por trocadilhos e ambiguidades que abordam a sexualidade como constituinte da vida natural: o sítio é o local de observação de animais e seus coitos sexuais. Vejamos como se inicia esse conto:

As lagartas nunca foram tantas como naquele ano. Elas chegavam anunciando o verão. Diziam que, quando eram muitas, o verão seria muito quente e os cajus, mais doces. Eram lagartas de uma cor intensa, de um castanho que nunca vi, gordas, bem gordas, e Laércio, o filho de seu Laurentino, o caseiro de tia Marluce, as estourava com o pé, fazendo um ploc que me incomodava. [...] (VIANA, 2015, p.16)

O leitor é imerso na narrativa pela técnica *in media res* e fica sabendo quem são as personagens, bem como da ação-síntese do enredo: matar lagartas será retratado pelo narrador. É interessante notar a atmosfera sexual transfigurada num léxico relacionado à natureza: lagartas, verão, quente, cajus doces pertencem a um campo semântico que no decorrer da leitura será relacionado, através da ambiguidade, à sexualidade. Ademais, a onomatopeia “ploc”, que indica o estouro das lagartas, causa incômodo ao narrador. De igual maneira, esse vocábulo será indicativo do próprio ruído da fricção dos corpos no ato sexual.

Por outro lado, é necessário notar a dissimulação, ou insinuação, por parte de tia Marluce ante essa prática de matar lagartas: “Ela dizia que *lagarta* também era vida, *cobra* também era vida, e como vida deviam ser respeitadas, mesmo que dessem *nojo* e *medo* na gente (VIANA, 2015, p.16, grifos nossos). Para tia Marluce, a dimensão sexual fazia parte da natureza humana, ainda que ela dissesse lhe causava asco.

Outrossim, a temática da sexualidade no início da adolescência faz parte do cotidiano das personagens crianças:

[...] No desespero de matar as lagartas, Laércio de vez em quando gritava: “Minha lagarta está crescendo! “. Eu caía na risada e Lídia perguntava: “Que lagarta?”. Ele falava que não podia mostrar porque ela queimava mais do que lagarta de fogo. Aí caíamos na risada e Lídia fingindo que não estava entendendo nada, mas nós dois sabíamos que toda menina entende, logo ali, naquele sítio, com tanto bicho para ensinar lição de tudo, de tudo que era jeito. Ela mesma nos perguntou um dia por que cachorro demorava tanto. “Tanto como?”, perguntamos a uma só voz, aí ela desconversou, fez de conta que não tinha perguntado nada. [...] (VIANA, 2015, p. 17)

Nesse trecho, em que travam diálogo Laércio e Lídia, a perspectiva fálica da lagarta é apresentada ao leitor. Os impulsos sexuais são comparados à vida animal pelo narrador-personagem, o que pressupõe o sexo como acontecimento da natureza (portanto, algo normal). Noutra passagem transparece para o leitor outro elemento sexual – o esperma – como as entranhas das lagartas: “Uma vez ele estourou uma com tanta força que o visgo foi cair direto no olho de Lídia. Isso é normal, ele falou, toda lagarta solta visgo. Lídia fez uma cara, não sei se da graça de Laércio ou pelo visgo da lagarta” (VIANA, 2015, p. 17).

O aspecto metafórico do conto, bem como seu contexto, permite a relação entre a cena de um orgasmo ao momento da morte das lagartas:

Eu, sim, gostava de ver a morte chegando aos poucos, as lagartas se contorcendo, se contorcendo, até parar de vez. Dava certo encanto, não vou negar, ver os últimos momentos de uma vida, sobretudo se fosse a de uma lagarta. (VIANA, 2015, p. 17)

Esse trecho é bastante significativo para a compreensão do sexo como afirmação da vida, paradoxalmente na morte das lagartas. A culminância dessa relação vida-morte é observada no desfecho do conto quando, voltando para casa mais cedo, as crianças se deparam com a cena de sexo explícito:

[...] Naquela manhã, quando acordamos e fomos direto para os cajueiros com vontade de acabar de uma vez por toda com elas, não vimos mais nenhuma. Tinham desaparecido, como por encanto. Diziam que viravam borboletas. Voltamos para casa sem saber como iríamos preencher o resto do dia. A casa parecia deserta, até que ouvimos um barulhinho vindo do quarto. Quando abrimos a porta, tomamos o maior susto: tia Marluce estabanada debaixo do corpo de seu Laurentino, se contorcendo toda que nem uma lagarta. (VIANA, 2015, p. 18)

Os elementos textuais acima destacados podem fazer parte da discussão de ideias que as leituras suscitaram. Assim, o confronto do conto com o poema deve ser debatido em sala de aula. Para tanto, algumas questões podem ajudar a nortear os leitores, tais como:

- 1) Qual a imagem da lagarta no poema *Namorados*?
- 2) Qual a imagem da lagarta no conto *Jeito de matar lagartas*?
- 3) É possível encontrar semelhanças e/ou diferenças entre a representação da lagarta em ambos os textos?
- 4) Em quais trechos é possível identificar a ambivalência sexo-lagarta no conto?

Outras questões podem vislumbrar o aspecto da leitura como prática:

- 1) As dificuldades encontradas nas leituras de ambos os textos impactam a fruição deles?
- 2) O exercício de leitura intertextual ajuda na compreensão textual?
- 3) Qual tipo de texto (poesia ou prosa) você acha mais próximo da sua realidade?
- 4) Qual estética (Modernismo ou literatura contemporânea) você acha mais atraente?
- 5) Depois dessas leituras você ainda acha a leitura como algo que deve ficar circunscrito à escola?

A partir dessas indagações, o professor (a) conduz o debate pós-leitura. É preciso reiterar, contudo, que são apontamentos para con-

tribuir na discussão e não submeter à prova a leitura feita pelos alunos, já que a pretensão é de propor a leitura como hábito prazeroso nos discentes. Como o tema abordado compreende relações afetivas e a sexualidade, pressupõe-se a boa aceitação pelo público a que se destina (9º ano noturno), posto que são assuntos caros a essa faixa etária.

Por fim, ressalta-se a universalidade que a literatura possui, tratando de diversos conteúdos, de maneira variada e aprofundada, e que a obra literária deve fazer parte do cotidiano de todos, uma vez que suas reflexões e discussões retratam as mais variadas possibilidades de realização do ser humano para além de uma formação de uma cultura letrada mais técnica voltada para formação de mão-de-obra. Parafraseando Monteiro Lobato, um país se faz com homens, mulheres e muitos livros.

Verifica-se, portanto, a importância do exercício de leituras comparativas como forma de construção de um arcabouço de leituras e de “memórias literárias”. Encontrar elos entre textos aparentemente distantes torna-se, assim, um exercício relevante para um leitor maduro e uma necessidade para a formação dos profissionais de letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de práticas de leitura na escola é, sem dúvidas, desafio instigante para o profissional das letras e exige sua constante reinvenção para conquistar o público leitor numa sociedade cada vez mais digital. Assim, urge a busca por formas mais atrativas de se propor a leitura em sala de aula.

Com efeito, a presente proposta de leitura, voltada para os estudantes do 9º ano noturno, elege a intertextualidade como meio de aproximação de dois textos literários, de momentos literários distintos: o conto contemporâneo *Jeito de matar lagartas*, de Antonio Carlos Viana, e o poema prosaico modernista *Namorados*, de Manuel Bandeira. O elo entre eles é o simbolismo que a figura da lagarta suscita.

Se no primeiro há aspecto ambivalente (a lagarta como inseto a ser destruído de maneira lúdica e, concomitantemente, como metáfora da descoberta da sexualidade), no segundo verifica-se uma

comparação de um perene encantamento amoroso com o encontro de uma lagarta na infância (Antônia parece uma lagarta).

Ademais, o tratamento dado à questão da sexualidade e da relação afetiva evoca a representação do erotismo na literatura. Nesse caso, o conto de Viana traz para o leitor o duplo sentido nas expressões relacionadas à brincadeira de matar lagartas. Onomatopeias (ploc-ploc), termos ambivalentes (lagarta, gosma) e a cena de sexo flagrada pelos meninos no desfecho da narrativa são criados com o fito de tratar a sexualidade como parte natural da vida.

O poema de Bandeira, por sua vez, trata da relação afetiva entre um rapaz e uma moça pela afirmação de um constante encantamento, comparável ao vislumbre de uma lagarta na infância, que o amor proporciona. Em outras palavras, é possível compreender em ambos os textos formas diversas de interpretação suscitadas pela imagem da lagarta.

Outrossim, como resultados dessa proposta de leitura têm-se o contato com o conto contemporâneo de um sergipano reconhecido nacionalmente, o estudo da representação do erotismo pela literatura e suas indagações sociais, bem como a análise da intertextualidade como liame de textos distintos tanto no gênero como no período publicado.

À maneira de aplicação dos textos, deve-se o sucesso dessa proposta de leitura. Os textos são apresentados para a leitura e posterior debate de ideias que evocam. A ausência de questionário de interpretação textual abre a possibilidade de leituras subjetivas mas pertinentes e de apresentação de impressões gerais sobre os textos pelos alunos, contribuindo para estimular o gosto pela leitura. Finalmente, compreende-se que a literatura é algo prazeroso e acessível aos alunos e deve fazer parte do cotidiano deles, assim como a realidade sexual faz.

- BANDEIRA, M. Namorados. In: **Libertinagem**, 1930.
- BATAILLE, G. **O erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- DURIGAN, J. A. **Erotismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)
- VIANA, A. C. **Jeito de matar lagartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

UMA LEITURA DO CORPO DAS TRAVESTIS COMO MERCADORIA EM MARCELINO FREIRE

*Euler Lopes Teles*¹

“Estou procurando, estou tentado entender, o que é que tem em mim que tanto incomoda você?” (LINN DA QUEBRADA, 2017). O trecho da música submissa do 7º Dia da cantora travesti Linn da Quebrada, traz uma provocação importante quando pensamos o corpo das travestis na nossa sociedade. Os preconceitos, a incompreensão, os estigmas impostos aos corpos dessas pessoas culminam em violências e segregação social. O Brasil é o líder em assassinatos de travestis e transexuais no mundo, a expectativa de vida de uma travesti em nossa sociedade é de 35 anos, quase metade da expectativa de homens e mulheres que vivem de acordo com o gênero pré-determinado em seu nascimento. Assim como na canção, esse trabalho visa entender os motivos pelos quais esses corpos são vítimas de tantas violências, refletindo sobre o porquê que a leitura de suas existências ocasiona tanto desconforto, como também pretende reafirmar que esses corpos precisam ser representados nos textos literários e adentrar nas instituições de ensino para desmistificar preconceitos e dar visibilidade a essa população.

Para tanto, teremos como *corpus* o romance do autor Marcelino Freire, *Nossos Ossos*, no qual acompanhamos a trajetória de Heleno, um dramaturgo premiado, na saga para devolver o corpo de um *mi-chê* para sua família no sertão pernambucano. Em suas obras, o es-

1 Mestre em Letras pelo PPGL da Universidade Federal de Sergipe. Professor da FISE (Faculdades Integradas) e-mail: eulerlopess@gmail.com

critor pernambucano costuma representar personagens que vivem à margem da sociedade, homossexuais, travestis, negros, mulheres em situação de desigualdade, entre outros. As personagens freirianas rompem com a dinâmica normalizadora da sociedade brasileira, centrada numa visão heterossexual, machista e branca.

Aqui nos interessa refletir sobre como o corpo das travestis vai figurar na literatura contemporânea brasileira, em especial, na narrativa do escritor Marcelino Freire, percebendo ainda, como a representação da personagem Estrela permite o debate sobre as teorias do ciborgue – conceito que vai ser desenvolvido mais adiante -, levantadas principalmente por Donna Haraway por meio de uma perspectiva feminista que pensa como a relação entre corpos humanos e máquinas pode reconfigurar o que é a performance da masculinidade/feminilidade e conseqüentemente, o que é ser uma mulher travesti.

A TRAVESTI: UM CORPO A SER LIDO

Em nosso processo de formação, enquanto leitores e escritores, não percebemos a presença e a influência que o nosso corpo vai ter nas coisas que lemos e escrevemos, o corpo parece não ser alvo de interesse do ensino, e conseqüentemente, em muitos casos é negligenciado em diversas etapas da nossa existência. “Na verdade, a leitura, acto do corpo, envolvendo mesmo posturas totais da corporeidade [...]acarreta todo um jogo de determinação do sentido ou sentidos do texto” (BABO, 1996, p.2-3). Embora, em alguns casos, não seja um processo consciente, o corpo está nesse atravessamento que existe entre o texto e os significados que damos a eles. De certa forma, no ato de ler operamos sentidos corporais como a visão, o tato, os impulsos nervosos, a nossa subjetividade.

Na contemporaneidade, o verbal tem perdido privilégio na compreensão dos textos que existem no mundo. De certa forma, a leitura tem se tornado cada vez mais visual, a ver pelo *boom* da interatividade, a ascensão da publicidade e ainda, a redução dos espaços destinados ao texto, “Aproximar a escrita do desenho é reequacionar de novo os modos de ler, atribuindo à legibilidade um complemento

de visibilidade que esta tinha perdido” (BABO, 1996, p. 3). É plausível associar o ato de leitura à compreensão e decodificação de imagens, considerando os sentidos que estão em jogo nesse processo. Assim, os corpos também são imagens a serem lidas e os corpos nos quais se inscrevem as múltiplas existências e os embates de resistir e sobreviver são potentes textos para a literatura.

Muitas vezes, o ensino atrela a leitura à compreensão de textos escritos, desvalorizando inclusive, a oralidade. Associar a leitura ao consumo de livros, principalmente os didáticos, é costume da escola. Entretanto, é preciso considerar “a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994, p. 30). Se tratarmos dos diferentes códigos existentes no mundo, o indivíduo deve estar apto a ler as diversas linguagens e códigos que o rodeiam, como placas, sons, e por que não, corpos.

Entendendo leitura não apenas como o processo de decifração do código verbal, mas, também como o “processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1994, p. 22), consideramos que no processo de leitura e de conhecimento do mundo, é importante que possamos traçar uma leitura sobre os nossos corpos e os corpos dos outros. Assim, falar sobre corpos e sobre as diversidades de corpos existentes é sim função da escola. Ler um corpo, entender a sua existência e as suas formas de expressão, para além de um ato de leitura, é uma responsabilidade social.

Estrela é a travesti que surge na obra como “namorada” do garoto assassinado, Cícero. O protagonista Heleno a procura com o objetivo de conseguir o paradeiro da família do michê, passando a ser chantageado já que ela decide trocar as informações por uma quantia em dinheiro. A narrativa de Freire nos revela personagens pautadas por corpos que querem de toda forma manter-se vivos e atrativos. Nas ruas de São Paulo, tanto o michê representado por Cícero, como a travesti representada por Estrela, são símbolos da “transformação do corpo em uma mercadoria. Na medida em que o corpo é crescentemente construído como uma mercadoria para ser manipulada, de-

senhada e empacotada em recipientes próprios” (SANTAELLA, 2003, p. 200). Portanto, não se trata de criar uma visão moralista sobre os sujeitos que se prostituem, nem mesmo vitimizá-los, mas, sim, apontar dentro da narrativa como esses corpos são resultados de uma estrutura de sociedade que privilegia alguns em detrimento de outros que estão expostos às violências gratuitas e perseguições. E ainda de entender suas escolhas afetivas em busca da sobrevivência. Ou, como afirma Butler:

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (2018, p. 116)

Tanto Estrela como Cícero, por se prostituírem estão nessas “zonas abjetas”, sendo considerados pelo restante da sociedade como inferiores ao que se legitima como sujeito, como se suas existências fossem menos importante do que as demais. Assim, aqueles que detêm a categoria de sujeitos determinam qual a importância desses outros corpos, como também a hora de descartá-los como se queira.

Estrela circula entre as categorias do que foi instituído enquanto sendo feminino e masculino, provocando-nos sobre sua identidade e se, de fato, é necessário defini-la, demarcá-la, cerceá-la. Ela também tem o seu corpo exposto e explorado como uma mercadoria, ao passo em que faz apresentações em uma boate noturna, em que homens de todo tipo se escondem e se divertem. Essa personagem é a prova de que “quando o centro começa a dar lugar às margens, quando a universalização totalizante começa a desconstruir a si mesma, a complexidade das contradições que existem dentro das convenções – como, por exemplo, as de gênero começam a ficar visíveis”

(HUTCHEON, 1991, p. 86), e passam a figurar na literatura de forma suntuosa, como acompanhamos na descrição da personagem na primeira vez que Heleno a vê:

Estrela quando entrou a boate inteira parou, todo mundo a chamava de Deusa, um grupo fez um círculo em torno dela, o palco ficava no chão, ela desfilava entre as mesas, boquiaberta, soltava a voz, não dublava, havia uma gravação apenas com os instrumentos, eram dela, ao vivo, os gritos e trejeitos de Carmem Miranda. (FREIRE, 2013, p. 48)

Embora se compare à uma celebridade e talvez, por isso, se justifique seu nome, o aspecto da exposição de seu corpo, como vemos no fragmento “pessoas puxavam cadeiras para ficar em sua companhia, outras enfiavam dinheiro entre seus seios, montados” (FREIRE, 2013, p. 49), mostra que Estrela, assim como Cícero, tem o próprio corpo como “instrumento de trabalho” e moeda de troca. Dessa forma, precisa conservá-lo da melhor maneira possível.

Essa personagem causa ainda mais curiosidade por ser uma travesti, “isto é, uma pessoa em um corpo de *homem*, mas com toda a dinâmica psíquica voltada para os desejos, anseios, cultura e subjetividade das mulheres” (SILVA, 2012, p. 150); e também pelo fato de a sociedade não aceitar as travestis como mulheres, embora a personagem em questão esteja em um espaço “destinado” a elas, um espaço – diga-se de passagem - cerceador, que confina, limita, constrange, um aprisionamento que estigmatiza e gera diversos preconceitos. Estrela provoca o binarismo feminino e masculino, é um corpo híbrido que transita e problematiza essa dicotomia que sempre delimitou a identidade sexual. O travesti/transgênero “não desintegra o sistema binário e dicotômico, mas o problematiza no sentido de tornar consciente o fato de que as pessoas podem ser mais livres para as suas escolhas, para encontrar os seus lugares onde possam viver os seus modos ou estilos de vida” (SILVA, 2012, p. 146). Para Sarlo, as travestis são estigmatizadas e sobre elas incide a violência das cidades, pois,

O travestismo escandaliza, e provoca curiosidade. [...] também pelo *algo mais* sexual que as travestis colocam em cena: elas são mais soltas, mais ruidosas e mais agressivas do que as prostitutas. Os travestis exibem uma modalidade de sexo que perturba mais do que qualquer outra. (2005, p. 74)²

É importante perceber que muitas travestis são empurradas para a prostituição e para as ruas, e a visão apontada por Sarlo acaba sendo uma visão também generalizadora do que é esse grupo social. Trevisan (2018) aponta que muitas travestis são expulsas de casa ainda jovens, tendo que enfrentar as ruas e interrompendo o seu processo de formação educacional. Nas ruas, elas encontram um comércio desigual e violento, sendo forçadas a reagir do mesmo modo. O debate sobre as travestis e os transgêneros tem se firmado recentemente e “a partir de 2010, ocorreu uma maior visibilidade e compreensão do que era ser transexual e travesti, além de uma ampla discussão sobre seus direitos civis” (TREVISAN, 2018, p. 386) por isso, algumas compreensões sobre esses grupos estão se (re)adequando e é claro, que todo esse debate também é de responsabilidade das instituições educacionais.

ESTRELA: UM CORPO CIBORGUE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A questão do corpo sempre foi crucial no que se refere à identidade. Através dele o sujeito se expressa e pode comunicar os seus desejos. As travestis “forjam para si outras identidades, uma vez que não se identificam, não se familiarizam e negam a base sexual e de gênero que primeiramente orientou aquele ‘corpo’” (SILVA, 2012, p. 145). Essa modificação muitas das vezes se dá em sua parte externa, em Estrela através do uso de maquiagem, perfume, vestidos de lantejoulas, anéis e colares, elementos que modificam a sua imagem, “máscaras” que usa para transformar o seu corpo e poder ser quem

2 O termo travestismo não é usado atualmente, sendo mais correto o termo travestilidade. Assim como o uso ideal é “a travesti” e não “o travesti”.

quiser. Essas modificações, embora não permitam a transformação do seu corpo, possibilitam que ela seja um corpo em fronteira. Estrela é uma mulher assim que acorda, mesmo que o seu corpo seja organicamente entendido, para alguns, como de homem. Estrela é uma mulher com uma função para a sociedade caótica em que vive, ela é “uma dama, uma cantora de rádio, enfeitada de plumas” (FREIRE, 2013, p. 48).

Estrela é uma figura, ao mesmo tempo, marginal e comercializada. Por ser uma artista que se apresenta em uma boate noturna, tem o seu corpo a serviço. Como objeto de negociação, ele está imerso em um “lugar que não existiria sem a ideia de corpo como uma máquina de alta performance” (KUNZURU, 2009, p. 23). Assim, a narrativa revela uma sociedade pautada na manutenção do corpo que de todas as formas quer se manter vivo, juvenil e à venda.

Sempre visto como uma grande estrutura articulada: “a história do corpo atravessa os séculos nas culturas ocidentais, impingindo esta concepção estruturalista que reforça ideias do corpo como um dado físico, uma matéria orgânica, uma maquinaria” (SILVA, 2012, p. 143). Ou como ainda prefere Doel, “O sujeito é, com certeza, uma máquina, mas uma máquina que é montada e articulada em um lugar apropriado” (DOEL, 2001, p. 83). As teorias sobre o pós-humano, sobre o ciborgue, vão ainda além, elas pensam a fronteira entre o humano e a máquina. Sobre isso, escreve Santaella:

Em um mesmo corpo, reúnem-se o mecânico e o orgânico, a cultura e a natureza, o simulacro e o original, a ficção científica e a realidade social. A declaração de Haraway de que somos todos ciborgues deve ser tomada no sentido literal e metafórico. No sentido literal, porque as tecnologias biológicas e teleinformáticas estão, de fato, redesenhando nossos corpos. Metaforicamente, porque estamos passando de uma sociedade industrial orgânica para um sistema polimorfo (SANTAELLA, 2003, p. 186).

Nos últimos séculos temos acompanhado os avanços cada vez mais intensos na produção de máquinas. Hoje, a tecnologia tem

avançado de forma avassaladora e muito tem se discutido sobre se elas substituirão os seres humanos. Mas essa relação não é dicotômica, cada vez mais as máquinas se tornam humanas, e os humanos se utilizam de suplementos maquínicos para sobreviver, “de um lado, a mecanização e a eletrificação do humano; de outro, a humanização e a subjetivação da máquina. É da combinação desses processos que nasce essa criatura pós-humana a que chamamos ‘ciborgue’”. (SILVA, 2009, p. 12).

Há uma informação sobre Estrela que muito nos interessa para adentrar na discussão sobre corpo humano e máquina, que condiz com a sua obsessão em colocar seios de silicone novos, que simbolizam assim uma prótese – algo introjetado posto ao corpo orgânico –: “a parte ciber do corpo. Ela é sempre uma parte, um suplemento, uma parte artificial que suplementa alguma deficiência ou fragilidade orgânica ou que aumenta o poder potencial do corpo” (SANTAELLA, 2003, p. 187), como podemos acompanhar no fragmento abaixo, em que Estrela conta ao narrador-protagonista sobre a sua necessidade e de como o garoto de programa a devia:

Sim, claro, porque não, eu também tinha um grande carinho pelo nosso menino, muito diferente e educado, o caso é que ele estava me devendo um bom dinheiro, sabe, veja isto, e me mostrou os peitos, recém lavados, estão ou não estão murchos? (FREIRE, 2003, p. 61-62)

A prótese funciona como extensão do corpo, como suplemento que permite que ele se torne ainda mais perfeito. No caso de Estrela, para que o corpo permaneça vivo e atraente como necessita, em seu ofício é necessário que ela o modifique, que se utilize de mecanismos científicos para moldá-lo, tornando-o mais atraente. Assim, ela recorre a algo exterior a si, a “uma prótese [que] é uma parte, um suplemento do corpo humano que não é complexamente integrada, nem autônoma” (SANTAELLA, 2003, p. 201). Através de Estrela temos a representação do ciborgue, que “é um organismo, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma

criatura de ficção” (HARAWAY, 2009, p. 36). O que nos permite pensar a categoria do pós-humano, considerando aqui como o que temos após as transformações do humano com o contato com as máquinas e a tecnologia, processo que não é recente, mas ganhou novas proporções e se ampliou com o advento da informática.

A personagem de Freire busca uma inserção de silicone para manter-se viva, algo externo ao funcionamento do seu corpo, algo que é integrado a ele e que passará a conviver com ela, lhe impondo certo poder para continuar sobrevivendo em seu mundo: “ nossos corpos são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade. Os ciborgues não constituem exceção a isso. O corpo do ciborgue não é inocente” (HARAWAY, 2009, p. 96). Como ciborgue, Estrela altera o seu corpo, não apenas externa, mas internamente, forma que encontra para sobreviver e continuar trabalhando, ao fazer escolhas e optar por quem quer ser:

[...] As identidades não estão aí desde o começo [...] elas são anexadas, como se fossem outras tantas próteses dendríticas, à congestionada massa de fluidas multiplicidades, a fim de deter os devires, regular o movimento e impor a estabilidade. E como todos os agregados molares, o sujeito é arranjado, é montado, como uma interrupção e uma derivada dos fluxos que o animam, o sustentam, o atravessam e o descarregam (DOEL, 2001, p. 88).

Estrela parece não se importar com a morte do seu namorado, ao contrário, ela apenas vê nela a oportunidade de se dar bem às custas de Heleno, impondo que a sua ajuda, em suas próprias palavras, “depende de quanto eu vou levar, ela me disse e repetiu, este mundo é assim, meu bem” (FREIRE, 2013, p. 50) mostrando que “o dinheiro [...] reduz tudo a mercadoria, tudo pode ser comprado, tudo tem seu preço, sobretudo o que não tem preço” (LUDMER, 2002, p. 405). Dessa forma, se houve algum relacionamento entre Estrela e Cícero, foi meramente pautado pelo interesse e sexo, a morte do michê surge como oportunidade para que ela consiga o que necessita nem que para isso tenha que chantagear:

Mesmo que eu imaginasse um cenário assim, um personagem, difícil seria ele existir como, de fato, existe, real, de turbante, entoalhado, os peitos, que ela exibía, fazendo chantagem emocional, o dinheiro que Cícero lhe pediu, meu amado, era para os meus peitos, não quero outra coisa sua, querido, senão os meus peitos, apenas os meus peitos de volta, e estamos quites. (FREIRE, 2013, p. 62)

No fragmento acima, podemos perceber que a figura de Estrela causa um estranhamento, não exatamente por ser uma travesti, mas, por se apresentar como um personagem muito caracterizada, além do fato de exigir uma dívida – que supostamente não existe – à Heleno. A obsessão pelos peitos causa certo temor no protagonista e está evidente na fala da travesti, que repete compulsivamente a sua necessidade. Assim, Estrela nos revela que no mundo contemporâneo, as atitudes são ambivalentes em resposta aos relacionamentos e é por isso que os acumulamos, pois, todos são frágeis, negociáveis e descartáveis, trata-se de conectar-se e desconectar-se o tempo inteiro. O que houve entre Cícero e Estrela parece ser uma relação sem profundidade, o encontro metálico entre dois corpos explorados, um plugue sem sentimentos, elétrico, apenas, contatos sôfregos que culminam apenas em mais solidão e novas tentativas de negociar com outras pessoas, como acontece com Estrela ao chantagear Heleno, sem preocupar-se com o destino do corpo do michê.

Estrela representa o excluído em face ao mundo capitalista e também representa a liberdade de ser quem deseja. Embora presa por necessidades econômicas, ela não se esquivava de ser aquilo que quer – mulher. Na narrativa tem nome, um nome inesquecível, inconfundível na noite, é uma celebridade noturna e do submundo cidadão. Com a abertura possível a partir do entrecruzamento entre seres humanos e máquinas ela pode se modificar, interferir no seu corpo e propor como quer ser lida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à relação entre o corpo humano e as máquinas, a teoria do pós-humano nos mostra que se trata de um processo que não é recente e do qual não existe escapatória. Cada vez mais os nossos corpos são estendidos e modificados por próteses máqunicas e as máquinas obtém características humanas. Essa noção de perda da fronteira que limita um e outro é fundamental para mostrar como pensar o sujeito não é uma tarefa simples. Os nossos corpos estão a todo o momento em transição, procurando o aperfeiçoamento, numa desenfreada e incessante busca por manterem-se jovens e objetos de desejo dos outros.

Essas dinâmicas que perpassam os corpos estão presentes em nossa sociedade e é importante perceber como se dá em sua diversidade. Os corpos da travesti ainda são invisibilizados e, portanto, precisa-se discutir sobre eles, com o intuito de romper preconceitos e visões equivocadas. Só o debate acerca da existência das travestis e a aceitação por parte da sociedade é que diminuirá as violências e dizimação que esse grupo vem sofrendo. Permitir o diálogo sobre a vida das travestis por meio das artes, dentro do espaço escolar, é fundamental para reverter esse quadro.

Assim, a travesti é um corpo que tem total relação com os dias de hoje por estar na dianteira sobre a sua libertação a partir da modificação e transformação. A literatura permite dar luz a esses seres, entendendo-os como sujeitos que desejam, sentem, erram. Portanto, a obra de Marcelino Freire é uma boa oportunidade de inserir a temática dentro da sala de aula, com todas as incertezas e conflitos que a recente afirmação promove.

REFERÊNCIAS

BABO, M. A. **As implicações do corpo na leitura**. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/babo-augusta-implicacoes-corpo-leitura.pdf>>. Acesso 20 nov. 2018.

BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: Pedagogia da sexualidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 110-125

DOEL, M. *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-110.

FREIRE, M. **Nossos ossos**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HARAWAY, D. *Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In: TADEU, T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

KUNZURU, H. "Você é um ciborgue": Um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, T. T. (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

QUEBRADA, L. *Submissa do 7º dia*. In: QUEBRADA, L. **Pajubá**. São Paulo: Web, 2017. 1 CD.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da Cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SARLO, B. **Paisagens Imaginárias**. Trad. Rúbia Prates Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Edusp, 2005. p. 97-105

SARLO, B. **Tempo Presente: Notas sobre a mudança de uma cultura**. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, A. P. D. *O conceito de "corpo" nos estudos de gênero, feministas, gays, lésbicos e queers*. In: SILVA, Antônio Pádua Dias *et al.* (Orgs.) **Interfaces: Gênero, discurso, linguagem**. São Paulo: Ed. Scortecchi, 2014.

SILVA, T. T. *Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano*. In: SILVA, T. T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA

Jilcicleide Augusta Paes¹

Os estudos sobre a heterogeneidade e dinamicidade da língua, assim como a abordagem dada à literatura na escola têm sido objetos de discussão dos linguistas e estudiosos da literatura há anos. A insatisfação com o tratamento dado a esses componentes em sala de aula é evidenciada pelos inúmeros estudos sobre os temas. É visível a necessidade de se rever as atuais práticas escolares no que se refere ao ensino de língua materna e literatura. Visualizando essas situações, direcionaremos as nossas análises a partir dos seguintes questionamentos: o que é língua? O que é literatura? Para que servem os estudos da língua e da literatura, respectivamente? Qual o papel da escola frente ao desprestígio dado às variedades linguísticas e aos estudos literários? Com o objetivo de refletirmos sobre a importância do ensino que valorize tanto a variedade linguística quanto os estudos literários.

A arte literária é considerada como mimese (imitação), ou seja, a arte que imita pela palavra. Através da arte literária o autor utiliza das palavras para oferecer maior expressividade ao texto. Já a língua é um conjunto de palavras e regras usadas por uma comunidade que, ao longo dos anos, sofre variações para se adequar às formas de uso nos processos de interação dessa comunidade e se materializa verbalmente em forma de texto.

1 Graduada em Letras Português/Inglês pela UFS. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal de Sergipe. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Estado e Sergipe. E-mail: jilpaes@hotmail.com

Há uma variedade de conceitos do que seja língua e do que seja literatura, entretanto, é de importância vital que a escola tenha uma concepção de língua e de literatura a ser adotada em suas práticas bem como um delineamento das funções desses estudos, pois, para Culler (1999, p. 34), no tocante aos estudos literários, “na maior parte do tempo, o que leva os leitores a tratar algo como literatura é que eles a encontram num contexto que a identifica como literatura: num livro de poemas ou numa seção de uma revista, biblioteca ou livraria”. O pensamento de Culler ratifica a necessidade de se trabalhar o que é de fato a literatura independente de contextos específicos, pelo reconhecimento de suas características.

Ao passo que, o ensino da língua materna, produto da interação humana, deve levar em consideração as mudanças ocorridas pela constante evolução da sociedade, não se restringindo a transmissão de conteúdos gramaticais dissociados da prática, mas à reflexão sobre os usos da linguagem.

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil coloca a gramática normativa em lugar de destaque nas salas de aula. Consoante Camacho (1985, p.5), “uma das causas da ineficiência da pedagogia da língua é atribuir total privilégio à modalidade escrita padrão e, paralelamente, negligenciar o contraponto oral”. A pretensão deste trabalho é refletir sobre as questões descritas na intenção de solucioná-las ou minimizá-las.

CORRELAÇÃO ENTRE FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E LITERATURA

Todorov (2009), no texto *A literatura em perigo*, apresenta uma visão humanista da literatura e assume que esta o ajuda a viver. Conforme os estudos do autor, o problema da Literatura está na forma como ela chega aos jovens, de forma disciplinar e institucional, em que uma semana pode-se estudar a metáfora, na próxima, a personificação, sendo assim, mais matéria escolar do que conhecimento sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o modo como se trabalha a Literatura em sala de aula pode ser um perigo, na medida em que tira do aluno o interesse por estudos literários.

Em relação ao ensino da língua portuguesa as abordagens em sala de aula também podem ser um “perigo” uma vez que distancia o ensino do uso real da língua. Vieira (2017, p. 84) diz que, “o professor precisa vislumbrar com os alunos os mecanismos de funcionamento da língua e seu universo de possibilidades. Ao invés de coibir a norma vernácula do aprendiz e perpetuar a ideologia de uma língua-padrão”.

Todorov culpa o estruturalismo por formar professores com visão tecnicista, valorizando apenas a estrutura e categorias internas do texto. Para o autor o perigo desse modelo de ensino está na priorização de conceitos sem que o aluno perceba o que isso emana num texto, o seu sentido. É necessário que se priorize tanto os fatores internos, quanto os externos no texto.

Assim como Todorov, aponta a visão tecnicista como desfavorecedora ao ensino da literatura, Vieira, referindo-se aos PCNs diz que:

Segundo o documento oficial, no que concerne à reflexão linguística, essas orientações entendem que as aulas não devem ser pautadas no ensino da *gramática normativa*, que considera apenas duas possibilidades em relação às formas linguísticas: o certo e o errado. Essa concepção de língua constitui um mito de unidade, e valoriza a *norma culta* como única, ao desconsiderar as outras variedades linguísticas. (2017, p.117, grifos da autora)

De maneira igual, a abordagem dada tanto aos estudos de língua portuguesa na escola quanto aos estudos de Literatura, segundo a visão tradicionalista e tecnicista, tira do aluno o estímulo pela leitura e provoca uma aversão tanto ao ensino de Língua Portuguesa como também ao ensino de Literatura.

Segundo Todorov (2009, p. 38), a forma como a literatura é ensinada hoje na escola interfere negativamente nessa realidade descrita: “Hoje, concebe-se que a obra se autoafirma, possui leis próprias, excluindo-se da realidade; é objeto de linguagem”. Se não tem rela-

ção com o mundo, então não deve ter importância, perde o seu valor e é vista com indiferença pelos alunos. Da mesma forma, o modo como a língua materna é ensinada na escola dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando a aprendizagem deficitária e consequentemente desestimulante. Para Vieira,

o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado na reflexão linguística e ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos, incluindo morfologia, sintaxe, variantes da língua, conhecimentos linguísticos, diferença entre língua oral e escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual (2017, p.117).

É dever da escola, reverter o quadro de desinteresse tanto pelo estudo de língua materna quando de literatura, priorizando a leitura de textos sem o pretexto de trabalhar com regras gramaticais, descaracterizando uma das funções literárias que é o estudo da forma. Pensar no ensino de literatura e de língua portuguesa na atualidade é levar a reflexões de práticas metodológicas que diminuam a distância entre o aluno e o texto, possibilitando a formação de leitores críticos, conscientes e ativos na sociedade. De acordo com Compagnon (2012, p.21), no texto *Literatura para quê?*, “o estudo literário deve e pode consertar a fratura da forma e do sentido, a inimizade fictícia da poética e das humanidades”.

Partindo da ideia de como e para que ensinar a literatura, o autor afirma que “a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2012, p.31). O ensino desta não deve ocorrer separado das aulas de gramática e produção textual, visto que contribui para a percepção de diversos gêneros e formatos textuais, carecendo ser percebida como aliada ao processo de aprendizagem. Sobre a aprendizagem, voltada para os conhecimentos linguísticos, Vieira afirma que,

O ensino deve ser fundamentado nos padrões reais, praticados nas normas de uso, mas estimulando a abordagem de outras normas, promovendo, considerando o *continuum* da

variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. (VIEIRA, 2017, p.131)

O ensino da língua, atualmente, não deve ter o mesmo tratamento de outrora em que a gramática normativa era tida como detentora de verdades absolutas. A escola precisa criar caminhos que adequem a linguagem a determinados contextos a fim de produzir os efeitos pretendidos, como também, alinhar o ensino da língua a contextos literários. Segundo Compagnon,

[...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros.” (2012, p.25)

O ensino de literatura não corresponde a uma aprendizagem superficial, cheia de informações a serem memorizadas. A escola deve propor atividades, por meio de diferentes gêneros textuais, que possibilitem o exercício de ações linguísticas e literárias, abrindo discussões intertextuais, uma vez que, o texto literário envolve dimensões históricas, sociais e individuais. Compagnon (2012, p. 56) nos afirma que, “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”.

A literatura precisa ser respeitada enquanto obra de arte cujo valor semântico e cultural não pode ser colocado em segundo plano em virtude de convenções didático- pedagógicas. De maneira equivalente, o ensino da língua como produto de interação social, dinâmica, heterogênea e variável, precisa ter espaço no ambiente escolar.

Com base na análise das obras, concluímos que, a partir de um ato de leitura, os alunos precisam produzir sentidos calcados nas construções textuais, passarem a ler o mundo e, assim, tentarem conceituá-lo. Para tanto, cabe ao professor fazer a mediação para a

formação de leitores críticos, pois com objetivos sólidos é possível um trabalho com Literatura mais significativo em sala de aula.

A análise das obras nos permitiu também compreender que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua materna e, conseqüentemente, com a ampliação da competência comunicativa dos alunos envolvidos na proposta.

Os estudos confirmam a dicotomia ainda existente entre a língua em uso e a gramática normativa nas escolas brasileiras. Os métodos de ensino de língua materna referenciados na gramática normativa, que desconsidera a heterogeneidade linguística, evidenciam o despreparo da escola e do profissional de língua portuguesa. Para que se exerça um ensino reflexivo, é preciso que a escola prestigie a variedade linguística em uso pelos alunos.

Para que haja mudanças no quadro atual de ensino de Literatura e Língua Portuguesa, são necessárias transformações nas práticas pedagógicas através da adoção de novas metodologias de ensino condizentes com os atuais interesses educacionais da sociedade, esse deve ser o papel da escola.

PROPOSTA DIDÁTICA

Cientes de que há uma variedade de situações e realidades vivenciadas pelos professores nas escolas em todo o país, nossa pretensão é, a partir de estudos já realizados, apresentarmos algumas orientações para o trabalho com Literatura e Língua Portuguesa, a fim de possibilitar aos professores, dentro de sua realidade, traçar caminhos que contribuam para um ensino mais coerente e significativo para os discentes. Para tanto, tomamos por base os estudos dos três eixos de trabalho com gramática, sugeridos por Vieira (2017) e que, a nosso ver, também podem ser aplicados ao ensino de Literatura. Na perspectiva de Vieira o ensino de língua precisa considerar o funcionamento das categorias gramaticais; permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, e dar acesso a variedades de prestígio na sociedade.

A autora propõe que o ensino aconteça baseado em três eixos de trabalho para a abordagem dos fenômenos gramaticais, os quais devem ser concebidos como:

(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I); (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixo III) (VIEIRA, 2017, p.306).

Alinhando o trabalho com os três eixos ao ensino de Literatura, temos no eixo I o trabalho voltado aos conceitos do que seja a literatura ou um texto literário, assim como suas características e funções dentro de um contexto social, de maneira que possibilite ao aluno refletir sobre a função, a utilidade educacional e social, percebendo a importância de se estudar literatura.

Em consonância com o eixo II, a prática a ser desenvolvida deve estar voltada para a leitura e produção de textos literários, possibilitando ao aluno interagir com o texto e a partir da apropriação das ideias que emanam deste, se tornar um sujeito-agente capaz de transformar a sua realidade.

O eixo III possibilitará a proximidade com a diversidade de obras e gêneros textuais existentes no contexto literário (poesia, conto, romance, fábula, etc., à literatura clássica) e a variedade linguística empregada em cada gênero textual estudado, levando em consideração o tempo e o espaço em que as ações se passaram.

A proposta orienta para o trabalho reflexivo de forma que se perceba não ser mais admissível o emprego de práticas pedagógicas arcaicas, distantes da atual realidade dos educandos.

Conforme a concepção de ensino de língua de Vieira, a escola precisa alinhar os conhecimentos formais, sejam eles no viés tradicionalista, estruturalista ou formalista, sejam eles no plano fonológico

ou morfossintático do português de forma a contribuir com os estudos dos textos e gêneros textuais (Eixo II) e promover um trabalho que aborde a pluralidade de normas linguísticas, nos planos da leitura e da produção textual (Eixo III).

Esperamos que essas orientações, a partir das estratégias dos três eixos de ensino de gramática sugeridas por Vieira, possam contribuir positivamente para uma educação linguística e literária que dê espaço a diferentes discursos que possibilitem a compreensão do mundo e assim atuar e intervir sobre ele. Uma educação que assegure aos alunos o domínio da leitura e da escrita com um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade.

Abaixo apresentamos um modelo de atividade como forma de exemplificar a nossa proposta. Para essa atividade escolhemos o poema, “Balada do Amor através das Idades”, de Carlos Drummond de Andrade.

Quadro 1. “Balada do Amor através das Idades” de Drummond

<p>Eu te gosto, você me gosta desde tempos imemoriais. Eu era grego, você troiana, troiana mas não Helena. Saí do cavalo de pau para matar seu irmão. Matei, brigámos, morremos.</p> <p>Virei soldado romano, perseguidor de cristãos. Na porta da catacumba encontrei-te novamente. Mas quando vi você nua caída na areia do circo e o leão que vinha vindo, dei um pulo desesperado e o leão comeu nós dois.</p>	<p>Depois fui pirata mouro, flagelo da Tripolitânia. Toquei fogo na fragata onde você se escondia da fúria de meu bergantim. Mas quando ia te pegar e te fazer minha escrava, você fez o sinal-da-cruz e rasgou o peito a punhal... Me suicidei também.</p> <p>Depois (tempos mais amenos) fui cortesão de Versailles, espirituoso e devasso. Você cismou de ser freira... Pulei muro de convento mas complicações políticas nos levaram à guilhotina.</p>	<p>Hoje sou moço moderno, remo, pulo, danço, boxo, tenho dinheiro no banco. Você é uma loura notável, boxa, dança, pula, rema. Seu pai é que não faz gosto. Mas depois de mil peripécias, eu, herói da Paramount, te abraço, beijo e casamos.</p>
--	--	---

FONTE: Site - Cultura Genial²

2 Disponível em <<https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

De início, o professor deve fazer um diagnóstico do conhecimento que a turma tem sobre a temática abordada no texto, ou seja, trabalhar com a predição, a começar pela análise do título do texto/obra para depois iniciar a leitura, instigando os alunos a perceberem a relação entre o título e o texto ou a obra lidos. Em seguida, por meio de um diálogo informativo, reformular, ampliar ou modificar as ideias até então construídas pelos alunos.

Dando continuidade, a turma será organizada em grupos. Cada grupo receberá, impressa, a letra do referido poema. Os grupos serão orientados a fazerem a leitura silenciosa do poema, seguida de sua análise temática, correlacionando-o com situações reais do dia a dia, possibilitando aos alunos extrair e atribuir sentidos ao contexto discursivo. Ainda durante a leitura, será proposta a exploração da estrutura textual, assim como, a análise pragmática e funcionalista das formas referenciais (te/você) empregadas na primeira estrofe. A partir da indução, o aluno será levado a refletir sobre a concordância verbal feita com cada forma referencial, assim como discutir questões relativas às pessoas do discurso, uma vez que as duas formas têm um mesmo referente. O objetivo é possibilitar a percepção do fenômeno da variação linguística por meio do contexto discursivo e das formas referenciais presentes no poema.

Após a leitura silenciosa, o professor realizará a leitura em voz alta. Dando continuidade, o professor fará questionamentos orais e escritos, abordando os elementos significativos do texto, aspectos históricos, sociais, culturais, assim como as expressões utilizadas. Mostrando ao aluno o caráter atemporal do texto literário e que o discurso revela um significado que vai além daquilo que está escrito, de forma que o aluno possa visualizar os diversos conhecimentos implícitos e explícitos no texto.

Exemplos dos questionamentos (antes/durante e após a leitura):

- **Antes da leitura:** A partir do título apresentado, opine sobre qual temática será abordada no texto. O que você entende por balada do amor? Como seria uma balada do amor através das idades?

- **Durante a leitura:** A que gênero discursivo esse texto pertence? Apresente as principais características desse gênero? A linguagem empregada é formal ou informal? Você considera a temática abordada atual ou ultrapassada? Justifique: Na primeira estrofe, o eu lírico emprega duas formas referenciais para a sua amada. Quais são essas formas? A que pessoas do discurso essas formas pertencem? Observando o contexto discursivo, informe como ocorre a concordância verbal com a forma você? Se no lugar do você fosse empregado o tu, como seria a concordância verbal?
- **Após a leitura:** A primeira e a segunda estrofes retratam a rivalidade histórica entre os povos. Quais são esses povos? Percebe-se na 1ª estrofe que o texto trata de: a) paixões proibidas em todas as encarnações. b) paixões proibidas. O amor, nas duas primeiras estrofes, floresce entre pessoas de: a) famílias rivais. b) povos rivais. Nas épocas descritas nas três primeiras estrofes, as paixões terminam: d) de forma natural b) de forma trágica. c) Justifique sua resposta. Como se deu o final dos amantes na terceira estrofe? A última estrofe, por oposição, fala da vida presente. Como se deu o final do eu lírico com a sua amada? Nos dias atuais, os relacionamentos amorosos também enfrentam dificuldades? Cite algumas das dificuldades que podem ser enfrentadas entre os amantes na atualidade. Que palavras e/ou expressões empregadas no texto não são conhecidas por você? Pesquise no dicionário o significado dessas palavras/expressões. Que palavra você costuma empregar com o mesmo significado de catacumba? O poema estudado nos traz uma mensagem de esperança: devemos sempre lutar pelo amor, mesmo quando ele parece impossível. Com base na temática discutida no texto, elabore um poema com duas estrofes, retratando o mesmo dilema, na atualidade.

É preciso que se construa significados com as obras lidas e as relacione ao contexto vivido. O objetivo é promover o hábito de

leitura de diversos e diferentes gêneros textuais literários ou não, levando os discentes a exercitar a competência leitora por meio da leitura silenciosa a fim de ativar e potencializar sua capacidade de expressão na leitura em voz alta. Em nossa atividade, propomos a leitura em voz alta realizada pelo professor como forma de possibilitar ao aluno a percepção das entonações e pausas feitas de acordo com a pontuação.

Com esse modelo de atividade, obteremos, portanto, uma conexão entre os três eixos: o Eixo 1, que consiste no ensino de gramática como atividade reflexiva, explorando as estruturas linguísticas e metalinguísticas do texto; o Eixo 2, que se ocupa do efeito expressivo das estruturas textuais e seu entendimento na construção de sentidos, em conformidade com situações reais vivenciadas no dia a dia; e o Eixo 3, que objetiva o ensino da gramática como expressão da variação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa e de literatura se justifica pelo fazer transformador e pela possibilidade de mudanças de postura crítica diante da realidade, embasados nos aspectos socioculturais os quais os discentes estão inseridos. Nesse sentido, faz-se necessário que os educadores reflitam sobre as metodologias adotadas em sala de aula.

Como forma de evidenciar algumas falhas ocorridas na abordagem dada a esses componentes curriculares e as conseqüentes dificuldades enfrentadas na aquisição das competências de leitura e produção de textos na escola, fizemos um paralelo entre o texto de Vieira, *Três eixos para o ensino de gramática*, com uma abordagem funcionalista da língua, e os textos de Todorov e Compagnon que tratam de questões relacionadas a Literatura. Os textos dos dois últimos autores revelam a preocupação com a forma como a literária é transmitida na escola que, ao adotar o modelo de ensino estruturalista, desestimula e minimiza o seu valor, contribuindo para o descaso pelo aluno. Como consequência, a literatura está perdendo espaço na sociedade.

De maneira equivalente, verificou-se que os estudos de Vieira associam o fracasso do ensino de língua portuguesa ao fato de se apoiar numa norma tradicional, artificial e purista da língua e ignorar o ensino desta enquanto processo de interação social. Tal prática também promove a aversão às aulas de língua portuguesa.

Fundamentados nessas análises e cientes de que qualquer iniciativa, no sentido de reverter o quadro atual, deve ser bem-vinda, apresentamos nossa proposta de trabalho, com o objetivo de direcionar as práticas do professor em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, possibilitando a reflexão sobre a importância do ensino que valorize tanto a variedade linguística do aluno quanto os estudos literários.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, R. G. O sistema escolar e o ensino de língua portuguesa. **Alfa**. São Paulo, n.29, p.17, 1985.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012

CULLER, J. O que é literatura e tem ela importância? In: **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999. p. 26-47.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

VIEIRA, S. R. **Três eixos para o ensino de gramática**. In: Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, p. 299-318, 2017.

UMA LEITURA DE MULHERES SERTANEJAS: INTERFACE CRÔNICA E ESCULTURA

Iasmim Santos Ferreira¹

O presente artigo compara duas obras de arte: a escultura *Exemplo de mulher nordestina* (2018), do artesão sergipano Junior Leônio da Silva, e a crônica “Sertaneja” (1960), da escritora Rachel de Queiroz, subsidiado pelos estudos de Roger Chartier (1945), Antonio F. Costela (2002), Rildo Cosson (2011) com o objetivo de fazer uma leitura comparativa aplicável em sala de aula de ensino de Literatura, trazendo reflexões do ato de ler.

O escultor Junior Leônio da Silva, filho da cidade Nossa Senhora da Glória/SE, alto sertão do estado, passou boa parte da infância no ferro velho de seu avô, onde, aos quatro de anos de idade, manipulou um arame e fez uma bicicleta, e dessa peça não mais parou de dar asas a sua imaginação. Já participou de exposições locais e nacionais como o “Concurso Nacional de Arte”, em São Paulo, 2003, levando o II Prêmio Artur Bispo do Rosário. Junior Leônio tem buscado se envolver em amostras e feiras culturais para expor suas peças, que em sua maioria retratam o sertão perpassado pela leitura, dada a presença de livros em mãos de seus personagens. Tomamos emprestadas as palavras de seu conterrâneo, o poeta Ramon Diego Câmara Rocha (s/d), para descrever o artesão Junior Leônio.

¹ Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Bolsista CAPES. E-mail: iasmimferreira20@gmail.com.

Ao dobrador de ideias

Entusiasta do metal
dos argumentos
de ferro e fogo.

Salve o Leônio
dobrador de ideias
a mãos de ferro.

Com seus anjos
de carbono
e seus sertanistas
em couraças
de dar no mundo.

Junior Leônio, como diz o poema acima, é um dobrador de ideias à mão, que argumenta com ferro e fogo e representa o sertão. A escritora Rachel de Queiroz, por sua vez, dispensa apresentação biográfica por ser conhecida e valorada no cânone literário brasileiro. Nas linhas que se seguem, faremos uma leitura comparativa entre as sertanejas representadas por esses artistas, em busca de mapear os sentidos suscitados pela leitura das obras e aplicáveis em sala de aula no ensino de Literatura, bem como, enfocaremos as relações do ato de ler.

DUAS MULHERES SERTANEJAS

Nossa proposta de leitura se ampara na sequência didática básica elaborada por Rildo Cosson (2011) que consiste em *motivação, introdução, leitura, interpretação*; unindo a proposta de leitura da imagem de Antonio F. Costella e nossas reflexões sobre a leitura. Fazer uma leitura comparativa entre uma escultura e uma crônica contribui para repensarmos o espaço da arte não verbal em paralelo a arte literária em sala de aula, que, por muitas vezes, repousa em comparações entre gêneros distintos, restando pouca abertura para

o diálogo entre as artes, sobretudo, com a escultura. Ademais, comparar uma crônica de uma autora já consagrada com um escultor fora dos bancos da academia e do grande cânone branco, paulista/carioca, é questionar as vozes que levamos às salas de aula, por meio das quais devemos promover diálogos entre as artes com o objetivo de desenvolver a sensibilidade nos alunos, encarnando o compromisso da literatura em nos humanizar, como já defendido pelo crítico Antonio Candido (1995), um direito em que sua omissão leva à mutilação do desenvolvimento dos aspectos de ser humano. Assim sendo, eis um emaranhado de questões suscitadas por essa proposta de leitura: Qual o espaço da literatura em sala de aula? Quais artes comparamos à literária? Como se dá essas comparações? Quais vozes artísticas levamos ao chão da escola?

Escolhemos como método didático de leitura de imagem a proposta do professor Antonio F. Costella, denominada de *Roteiro didático* (2002), a qual prevê dez pontos de vista para apreciação de uma obra. Ao elegermos uma obra de arte para ser apreciada individualmente e/ou coletivamente e transpormos essa apreciação para a sala de aula, temos uma importante missão: traçar um roteiro para que a obra seja vista em mais de uma dimensão, assim será melhor apreendida e possibilitará a construção de mais sentidos em e por seus observadores. Costella organiza esses dez passos para que melhor possamos observá-la. Não é isso um modelo unilateral para execução, consiste numa proposta flexível para que os educadores a transforme.

O primeiro passo é uma conversa inicial com a turma sobre o que é o sertão e o que nele há, a fim de motivar a turma a adentrar na temática. Com isso, instigam-se os alunos a se voltarem aos conhecimentos prévios sobre o sertão, aquilo que eles já carregam de informação midiática, familiar, escolar e de suas diversas vivências. Partindo dessa indagação, é interessante atizar o imaginário acerca da mulher sertaneja, para perceber se predomina a manutenção ou a negação de estereótipos. Em seguida, apresenta-se as biografias dos artistas: o escultor sergipano Junior Leônio e a escritora Rachel de Queiroz. Para isso, é necessária uma apresentação com informações

relevantes e fotos, podendo utilizar o poema “Ao dobrador de ideias”, do poeta Ramon Diego Câmara, para apresentar melhor o artesanato. Nessa introdução, o educador introjeta as obras e levanta os aspectos aferidos no primeiro contato. Parte-se então para a apreciação da escultura exibida logo abaixo.

Imagem 1 – Exemplo de mulher nordestina



Fonte: Arquivo pessoal do artista.

Seguindo o roteiro de leitura proposto por Costella, o primeiro ponto de vista, o *factual*, volta-se ao conteúdo da obra e ao que ela representa, o que podemos ver objetivamente. Em suas palavras: “O importante é abrir os olhos e ver. Ver com atenção” (COSTELLA, 2002, p. 20). Todos os pontos devem ser trabalhados através do diálogo coletivo. O educador pode indagar os alunos sobre a aparência da mulher, seu traje, seu cabelo, o que carrega, o que a cerca, relacionando as falas iniciais da turma sobre o sertão e suas mulheres, aguçando o imaginário deles sobre o que essa mulher lê e os possíveis sentidos engendrados por essa peça.

Ao olharmos *Exemplo de mulher nordestina*, já colhemos muitas informações a partir do nosso olhar. Trata-se de uma mulher nordes-

tina forjada no sertão do menor estado brasileiro, Sergipe, usando uma saia, vestimenta tipicamente feminina no contexto cultural de nosso país, de bolsa, de pés descalços, com chapéu para proteger-se do sol, cabelos longos, um cesto sobre a cabeça com seis livros e um livro em sua mão, com uma só mão segura o cesto ao tempo que a outra mão segura o livro e seus olhos passeiam por as páginas que lê. Quando pensamos no sertão e em suas mulheres, é comum a construção de uma mulher forte braçalmente, que resiste às circunstâncias climáticas desfavoráveis e à ausência ou má administração do Estado.

A sertaneja do artesão Junior Leônio não é somente uma mulher forte, mas também, sobretudo, uma leitora voraz, que substituiu ou conciliou a lenha ou a lata d'água sobre a cabeça pelos livros que transporta. Em conversa com o escultor, questionamos o que é o sertão em sua perspectiva. Ele afirmou que "O sertão é o lugar do futuro, de riquezas, é um novo país. O que as pessoas não conseguem ver no sertão, eu vejo" (SILVA, 2018, s/p). Logo, a mulher sertaneja exemplo, como é nomeada a peça, é uma mulher do futuro, mas também do presente, sendo capaz de remexer ideias na cabeça de desconhecidos sobre o sertão.

O ponto de vista *expressional* é aquele que se dirige ao sentimento do observador. Para Costella (2002), não é possível observar uma obra apenas pelo intelecto, ela mesma desencadeia no observador algum sentimento. Sem sombra de dúvida, a escultura suscita um impacto em quem olha e uma desmistificação do que é o sertão e do que é a mulher sertaneja, claro, sem pretensões homogêneas, há diversidade no sertão como em qualquer espaço e conjuntura.

O professor busca sensibilizar os alunos por meio da arte, tarefa importante, porém não é possível aferir a sensibilidade como quem resolve cálculos matemáticos, nem se deve preocupar com uma comprovação de seu desencadeamento, somente o decorrer do tempo no cotidiano evidencia sua presença ou ausência. Às vezes, o professor vivencia alguma sensibilidade aflorada em sala graças ao contato com a arte a partir de relato de alunos ou da própria emotividade que transparece. Afinal de contas, quem nunca viu um aluno se emocionar com um texto literário? Não há como medir o ponto de vista

expressional. Assim, se busca no próprio diálogo em sala perceber se essa sertaneja toca de modo especial algum aluno ao observá-la ou se não há receptividade visível da obra.

Já o ponto de vista *técnico* é o que se evidencia o labor do artista para desencadear os pontos anteriores, reunindo elementos materiais e imateriais. Preparar uma escultura pode requerer horas ou dias, depende da imaginação e do tempo do artista. Em caso de artistas vivos e acessíveis como o escultor Junior Leônio, é possível contatá-lo com a turma para marcar uma visita; não sendo possível dada a distância, custo financeiro, entre outros, as redes sociais cumprem importante papel de aproximar pessoas, podendo contatá-lo por essa via. Ainda, em casos de artistas já inseridos nos manuais de arte, o professor pode amparar-se nesses recursos para mostrar a técnica escolhida pelo artista.

O ponto de vista *convencional* é construído pelas convenções históricas e culturais da humanidade sobre determinada imagem, símbolo, tema. A cruz, por exemplo, o maior símbolo do cristianismo, pode ser considerada meros pedaços de madeira por quem não conhece a crença. Semelhantemente, para quem não conhece o sertão e carrega a imagem convencional da sertaneja, certamente terá dificuldade em compreender a escultura da qual estamos falando. Por isso, é importante o diálogo inicial com a turma para conhecer qual o sertão que se tem em mente e constatar se há necessidade de desconstruir o estereótipo do sertão atrasado.

O ponto de vista *estilístico* é o que faz com que identifiquemos as diferenças entre uma obra e outra, um artista e outro, e o estilo de cada um. Muitas das peças de Junior Leônio têm personagens lendo, em geral, sertanejas, todas em ferro. Para melhor compreender o estilo de um artista é fundamental buscar os guias de História da Arte para descobrir informações históricas, biográficas e comparações a outros artistas. Em nosso caso, não há como buscar um manual desse tipo, já que o escultor Junior Leônio é um contemporâneo marginalizado dos grandes “centros culturais”, não está inserido em guias a nível nacional, havendo apenas projeções locais e de olhares curiosos, ainda sem o registro de olhares de especialistas. Vale mencionar que

o sexto ponto de vista, o *atualizado*, não se aplica a essa escultura nesse momento por sê-la pertencente ao nosso tempo, já que requer uma atualização de perspectivas por meio do olhar de observadores distanciados temporalmente.

O ponto de vista *institucional* é o das academias de arte, das universidades, dos museus, das escolas. E não deixa de ser o nosso, já que estamos no lugar de fala de uma pesquisadora em estudos literários dentro de um programa de pós-graduação. Nosso olhar carrega todo aparato recebido sobre a arte, a imagem, a literatura. Para Costela (2002), isso não é de todo ruim, pois as instituições ajudam a divulgar artistas e obras, entretanto, acabam por selecionar a boa e a má arte. Para fazer com que os alunos percebam a função das instituições em divulgar os trabalhos artísticos é bom que o professor insira no diálogo perguntas sobre a existência de museus na cidade, no estado, buscando saber se os conhecem, checar quais alunos já foram a exposições artísticas e quais conhecem e já visitaram sites de universidades, de museus, entre outros.

Não podemos deixar à margem o ponto de vista *comercial*, embora não deva ser o objetivo da arte, ela está inserida na esfera do capital, portanto, dentro de uma estratificação de bens materiais e imateriais. *Exemplo de mulher sertaneja* foi vendida, já não sendo possível levar alunos até esta peça, restando a alternativa de reproduzir as imagens da escultura. No caso de nosso escultor, ele não vive do trabalho de artesão exclusivamente, a arte não lhe tem dado condições para isso, trabalha como metalúrgico para obter o sustento. Perguntamos por quanto vendeu essa peça e o artesão nos respondeu que por “um cesto de pão”, de modo metafórico demonstrou o não retorno financeiro por meio da arte, talvez por isso seja um admirador da obra e vida de Van Gogh. O professor pode ludicamente questionar os alunos acerca de qual valor fixariam para a escultura e se o preço escolhido seria acessível à população, à vista de fazê-los perceber a complexidade da arte no campo monetário.

Outro ponto de vista, o *neofactual*, caracteriza-se como uma alternativa para não perder obras que estão morrendo, é o caso de pinturas, arquiteturas que são restauradas. Quiçá esse ponto esteja

resguardado ao futuro, já que a peça é contemporânea. É importante falar com os alunos sobre a existência de processos de restauração de obra de arte como uma alternativa para que tenhamos acesso a obras muito antigas que foram deterioradas pelo tempo.

Por fim, temos mais um ponto de vista proposto por Costella, talvez o mais importante de todos, o *estético*. Em suas palavras: “O prazer estético é alargamento da mente e conforto para o espírito” (2001, p. 75). Não é possível medir o prazer estético numa pessoa ou num coletivo, mas é interessante realizar uma roda de conversa entre professor e alunos sobre a obra apreciada e coletar as impressões divergentes e similares, como uma aferição do prazer, embora não se consiga aferir por completo nem se pretenda. Para mim particularmente, a escultura me causa o prazer de ver seus detalhes, o modo como foi construída e a visão da sertaneja oposta à imagem midiática, sua força comunica a minha uma espécie de impulso para os enfrentamentos cotidianos.

Após trabalharmos os dez pontos de vista com os alunos, mostrando que alguns não se adequam à obra, teremos feito assim uma leitura da escultura. Daí se segue com a crônica “Sertaneja”, da cearense Rachel de Queiroz, uma autora consagrada na literatura brasileira. Feita a leitura da imagem, faz-se a da crônica, que pode ser lida individualmente ou coletivamente. Após a leitura de ambas sertanejas, deve-se partir para uma comparação entre as duas. Para isso, o professor conduz os alunos numa conversa em busca de ouvi-los acerca das semelhanças entre as duas sertanejas, em que elas diferem, observando a distância temporal, o local, as particularidades das próprias artes (escultura e crônica) e a relação leitura e escrita: uma lê, a outra escreve, para a partir disso buscar os sentidos engendrados por essas mulheres em seus leitores.

Em nossa leitura, notamos que a crônica é de cunho memorial e intimista, a voz narrativa compara as experiências no sertão às vividas no Rio de Janeiro, onde não se olha a lua, ao contrário do sertão donde não se tira os olhos do céu para saber se há esperança na plantação. A cronista retoricamente pergunta: “Pois não vê que é do céu que depende tudo cá embaixo, fartura ou fome, vida ou morte?”. Ain-

da, “Cearense nenhum é capaz de passar todo um dia sem estudar o céu, com angústia ou com alegria.” (QUEIROZ, 2004, p. 185). Enquanto a sertaneja de Rachel de Queiroz, uma extensão da escritora, olha para o céu com saudade e sabe a importância que dá o sertanejo a ele por ser um instrumento de previsibilidade da existência de chuva ou de seca, a sertaneja esculpida por Junior Leônio olha para o livro, para as narrativas que há e/ou para as que cria por meio da leitura.

Outra questão desencadeada pela leitura comparativa que fazemos dessas sertanejas é a relação cambiável da leitura e da escrita para essas mulheres. A primeira lê, não sabemos se escreve, mas se lê, a depender do seu nível de letramento também é capaz de escrever. A segunda está numa posição assumida de escritora, produz uma crônica memorial, quase que uma carta expressando a saudade que estava do sertão cearense, onde esquece das questões políticas. Sua posição de leitora é confirmada pelo fato de escrever e pela preocupação com o ordenado das professoras, já que também é uma. “Às vezes chega uma pessoa e conta um caso: que o Governo do Estado vai diminuir o ordenado das professoras – volta tudo ao antigo salário de trinta mil-réis por dia, para que professora quer mais que novecentos cruzeiros por mês?” (QUEIROZ, 2004, p. 187).

Assim como a sertaneja esculpida em ferro está equipada de costumes do seu sertão (o cesto, o chapéu, a árvore seca próxima a ela), a sertaneja da crônica representa por meio da palavra literária os costumes do sertão do Ceará: observar o céu, sentar no parapeito do alpendre, deitar na rede para conversar, o distanciamento das notícias, a pouca caça, por isso caçam mais anu, as crianças que catam feijão, as plantações de milho e o pé de jucá amarelinho, o qual é objeto de apreciação da cronista. As sertanejas estão distanciadas pelo tempo, a escultura é de 2018 e a crônica de 1960, mas ambas apontam para o ser e o estar no sertão, nas palavras da segunda: “parece tudo tão longe como se a gente estivesse olhando do lado avesso de um binóculo. Longe, miúdo e embaraçado” (QUEIROZ, 2004, p. 187). A leitura e a escrita são, para essas mulheres, meios de espairecer, de refletir, de compreender a ausência do Estado e a potencialidade do sertão. Suas distâncias temporais evidenciam melhorias em algumas

partes do sertão ou em alguns sertões, enquanto noutros ainda há ausência do braço estatal. A capacidade dos sertanejos de driblar os obstáculos já é consagrada na literatura, assim como a de denunciar as mazelas que os rodeiam.

Não obstante, não há como fazer um percurso de leitura comparativo entre as sertanejas e eximir a reflexão do ato de ler, consequente de escrever. Para o poeta francês Jean Cocteau, “O que o leitor quer é se ler. Lendo o que aprova, ele pensa que poderia tê-lo escrito. Ele pode, inclusive, não gostar de o livro tomar o seu lugar, dizer o que ele não soube dizer e que, em sua opinião, ele diria melhor.” Se ler é o ato de se ler, *Exemplo de mulher nordestina* se lê, pois se vê nos grafemas postos sobre o livro, cujas significações extrapolam as imposições dos dicionários e da crítica literária. Talvez não se identifique com tudo o que lê, como acontece conosco, e tome a posição pensada por Cocteau, de que diria melhor do que o autor disse. Para esse poeta, “Escrever é lutar com a tinta, para tentar fazer-se entender.” (COCTEAU, 2015, p. 81). Logo, a “Sertaneja”, de Rachel de Queiroz, busca se fazer entender, por isso, luta com a tinta, escolhe cada léxico, cada posição, cada descrição na crônica para, de modo intimista, revelar-se entendível, sobretudo, um exercício de compreensão de si para si mesma.

O historiador francês Roger Chartier, em *Práticas da leitura* (1996), examina as condições para uma história das práticas de leitura. Não temos interesse em elencar aqui os traquejos descritos pelo historiador. Todavia, é importante pensar na aplicação dessa leitura comparativa e na construção de sentidos diferentes a depender do que se lê e como se lê. Chartier (1996) atenta para as maneiras de se ler: coletiva, individual, herdada, inovadora, íntima, pública, de protocolo, posto que a maneira escolhida trará sentidos diferentes. Para ele, “dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores” (CHARTIER, 1996, p. 78) consiste na compreensão da leitura como um ato ativo, e não um expoente de passividade. Atrelado a isso, quando as sertanejas retratadas aqui leem estão ativamente construindo sentidos, concor-

dando ou discordando dos autores, e no caso da crônica, a sertaneja está na posição de escritora.

Quanto à leitura da escultura, o pensamento do crítico francês Louis Marin que defende a leitura de um quadro explicita e reforça o nosso pensamento sobre a leitura da sertaneja em metal. Ele afirma que “a imagem é um quadro *gravado*, enquanto o texto escrito é um quadro *falante*” e que “há uma hierarquia entre a leitura do texto e a visão da imagem” (1996, p. 123). Por isso, ver uma imagem deve ser um exercício profundo da visão tal qual o ato de ler, de buscar compreender, de engendrar sentidos tão denso quanto uma leitura de um texto escrito verbal. A proposta de leitura comparativa entre as sertanejas implica desnudar e imergir em cada linha traçada pelo artífice com o metal e em cada linha composta pela cronista, numa dimensão plural e simultânea sobre a leitura, já que se discute as leituras de ambas sertanejas, lendo-as, e ao fazer isso, os leitores (os alunos e os professores) leem as duas obras e a si mesmos, ao passo que incorporam práticas de leitura comparando a arte verbal a não verbal e abrem caminhos aos diferentes sentidos engendrados pelas artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a ler comparativamente duas obras de arte, uma escultura e uma crônica, entrelaçando duas vivências sertanejas, uma do sertão de Sergipe e outra do sertão do Ceará. Pelas mãos do artesão Junior Leônio da Silva temos a escultura em metal *Exemplo de mulher nordestina* e por Rachel de Queiroz temos a crônica “Sertaneja”. Cada uma com suas peculiaridades de artes distintas e da estilística de seus produtores revelam em comum duas mulheres interessadas na leitura e na escrita.

A mulher de metal com o livro na mão e olhos atentos ao que lê mostra-nos a sua fome por leitura, com isso opera uma transgressão no imaginário do seu leitor habituado à mulher nordestina que carrega água ou lenha na cabeça, de uma força brutal, esta não é apenas uma sertaneja forte braçalmente, mas uma leitora como tantas outras sertanejas, uma mulher que concilia o feixe de lenha e a lata

d'água aos livros. A sertaneja da cronista, escritora, professora é um desdobramento dela mesma, numa escrita intimista, memorialística e cheia de detalhes do sertão. A observação do céu, a conversa no alpendre ou na rede, o esquecimento dos problemas nacionais e políticos, a descrição das estrelas, da caça e da colheita.

De acordo com a visão de Jean Cocteau, quem lê, o faz para se ler, para se encontrar, se descobrir, se reinventar. E é isso que pensamos: a leitura é um ato da atividade, e não da passividade. Ambas sertanejas são leitoras, para se lerem, descobrirem a si mesmas e ao sertão que as rodeia. Esta leitura comparativa é também aplicável em sala de aula do ensino de Literatura, podendo assim proporcionar aos alunos e aos educadores que se descubram, se (des)encontrem por meio das perspectivas e dos sentidos das sertanejas, construindo, não um sertão da fome e da miséria, mas, como diz o escultor Junior Leônio, "o sertão do futuro".

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. [Introdução à edição brasileira Alcir Pécora. Tradução Cristiane Nascimento. Revisão da tradução Angel Bojadsen]. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COCTEAU, J. **A dificuldade de ser**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

COSTELLA, A. F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

SILVA, J. L. **Exemplo de mulher nordestina**. Escultura em metal. 2018.

MARIN, L. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

QUEIROZ, R. Sertaneja. In: QUEIROZ, R. **Melhores crônicas**. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Melhores Crônicas).

RILDO, C. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: EXPERIÊNCIAS COM FÁBULAS

Juliana da Costa Neres¹

Muito se tem discutido, e ainda é preciso discutir, acerca da leitura literária e sua extrema importância para a formação do leitor literário oriundo da Educação de Jovens e Adultos, num contexto social em que a literatura perde cotidianamente espaço nas escolas e nas nossas vidas. Não temos o hábito de ler por prazer, não somos adeptos a fruição do texto literário, a escola delega espaço quase nenhum a literatura, não existe o interesse de motivar o nosso educando a fruir o texto, a se deliciar com a literatura, talvez porque nós, professores, não temos recursos disponíveis nas escolas, e tampouco formação adequada para lidar com a literatura em sala de aula no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista nossa função de mediador e promotor do processo de formação literária dos sujeitos/educandos de modo que possam estabelecer o pacto ficcional.

Nesse sentido, para Oliveira afirma

[...] É necessário repensar a formação inicial e continuada, de modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades do ensino. (2010, p. 51)

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz, Pedagoga, E-mail: jullyalagoinhas@hotmail.com

A escola está preocupada em ensinar o educando a ler e escrever, a fim de torná-los leitores e não ledores? Tem reconhecido a importância do trabalho de alfabetizar/letrar? De que forma os professores conduzem e entendem o ato de ler e o de escrever? Partimos do princípio de que a literatura deve ser encarada como instrumento de transformação do sujeito, ou ainda segundo Pereira baseada no pensamento de “Lytoard propõe uma reflexão sobre o papel da literatura enquanto jogo capaz de gerar vínculos e redes entre os diferentes saberes e seus perspectivistas narradores” (PEREIRA, 2007, p.36).

Após algumas leituras muitos são os descortinamentos, paradigmas foram quebrados, ao passo que foram surgindo outros questionamentos, assim vale a pena refletir sobre o que de fato temos feito para formar leitores na EJA? Temos considerado seus letramentos, entendendo como concepção de vida que trazem, e suas histórias recheadas dos diversos contatos com os inúmeros gêneros textuais ao longo de suas vidas dentro e fora da escola? Não, porém devíamos, pois segundo Silva e Martins “Aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas trocas e aprendizagens promovidas na escola” (SILVA E MARTINS, 2010, p. 23).

Enfim, temos conseguido contextualizar os letramentos dos sujeitos com o letramento escolar numa perspectiva emancipatória? Não. Hoje, percebe-se quanto a escola desvaloriza os letramentos e os conhecimentos prévios de cada educando/sujeito da Educação de Jovens e Adultos, trabalhando alfabetização e letramento de maneira desconexa e descontextualizada do cotidiano deste educando/sujeito.

A escola não exerce a tarefa de formar o leitor literário, e isto se justifica pela não oferta do texto literário, conseqüentemente a não prática da leitura literária em sala de aula. Nem mesmo reconhece as histórias de vida dos educandos, isso porque a escola não tem dado conta de promover o diálogo entre as práticas de letramento escolar e social, impossibilitando a interlocução com os letramentos trazidos pelos sujeitos. Percebe-se nas salas de aulas, em que há o trabalho com os textos literários, que existe uma tensão entre linguagens sociais do cotidiano do aluno e linguagens sociais sistematizadas da

escola, impossibilitando o diálogo dos conhecimentos e a efetiva realização da leitura literária em sala de aula (CRUZ, 2012).

(DES) CONSTRUINDO O ATO DE LER

Partimos do princípio que o ato ler é emancipatório e transformador. O fato de haver inúmeras definições para o ato de ler, inclusive a de que ler não é apenas a decifração do código linguístico amplia nossos horizontes. Faz-nos avançar em relação à ideia equivocada que durante muito tempo e até hoje é disseminada nas escolas de que estar alfabetizado é ler e escrever o próprio nome.

Mas estar alfabetizado e o ato de ler resumem-se a isso? Penso que não. Uma vez que o próprio ato de ler é complexo e fluido, entendemos que quem ler apenas para decifrar, não ler para emancipar-se. Assim, não aprende a ler nas entrelinhas, ler na intenção de decodificar não avançando deste nível para a transformação e a emancipação social, limitando-se apenas a decifração, todavia é preciso ir além *num continuum* de ler para construir e desconstruir longe das amarras tradicionais e mecânicas de uma sociedade excludente.

Enquanto bem coletivo passível de ser incessantemente atualizado por experimentos individuais, o ato de ler significa a conversão de algo em leitura nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como uma experiência que vai além da mera decifração de signos verbais, já que “converter algo em leitura” pressupõe a existência de um vasto mundo que funciona simultaneamente com interprete e matéria a ser interpretada (PEREIRA, 2007, p. 34).

Em consonância com Pereira (2007) compreende-se que o ato de ler precisa ser considerado como uma ação que vai além da decifração, permitindo ao sujeito ler para além do que está escrito, sendo possível interpretar, questionar, criticar, refletir, sonhar, transformar, emancipar, interagir com o mundo. Precisamos entender a importância de formar alunos leitores/ escritores e que se permitem o pacto

ficcional e conseqüentemente fazem a leitura da palavra por meio da leitura do mundo (FREIRE, 2011).

Numa visão ampliada e significativa do ato de ler Soares (2008) defende que alfabetizar é proporcionar ao sujeito o acesso não só ao mundo escrito, mas que este também possa ser capaz de ler e escrever para além da decodificação, para que possa fazer uso desta competência nas situações cotidianas da qual faz parte, visando transformar sua realidade.

O processo de formação do leitor aproxima-se do processo de formação do homem para a percepção e compreensão da realidade a sua volta, desta maneira fica nítido o quanto é fundamental trabalhar a leitura em sala de aula de modo a proporcionar aos educandos a emancipação, por meio da intersecção entre a leitura da palavra e a leitura do mundo (FREIRE, 2011). Ler é ter nas mãos a alternativa de criar um mundo novo, é encontrar possibilidades para fugir do real como também para buscar estratégias e soluções de problemas cotidianos. Ler é tornar-se sujeito compreensivo e atuante na sua própria história de vida. A leitura nos leva a lugares nunca visitados, nos leva a um nível de consciência contra a opressão e ao sistema que está naturalizado, e é desta maneira que entendemos a leitura como instrumento de emancipação do sujeito. Ou ainda como “[...] o processo de alfabetização é crítico, operante e libertador” (MAGALHÃES, 2011, p.132).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PARA ALÉM DA DICOTOMIA

No sistema educacional brasileiro ainda há divergência quanto à natureza dos dois processos alfabetizar/letrar, Soares desenvolve uma crítica a visão pendular que fora criada nas escolas, que ora privilegia um e ora nega o outro. Vale a pena observamos que segundo a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas, e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre

simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita- *a alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividade de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2003, p. 37)

Logo, não há que se falar da alfabetização sem levar em consideração o letramento, pois ambos se completam, sendo indissociáveis. Um bom fazer docente estará pautado no trabalho em conjunto desses dois processos, uma vez que é impossível pensar um processo de alfabetização de qualidade sem considerar as práticas de letramentos trazidas pelos sujeitos, ao tempo que é improvável trabalhar as práticas de letramento social fora de um contexto alfabetizador que as valorizem.

Alfabetizar/letrar é ofertar ao aluno o direito de aprender o código escrito, no sentido de aprender a ler, para além da decifração, letrando-o para que faça uso dos seus conhecimentos de vida, para que possa ler o que está nas entrelinhas, a fim de que possa analisar e solucionar questões cotidianas de maneira autônoma e crítica deve ser a missão de uma escola equânime.

Rojo no texto *Alfabetização e letramentos múltiplos: Como alfabetizar letrando* (2010) traz dados com base no IBGE de que estaríamos avançando no quesito alfabetização, haja vista ser detectado índices positivos, contudo com relação ao letramento nossos resultados são baixíssimos nas avaliações que examinam as competências/capacidades de leitura e escrita. “Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos dos alunos e não com sua alfabetização” (ROJO, 2010, p. 22).

Concordo com Rojo, mas penso que de fato não temos avançado em nenhum destes quesitos, ainda nos deparamos, principalmente em salas de EJA, com pessoas que não sabem ler e nem escrever, ou de pessoas que foram à escola conseguiram concluir seus estudos, mas que não estão inseridas num contexto de práticas letradas, ou seja, não sabem verdadeiramente ler e escrever.

São estes quesitos que nossos educandos/sujeitos ainda não adquiriram porque a todo o tempo a escola se recusa, ou desconhece

a importância de alfabetizar/letrar, impossibilitando ao educando a oportunidade de saber ler por meio dos textos literários. A escola ainda não compreendeu a necessidade de levar em consideração a leitura do mundo para adquirir-se a da palavra.

Para além da dicotomia entre estes dois processos, a escola precisa pensar sobre a urgente inserção dos sujeitos de EJA em práticas sociais de letramento escolar, de modo que possa reconhecer sua linguagem social cotidiana e valorizá-la, a fim de que haja o diálogo entre as práticas, contribuindo assim para a realização da leitura literária em sala de aula.

É preciso compreender a importância de eventos escolares que contemplem a inserção dos jovens, adultos e idosos em práticas de letramento, assim como compreender a leitura como prática social e que por meio desta possa ser desenvolvida nos sujeitos as competências de leitura/escrita necessária para viver de forma autônoma, crítica e participativa numa sociedade letrada (ROJO, 2010).

O problema na formação leitora dos nossos educandos/sujeitos está na forma como a escola tem conduzido o processo alfabetizar/letrar, uma vez que os dados apontados por Rojo só mostram avanços na alfabetização e não nos níveis de letramento. Logo, o grande desafio do professor é encarar este processo de forma conjunta, pois ao propor a inserção dos educandos em práticas de letramento escolar, precisa também valorizar os letramentos dos sujeitos. Compreendendo que mesmo antes de aprender a ler, o sujeito tem contato com os mais diversos tipos e gêneros dentro e fora da escola (COELHO, 2000). Nesse mesmo rumo vão as observações de Silvia e Martins:

Cabe à escola promover o acesso à cultura escrita, por ser ela, como já dissemos a agência de letramento das mais importantes. E ao professor cabe, mais do que alfabetizar, enfrentar o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita, ferramenta indispensável para a compreensão do mundo em que vivemos e para sua participação efetiva neste mundo. (2010, p. 36)

Vivemos numa sociedade que supervaloriza a escrita e que se exige cada vez mais do sujeito competências e habilidades tanto de leitura como de escrita para sua inserção, desta maneira penso que só conseguiremos avançar quando a escola entender a necessidade de inserir os educandos e contribuir para sua participação em práticas diversas de letramentos.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Vale a reflexão acerca do papel da literatura ou sobre o letramento literário no processo de alfabetização, pois não há como falar de literatura para jovens e adultos sem antes levarmos em consideração o modo como vivem e suas formas de relacionamento, reconhecendo as diversas situações orais a que estão e são expostos antes mesmo de aprender a ler e escrever. Há realmente que se considerar que antes mesmo de adentrarem a escola estes sujeitos já passaram por inúmeras situações com os mais distintos gêneros textuais.

Como sabemos, a vida em sociedade requer inúmeras e imprevisíveis ações dos sujeitos leitores: ler para nos informarmos das notícias diárias, para exercer atividades rotineiras, como tomar um ônibus, escolher direções na cidade; também para entretenimento, como acompanhar a charge do jornal diário, os quadrinhos ou as colunas sociais e notícias que, com frequência, utilizam a piada, a ironia, de modo a colocar pelo avesso a realidade circundante. (SILVIA & MARTINS, 2010, p.29)

A literatura é uma experiência única e fantástica, sendo intransferível e fluida, ela não nos aprisiona, pois ao tempo que lemos adquirimos, ou melhor, atribuímos valor a cada sentido posto sem nos aprisionar, pois o mesmo texto pode nos causar, a depender de como o recebemos sensações e opiniões diferentes no tempo/espaço. O texto é plural, não há uma única leitura, mas uma pluralidade de modos de ler, as leituras serão diversas decorrentes de que há leito-

res que diferem entre si, cada um estabelece o pacto ficcional com o texto a partir do seu “eu”.

É preciso ir além da escolarização, ofertando a literatura aos nossos educandos por meio das práticas literárias de forma a favorecer o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades, a fim de que os educandos consigam ler os mais diferentes gêneros textuais, estabelecendo relação com suas práticas cotidianas.

Introduzir os textos literários no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos é romper com o sistema que está posto. Nesse sentido o texto literário é visto como instrumento emancipatório, pois o contato com este e a leitura deste proporciona aos educandos:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2018, p.17).

Por isso a importância da literatura ter lugar especial nas escolas, e no plano de aula do professor. A escola ainda é, para muitos, o único local em que podem ter acesso ao literário, isso devido às condições socioeconômicas de grande parte da população brasileira. É no ambiente escolar que deverão ter acesso a cultura letrada, haja vista ser a escola instituição em que as práticas de leituras são sistematizadas, organizadas, “padronizadas” caracterizando-se como única via de acesso ao texto literário.

Cruz, (2012) em sua tese *Leituras Literárias na Educação de Jovens e Adultos: Experiências com o Gênero Fábulas nas aulas de leitura* irá de-

fender a escolarização da literatura, haja vista ser esta uma das únicas formas do sujeito esquecido pela sociedade ter acesso ao literário, contudo ressalta que o problema está na forma como a escola a conduz, sendo esse outro desafio a ser superado.

Contudo, vale salientar o cuidado para não se perder no processo de escolarização, enviesando os propósitos de trabalhar com o literário. Um trabalho docente que vise à inserção dos sujeitos nas práticas letramento escolar, precisa ser sistematizado e proporcionar interação e participação aos sujeitos envolvidos de modo que seus letramentos sejam reconhecidos e valorizados pela escola. A importância de um trabalho sistemático é defendido por Silva, ao colocar que

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com os conhecimentos linguísticos da alfabetização precisa estar associado à criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e participar de situações de leitura e escrita que se assemelhem aquelas que vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano. (SILVA, 2010, p. 54)

Trazer à cena a figura do professor como mediador de leitura é muito mais que associá-lo apenas a oferta do texto literário através das práticas de leitura literária, é entender o professor como leitor constante, pois em seu trabalho contínuo de planejar as práticas literárias, e assim na escolha do texto o professor deve ter clareza e conhecimento do que está ofertando aos educandos.

Brandão e Rosa sugerem três caminhos para a escolha do texto literário, são elas; “1. As afinidades estéticas do professor; 2. As preferências demonstradas pelas crianças (no, caso da pesquisa, os jovens e adultos); 3. O conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela)” (BRANDÃO E ROSA, 2010, p.74).

Desta forma, fica clara a importância do professor leitor, porque este quando tem vasto repertório literário e conhece o perfil da turma ele sabe o que ofertar, de que maneira ofertar, aonde se quer chegar, e quais objetivos para tal tarefa e além de tudo numa perspectiva emancipatória, considerando as preferências dos edu-

candos, e suas colocações que poderão ser geradoras de novas discussões, num processo dinâmico, crítico, autônomo e participativo. “Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer selecionar e indicar livros para as crianças, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura” (OLIVEIRA, 2010, p.52).

SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA

De início, optamos pela fábula “O sapo e o escorpião”, para tal momento buscou-se fundamento teórico na produção das estratégias didáticas de leitura (LERNER, 2012) e as vivências literárias de (CRUZ, 2012), e nos círculos de leitura de (COSSON, 2018).

Assim, o gênero fábula foi pensado para ser tralhado da seguinte maneira em sala de aula: Inicialmente a proposta é de uma conversa de caráter informal sobre o gênero fábula, indagando os alunos sobre: Se eles já conheciam o texto, se já ouviram falar de alguma fábula, se sabem de alguma história parecida com esta que será contada? Caso a resposta seja positiva será solicitado que sinalizassem quais fábulas eles conhecem, quais histórias se relacionam com o texto, explorando ao máximo a oralidade de cada um deles, a participação, visando o diálogo entre as práticas sociais de letramento e as práticas escolares.

Num segundo momento será apresentada a fábula e suas principais características como estrutura, autor, tema, personagens e obra, atentando-se para a condução de uma boa escolarização. Em seguida será feita a leitura da fábula pelo professor de maneira pausada e em voz alta, de modo que todos possam acompanhar, objetivando trabalhar a forma como o texto se apresenta e possibilitar a reflexão sobre a como o gênero relaciona com a sua história de vida.

Para este momento a sala já deverá está organizada em círculos de modo que todos possam participar das ações propostas. Já no círculo de leitura Cosson (2018), será levado em conta: a escuta sensível, a participação de todos. Ao professor caberá a tarefa de mediar o processo na perspectiva dos educandos contextualizarem a histó-

ria contada com seus saberes, explorando ao máximo a oralidade de cada um dando espaço para suas falas, vivências, a fim de que possam por meio da fábula exposta estabelecer o pacto ficcional, assim como inserir-se nas práticas de letramento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos reconhecer que antes de dominar os sinais gráficos os sujeitos, jovens, adultos e idosos já leem, uma vez que a leitura é anterior à alfabetização. Neste sentido as práticas de letramento escolar irão aprimorar as práticas de letramento social e para que tenham sentido para os sujeitos deve partir da realidade deles. Num ambiente leitor caracterizado pelo diálogo e pela interação ao ensinar o reconhecimento do código linguístico o professor ensina dentre outras coisas que a leitura nos proporciona estabelecer relações entre texto/contexto/ autor.

É preciso conciliar os processos de alfabetização e letramento, assegurando aos educandos tanto a aquisição do código escrito quanto o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, para que assim possam desenvolver capacidades de análise, interpretação e associação e dominar de forma crítica e autônoma as práticas sociais de leitura e escrita numa sociedade letrada que valoriza a escrita.

Assim, partimos com enfoque nas fábulas, já que com este gênero literário o objetivo é ampliar a capacidade/habilidade leitora e interesse dos educandos/sujeitos pela leitura, logo o ponto de partida é um gênero de narrativa curta e de linguagem simples que proporciona aos educandos contextualizar com suas narrativas pessoais, assim, os educandos serão estimulados a se relacionarem com o texto, e também com as discussões em sala de aula. O trabalho com as fábulas visa especificamente valorizar a oralidade de cada um dos envolvidos, uma vez que entendemos ser esta a base fundamental para a aquisição da escrita.

A importância de levar a fábula para a sala de aula de EJA é que ela proporciona também uma leitura crítica e autônoma, sendo fer-

ramenta fundamental e indispensável nas práticas de leituras literárias para a formação do senso crítico, porque possibilita ao sujeito a observação e a reflexão, oportunizando possíveis soluções para os conflitos cotidianos, permitindo ao sujeito a análise de soluções, além de propiciar a capacidade de autoavaliação e reflexão, pois na perspectiva desta pesquisa o gênero literário fábula traz não apenas uma visão da moral, mas pluralidade de interpretações e das possíveis conexões com a história de vida de cada um.

A sequência proposta como os gêneros fábulas em sala de aula fora pensada num momento em que o professor pudesse fazer a leitura em voz alta, permitindo o posicionamento dos educandos, desta forma os sujeitos participantes puderam trazer a cena seus saberes num processo de contextualização. Desta forma possibilitou-se que adentrassem ao mundo da leitura literária, recheado de múltiplas possibilidades na espera de estabelecer com os textos o pacto ficcional, uma vez que a pesquisa compreende a literatura como um direito do ser humano.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. A.C.P & ROSA.E.C.S A Leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: Paiva. A, E. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO. N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática** 1. ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA. A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva. A, E. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: 2010.

MAGALHÃES. J. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATTISTA. A.A, E. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PEREIRA. M. A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA. A, E. (Orgs.). **Literatura: Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2007.

ROJO. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL. E, E. (Orgs.). **Língua portuguesa: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

SILVA. C. S. R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL. E, E. (Orgs.). **Língua portuguesa: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

SILVA. M. C & MARTINS.M. R. Experiências de leitura no contexto escolar In: Paiva. A, E. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.



SEGUNDA PARTE:

**LETRAMENTOS, PRODUÇÃO DE
TEXTO E ENSINO DE GRAMÁTICA**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

José Ricardo Carvalho¹
Vanuzia Vieira de Andrade²

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) revelam que o desempenho do Brasil em leitura caiu de 410 em 2012, para 407 em 2015. No Pisa 2015, 50,99% dos estudantes com idade até 15 anos, matriculados entre o 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sorteados por amostragem, ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. No Brasil, a avaliação é coordenada e aplicada pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Em documento divulgado pela imprensa, o Inep avaliou que

Os estudantes brasileiros mostraram melhor desempenho ao lidar com textos representativos de situação pessoal (por exemplo, e-mails, mensagens instantâneas, blogs, cartas pessoais, textos literários e textos informativos) e desempenho inferior ao lidar com textos de situação pública (por exemplo, textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias). (BRASIL, 2016, p. 20).

Analisando o resultado do PISA, percebemos a existência de baixos índices de melhoria da compreensão leitora do estudante bra-

1 Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana/UFS/CNPq. E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

2 Mestranda do Profeletas da UFS Campus Itabaiana/Se. Bolsista CAPES. E-mail: vanuzia.v@hotmail.com

sileiro, sendo necessário a escola estimular, de forma intensa, ações leitoras que associem fatos da vida privada a conhecimentos que se vinculam à esfera pública. Diante da dificuldade de leitura de textos oficiais da vida pública, é de suma importância a promoção de atividades com textos que explorem a vinculação de saberes voltados para vida pública de forma crítica e reflexiva. Um gênero textual híbrido que pode estimular e ampliar a capacidade leitora dos alunos, partindo do conhecimento que eles já possuem, são as memórias literárias, pois esse tipo de texto procura associar fatos da vida particular de um indivíduo, “textos representativos de situação pessoal”, com textos ligados à vida social de uma coletividade, atuando como ponto de partida para o interesse da leitura de outros textos que se vinculam a leitura de documentos oficiais e notícias de interesse social.

É provável que os alunos não vejam significados nos textos que leem e por isso não ampliem sua competência leitora. Em muitos casos, o desinteresse pela leitura nasce porque o desejo de ler é ceifado quando um determinado gênero textual é utilizado para ensinar a gramática fora de um contexto comunicacional. Além disso, há um caráter monológico muito forte nas interpretações de textos que, conseqüentemente, desestimula o envolvimento dos alunos nas aulas de língua portuguesa.

Diante das dificuldades pedagógicas apresentadas para a formação do leitor, propomos uma reflexão sobre o trabalho com o gênero textual memórias literárias com base a proposta teórico-metodológica de desenvolvimento das *capacidades de linguagem* defendidas por Jean-Paul Bronckart (1999), inscritas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para o autor, a linguagem organiza as ações humanas no espaço coletivo. Essas ações de comunicação humana se materializam simbolicamente por meio de textos. Nessa perspectiva do ISD, o texto é compreendido como:

toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, esta unidade de produção de linguagem pode ser

considerada como a unidade comunicativa de nível superior.
(BRONCKART, 1999, p.71)

O ISD *compreende* que as condutas humanas são um produto da socialização promovida pelos agentes sociais por meio do uso da linguagem. *Os textos são articulados de modo que atendam às necessidades, os anseios e às condições de funcionamento dos grupos sociais e escolhas semióticas individuais do agente produtor do texto. Ainda, segundo o estudioso, os contextos sociais não são idênticos e tão pouco estáveis, vistos que os agentes sociais imprimem aos textos marcas de subjetividade em determinados contexto histórico-social. Desta forma, a diversidade de textos que se forma nesses diversos ambientes resulta em diferentes espécies de textos que são adaptados e renovados de acordo com as necessidades dos agentes sociais.*

Nesse contexto, o gênero textual é definido como modelos textuais indexados produzidos por gerações precedentes que fornecem indicações de como interagir verbalmente por meios de recursos semióticos com relativa estabilidade em determinados contextos de interação. Nessa concepção, a linguagem se materializa nos discursos dos sujeitos que usam a língua para promoverem diferentes ações de linguagem. Essas ações de linguagem se manifestam sob a forma de textos que, por sua vez se realizam por meio de gêneros de texto em práticas discursivas situadas.

O arcabouço teórico-metodológico da análise de texto no ISD tem como princípio a valorização do texto empírico com vinculação às condições de produção (objetivas e socio subjetivas) que regem o funcionamento do discurso. Sendo assim, essa abordagem parte do princípio de que os gêneros textuais são produtos resultantes das atividades de linguagem coletiva, organizada pelas formações sociais, onde o agente produtor do texto adapta-se aos formatos textuais e às exigências das atividades gerais.

Bronckart (1999), ao retomar os estudos do gênero de discurso proposto por Bakhtin (2016), investiga os processos que mobilizam o desenvolvimento da linguagem, considerando as manifestações linguístico-discursivas envolvidas em contextos de interação social

determinados. Acompanhando a mesma abordagem, Dolz, Noveraz e Schneuwly (2011) propõem um ensino direcionado às práticas de linguagem materializadas em textos e organizados por gêneros de texto. Dessa maneira, o gênero é usado como mediador das práticas sociais e objeto de ensino na forma de sequências didáticas que aprofundam saberes sobre uma espécie de textos socialmente reconhecido.

Destacamos nesse processo de ensino e aprendizagem, a utilização do gênero memórias literárias, pois ele tem como principal propósito sociocomunicativo o relato das vivências de um enunciador empírico com base em um fundo histórico, cultural e social. É um gênero que apresenta semelhança estrutural e de conteúdo temático muito próximo do gênero textual autobiografia, exigindo do leitor uma atenção maior no modo de construção dos recursos literários que fazem parte da formulação textual.

É interessante destacar que o gênero memórias literárias é um texto confessional até então pouco valorizado na esfera escolar, pois é um gênero ausente nos livros didáticos. No entanto, nos últimos anos o gênero vem ganhando espaço dentro das salas de aula através da Olimpíada de Língua Portuguesa, que é uma das medidas adotadas pelo MEC para sanar os problemas das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio das escolas públicas brasileiras. Vale ressaltar que essa proposta da Olimpíada é também fundamentada na perspectiva do ISD. Trata-se de um concurso que utiliza os gêneros de texto poema (5º e 6º anos), memórias literárias (7º e 8º anos), crônica (9º e 1º anos) e artigo de opinião (2º e 3º anos) para as práticas de leitura e escrita deste gênero com o tema “O lugar onde vivo” que é explorado para as redações de todas as categorias textuais deste a primeira edição da Olimpíada.

A escola, frequentemente, trabalha a leitura de textos de uma forma muito linear e sem retomadas. Esta prática condiciona os alunos a se acostumarem a ler gêneros de textos que apenas narram os fatos acontecidos, sem se preocuparem em perceber a presença de recursos linguísticos-discursivos relevantes que demarcam reflexões

e críticas que o narrador expressa sobre os discursos e os conteúdos temáticos que constituem o texto. Sendo assim, defendemos que o gênero textual memórias literárias se mostra como objeto de ensino capaz de expandir as capacidades de linguagem que envolvem a compreensão e interpretação de textos.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DE LEITURA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Partimos da hipótese de que existem dificuldades de leitura quando o texto realiza passagens de um discurso linear para um discurso não-linear. Isso acontece quando o narrador, criado pelo autor, sai da esfera da exposição de acontecimentos narrados para estabelecer comentários e reflexões que rompam com o fluxo da ordem dos acontecimentos narrados. Isso acontece, também, quando uma narrativa ganha um novo foco narrativo, sendo contada sob um outro ponto de vista, revelando aí novos acontecimentos até então, não representados. Em muitos casos, o autor-narrador-personagem das memórias literárias traz reflexões filosóficas, histórias ou mesmo pessoais que rompam com a estrutura temporal da trama central.

A percepção dos comentários que remetem exposição de visões de mundo inseridos no texto gênero memórias literárias e a observação de mudança de foco podem ser exploradas a partir de um conjunto de atividades que envolvam a observação sobre o modo como se organiza uma sequência de acontecimentos nos textos memorialísticos e as descrições que realizam reminiscências de ordem subjetiva. Sendo assim, propomos a análise de memórias literárias publicadas em antologias, ressaltando o caráter linear dos acontecimentos e as rupturas do percurso narrativo geradoras de reflexões e comentários com remissão a acontecimentos históricos e sociais, bem como aspectos subjetivos expresso pelo narrador que remetem a vida do autor biografado de forma literária. Dessa maneira, essas atividades voltadas para a leitura do gênero memórias literárias estão alicerçadas por elementos extratextuais importantes responsáveis pela construção de sentido, como referências a elementos his-

tóricos, sociais, culturais, envolvendo as condições de produção da obra. (BRONCKART, 1999).

Bronckart (1999) demonstra a existência de gerenciamento das vozes enunciativas que se manifestam no discurso. Para o autor, as vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. (BRONCKART, 1999, p.326). Quase sempre é a instância geral de enunciação que assume o compromisso do dizer. Por outro lado, é possível que a instância de enunciação coloque uma ou várias outras vozes, inferiormente ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor do texto, ou seja, vozes secundárias que se agrupam em três categorias, conforme se pode verificar a seguir:

Quadro 2: Vozes secundárias e enunciativas

Vozes de personagens	São vozes providas de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas, na qualidade de agente, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto. Pode tratar-se de heróis atuantes em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou mais do “criador de conhecimento”, às vezes colocado em cena em um discurso teórico.
Vozes de instâncias sociais	São as vozes originadas de personagens, grupos ou instituições sociais que não interferem como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação e alguns aspectos do conteúdo.
Vozes do autor empírico	Voz que procede imediatamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Bronckart (1999, p.327)

Para Bronckart (1999) um texto é considerado polifônico quando ele manifesta diversas vozes dentro dele, podendo ser vozes de mesmo estatuto que atua como ponto de referência enunciativa (narrador/expositor ou textualizador) ou vozes a quem se delega a responsabilidade do dizer no texto (voz do autor, vozes de personagens e vozes sociais). A partir das marcas textuais presentes no gênero memórias literárias, identificamos um conjunto de vozes que mobilizam o fluxo narrativo, sendo orquestrado pelo autor-narrador que promove uma espécie de interação com o leitor em tom confessional.

A fim de compreender melhor o funcionamento do gênero memórias literárias, apresentamos um trecho das memórias de LéV Tostói (1828-1910). Esse escritor é considerado, por muitos, o maior escritor russo dos últimos tempos. Seu relato concretiza a mistura de fatos biográficos e ficcionais, ou seja, temos uma obra composta por narrativas que se remetem as experiências pessoais concretas vividas no plano do mundo ordinário e a construção de fatos imaginados, produto do mundo ficcional criado pelo autor. O trecho que leremos, a seguir, faz parte de sua primeira obra literária, uma trilogia composta pelos livros *Infância*, *Adolescência* e *Juventude* publicado em 1852.

Texto

“Na noite seguinte, bem tarde, tive vontade de dar mais uma olhada em mamãe. Vencendo uma sensação de medo, abri a porta sem fazer ruído e entrei no salão nas pontas dos pés.

No centro, sobre a mesa, estava o caixão rodeado por velas acesas, em altos castiçais de prata.

Num canto distante estava sentado um sacristão, lendo salmos numa voz baixa e monótona.

Parei perto da porta e fiquei observando, mas meus olhos estavam tão inchados de chorar, e meus nervos tão perturbados, que eu não conseguia perceber nada. Via uma mistura estranha de luz, brocados, veludo, grandes castiçais, uma almofada cor-de-rosa com barrado de renda, uma coroa, a touquinha com fitas e ainda uma coisa transparente, cor de cera. Subi numa cadeira para ver o rosto dela, mas, no lugar em que ele deveria estar, vi novamente aquela coisa transparente, de um amarelo pálido. Não podia acreditar que aquilo fosse o rosto de mamãe. Fiquei olhando mais fixamente e aos poucos comecei a reconhecer os traços familiares e queridos. Senti um arrepio de terror quando me convenci de que aquele ser era ela; mas por que os olhos cerrados estavam tão fundos? Por que aquela horrível palidez e aquela mancha escura numa das faces, sob a pele transparente? Por que a expressão do rosto era tão severa e fria? Por que seus lábios estavam tão brancos e seu formato era tão maravilhoso, tão majestoso, e expressava uma tranquilidade não terrena, que me dava um arrepio na espinha e nos cabelos quando eu o fitava?

Eu olhava e sentia que uma força insuperável e misteriosa atraía a minha visão para aquele rosto sem vida. Eu não desviava os olhos dele, enquanto minha imaginação desenhava cenas cheias de vida e felicidade. Esqueci-me de que aquele corpo sem vida que estava diante de mim e que fitava estupidamente, como um objeto que não tinha nada a ver com minhas recordações, era ela. (...).”

(TOLSTÓI, 2013, p. 65-66)

Percebemos na escrita memorialística de Tolstói, membro de uma sociedade aristocrata czarista, um relato sem a preocupação em

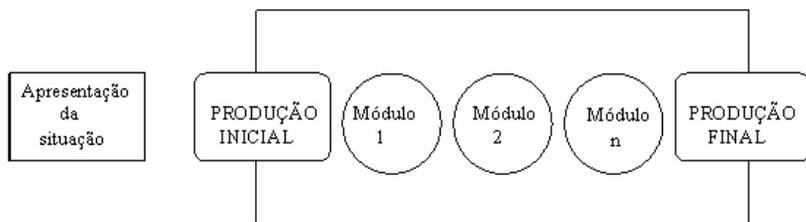
contar os acontecimentos numa ordem cronológica de sua vida pessoal. O relato intercala os fatos vividos com a descrição subjetiva de sensações e reflexões, permitindo que o leitor entre na consciência do narrador-personagem Nikolai Irtêniev - personagem fictício que representa a vida pessoal de LéV Tolstói. O trecho se remete para o momento em que Tolstoi perde a sua mãe e exprime as tristezas e emoções que o narrador está sentindo diante da visão do corpo inerte da mãe. O relato descrito pelo narrador tem como finalidade envolver o leitor emocionalmente, interpelando-o por meio de questionamentos sobre a morte. O narrador sai da esfera dos fatos vividos e convida os leitores a entrarem no universo psicológico da personagem, apresentando experiências reflexivas sobre a aceitação da morte de um ente querido.

Nas memórias de Tolstói são apresentadas aos leitores uma minuciosa descrição de seus parentes e dos empregados da família que faziam parte do seu convívio cotidiano. O garoto Tolstói, representado pelo personagem Nikolai, embora tenha nove anos, faz questionamentos de uma pessoa adulta no nível existencial, revelando que tal memória não é resultado de questionamentos do momento vivido quando tinha tal idade, mas fruto de uma criação em um tempo posterior do escritor adulto. Observa-se também nessas memórias de infância reflexões e descrições que o narrador construiu sobre a nobreza russa do século XVIII e XIX, demonstrando uma compreensão sobre as relações de servidão naquela sociedade.

O texto de Tolstói consiste em uma narrativa sem rigidez linear em seu aspecto temporal, prevalecendo a expressão subjetiva dos fatos com um olhar distanciado. Os relatos da infância do escritor russo são melhores compreendidos pelos leitores quando os alunos possuem conhecimentos históricos, sociais e culturais da Rússia entre os séculos XVI e XIX. Desta forma, é interessante antes de ler as memórias literárias na sala de aula, o professor apresentar a história da Rússia na época dos czares para que os estudantes conheçam fatos sociais da época que o autor faz referência.

O leitor de memórias literárias escolhe ler memórias porque tem interesse naquele gênero textual ou porque quer conhecer as vivências do autor. Ler memórias literárias não é algo tão simples, pois o leitor precisa fazer operações sociocognitivas mediadas pela linguagem, como por exemplo, perceber quando o narrador faz comentários, quando tece críticas ou quando revela suas emoções. Na maioria das vezes, o leitor precisa buscar determinadas informações de tempo e espaço contextual para situar a leitura e compreender melhor o texto. Nas salas de aulas do ensino fundamental nem todos os alunos conseguem realizar operações sociocognitivas. É daí que surge a necessidade de ter um professor para mediar o processo de leitura das memórias literárias. O educador irá esquematizar e direcionar, em consonância com os alunos, as atividades e exercícios que os discentes deverão realizar para obter autonomia nas práticas de leituras até se tornarem leitores proficientes. Para que as orientações sejam significativas o professor pode elaborar uma sequência didática de ensino de leitura do gênero memórias literárias.

Uma sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2011), “é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p.82). Ela tem o objetivo de colaborar com o aluno no sentido de fazê-lo compreender melhor um gênero de texto, permitindo que ele escreva ou fale de modo mais adequado a cada situação comunicativa. Segundo os estudiosos de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes elementos: **apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final**, como demonstra o esquema abaixo:



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2011, p.83)

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar, esses elaboram uma primeira produção textual, que pode ser oral ou escrita, correspondente ao gênero trabalhado. Essa atividade permite ao professor diagnosticar as capacidades adquiridas e fazer o ajustamento das atividades e os exercícios previstos na sequência às condições de uma turma. Essa atividade também define para os alunos o que significa uma sequência didática e as capacidades que eles deverão desenvolver para dominar o gênero de texto que está sendo trabalhado.

Os *módulos*, constituídos por atividades ou exercícios, apresentam-se como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem voltadas para o domínio do gênero trabalhado de maneira sistemática e aprofundada. No instante da *produção final*, o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos em todas as outras etapas da sequência didática e, juntamente com o professor, reconhecer os progressos alcançados.

Ressaltamos que ao adotar o modelo de sequência didática de Genebra na sala de aula é necessário realizar adaptações de acordo com os conhecimentos que os alunos já possuem. Desta forma, apresentamos algumas orientações para a construção de uma sequência didática, seguida de um conjunto de atividades com o gênero memórias literárias desenvolvidas em nosso trabalho:

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Realização de leitura de textos que apresentem aproximações com o gênero memórias literárias (biografia, autobiografia) para situá-los em relação ao gênero que será trabalhado.
PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA	Observação das estratégias dos alunos para ler e reconhecer características do funcionamento discursivo do gênero memórias literárias com base nos textos lidos e discutidos na sala de aula. Propõem-se, também, que o aluno escreva um texto que conte sua vida, utilizando recursos literários.
MÓDULOS	Elaboração de exercícios e atividades de leituras variadas com a finalidade de fazer os alunos compreenderem os aspectos linguístico-discursivos elencados no gênero memórias literárias em estudo.
PRODUÇÃO FINAL	Reconhecimento de novas aprendizagens, com base nas atividades de leitura desenvolvidas, observando as respostas orais e escritas dadas pelos alunos que caracterizam avanços nas estratégias de compreensão do gênero memórias literárias.

Oficinas de leitura do gênero Memórias Literárias

1ª e 2ª oficinas

Tomando como ponto de partida a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), realizamos atividades diagnósticas, explorando com os alunos a leitura de textos biográficos e autobiográficos para identificar o que estes sabiam sobre o funcionamento linguístico-discursivo do gênero memórias literárias. Apresentamos, em seguida, na situação inicial, informações descritivas sobre o gênero e atividades de interpretação para que os alunos observassem regularidades enunciativas do gênero em estudo.

Inicialmente, expusemos na lousa, como preparação para a produção do gênero, a palavra “*Memórias*”. Os alunos puderam dizer o que eles compreendiam da palavra. Alguns falaram que a palavra estava ligada ao passado, as lembranças, as recordações, etc. Depois desse momento, os alunos foram questionados sobre a existência de algum gênero textual que tem como propósito recordar o passado de um personagem ou de uma comunidade. Alguns falaram que já tinham lido textos com esta caracterização, mas não mencionavam o nome do gênero. No decorrer desta oficina, os alunos foram inda-

gados sobre o que eles sabiam a respeito do gênero memórias literárias. Essa entrevista informal, sobre o gênero memórias literárias, permitiu reconhecer o grau de familiaridade que os alunos tinham com o gênero.

Depois da 1ª oficina, os alunos tiveram contato com três textos memorialísticos: *Galinha ao molho pardo* de Fernando Sabino (o texto faz parte da coletânea das memórias literárias das Olimpíadas de Língua Portuguesa fornecida pelo Cenpec), *Fortuna* (capítulo 4 do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*) de Manuel Antônio de Almeida e *Como nos velhos tempos* de Taynara Leszczgynski (o texto faz parte de uma das coletâneas das memórias literárias produzidas pelos alunos das Olimpíadas de Língua Portuguesa disponibilizada na internet). Os alunos receberam uma cópia de cada um dos textos para acompanharem as leituras feitas em voz alta pelo professor e realizaram atividades de interpretação e compreensão textual. Os alunos confrontaram os conhecimentos que tinham sobre o gênero memórias literárias a partir da experiência de leitura que possuíam. Após a leitura de cada um dos textos, os alunos foram percebendo que muitos fatos narrados remetiam para situações vivenciadas pelo autor e outras que constituíam fatos imaginados responsáveis pelo tom literário dado pelo autor para a escrita de sua memória.

3ª oficina

Após a conclusão dessa atividade, propusemos aos alunos que eles produzissem memórias literárias da vida deles. Esta primeira produção foi uma atividade diagnóstica muito importante para os alunos reconhecerem os objetivos da proposta de leitura com o gênero na sala de aula.

Ao ser lançada a proposta para a primeira produção, muitos alunos manifestaram preocupação quanto à estrutura do texto em relação ao título e a disposição dos parágrafos. Sobre o aspecto enunciativo, outros alunos se preocuparam com a construção da narrativa na primeira pessoa do singular. Ficaram inquietos quanto ao que poderiam escrever sobre a vida deles e como incluiriam aspectos ficcionais na narrativa, bem como informações históricas e sociais que

estão presentes em sua vida cotidiana. Nesse trabalho percebemos uma preocupação dos alunos em organizarem os acontecimentos rompendo com a ordem cronológica, realizando comentários sobre os fatos narrados. Por meio das atividades, foi possível notar uma evolução dos alunos que inicialmente possuíam pouca familiaridade com o gênero memórias literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a construção de uma sequência didática, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, pode permitir o reconhecimento de um conjunto de desafios que os alunos precisam enfrentar para compreender e apreciar uma memória literária. Chamamos atenção para a importância do trabalho de pesquisa docente antes da realização do projeto e a avaliação diagnóstica e formativa em cada momento da sequência, pois eles atuam como uma bússola para a criação de novas propostas pedagógicas, valorizando, assim, o trabalho criativo e autônomo do professor. Destacamos, ainda, a importância do arcabouço teórico-metodológico que forneceu, neste trabalho, um conjunto de categorias para a análise dos textos em relação às instâncias enunciativas e a construção dos mundos discursivos que constituem um texto. Por meio desses recursos, demonstramos um campo de possibilidade de interpretação de compreensão do gênero memórias literárias na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7666#>>. Acesso em 08 fev. 2018.

ALMEIDA, N.; CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.. **Coletânea de memórias literárias**. Cenpec, 2010. Coleção de distribuição gratuita da Olimpíada.

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL; INEP. **PISA de 2015**: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos fundamentais - língua portuguesa. Brasília: MEC & SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Machado, A. R; MATENCIO, M. L. M. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-124.

TOLSTÓI, L. **Infância, Adolescência, Juventude**. Tradução do russo Nina Guerra e Felipe Guerra. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2012.

UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO MEME

*Manoel Rodrigues de Abreu Matos¹
Derli Machado de Oliveira²*

Sabe-se que todos os textos sempre foram constituídos por múltiplas linguagens. Todavia, com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), novas semioses passaram a fazer parte da constituição dos textos, tornando-os ainda mais multimodais e aumentando os canais de comunicação. Nessa perspectiva, a escola, sobretudo no que se refere ao ensino de línguas, deve pensar e executar experiências que auxiliem no desenvolvimento dos multiletramentos.

Considerando o exposto acima, este capítulo, um recorte da nossa pesquisa de mestrado, apresenta uma proposta de leitura e escrita do gênero textual meme. Com isso, objetivamos ampliar os multiletramentos para que os alunos possam participar, de forma crítica e significativa, das práticas socioculturais que são permeadas por textos multissemióticos. Para tanto, foram realizadas duas oficinas - uma de leitura e outra de produção - em uma turma do 8º ano de uma escola da cidade de Olindina-BA. Como referencial teórico, focamos em Leurquin (2014), sobre sequência didática para leitura interativa; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), acerca

1 Mestrando em Letras – Profletras – 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

da sequência didática para produção textual; Rojo (2012) e Oliveira (2013), a respeito da multimodalidade e dos multiletramentos; Marcuschi (2011) e Miller (2012), sobre gêneros textuais e Gil (2001) no tocante à pesquisa-ação.

O meme, mesmo sendo um pequeno texto, mas por ter em sua composição várias linguagens e intertextos, torna-se pertinente ao desenvolvimento dos multiletramentos e colabora para o exercício do protagonismo. Nas atividades desenvolvidas, tanto em relação à leitura quanto à produção, foi necessário analisar, discutir e refletir sobre outros textos e temas, ampliando assim o conhecimento de mundo dos alunos. Pelo seu contexto de circulação – redes sociais –, facilidade na produção e compartilhamento, os memes se apresentam como possibilidade para uma atuação significativa e crítica nas práticas socioculturais do dia a dia.

DA MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os textos³, sejam orais, escritos ou visuais, independente do suporte, são constituídos por linguagens diversas. Recursos como tabelas, gráficos, imagens, desenhos, símbolos, gestos, olhar, entonação, postura, hiperlinks, diagramação, cores, fonte e tamanho das letras, por exemplo, são linguagens que constituem a multimodalidade e contribuem para gerar uma mensagem.

A multimodalidade, então, não resulta apenas das novas tecnologias, ela é um fenômeno próprio da linguagem. Todavia, com o advento das novas tecnologias, outras linguagens e canais de comunicação foram criados, tornando a comunicação um processo mais dinâmico. Sobre isso, Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 185), asseveram que

os recentes contextos digitais de produções letradas e multimodais fazem com que os significados sejam construídos para

3 Sempre que aparecer o termo texto, deve-se entendê-lo como toda forma de manifestação da linguagem.

além do material verbal, à medida que o texto, a imagem e o som funcionam conjuntamente.

Essa multiplicidade de códigos semióticos faz parte da constituição dos textos e deve ser considerada pelos interlocutores para que a comunicação seja significada.

Se a linguagem vem ganhando novos contornos, impulsionados pelo desenvolvimento das novas tecnologias, se há uma diversidade de cultura e uma pluralidade semiótica na composição dos textos, é necessário que tudo isso se faça presente no contexto escolar. Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 181), pensando nessa questão, sinalizaram que

é indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem a mera decodificação verbal [...].

É nessa ótica que a teoria dos multiletramentos⁴ se apresenta.

O multiculturalismo, a multimodalidade e a pluralidade de canais de comunicação justificam o advento dos multiletramentos. Dessa forma, concordamos com Rojo (2012, p. 16) quando ela pontua que é preciso “[...] trabalhar o processo de ensino a partir da multiplicidade de culturas e de textos, de modo a envolver a multimodalidade inerente à contemporaneidade.” Propõe-se que a escola envolva em suas práticas pedagógicas os novos letramentos.

Porém, por mais pulsante que seja a multimodalidade no cotidiano e mais se alargue a diversidade cultural, a escola ainda não conseguiu envolver em suas práticas essas realidades, como bem pontua Oliveira (2013, p. 7)

4 A concepção de multiletramentos adotada neste trabalho é baseada nos postulados defendidos pelo Grupo de Nova Londres que os concebia como possibilidades para compreender a multimodalidade e o multiculturalismo. Trata-se de um grupo pesquisadores dos letramentos que se reuniu em 1994 na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir o futuro da alfabetização, debater acerca do que precisaria ser ensinado em uma sociedade em rápida mudança e como isso deveria ser ensinado. O grupo era formado por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Os textos multimodais, apesar de estarem presentes nas diferentes práticas sociais, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. [...] partindo do pressuposto de que ser um leitor/escritor proficiente significa não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas) e saber lidar com todas as características do contexto de produção e recepção dos textos, mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto, concluímos que a escola não pode ignorar que a multimodalidade faz parte do cotidiano do aluno. É necessário, portanto, uma prática didático-pedagógica que estimule a produção e interpretação de textos multimodais.

Assim como Rojo, Vieira, Silva e Alencar, Oliveira também alerta para a necessidade de inclusão dos textos multimodais no contexto escolar. Corroborando com esses autores, defendemos que é fundamental o trabalho da escola com a multiplicidade de linguagem, possibilitando aos alunos participarem de forma crítica e significativa na mudança sociocultural.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO ARTEFATOS SÓCIO-CULTURAIS

Os gêneros textuais⁵ são ocorrências históricas, associadas diretamente à vida cultural e social dos interlocutores. Como resultado da ação coletiva, os gêneros organizam a dinamicidade comunicativa do cotidiano, tendo como referência as necessidades socioculturais e sociocomunicativas dos indivíduos (MARCUSCHI, 2011). Os gêneros textuais, então, sujeitam-se ao contexto dos usuários da língua, sendo utilizados como meios para realização de objetivos linguísticos.

Os gêneros textuais devem ser entendidos a partir da relação com as práticas sociais. Eles se configuram mais pelos papéis que desempenham em relação à comunicação do que por suas especificidades com-

5 Adotou-se para este trabalho a noção de gênero textual a partir dos pressupostos de Marcuschi (2011). Porém, reconhece-se a importância dos postulados de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos como base para o trabalho com o gênero textual.

posicionais. Marcuschi (2011) e Miller (2012) postulam que os gêneros textuais são modos de atuação sociodiscursivas, fenômenos históricos associados à vida cultural e social e contribuem para a organização e consolidação das atividades comunicativas do dia a dia.

Infere-se que os gêneros textuais devem ser concebidos como possibilidades para atender às necessidades comunicacionais e interacionais dos indivíduos. Ratificando os argumentos dos autores acima, Bazerman (2011, p. 60) explica que “gênero, então, não é simplesmente uma categoria linguística definida pelo arranjo estruturado de traços textuais. Gênero [...] é então, uma maneira de criar ordem no mundo simbólico sempre fluido”. Isto é, a comunidade cria recursos – gêneros – por onde os discursos circulam.

O trabalho com a linguagem deve ser fundamentado nos gêneros textuais, considerando-os como artefato sociocultural. A BNCC (2017) foi sensível a essa questão e assegurou que

os conhecimentos sobre os gêneros, [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2017, p. 65).

Evidencia-se que é necessário conhecer e compreender os gêneros textuais para melhor se comunicar e dispor de habilidades comunicativas em qualquer cenário ou situação do dia a dia. Desse modo, os gêneros textuais devem fazer parte do processo de ensino para possibilitar o acesso à diversidade de linguagens e culturas presente na sociedade. Nessa perspectiva, o meme, como gênero textual próprio da cultura digital, apresenta-se como um importante objeto de estudo da língua portuguesa.

MEME: MUITO ALÉM DO HUMOR

Meme tem origem no livro *The Selfish Gene* (1976) do Zoólogo

Richard Dawkins e significa uma unidade de informação cultural que é copiada de pessoa para pessoa através da imitação. Ele defende a analogia entre a evolução genética e a evolução cultural, alegando que a transmissão cultural é semelhante à transmissão genética. O termo meme derivou da expressão grega *mimesis* – imitação – e foi reduzida para se assemelhar com a palavra gene.

Tudo que compõe o nosso ambiente cultural e pode ser replicado de pessoa para pessoa por meios não genéticos, como dança, folclore, moda, melodias, arte, costumes, arquitetura, cerimônias, linguagem, moda, por exemplo, são memes (DAWKINS, 2007). Esses recursos estão disponíveis na sociedade e chegam aos indivíduos por meio de outros indivíduos em um constante processo de transmissão. Os memes, então, são tomados como ideias que se reproduzem de pessoa para pessoa e mantêm paradigmas culturais vivos.

Porém, em decorrência das novas tecnologias, os memes passaram a ser compreendidos como pequenos textos que emitem ironia ou humor com base em outros textos ou temas. São imagens, vídeos, personagens, expressões, gifs, paródias, hashtags e carinhas engraçadas que após passarem por um processo de edição, são replicadas nas redes sociais. Como aponta a BNCC (2017), com as novas ferramentas de edição de textos, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais se tornam acessíveis.

Os memes têm o propósito de criticar, sarcasticamente, temas ou assuntos que chamaram a atenção da sociedade. Os memes sempre exigem um processo criativo de coautoria e conhecimento do contexto de produção. Nessa perspectiva, infere-se que os memes resultam de um processo dialógico e exercem um papel primordial no processo de empoderamento dos cidadãos ao possibilitar-lhes a participação nos eventos do cotidiano.

Todavia, apesar da relevância dos memes, ainda são poucos os estudos acerca desse fenômeno, principalmente pelo viés da pesquisa científica. Infelizmente, ainda há uma compreensão errônea acerca do conceito de meme. Viktor Chagas (2016) defende que é preciso superar a concepção simplista de que os memes se resumem às imagens engraçadas. Conforme a BNCC (2017), o que pode pare-

cer um gênero menor, pode possibilitar, na verdade, o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante da realidade em que vivemos, composta por textos multissemióticos e tecnologias digitais, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem instrumentalizar os alunos para que possam atuar de forma crítica e significativa na sociedade do conhecimento, marcada pelas constantes mudanças. Para atender a essa demanda, adotamos, como embasamento a pesquisa-ação de cunho qualitativo, por proporcionar ao pesquisador, a partir da análise dos resultados encontrados, intervir no problema identificado. (GIL, 2001).

Esta proposta foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal no interior da Bahia e teve como objetivo desenvolver os multiletramentos necessários à interação crítica e significativa com os textos multimodais, através da aplicação de duas oficinas de leitura e produção do gênero textual meme. As oficinas foram organizadas com base nas orientações de Leurquin (2014) sobre leitura interativa e nas abordagens Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sobre produção textual.

Considerando que os memes são textos próprios dos meios digitais, fez-se necessário entender a relação dos alunos com esses recursos, principalmente porque a escola não dispõe de computadores nem de acesso à internet. Aplicamos um questionário e chegamos à conclusão de que 87,5% dos alunos têm aparelhos de celular conectados à internet, o que torna o trabalho com os memes viável.

OFICINA DE LEITURA DE MEMES

Esta oficina, como já sinalizado, foi organizada com base nas orientações de Leruquin (2014). A autora sugere três etapas para o desenvolvimento de uma leitura interativa. Na primeira etapa, o professor deve ativar os conhecimentos prévios e despertar o interesse pela leitura. A segunda etapa se refere à leitura propriamente dita, na

qual o aluno lê com critério e objetivo. A terceira etapa corresponde ao momento em que o leitor reflete acerca das informações encontradas no texto, levando-o à construção de novos conhecimentos. Assim, a oficina foi organizada da seguinte forma:

Tabela 1 - Organização da oficina de leitura

Objetivo	Metodologia
Significar as semioses e os intertextos presentes nos memes.	I Etapa: conversa com os alunos sobre memes;
	II Etapa: leitura de memes diversos;
	III Etapa: significar as mensagens veiculadas nos memes.

Fonte: autores

A etapa I foi um momento de conversa, na qual o professor apresentou em um datashow diversos memes e dialogou sobre as suas principais características, buscando despertar o interesse para a leitura desses textos e perceber o que os alunos já sabiam. Na etapa II, foi necessário explicar mais detalhadamente o que são os memes, seus diferentes estilos e como interpretá-los. Em seguida, o professor compartilhou em uma rede social, grupo de whatsapp criado para este fim, vários memes sobre política⁶ e solicitou que os alunos fizessem a leitura. Na etapa III, momento de reflexão, após um debate realizado com a turma em relação aos memes lidos, observamos que as semioses e os intertextos – a situação de comunicação - não foram significados. Desse modo, foi necessário organizar uma atividade para apresentar aos alunos como as linguagens atuam nos memes e como os intertextos se fazem presentes. Abaixo colocamos uma das imagens da apresentação.

Foi um momento enriquecedor, pois os alunos puderam observar como as linguagens são articuladas para gerar o enunciado. Após essas explicações, o professor apresentou outros memes envolvendo a mesma temática e, em uma roda de conversa, cada aluno falou sobre um meme. Verificamos que houve uma considerável melhora em relação à compreensão dos memes, pois os alunos já conseguiram

6 Foi uma escolha dos alunos, pois era um tema em evidência. Este trabalho foi desenvolvido no mês de outubro, entre o primeiro e segundo turno das eleições.

identificar e significar as semioses. Mesmo assim, o trabalho envolvendo a leitura de memes precisa ser continuado, pois é um caminho viável para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Imagem 1 - Significando as linguagens

RESSIGNIFICANDO AS MENSAGENS

Houve eleições e, para alguns cargos, terá segundo turno.

RESULTADO NO PRIMEIRO TURNO:

347 AMIZADES PERDIDAS 48 EX-PARENTES
1338 BRIGAS VERBAIS 14 BRIGAS FÍSICAS
10 INIMIGOS MORTAIS 4 JURADAS DE MORTE

www.humorpolitico.com.br/diogo-ramalho

Ramón Gómez Valdéz Castillo, Seu Madruga do seriado mexicano "Chaves". É um personagem que se envolve em conflitos com os demais, principalmente com Dona Florinda, Seu Barriga, Quico e Chaves.

Geralmente, em períodos eleitorais, as pessoas perdem o bom senso e a capacidade de reflexão, agem mais pelo lado emocional e pelo fanatismo, provocando brigas, inclusive com familiares e amigos.

Fonte: autores

OFICINA DE PRODUÇÃO DE MEMES

Para esta oficina, baseamo-nos nas orientações de Dolz, Noveraz e Schneuwly (2011). Esses autores sugerem uma sequência didática para produção textual, organizada por meio dos procedimentos: apresentação da situação - apresenta-se aos alunos o projeto de produção de um determinado gênero textual -; produção inicial - descobrir o que o aluno já sabe sobre o gênero -; módulos - trabalhar os problemas diagnosticados na produção inicial -; produção final - pôr em prática as noções e os ensinamentos. Diante disso, organizamos a oficina que ficou da seguinte forma:

Tabela 2 - Organização da oficina de produção textual

Objetivo	Metodologia
Compreender como as linguagens devem ser organizadas no texto para gerar o enunciado pretendido.	Apresentação da situação: o professor informou aos alunos da proposta de produção de memes. O tema escolhido foi o racismo ⁷ e tinha como objetivo levar os alunos a se manifestarem criticamente acerca dessa questão, contribuindo para a sua desconstrução. Também ficou combinado que as produções deveriam compartilhadas com outras turmas (8º e 9º anos) via rede social – grupos de whatsapp – para ampliar o debate.
	Produção inicial: visando compreender o que os discentes já sabiam acerca da produção de memes, o professor solicitou que produzissem memes variados. Dessas produções, diagnosticamos alguns problemas, principalmente em relação à articulação das linguagens.
	Módulos: em dois módulos, foram abordados os problemas encontrados nos textos produzidos na etapa anterior, como tentativa de explicar a imagem, incoerência na articulação das linguagens e ausência de intertextos.
	Produção final: trabalhados os problemas diagnosticados na produção inicial, os alunos produziram novos memes, demonstrando conhecimento sobre a produção desse gênero textual.

Fonte: Autores

Após a apresentação da situação, o professor apresentou alguns aplicativos para a produção de memes, entre eles Pixellab, Criador de Memes e Foto Editor. São aplicativos disponíveis para *downloads* gratuitamente e suas funcionalidades independem de internet.

Da análise dos memes resultantes da produção inicial, diagnosticamos alguns problemas, como tentativa de explicar a imagem, confusão entre as linguagens, de modo que elas não dialogavam e ausência de intertextos. Assim, foram desenvolvidos dois módulos visando à correção desses problemas. Nesses módulos, aplicamos atividades que levavam os alunos a articularem diferentes semioses nos memes, de modo que, em conjunto, formassem um enunciado significativo. O professor recolhia as produções, fazia as devidas observações e as devolvia para a reescrita. Com o desenvolvimento

7 A escolha do tema para trabalhar nesta oficina foi motivada pelo fato de que na semana de aplicação da oficina, estava sendo desenvolvido na escola um projeto interdisciplinar sobre Consciência Negra. Dessa forma, os alunos já tinham embasamento teórico necessário para produzir os memes, sem a necessidade fazer um estudo mais detalhado sobre o tema, visto que o projeto já estava em fase de conclusão.

dessas atividades, verificamos que os problemas antes encontrados foram reduzidos.

Dessa forma, partimos para a produção final. Como havíamos combinado, os alunos deveriam produzir memes sobre o racismo para ampliar o debate e colaborar para a desconstrução dessa prática. Através das redes sociais, as produções também foram compartilhadas em outras turmas. Dos 57 memes produzidos, apresentamos três exemplos.

Imagem 2 - Exemplos das produções textuais



Fonte: Alunos

A partir da análise dessas produções textuais, concluímos que o objetivo proposto para esta oficina foi alcançado. Como é possível perceber, as linguagens presentes nos memes estão bem articuladas, conseguem dialogar entre si, além da presença dos intertextos. Em qualquer texto, sobretudo nos memes, essas semioses precisam atuar em conjunto para gerar a mensagem desejada. Parece simples,

mas para produzir um meme é necessário a ativação de conhecimentos múltiplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma proposta de leitura e escrita do gênero textual meme com o objetivo de ampliar os multiletramentos requeridos para atuação crítica e significativa nas práticas socioculturais da contemporaneidade a qual é composta por textos multimodais. O que nos motivou a escolher esse gênero textual foram a popularidade, principalmente entre os jovens, o humor, a forma acessível e barata, o contexto de circulação e, sobretudo, o caráter multissemiótico.

Desse modo, foram desenvolvidas duas oficinas, sendo uma voltada para leitura de memes visando identificar e significar as semioses e os intertextos presentes e outra focada na produção textual buscando compreender como as semioses devem ser organizadas para gerarem um enunciado significado. Como o meme é essencialmente intertextual, tanto em relação à leitura quanto em relação produção, foi necessário analisar, discutir e refletir sobre outros textos e temas, ampliando assim o conhecimento de mundo dos alunos.

Esta proposta de intervenção se alinha à pedagogia dos multiletramentos na medida em que considera todas as linguagens como potenciais veiculadoras de enunciados. Aproximamo-nos também da BNCC (2017), quando esta defende que

compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. [...] saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (p. 67).

Ou seja, as linguagens, os textos e os gêneros textuais presentes na sociedade devem ser objetos de estudo das línguas, principalmente, sem uma escala de valor ou importância.

Diante dos resultados obtidos com esta proposta, concluímos que o objetivo almejado foi alcançado. Como as atividades envol-

viam o uso do celular e de uma rede social – *whatsapp* –, os alunos participaram de forma ativa e colaborativa. A aprendizagem obtida com os memes, no tocante à significação das semioses, pode ser aplicada a outros textos, possibilitando uma participação efetiva e crítica nas práticas socioculturais contemporâneas.

Assim, indicamos a leitura deste capítulo aos professores da educação básica, principalmente aos de língua portuguesa, e os convidamos para aplicar em suas escolas esta proposta pedagógica, fazendo os ajustes necessários. Outras abordagens também podem ser feitas com os memes, como a análise do discurso e os efeitos de sentido – ironia e humor –, por exemplo. Acreditamos que o trabalho com a linguagem deve ser permeado por textos multimodais visando o desenvolvimento dos multiletramentos como meio para o exercício do protagonismo.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. In: DIONÍSIO, A. P.; HFFNAGEL, J. (Orgs). 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CHAGAS, V. **Memes, engajamento político e ação coletiva, ou Por que o “vomitação” importa?** Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/memes-engajamento-politico-e-acao-coletiva-vomitaco-1/>. Acesso 26 ago. 2018.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo Companhia das Letras, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, in: DOLZ, J.; **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. In: **Review of Research in Education**. v. 32, p. 241-267, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. In: **Eutomia**, Recife, v. 14 (1), p. 167 – 186, 2014, Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/755/559>. Acesso em 25 de setembro de 2018. Acesso 26 ago. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. In: DIONÍSIO, A. P.; HFFNAGEL, J. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI **Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**, 28 – 30 de novembro 2013, UFS–Itabaiana/SE. Disponível em: http://www.academia.edu/5919026/anais_do_vi_forum_identidades_e_alteridades_e_ii_congresso_nacional_educa%C3%87%C3%83o_e_diversidade. Acesso em 20 de Nov. 2017.

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

VIEIRA, E. A. P; SILVA, F. D. S; ALENCAR, M. C. M. Da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 181-198.

PRÁTICAS DE LEITURA NO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: NOVOS LETRAMENTOS

*Gisele Fernandes Santos*¹

*Mariléia Silva dos Reis*²

As práticas sócio-discursivas de leitura e escrita estão presentes nas diversas situações comunicativas. O processo de ensino e de aprendizagem da linguagem decorre de usos sociais e o ensino, portanto, demanda uma estimulação contínua para que haja a construção do conhecimento. Como a aprendizagem habilita o aprendiz a construir novos saberes, constitui-se um desafio para o professor adotar técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades que estimulem o aluno a desenvolvê-las.

Partindo do pressuposto de que a leitura a escrita são eventos de letramento sócio-historicamente situados e de que as práticas letradas proporcionam interações múltiplas nas diversas esferas das atividades humanas, o propósito deste trabalho firma-se na descrição de atividades de leitura dos livros “Diário de um Banana”, “Querido Diário Otário” e “Diário de uma Garota Nada Popular”, a fim de instrumentalizar leitores do 8º ano de uma escola pública de Lagarto a melhor compreenderem o gênero textual diário.

Trata-se de uma proposta que aborda atividades de leitura e escrita de modo mais interativo, situadas no contexto social e cultural dos participantes, para a construção de um sujeito leitor consciente, além de proficiente e crítico.

1 Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS da UFS. Professora efetiva da rede estadual e municipal de ensino, em Lagarto/SE.

2 Professora do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana/UFS.

O estudo do diário como texto multimodal (inclusão de história em quadrinhos, memes, anedotas, figuras e fotos, pensamentos filosóficos, adivinhas, etc.) contribui para o desenvolvimento de novas estratégias de compreensão leitora e de aprendizagem significativas, com base em diferentes manifestações semióticas nas práticas pedagógicas de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa destacam que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem na sala de aula situações de outros espaços que não o escolar; [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunscuem, assumindo características bastante específicas em função de sua funcionalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p.22)

O perfil do leitor muda a cada momento histórico em que ele está situado e o professor também precisa adequar-se ao contexto tecnológico contemporâneo, fazendo uso integrado da leitura significativa através de diferentes modos e recursos semióticos. No presente estudo, será dada atenção aos trabalhos relacionados às funções e à utilização do letramento digital, da multimodalidade textual e do uso do aplicativo Canva (site de ferramentas de design gráfico) como um dos suportes tecnológicos para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, conforme descrição na próxima seção deste trabalho.

É evidente que precisamos pensar nas práticas de leitura e escrita em suas diversas semioses, como afirma Chartier (1998, p. 88), em que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”.

Atualmente, torna-se um desafio trabalhar com a leitura, uma vez que grande parte dos alunos tem se distanciado do hábito de ler, por considerarem-no uma prática pouco significativa e, por vezes, descontextualizada. Para Chartier (1998), o leitor não deve ser apenas um espectador passivo, pois estabelece uma relação entre texto e sociedade. E a leitura é construída através da apropriação e produção de seus próprios significados, caracterizada pelas práticas de muitas outras leituras, isto é, a leitura é social.

Compartilhando dessa mesma opinião, Kleiman (2016, p. 12) define a leitura como “um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”

Para que os alunos possam se envolver na atividade de leitura, faz-se necessário motivá-los. Como menciona Solé (1998, p.46), o aluno “precisa encontrar sentido em ler um texto sobre estratégias de compreensão leitora, isto é, deve saber para que lê, deve se sentir motivado para essa atividade concreta.”

É cada vez mais comum o uso social de textos semióticos e multimodais. A noção de letramento surgiu como uma forma de elucidar o impacto dos textos em todas as esferas da sociedade. Para Kleiman (2005, p. 10), o letramento envolve práticas sociais em que se usa a escrita, sendo a prática de letramento um conjunto de atividades “visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.”

Faz-se necessário o uso de novas ferramentas, além de textos escritos, impressos, imagens, vídeos, áudios e diagramação, ou seja, são necessários novos e multiletramentos. Esta é a natureza não multi-, mas hiper dos textos, que são os hipertextos e hiper mídias.

Nessa perspectiva, Xavier declara que:

a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisar despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções ino-

vadores e preparar os aprendizes para implantá-las. (XAVIER 2013, p.47)

O conceito de letramento vem sendo discutido, então, de maneira abrangente. Rojo o define como:

Letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral – é bom enfatizar – aponta para dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Dessa maneira, é notório que as práticas de letramento vivenciadas dentro do ambiente escolar, via de regra, não condizem com a realidade do alunado, tendo como consequência a desmotivação no processo de ensino e de aprendizagem, visto que, por vezes, o aluno não vê práticas que façam sentido para a sua vida. Precisamos, portanto, que os alunos encontrem na sala de aula um espaço para a construção de múltiplos textos e linguagens, fazendo ressignificar o texto.

A formação de um leitor proficiente reforça o papel dos letramentos múltiplos na sala de aula, possibilitando práticas de leitura e escrita que valorizem a cultura escolar e, também, as diversas culturas locais que estão no entorno da escola.

Dionísio reflete sobre as novas formas de interação, carregadas de elementos semióticos, entendendo os gêneros textuais como multimodais.

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavra e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139)

A multimodalidade textual passa a ser constituída de elementos tanto linguísticos como sociais e culturais. Tal conceito contribui significativamente para se desenvolver a competência leitora diante das múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais.

Nessa perspectiva, encontram-se na interação entre os gêneros textuais e os recursos semióticos as funções sociocognitivas, por desempenharem um papel fundamental nas atividades de leitura, atribuindo ao aprendiz participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Tais práticas e conceitos requerem dos professores reflexões acerca do ensino da leitura na sala de aula, como ressalta Rojo:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] e para alguns gêneros escolarizados advindos de outros contextos [...] não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (ROJO, 2009, p. 108)

Trabalhar o gênero diário como prática comunicativa a estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental atende à ampliação e à democratização das práticas e eventos de letramentos.

PRÁTICAS COMUNICATIVAS: O DIÁRIO PESSOAL

Estabelecer relações na sociedade através da linguagem é uma atividade discursiva determinada pela situação comunicativa, no uso de produções textuais na modalidade oral ou escrita. O texto é, desse modo, constituído de um contexto sócio-cultural e faz significar o aprendizado da linguagem.

Segundo os PCN (1998), as atividades de ensino precisam contemplar a diversidade de textos e gêneros, o que deve fazer com

que o texto assuma papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, nos diversos gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais.

Segundo a BNCC:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Na sala aula, os gêneros textuais estão relacionados ao ensino e à aprendizagem de competências, uma vez que as formas de comunicação são estabelecidas através das interações em diferentes situações de uso. É imprescindível, desse modo, uma discussão acerca dos gêneros de textos. Para Geraldi (2002, p. 63), “a sala de aula é um espaço de reflexão sobre os diferentes textos (orais e escritos) produzidos em situações sociais conhecidas pelos alunos”. Desse modo, a escola precisa incentivar produções textuais, na modalidade oral e escrita, partindo do contexto social e imediato do aluno.

Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros textuais e da leitura transcende uma recepção passiva dos alunos, visto que a produção de gêneros comunicativos faz parte do nosso cotidiano. Com isso, Marcuschi esclarece que:

Os gêneros textuais surgem e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2007, p.19)

Então, falar em gêneros textuais é entender que as formas comunicativas se materializam de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo e que elas se inovam de acordo com a evolução da so-

cidade, das intenções e das necessidades discursivas. Cabe ao professor avaliar e escolher um gênero que se adeque às necessidades de aprendizagem do discente.

O gênero diário pessoal (diário íntimo) parece ser interessante e atrativo para os anos finais do Ensino Fundamental, pelo fato de ser um gênero próximo ao cotidiano do aluno e de se caracterizar por uma linguagem simples e familiar. Ademais, é um gênero que promove a reflexão individual e discussões pertinentes acerca da vida em sociedade, acontecimentos diários, expressão dos sentimentos, sendo intimista e confidencial. Para Bakhtin:

Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O diário íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. (BAKHTIN, 2003, p.304)

Esses relatos pessoais registram a rotina, expressam ideias, sentimentos, desejos e frustrações. Além disso, permitem incluir (ou não) elementos semióticos, como formato e cor de letra, imagens, figuras, trechos de música ou poesias, dentre outros. Apresentam, ainda, uma proximidade temporal com o momento da escrita, como menciona Machado:

Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção. (MACHADO, 1998, p.25)

Para Lejeune (1993, p.69, *apud* Machado, 1998, p.25) “o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos ou-

tros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário”.

Considerando o exposto, entende-se que o ensino e a aprendizagem do gênero diário pessoal contribuem para que ocorra uma maior integração entre linguagem e contexto social e cultural do aluno, ao mesmo tempo em que materializam o estudo da linguagem no cotidiano do aluno. Em “Diário de uma Garota Nada Popular”, um dos livros selecionados para este trabalho, podemos perceber o uso de uma linguagem coloquial, de caráter intimista, confidencial da autora, expressos na apresentação de local e data específicos diante de uma reflexão pessoal.

Segunda-feira, 2 de setembro

Tá bom. Eu sei que disse que nunca mais ia escrever neste diário. E estava falando sério. Definitivamente não sou daquele tipinho de garota que se joga embaixo das cobertas com um diário e uma caixa de bombons para escrever um monte de coisas melosas sobre o garoto dos meus sonhos, meu primeiro beijo ou de como estou AFLITA com a INCRÍVEL descoberta de que sou uma PRINCESA de um pequeno reino encantado onde só falam francês e que agora vale MILHÕES. (Diário de uma garota nada popular, 2011, p.10)

Machado caracteriza os gêneros íntimos como:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”
- um papel mais acentuado do superdestinatário, no sentido bakhtiniano do termo;
- o estabelecimento de um contrato de confiança entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;

- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
- objetivos múltiplos; - a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (MACHADO, 1998, p. 52-53)

De fato, são vários os aspectos que moldam o gênero diário pessoal, o que motiva um ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo da leitura e escrita a faixas etárias específicas, em especial, por elevarem os próprios alunos a protagonistas da vida em sociedade.

É importante estabelecermos uma relação entre oralidade e escrita no contexto do ensino dos gêneros textuais, considerando as características de cada situação e estrutura, sem supervalorizar a modalidade escrita em relação à oralidade. O uso dos gêneros refere-se, portanto, ao uso da língua nas suas mais variadas formas de comunicação, reafirmando a importância do trabalho com o texto que proporcione melhor conhecimento e compreensão de um determinado gênero pelo aluno.

Bazerman (2011, p.106) destaca que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Na seção que segue, descrevemos o modo como se deram a aprendizagem e ampliação da comunicação num grupo de alunos do 8º ano, com atividades que partiram do gênero diário.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AS OFICINAS

Como proposta de intervenção, adotamos uma prática significativa de leitura dos livros “Diário de um Banana”, “Diário de uma Garota Nada Popular” e “Querido Diário Otário”, atendendo às seguintes etapas, propostas por Solé (1998):

- **pré-leitura**, que trata de ativar o conhecimento prévio do texto que será lido;
- **leitura**, que consiste em um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto;
- **pós-leitura**, que compreende a parte das considerações finais, provoca nos alunos a compreensão e a interpretação do que foi lido.

O desenvolvimento de tais etapas foi realizado em oito oficinas, com dinâmicas diferenciadas, envolvendo as habilidades de leitura, pesquisa, produção textual e exposição dos trabalhos feitos.

Para essas atividades, os alunos já tinham clareza de que o diário pessoal trata de um gênero discursivo que suscita a reflexão individual, sendo uma ferramenta de transformação em diferentes esferas sociais, cuja modalidade de enunciação do discurso se dá na 1ª pessoa do singular. Então, os participantes tinham como atividade relatar suas experiências; registrar suas rotinas; expressar suas ideias, emoções, desejos, frustrações.

Para Bakhtin:

Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O diário íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia- na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Utilizamos as oficinas como recursos úteis para o desenvolvimento de práticas metodológicas na sala de aula. Através das oficinas, foram trabalhadas diversas atividades, de forma sistemática e organizada, para atingirmos os objetivos pré-estabelecidos.

Cuberes *apud* Vieira e Volquind (2002, p. 11) define oficina como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho

com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. São, portanto, utilizadas como suporte no processo de ensino e de aprendizagem da prática de leitura.

A sequência de oficinas segue as etapas abaixo:

Oficina 1 – apresentação do gênero diário pessoal, dentro do contexto sociocultural em que os discentes vivem, estrutura narrativa, fazendo-os compreender que se trata de um gênero em que eles próprios já o desenvolvem espontaneamente em contextos reais de uso, como em agendas escolares, bilhetes que os pais deixavam para as tarefas domésticas, descrição de eventos em grupos de redes sociais, dentre outros. Apresentação do livro “Diário de um Banana”, com cópias para cada participante. Deu-se início, então, à leitura compartilhada, na qual professor e alunos alternaram a leitura do texto. Por fim, o relato oral de cada episódio lido pelos alunos.

Oficina 2 – exibição de trechos do filme “Diário de um Banana 1”, por aproximadamente 20 min. Em seguida, os alunos foram convidados a observar e relatar oralmente as principais características do gênero nos recortes do filme assistido e em determinado trecho da obra escrita, estabelecendo comparações e diferenças entre o texto fílmico e o texto escrito, bem como alguns aspectos característicos do gênero íntimo. No momento seguinte, foi solicitado que os alunos reescrevessem um desfecho alternativo para história narrada no referido livro.

Oficina 3 – apresentação oral do final alternativo dado ao texto. A ênfase do trabalho, nesse momento, firmou-se nas marcas de oralidade, do relato pessoal a constituição do texto escrito. Após as apresentações e discussões dos desfechos, solicitou-se que os alunos escrevessem uma página de diário do dia anterior à aula, acrescentando detalhes desse dia, imagens e ou desenhos, enfatizando palavras ou frases curtas, usando a visão pessoal, de caráter intimista e confidente. Foi-lhes sugerida a criação de um título e capa para a atividade.

Oficina 4 – apresentação do livro “Diário de uma Garota Nada Popular”, atentando ao estudo sobre a estrutura do gênero diário, realizado nas oficinas anteriores, e à ordenação da sequência da história. Numa roda de leitura, as atividades foram socializadas, com o propósito de se trocarem ideias sobre a compreensão do texto e a verificação da ordem correta dos eventos narrativos elencados. Por fim, foi proposta uma leitura dramatizada do texto em grupo, observando a entonação, entusiasmo e fluência da leitura.

Oficina 5 – realização de atividades sobre pontuação, entonação e ortografia na produção textual dos alunos. Como atividade extra-classe e um maior aprofundamento da entoação na leitura, foi proposto que os alunos, em grupos de 3 ou 4, escolhessem um trecho dos livros lidos para realizarem uma leitura dramatizada na próxima aula, a ser apresentada às turmas de 2º ano do ensino fundamental. Essas apresentações foram realizadas em turno contrário.

Oficina 6 – apresentação do livro “Querido Diário Otário”, inicialmente, em trabalho de leitura silenciosa. Em seguida, a realização de leitura em voz alta de alguns trechos, levando em consideração os aspectos de entoação e clareza de dicção, numa leitura mediada, dinâmica e interativa. Foram revisadas as estruturas do gênero diário, observando o conteúdo e a relação com as demais obras lidas, consolidando o conhecimento que os alunos adquiridos. No momento seguinte, iniciaram-se as orientações sobre como utilizar a ferramenta de design gráfico Canva para a produção e exposição de textos, com o propósito de incentivar a produção individual do diário pessoal de cada aluno, mediante os recursos semióticos, como imagem, formato, tamanho e cor de letra, dentre outros.

Oficina 7 – Após a escrita do diário pessoal, chega-se o momento de realizar o trabalho de editoração da versão final na ferramenta Canva. Nessa oficina, os alunos tiraram suas dúvidas e receberam esclarecimentos sobre a apresentação dos trabalhos produzidos por eles.

Oficina 8- Nessa etapa final, foi proposta a exposição dos trabalhos na sala de aula, com o intuito de melhorar a expressão da modalidade oral e escrita dos alunos, a partir dos contextos de interação social e cultural. A apresentação dos alunos foi gravada para a formação de banco de dados sobre o estudo do gênero diário, para somar ao estudo e às práticas com os demais gêneros, no colégio destes alunos autores. Os resultados evidenciaram que houve melhoria na compreensão leitora dos alunos em textos nas diversas modalidades e maior motivação para eles registrarem e partilharem práticas de cotidiano em produção na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo descreve práticas de leitura do gênero diário pessoal como recurso útil e significativo para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 8o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Lagarto/SE, mediante a inserção de elementos e tecnologias multimodais, voltadas à leitura e à produção escrita de textos.

Numa perspectiva sociodiscursiva, o gênero textual diário pessoal enfatiza uma prática de ensino condizente com a realidade social e cultural do aluno, estabelecendo uma relação entre texto e sociedade. Desse modo, valorizamos uma prática de leitura e escrita na qual o leitor pôde relacionar os textos à sua própria realidade, preservando elementos identitários e de cor local.

As práticas de leitura, com o uso de estratégias adequadas, proporcionam uma maior motivação, transformando o educando em leitores ativos e autônomos na construção do conhecimento. Dessa forma, contemplamos a concepção e estratégias de leitura como primordiais para o desenvolvimento da compreensão textual, uma vez que a leitura, enquanto objeto de conhecimento, constitui-se um instrumento necessário para aquisição de novas aprendizagens.

Reiteramos à discussão desenvolvida a relevância em se considerar o letramento que se refere aos contextos sociais e culturais do aluno. O presente estudo, mais uma ilustração de que os textos

multimodais se mostram significativos para o processo de leitura, visto que são espaços que combinam diferentes modos e recursos semióticos.

Acreditamos, assim, que este trabalho traz contribuições significativas para os professores que atuam no cotidiano escolar e demais pesquisadores que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita, sendo que as concepções e metodologia apresentadas possam servir de inspiração e, quem sabe, impulsionar novas reflexões e ações educativas acerca do ensino e formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTON, J. **Querido Diário Otário: é melhor fingir que isso nunca aconteceu**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KINNEY, J. **Diário de um Banana 1**. Tradução Antônio de Macedo Soares. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2008.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. **Leitura**: Ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. **Revista Conjecturas**. Vol. 14, n. 2, 2009, p. 77-88. Disponível em <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>

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

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

RUSSEL, R. R. **Diário de uma Garota Nada Popular**: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa. Tradução Antônio Xerxenesky. Campinas, SP: Verus, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Edição especial ABEHTE. Espírito Santo: UFES, v. 7, nº 8.1, p. 42-61, 2013.

O USO DAS TDICS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Denson André Pereira da Silva Sobral¹
Márcio dos Santos²*

Os avanços das tecnologias da informação e comunicação³ decorrentes da globalização – fenômeno marcado pela aproximação política, social, econômica e cultural das nações e pela rapidez nos processos de interação e produção de mercadorias e informações – impulsionaram o surgimento de novas relações sociais (subjetivas e trabalhistas) e, por conseguinte, novas formas de ensinar e aprender, que passaram a exigir mudanças significativas na estrutura e nos paradigmas pedagógicos da educação formal.

Em decorrência dessa evolução das tecnologias, vive-se hoje numa sociedade altamente digital, cujas marcas são a portabilidade de conteúdos, a conectividade, a integração de linguagens de programação e hiperligações semânticas, que exigem da escola uma ressignificação de suas práticas, estas, marcadas por metodologias de transmissão mecânica de conteúdos, em que a função do estudante é de apenas receptor passivo.

Essa conjuntura criou uma nova tendência comunicativa que se faz presente na Internet e influencia todos os campos do saber, incluindo a educação à distância mediada pelos Ambientes Virtuais

1 Prof. Dr. da Universidade Federal de Alagoas. Colaborador PROFELETRAS/UFS.

2 Graduado em Letras pela UFS.

3 Ao longo dos anos, com os crescentes avanços, as (TICs) passaram, prioritariamente, do modo *offline* para o modo *online* e, com isso, surgiu outra denominação: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), termo adotado neste trabalho.

de Aprendizagem. Segundo Teixeira e Silva (2013), as interfaces multimídias da Web (*chat, Messenger, blog, e-mail, twitter, last Fm, facebook, myspace, podcast, fórum, blackboard, feed RSS*, audioconferência, videoconferência, entre outros) estimulam a autoaprendizagem, ou “aprendizagem ubíqua” (SANTAELLA, 2013), ou seja são novas formas de aprender que surgem com as tecnologias digitais que, por sua vez, exigem que a escola reconfigure suas metodologias e o seu currículo, baseando-se num movimento, no qual o aluno deixa de ser passivo para ser ativo, o centro das relações pedagógicas, outrora centradas no professor.

Como se sabe, na cibercultura, definida por Lévy (1999. p. 17) como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, os indivíduos não ficam mais restritos a um mesmo lugar ou espaço. Eles são locais e globais, concomitantemente. Vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de linguagens e informações que se transformam diariamente. Essa nova dinâmica social traz à tona a discussão acerca do papel do professor e do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem. O primeiro passa de transmissor de conteúdo a mediador do processo pedagógico educacional; e o segundo, a ter uma postura ativa e autônoma no ato de aprender.

No que se refere aos estudos da linguagem, especificamente os conduzidos pela disciplina de Língua Portuguesa - LP, a interação com as TDICs nas atividades pedagógicas torna-se cada vez mais oportuna pelas infinitas possibilidades de interação com as linguagens produzidas e disponibilizadas por esses recursos, tais como: hipertextos, textos multimodais⁴, performances; que podem contribuir para formação de um leitor crítico, capaz de compreender, interpretar e construir sentidos a partir do contato com as várias informações digitais.

O uso pedagógico das TDICs tem sido abordado pelos documen-

4 Textos constituídos por dois ou mais signos, modos ou semioses (palavras, símbolos, sons, imagens, etc.).

tos oficiais que orientam o ensino no Brasil e é amplamente discutido por meio dos estudos acadêmicos que têm disponibilizado uma vasta produção literária dando conta das limitações, desafios e importância desses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessa premissa, a presente pesquisa assenta-se numa análise quantiquantitativa acerca das formas de integração das TDICs no ensino da língua portuguesa no Estado de Sergipe.

Definiu-se como *locus*, uma unidade de ensino da Rede Estadual, localizada no município de São Cristóvão/SE, tal escolha se justifica pela proximidade da escola com a Universidade Federal de Sergipe, o que permitiu maior contato com a equipe escolar. Em respeito aos princípios éticos preceituados pelo Comitê de Pesquisa, decidiu-se ocultar o nome da instituição e dos participantes da pesquisa, os quais serão nomeados por escola X e professores A, B, C.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de 01 questionário com 21 perguntas fechadas e 01 aberta, com os 03 docentes da disciplina de língua portuguesa. Além disso, observou-se a infraestrutura tecnológica da escola e o planejamento anual dos referidos professores.

APORTES TEÓRICOS

A evolução das tecnologias passou a suscitar mudanças estratégicas e necessárias no campo da educação com vistas a superar o paradigma tradicional de uma pedagogia da transmissão e da passividade e de um ensino centrado no professor como “fonte de saber”, aos quais as equipes escolares estavam habituadas.

Nesse particular, os docentes necessitam se integrar a essa nova realidade para ressignificar suas práticas e reconhecer os alunos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação de um ambiente educacional inovador e motivador e capaz de proporcionar a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa.

Tais orientações já aparecem na legislação educacional brasileira que acena para a importância da conexão entre a educação escolar

e as práticas sociais, princípio este resguardado pelo Artigo 3º, Inciso 11, da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse conteúdo da LDB foi reforçado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 e a recente publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino fundamental publicada em 2017.

Além disso, merece destaque as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que sinalizam para a necessidade da integração das TDICS às práticas escolares. Todos os documentos supracitados apontam para a necessidade de integração das instituições escolares com a nova sociedade do conhecimento e da informação advinda da revolução tecnológica ocorrida, no Brasil, a partir dos anos de 1990.

Ainda considerando as iniciativas governamentais é importante destacar as propostas do Ministério da Educação (MEC) para promover o uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino público, principalmente, a partir da reformulação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO), com o Decreto 6.300/2007. Com esse Programa, o MEC investiu na formação continuada de professores, na distribuição de materiais didáticos audiovisuais, equipamentos de informática e internet banda larga para as escolas públicas. (TORNAGHI, PRADO, ALMEIDA, 2010).

Sabe-se, porém, que o contexto educacional brasileiro carrega alguns problemas relacionados à efetivação das políticas públicas, inclusive à qualidade da conexão e processamento de dados. Muitas instituições sequer dispõem de acesso à internet, o que dificulta o uso pedagógico de alguns dispositivos tecnológicos nas aulas. Além disso, há certa resistência por parte de alguns integrantes da comunidade escolar quanto ao uso das tecnologias na sala de aula, como verificaremos mais abaixo nos dados apresentados.

Sobre esse assunto, os estudos de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, apud HANDLEY, 2002) definem cinco etapas específicas para o progresso dos professores com o uso das tecnologias em sala de aula, a quais subsidiaram a compreensão de como os docentes da

escola pesquisada buscam se integrar às TDICS. As etapas são as que se seguem:

- 1) Exposição: fase em que, à medida que vão se familiarizando com a tecnologia, os professores estão ainda mais preocupados com aspectos técnicos e de gestão;
- 2) Adoção: os professores passam a se preocupar menos com os aspectos técnicos e mais com a integração das tecnologias para apoiar as práticas existentes. Nesta fase o uso da tecnologia aumenta para apoiar as práticas pedagógicas;
- 3) Adaptação: a nova tecnologia está totalmente integrada à prática tradicional em sala de aula e os professores enfatizam as tecnologias enquanto ferramentas de produtividade;
- 4) Apropriação: os professores já revelam domínio das tecnologias e começam a introduzir novas práticas pedagógicas;
- 5) Inovação (invenção): a tecnologia é utilizada pelos professores para criar novos e diferentes ambientes de aprendizagem.

Desse modo, é possível afirmar que explorar as TDICS na escola exige do professor o desenvolvimento de novas habilidades e entendimento do que ensinar e aprender. Nesse contexto, não ocorrerá apenas com a introdução dos dispositivos tecnológicos nas aulas, mas, sobretudo, com um bom uso pedagógico dessas ferramentas guiado pelo planejamento de curso alinhado ao currículo escolar, ao sistema de avaliação e outras formas de ensinar e aprender.

Com efeito, ensinar e aprender nesta sociedade digital, recorrendo às ferramentas da web 4.0 (Web Móvel), é, sem dúvida, um desafio aliciante, mas ao mesmo tempo muito exigente. Por isso, é fundamental que se aposte em modelos pedagógicos que identifiquem a natureza do conhecimento exigido para a integração da tecnologia no ensino, sem negligenciar a natureza complexa, multifacetada e situada de conhecimentos dos professores/formadores.

A organização dos dados coletados seguiu os seguintes procedimentos: codificaram-se os sujeitos na pesquisa em Professor A, Professor B, Professor C. Procedeu-se a seleção e a tabulação com a criação de planilhas e sequências de textos com o uso dos softwares do pacote LibreOffice e Iramuteq. O processo investigativo transcorreu sob a devida autorização dos participantes, manifestada no termo de consentimento, conforme dispõe o Comitê de Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Inicialmente, selecionaram-se as variáveis idade e ano de formação do professor. O Professor C afirmou possuir idade entre 26 e 30 anos, concluiu sua formação em 2014, atua no magistério há pouco mais de 01 ano; faz uso apenas de televisão em suas aulas; enquanto que os demais, Professor A e B, com idades acima de 40 anos, formação concluída em 2004, atuam no magistério há mais de 10 anos e utilizam computador, DVD, TV e *Datashow* em algum momento das aulas.

Estas informações foram levantadas na expectativa de que os professores mais jovens, tanto em idade quanto em formação acadêmica, supostamente seriam mais influenciados pelo contexto das tecnologias digitais, logo, poderiam dispor de mais interesses e habilidades para, como sugere Kenski (2007), desenvolver novas abordagens pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais como forma de alinhamento do processo de ensino-aprendizagem às transformações porque passa a sociedade da informação. No entanto, essa hipótese não fora concretizada.

Compreende-se, portanto, que as variáveis idade/ano de formação não representam fator preponderante para o uso de tecnologias digitais a favor do ensino e da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, visto que o docente mais jovem em idade/formação utiliza timidamente as TDICs nas aulas dele.

Outra variação observada nos dados diz respeito à participação dos professores em cursos de formação continuada relacionados ao uso pedagógico das TDICs na educação. Como se sabe, a formação para novas competências do professor no mundo digital e o redi-

mencionamento de sua prática pedagógica é um processo pessoal e profissional que acontece na interação com as TDICs, mas que não acontecerá de modo instantâneo. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 8) afirmam que “as tecnologias digitais nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente”. Por sua vez, Kenski (2007, p.46) afirma que “para que as TICs [sic] possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente”.

Desse modo, a participação do professor em cursos dessa natureza pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que permitam o uso pedagógico das TDICs nas aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, possam contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Compreende-se, consoante a Santaella (2013, p. 290), que “o acesso à informação não quer necessariamente dizer que houve aprendizagem” logo, cabe ao professor dispor de conhecimentos para mediar o acesso às informações necessárias ao aprendizado do aluno.

Os dados revelam, pois, que quando a variável é a formação pessoal e profissional, os docentes estão numa fase inicial de aproximação com as TDICS, pois reconhecem a importância desses recursos para o ensino e aprendizagem na escola, porém ratificaram não terem participado de cursos de formação continuada sobre essa temática. Dessa maneira, de acordo com as etapas definidas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, apud HANDLEY, 2002), os docentes ainda estão na etapa de exposição, preocupados com aspectos técnicos e de gestão quando o assunto é a integração das TDICS no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Os dados sobre a unidade escolar apontam a existência de um laboratório de informática com 10 computadores e sinal de internet aberto. Por sua vez, quando questionados sobre a existência de tecnologias digitais na escola, os docentes ratificaram esta informação.

A disponibilidade desses equipamentos, embora a tecnologia móvel (*smartphones, tablets, ipad*, entre outros) esteja em evidência, ainda é importante como recurso didático-pedagógico na escola,

tendo em vista as características das escolas sergipanas quanto ao uso pedagógico das TDICs. No entanto, o espaço escolar pesquisado dispõe de uma alternativa para explorar as informações do ciberespaço - termo definido por Lévy (1999, p. 17) como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, que desenvolve as características da cibercultura como possibilidade de inovar a prática docente e despertar o aluno para o aprendizado sobre a língua materna.

Os professores são unânimes ao afirmarem que utilizam *sites* como ferramentas para a preparação das aulas de Língua Portuguesa e que incentivam os alunos a realizarem pesquisas na web. Porém, os dados revelaram que eles não utilizam esse recurso em sala de aula. Priorizam o uso de outros recursos didáticos, conforme consta nos depoimentos dados por eles mais abaixo:

- **Professor A:** textos impressos, textos digitais, imagens, vídeos, áudio, jogos, TV, *datashow*, computador, aparelho de som;
- **Professor B:** textos impressos, imagem, áudio, TV, *datashow*, computador;
- **Professor C:** Textos impressos, imagens, vídeos, áudio, aparelho de som.

Esses desencontros dificultam a compreensão do motivo por que os professores não utilizam a internet a favor do ensino de língua portuguesa tendo em vista que todos ratificaram a disponibilidade de computadores e internet na escola.

Interrogados sobre quais as potencialidades das TDICs são utilizadas para estimular a aprendizagem na língua portuguesa, os Professores A e B afirmaram que as TDICs potencializam as relações entre os sujeitos e estimulam a aprendizagem em rede, o Professor A ressaltou a valorização de saberes individuais que ajudam a construir conhecimentos coletivamente, o Professor C respondeu que potencializa o apelo lúdico, os três são unânimes na informação de que as TDICs promovem a autonomia na forma de aprender e o Professor A enfatiza a potencialidade dos hipertextos e hiperlinks.

Sobre esta questão é importante considerar as reflexões de Santaella (2013) ao apresentar a concepção de aprendizagem que surge com os avanços das tecnologias móveis: a aprendizagem ubíqua. Segundo a autora, a evolução das tecnologias possibilitou um “aprendizado aberto, individual ou grupal que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias” (SANTAELLA, 2013, p.292-293), com isso surge o fenômeno da aprendizagem ubíqua, que ocorre com a mediação das tecnologias digitais.

É importante notar que apenas 01 professor indicou os hipertextos e a hipermídia como uma das potencialidades das TDICs para promover a aprendizagem da língua portuguesa. Seguramente, compreender o conceito, a funcionalidade e as características do hipertexto e da hipermídia é uma necessidade para o professor de línguas, haja vista se tratar das formas de produção, manifestação e disposição das linguagens em meio digital que se convergem em informações de todos os tipos. Lévy (2010), ao refletir sobre o hipertexto, afirma que é uma grande rede semântica, conjugado por nós que são palavras, imagens, gráficos, sons e documentos hipertextuais que produzem sentidos a partir do contexto e sinaliza que ele também deve ser objeto de estudo das línguas.

Quanto à preocupação dos professores com o uso da TDICs, todos buscam criar ambientes de aprendizagem novos e diferenciados. Os Professores A e C introduzem novas práticas pedagógicas, já os A e B, integraram as tecnologias digitais às existentes. O uso das TDICs na formação do discente e até do professor requer uma análise crítica para possibilitar a construção de conhecimentos, logo, “o emprego de seus produtos, funções e recursos em sala de aula deve ser contemplado sempre a partir de uma perspectiva pedagógica. Caso contrário, estamos sempre condenados ao fracasso” (GOMEZ GALÁN, 2012, p. 21, tradução nossa).

O ensino/aprendizagem de LP com essas preocupações tende a atender às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB, 2010) que reconhecem as TICs (hoje TDICs) como estímulo à dinamização do processo de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade cada vez mais digital, de

onde surgem os alunos nativos digitais, acostumados com a rapidez na produção e circulação das informações.

A questão aberta interrogou os professores sobre a percepção em relação à melhoria do rendimento escolar dos alunos com o uso das TDICS. Os Professores A e C afirmaram categoricamente que sim, porque a introdução dessas tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas, atraentes, interativas e mais produtivas, com isso, despertam o interesse dos alunos e a possibilidade de melhorar a aprendizagem. O professor B apenas ratificou que “a utilização das TDICS torna a aula mais proveitosa e mais participativa. Os alunos gostam muito”.

Os dados coletados junto aos professores mostram certa desorientação quanto ao uso pedagógico das TDICS nas aulas de língua portuguesa como recursos para reconstruir as práticas docentes e favorecer uma educação digital, adequada aos alunos de hoje, reconhecidamente “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

Nesse sentido, tomando as fases pelas quais passam os docentes em relação ao uso das TDICS na sala de aula, percebe-se, a partir das respostas coletadas, que os professores da instituição pesquisada se encontram na primeira fase, a da exposição, ou seja, estão se familiarizando com as tecnologias, no entanto ainda muito presos aos aspectos técnicos e de gestão, o que não lhes permitem vislumbrar outras possibilidades de usos pedagógicos, até o momento, das TDICS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(Re)construir conhecimentos no contexto da cultura digital exige dos sujeitos uma nova postura para o desenvolvimento do senso crítico e o preparo para a cidadania. Essa construção no contexto da hipermídia, segundo Moran (2000) é mais livre, menos rígida, facilmente modificada, que se converge e diverge instantaneamente. Já aprender, segundo o autor “é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses” (MORAN, 2000, p. 17). Santaella (2013, p. 289-290) afirma que a “aprendizagem é um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas

e comportamentais, relativamente duradouras, mesmo que não imediatamente visíveis nos indivíduos”.

Dessa forma, ensinar e aprender no mundo digital implica dialogar com a formação docente, discutir o currículo escolar, fortalecer as políticas públicas e refletir sobre os conceitos, temáticas e formas de estar e viver nessa nova sociedade.

O acesso fácil e rápido a uma gigantesca quantidade de informações exige dos sujeitos novas competências e habilidades para o alcance do letramento mediado pelas TDICs. Isso implica em produzir sentidos a partir de textos multimodais que conjugam códigos verbais, sonoros e visuais; localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação e se familiarizar com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital, as quais devem ser almeçadas nas aulas de língua portuguesa e nas demais disciplinas.

Conclui-se que a pesquisa possibilitou conhecer alguns caminhos percorridos pela escola e pelos professores de LP para inserir as TIDCs como ferramenta pedagógica no ensino e, com isso, possibilitar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, indicou que há muito por fazer para superar os desafios que implicam o alinhamento das tecnologias digitais com o saber/fazer pedagógico. Além disso, a pesquisa revelou iniciativas que não se pode desconsiderar, tanto pela tentativa dos professores em interagir com as TDICs em suas aulas, quanto pelo fato de que a escola se encontra na fase inicial de integração à cultura digital.

Nesse sentido, vale lembrar que as tecnologias por si só não transformam o processo educacional, esta transformação depende da disposição de ações desenvolvidas pelos sujeitos (KENSKI, 2007). Esta reflexão corrobora com a de Moran (2000) ao afirmar que as mudanças na educação dependem da disponibilidade de professores com maturidade intelectual e emocional, curiosos, entusiasmados e capazes de dialogar; da compreensão do processo pedagógico pelos gestores, diretores e coordenadores; bem como da vontade dos estudantes em aprender.

Por fim, espera-se que o estudo contribua para despertar nos professores de LP, a necessidade de inserir as tecnologias digitais no ensino da disciplina com o objetivo de explorar os aspectos da língua e da linguagem de forma ativa, dinâmica, inovadora e objetiva.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/ Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

GÓMEZ GALÁN, J. Globalización y TIC em los contextos sociales y educativos. In.: GÓMEZ GALÁN, J.; SANTOS, G. L. (Org.) **Informática e telemática**. Brasília: Liber Livros, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, J. M.I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M.I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa Editora. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, vol. 9, n. 5, 2001. Disponível em <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D.C. Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms. New York: Teachers College, 1997. Resenha de: HANDLEY, Jennifer. **Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms**. 2002. Disponível em: <<http://plaza.ufl.edu/gatorjhlh/eportfolio/projects.htm>>. Acesso em: 04 de nov. 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

TEIXEIRA, M. M.; DA SILVA, M. H. O. Hiperligações no ciberespaço: interatividade, comunicação e educação. **Temática**, v. 9, n. 10, 2014.

TORNAGHI, A. J.; PRADO, M. E.; ALMEIDA, E. B. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

*Edilsa Mota Santos Bastos¹
Maria de Fátima Berenice da Cruz²*

O interesse pelo tema intitulado de “interculturalidade e educação: desafios da docência” surgiu a partir das leituras e discussões elencadas pelo Grupo de Estudos em Resiliência e Linguagens – GEREL da Linha 2: formação de professores, letramento e identidade do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II localizada na cidade de Alagoinhas-Ba.

O tema também nasceu com base em inquietações durante o V Congresso Nacional de Educação – V CONEDU, realizado na cidade de Olinda – PE em 2018, com o tema “Experiências educadoras: sujeitos, formações e práticas”. Tais inquietações provocadas a partir das falas e escritas do professor e autor João Roberto de Araújo, enquanto pesquisador da Educação Emocional e Social. A discussão apresentada pelo autor, perpassa por diversos temas e aspectos da vida do ser humano, sobretudo, do contexto educacional.

Cada aspecto como linguagem, amor, emoção, paz, coragem, solidão, ansiedade, medo, sofrimento, conflito, mulher, violência, machismo, *bullying*, educação, ética e moral, abordado por Araújo,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – campus II). E-mail: edilsamota@hotmail.com.

2 Professora Drª. Maria de Fátima Berenice da Cruz do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – campus II). E-mail: fatimaberenice@terra.com.br.

engendra nas relações emocionais e sociais do sujeito, expondo as nuances de forma complexas até as mais simples. Dentre os temas abordados pelo autor, há um em especial que chama bastante a atenção, é sobre a alteridade, pois, trata-se da relação do eu e do outro. Tal abordagem nos leva a refletir sobre a emoção, no comportamento do que está explícito e também do que está implícito.

A discussão vai ganhando forma, afinal, adentra no campo da inteligência relacional, que vai penetrar na subjetividade humana, de certo modo, “educar as emoções do sujeito”, de acordo com Araújo (2015, p. 215), é uma tarefa nada fácil. A inteligência relacional, visa, trabalhar na promoção da paz com o intuito de reduzir a violência, independentemente de qualquer natureza.

A educação das emoções do sujeito, vai se constituir em ambientes diversos, em situações diferentes. Um desses ambientes é a escola, é através da educação escolar, como lugar de experiências, harmonias, conflitos, ensino-aprendizagem, de desafios, lugar de construção do saber e conhecimento, de desconstrução, reconstrução, de ressignificar, lugar de encontros de culturas, onde se forja uma identidade dentre tantas outras do sujeito.

É neste ambiente escolar, que vamos conhecer a produção científica acadêmica “voltada para a perspectiva cultural”, como discorrem Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15). Os autores buscam fomentar “as experiências interculturais aplicadas para reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares”, visto que estas ainda não dão conta da complexidade das experiências interculturais. A partir desta discussão, os autores vão estruturando as argumentações sobre as perspectivas interculturais no Brasil.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15), “a interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro”, surge no país na década de 1980 após a Ditadura Militar, como forma de homogeneizar a cultura relacionando-a aos grupos excluídos até então. Consideremos também as mudanças ocorridas na política, na economia, no contexto social, mas, sobretudo, educacional. Além dos marcos legais, que surgem como instrumentos norteadores para fomentar o estado democrático, explicitando direitos e garantias fundamentais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, consolida os direitos básicos dos cidadãos, dentre as garantias fundamentais, encontra-se o direito à educação. No Capítulo III, Art. 205, é dever do Estado e da família promover, incentivar e colaborar, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana”. A partir de então, vamos pensar no contexto escolar, nas relações que são construídas e constituídas entre professor-aluno e entre os professores no cotidiano escolar.

Podemos pensar também, na forma como o currículo contribui ou não nas relações forjadas nos contextos da sala de aula, no dia-a-dia da escola, nos espaços, nas relações que se formam por cada ambiente da escola. A importância da inteligência relacional enquanto responsável pela equilíbrio dessas relações sociais. Segundo Macedo (2013, p. 17), há uma “necessidade de distinguir e de relacionar de forma pertinente”, levando em consideração o crescimento educacional em prol do coletivo.

Com base em valores e práticas, buscamos amalgamar tais desafios, dentre eles, a saber: quais os desafios encontrados entre a interculturalidade educacional e a inteligência relacional a partir do currículo, que se configura num campo de conflito como instrumento de poder numa arena de disputa? Como se dá a relação professor-aluno no cotidiano escolar? Como se estabelece o diálogo nas relações entre professores? As respostas para tais perguntas, serão apresentadas no corpo do texto.

Este é um trabalho bibliográfico, pautado em produções já existentes e com base nos estudos e pesquisas dos autores citados anteriormente e outros que serão citados no decorrer deste trabalho. De acordo com Barros e Leheld (2014, p. 34), “a pesquisa bibliográfica é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ela permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, internet, videotecas.”

INTERCULTURALIDADE EDUCACIONAL

O conceito de interculturalidade é bastante polêmico e complexo para alguns estudiosos, pois, ganha contorno diferenciado para as relações políticas do Estado e para as reivindicações dos movimentos

sociais. O conceito também é identificado pelas representatividades de liberdade, independência e transparência dentro das características que compõem as democracias modernas, que perpassam pela Bolívia, Equador e outros países elencados nas discussões discorridas por Catharine Wash (2009).

De acordo com os autores Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15), a interculturalidade que se apresenta no Brasil, é a que traça as “influências teóricas” em um cenário de mudanças nos diversos aspectos, tais como, histórico, político, econômico, social, educacional e cultural. Desta forma, começa a surgir “uma interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro”, sendo forjada a “perspectiva intercultural no Brasil” nas últimas décadas.

No entanto, existem sinais da interculturalidade no Brasil desde a década de 1950, período de destaque para um projeto ousado e eficaz no âmbito educacional de jovens e adultos desenvolvido e consagrado pelo professor e escritor Paulo Freire. Vejamos que:

Diante desse cenário pouco otimista, destacamos algumas ocorrências que marcaram a emergência da dimensão cultural na educação brasileira. Atribuímos a Paulo Freire, na década de 1950, no Nordeste brasileiro, a inovação da prática e da teoria pedagógicas, ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos. Outra contribuição relevante do educador foi a importância atribuída à dimensão cultural no seu método, que não dominava o espaço de operacionalização da alfabetização como salas de aula, mas como ‘círculo de cultura’, apontando para uma não hierarquização das culturas que ali se encontrariam e oferecendo uma perspectiva para lidar com a diferença cultural [...] (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013, p. 17).

Segundo os autores, outras características da interculturalidade no âmbito nacional, vão surgindo paulatinamente, a exemplo da década de 1970, quando surge a Nova Sociologia da Educação. De grande alarde, “sua teoria se opunha à teoria do déficit linguístico e

cultural". Tal teoria, justificava o empobrecimento e o "fracasso escolar" em relação aos alunos das "camadas populares", diferenciando assim, o espaço social e estrutural da escola em relação aos grupos abastados, como afirmam (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013, p. 17-18).

Na década de 1980, após o período da Ditadura Militar, surge então, "um movimento de renovação curricular e democratização do espaço escolar predominantemente nas regiões Sudeste e Sul". Um dos objetivos, visava "melhorar a qualidade de ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar, que penalizavam, principalmente, as crianças das camadas populares" de acordo os autores Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 18). Observa-se a necessidade de mudança no contexto educacional do ensino de base.

Ambas as teorias concordavam em um ponto crucial, a construção de escola de qualidade para os alunos das camadas menos favorecidas. Reparação esta, sendo um direito constituído por Lei, como assinalaria a Constituição Federal Brasileira naquela mesma década, marcadas pela educação e pela cultura. A década seguinte, 1990, seria marcada pelas mudanças das reformulações curriculares, tais reformas:

[...] foram influenciadas pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos mantiveram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando tema como: relação entre saber e poder no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013, p. 19).

Podemos notar que houve empenho para mudanças significativas no cotidiano escolar nas últimas décadas, visando a abordagem e contextualização de vários eixos de discussão e temas transversais.

No decorrer da nossa discussão, observaremos como estas políticas propostas pelas reformulações curriculares tem se apresentado no tocante a interculturalidade educacional em nossos dias e quais as contribuições proporcionadas pela inteligência relacional nos contextos sociais e culturais no cotidiano da sala de aula e nas relações que a sustentam.

INTELIGENCIA RELACIONAL NO CODIANO DA ESCOLA

Para entendermos e compreendermos o que significa inteligência relacional, é preciso antes de tudo, conhecer e saber o que é alteridade e como surge. A palavra alteridade vem do *latim*, *alteritas* que significa 'outro', e a concepção que parte do pressuposto básico de que todo ser humano social interage e interdepende do outro. Pode-se perceber, que estas características estão interligadas a subjetividade humana. Portanto, esse é um viés para aprofundamento, conhecimento e compreensão da pessoa humana. Saber lidar e respeitar as emoções do outro.

A alteridade, em termos técnicos, é um substantivo feminino que expressa a qualidade ou estado do que é o outro ou do que é diferente. É um termo abordado pela Filosofia e pela Antropologia, dois campos das ciências que vão se debruçar nos estudos e pesquisas das subjetividades humanas a partir de várias características que formam o ser, origem, ascendentes, aspectos biológicos e culturais.

Um dos princípios fundamentais da alteridade, é que o homem na sua vertente social, tem uma relação de interação e dependência com o outro. Por essa razão, o eu na sua condição individual só pode existir através de um contato com o outro. Isto porquê a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.

A alteridade no âmbito da Filosofia, é o contrário de identidade. Apresentada por Platão (no Sofista) como um dos cinco "gêneros supremos", ele recusa a identificação do ser como identidade e vê um atributo do ser na multiplicidade das ideias, entre as quais existe a

relação de alteridade recíproca. A alteridade também tem papel de relevo na lógica de Hegel: o “qualquer coisa”, o ser determinado qualitativamente, esta é uma relação de negatividade com o “outro”, limitando-o, no entanto, está destinado a se tornar o outro, a se “alterar”, incessantemente, mudando as próprias qualidades.

Segundo Albiazzetti (2009, p. 13), na Antropologia, a alteridade “é uma palavra que tem sua origem no latim: ‘alter’, que significa ‘outro’. Se constrói e se concretiza na relação “com o outro na vida em sociedade”, é um exercício constante, pois, visa compreender as diferenças que identifica o outro. Desse modo, vamos pensar no conceito de alteridade envolvendo a cultura, gênero, religião, dentre outros aspectos.

A inteligência relacional ganha destaque dentro do contexto educacional, visto que, é uma área de desenvolvimento humano, onde todos os dias as emoções são afloradas, seja na relação professor-aluno ou entre os professores e demais funcionários da educação. O ambiente por si só propicia o gerenciamento das emoções, o cuidado com o outro, afinal, visa-se relações saudáveis no cotidiano escolar.

O cotidiano escolar é um ambiente de múltiplas complexidades, pois, mexe com as “responsabilidades socioeducacionais”, como salienta Macedo (2013, p. 17). O professor enquanto agente transformador, precisa ter o famoso jogo de cintura para lidar com muitas dificuldades que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula. O cotidiano da escola é a própria vida da escola, sendo um fator determinante para que o aluno perceba que este é um ambiente de saberes, de poderes e do conhecimento sistematizado que se constrói a partir das práticas e das relações.

A escola tem um papel fundamental na vida dos educandos, a estruturação das relações interpessoais vai se constituindo nas afinidades em sala de aula entre professor-aluno e no ambiente escolar como todo. O espaço escolar propicia aprendizagem, crescimento, projetos e sonhos a partir das convivências, inerentes a rotina escolar. Podemos observar que na relação professor-aluno faz-se necessário saber escutar o que o outro tem a dizer, independentemente da idade. Educar é uma prática revolucionária e propagadora.

A educação conduz ao conhecimento, a aprendizagem, tornando o sujeito autônomo, liberto como defendia Paulo Freire. Nenhum sujeito é igual a outro, mas todos são iguais nas diferenças e direitos. São mundo e modos de vida diferentes, porém, quando estão juntos, ali acontece a troca de conhecimentos e saberes. Uma criança por exemplo, ela chega na escola e se observarmos bem, percebemos que ela não é vazia, um papel em branco. Vamos nos surpreender com a leitura de mundo, algumas habilidades e conhecimentos que esta criança traz consigo.

Quando o professor se preocupa e caminha na direção de uma educação de qualidade, percebe que ser autoridade é diferente de ser autoritário. Que não é detentor do conhecimento e que ao ensinar, apreende também e quando há um exercício de alteridade, todos aprendem, conseqüentemente, todos ganham. O respeito acontece contribuindo para relações saudáveis e produtivas. Aprendemos que as diferenças não são obstáculos ou algo ruim, mas um momento oportuno de aprendizado e crescimento.

Tudo isso só pode ser possível se pensarmos com base na inteligência relacional. Esta é uma forma de respeito, cuidado, tolerância, visto que o cuidar e educar são indissociáveis. É fazer acontecer de modo positivo, esperar e acreditar sempre no melhor. O diálogo é um grande aliado nesta empreitada. Quando somos alunos vivenciamos e passamos por muitas dificuldades durante o processo de aprendizagem e algumas vezes pela falta de uma boa estrutura escolar.

Ao nos tornarmos professores, olhamos as dificuldades de tal processo de forma diferente, infelizmente, ainda há professores que não sabem a importância da afetividade com alunos. No entanto, quando o professor é solidário, passa a ter uma escuta sensível, percebe o brilho no olhar, a expressão de prazer e alegria na face da criança, jovem, do adulto e idoso ao escrever uma letra, formar uma palavra ou escrever o seu próprio nome. Neste estágio, aprendemos que alfabetizar e educar não é apenas aplicar atividades para cumprir carga horária para atender o disposto no currículo, no entanto, é um ato de respeito e compreensão.

Este cuidado atrelado as demais práticas do cotidiano escolar, formam pessoas melhores, mundo melhor, ambientes melhores, porque inibe a violência, propiciando um lugar com poucos conflitos, abrindo assim um espaço para a paz, como contribui Araújo (2015). A disciplina é uma aliada nas relações entre os sujeitos em geral, mas principalmente da educação. O que nos remete as relações interpessoais entre docentes e demais profissionais da educação. A afetividade e a inteligência são características fundamentais para solidificar a base de tais relações entre os agentes que compõem o contexto escolar.

A relação entre docentes em dados momentos pode ser conflituosa como em qualquer outro lugar e profissão. No entanto, é uma categoria que tende a unir-se, isso perpassa por inúmeras questões, desde a desvalorização salarial ao enfretamento de falta de merenda escolar, falta de material didático e, pela existência de estruturas precárias de muitas escolas, tanto da rede estadual como municipal. Além das questões políticas sombrias que rondam nosso Brasil. Infelizmente, vivemos momentos de incertezas e desvalorização em grande escala da educação brasileira.

A nossa educação resiste bravamente desde de seus primeiros passos no Período Colonial, em meio há muitas crises e mudanças ocorridas, nos avanços e recuos pelos quais o país já passou e está passando. São lutas travadas por profissionais da área e pelos representantes eleitos (que em sua compreensão, foge do entendimento, as reais necessidade que acompanham a educação pública). Macedo salienta que:

É assim que as lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico-formativo apenas, mas em muito no terreno político, ou seja, no terreno das relações de poder. Um poder que, da nossa perspectiva, levando em conta a compreensão do que seja o campo do currículo, requer do educador a capacidade de nocionar bem, de explicitar bem, para saber lidar. Um compromisso sócio pedagógico inelimitável da formação e dos formadores de educação (MACEDO, 2013, p. 28).

Ainda de acordo com o autor, o currículo enquanto “artefato socioeducacional”, corrobora para a equilíbrio entre as práticas e relações entre os docentes, visto que todos trabalham pelo bem comum do corpo discente, numa dinâmica que funciona como uma grande engrenagem, um precisa do outro, um depende do outro para que essa grande engrenagem funcione de forma contínua.

[...] O fato que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualiza, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade. Há uma costura, uma forma de tecer a formação cuja compreensão não é possibilitada por um documento apenas, por mais que os documentos educacionais, não só a proposta curricular, digam muito sobre o currículo, sua concepção e prática [...] (MACE-DO, 2013, p. 26).

As práticas se dão em meio ao processo construtivo da educação, da reflexão, da ação entre professores. Os educadores e educandos são “atores sociais” fundamentais que elencam a educação de forma gradativa e histórica. Muitos professores têm dificuldades para compreender o currículo em sua complexidade, talvez, seja por essa razão que o mesmo gera tantos conflitos. É um “artefato educacional” que forma as relações de poder, que desencadeia conflitos, disputas, que incute aspectos de caráter técnico, que causa medo e rejeição pelos que não o dominam.

A interculturalidade educacional e inteligência relacional apresentam-se como um desafio para professores no cotidiano escolar, visto que, nem todos estão preparados para lidar com as necessidades e emoções do outro. Lidar com nossas próprias emoções já é algo muito complexo a depender da intensidade, quando nos envolvemos com as emoções do outro, em muitos momentos nos fragiliza. Criar resistência como um antídoto, é o melhor caminho para muitos, porém, Araújo (2015) aponta que esse exercício é primordial para a construção das relações. O exercício de alteridade contribui para re-

lações melhores e conseqüentemente reduz a violência, seja entre docentes, seja relações de professor-aluno ou mesmo no contexto familiar.

A interculturalidade educacional vem com o objetivo de reconhecer as diferentes culturas, as muitas identidades e, principalmente, a necessidade da dinamicidade no contexto educacional, visando as camadas populares. Busca romper com o eurocentrismo que nega culturas e identidades que não se assemelham com as características hegemônicas europeias. A interculturalidade educacional, trabalha com perspectivas de inserção da sociedade e da comunidade escolar nas políticas da construção do currículo.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 30), afirmam que é “preciso articular as políticas públicas em educação como o processo de formação de professores”. Pensar na necessidade dos educandos, conhecer e dominar o disposto no currículo, adequando-o as demandas da escola e da sala de aula onde atua. A interculturalidade propõe implementações e mudanças que coadunam com a realidade local e regional do fazer educacional e cultural a partir do engajamento dos grupos sociais.

O currículo, por sua vez, surge num contexto tecnicista e talvez, seja por essa questão que cause rejeição ou desconforto no âmbito educacional. O fato de ser elaborado por autoridades políticas que pensam conhecer as necessidades educacionais nacionais, faz do currículo um objeto de tantos conflitos, é um documento com função política, educacional e pedagógica, porém, que não abrange todas as especificidades do cotidiano escolar, por essa razão, ele tem sua importância, mas devemos adequar outras contribuições afim de que, seja um aliado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da interculturalidade educacional é fazer uma retrospectiva da educação brasileira nas mudanças que vem ocorrendo. Quando ocorre mudanças no currículo, os elaboradores, em sua maioria, pensam que tais mudanças serão para melhor. O novo assusta e nem

toda mudança ocorre para melhor, no entanto, cabe a nós profissionais estudar tais mudanças e articular-se na perspectiva de fazer o melhor em sala de aula e no cotidiano escolar, visando sempre o melhor para nossos alunos.

A inteligência relacional é uma forte aliada para combater os pontos negativos que circulam no ambiente escolar e nas relações que se constituem no lócus da instituição educacional. As relações são complexas em dados momentos, mas o exercício de alteridade nos faz vencer essas complexidades. Quando nós nos abrimos para compreender o outro e nos solidarizamos com o/a companheiro/a de profissão, com nossos alunos e demais profissionais da educação, tudo flui.

Apreendemos que temos afinidade com o outro e que cuidar e educar acontece naturalmente e sempre de uma forma positiva. Que a paz pode se fazer presente durante todo o tempo e que as coisas, situações e desempenho profissional torna-se mais leve. Que o cuidar do aluno ou do colega constitui-se parte do nosso cotidiano enquanto seres e agentes transformadores inerentes a nossa profissão.

REFERÊNCIAS

ALBIAZZETTI, G. **Antropologia**: serviço social. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO, J. R. **Educação emocional e social**: um diálogo sobre arte, violência e paz/João Roberto de Araújo. 2. ed. – Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2015.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 2013.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTIAGO, M. C. *et al.* **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SIGNIFICADO DE ALTERIDADE: <http://www.significados.com.br>. Acesso em 08 nov. 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Anais do Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O TRABALHO COM O TEATRO MÁGICO

Wlademyr de Menezes Alves¹

O papel da escola e, em especial, do professor de Língua Portuguesa é promover o contato com a leitura e escrita de forma a tornar os seus discentes habilitados a se comunicarem na modalidade oral e escrita além de criar um ambiente propício à reflexão e construção do conhecimento, ou seja, que sejam capazes de adequar o discurso deles conforme à situação de comunicação. Sobre esse assunto os PCN asseveram que

ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. (BRASIL, 2000, p. 41-42)

¹ Mestre em Letras pelo Proletras da Unidade de Itabaiana/UFS. Professor da Rede estadual de Sergipe. Bolsista Capes (2017/2018).

É para tornar-se um cidadão, apto a participar da vida cultural em toda a sua extensão e a desfrutar de seus direitos civis, que qualquer pessoa frequenta a escola e se apropria – principalmente pela leitura de jornais, revistas, livros, enciclopédias, etc. – de conhecimentos e habilidades diversos (AZEREDO, 2007). Ao decifrar o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço (BORDINI; AGUIAR, 1988).

Através da leitura, meio imprescindível para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, o discente é convidado a refletir sobre diversos assuntos e, dessa forma, construir o seu conhecimento. Os diversos gêneros que circulam no meio social, sobretudo os que são mais fortemente ligados à instituição escolar, precisam ser conteúdo diário das aulas de línguas para que, por meio desse manuseio e estudo, aconteça satisfatoriamente a apropriação de suas diversas características, incluindo não só semelhanças e diferenças, mas também o contexto mais adequado para sua utilização.

Mais especificamente, as atividades que envolvem leitura literária na escola precisam ser efetivadas de modo que os alunos se sintam envolvidos nas atividades e percebam a relação entre o que está sendo estudado e as situações cotidianas que podem estar diretamente ligadas às suas vivências ou não.

O sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. Por sua vez, essa representa uma determinada organização de sentidos, efetuada através de procedimentos de composição, que restringem as possibilidades de interpretação aos recortes linguísticos, formais ou ideológicos nela executados. Nessa medida, por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86-87)

No intuito de promover esse estreitamento entre sala de aula e as experiências linguísticas e sociais dos discentes, bem como o desenvolvimento de atividades sistemáticas de leitura literária que permitam a reflexão e a crítica por parte dos alunos, elegeu-se o gênero textual canção como sugestão para o aperfeiçoamento da leitura literária nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental e, como estratégia didático-metodológica para tratamento desse gênero, selecionou-se o Método Receptional de Bordini e Aguiar (1988).

A canção, por ser um gênero que retrata a cultura popular com linguagem coloquial, humor, ironia ou sarcasmo foi escolhida para a fase de determinação e atendimento do horizonte de expectativas. A arte do grupo O teatro mágico foi colocada como a fonte para a interpretação semiótica por parte dos discentes.

Na fase de ruptura, o texto *Sintaxe à Vontade* foi inserido para que eles percebessem as modificações em relação à forma de apresentação dos textos, bem como identificar que a forma continua a mesma, no entanto dando ênfase aos aspectos diferentes em conteúdo.

Na última fase, ampliação do horizonte de expectativas, uma obra pertencente à segunda fase do modernismo brasileiro, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, é inserida, pois, espera-se que os alunos estejam mais disponíveis, exigentes e capazes de ler, interpretar e refletir sobre um texto canônico.

O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Inicialmente, faremos uma reflexão sobre a abordagem semiótica. Essa palavra derivada do grego *semeion* significa signo, é a ciência que estuda os signos e todos os fenômenos de significação. Com os olhos voltados à questão da interpretação do conteúdo, a semiótica (ou semiologia, assim batizada por Saussure) tem como objeto de pesquisa “toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob forma de linguagem, verbal ou não” (PIGNATARI, 2004, pg. 15). Inicialmente criada por Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce, a semiótica foi estudada e explicada por teóricos de destaque

como os europeus Roland Barthes e Umberto Eco. Luiz Tatit relata o surgimento desta ciência:

A semiótica apresentou-se como disciplina fundada num arcabouço teórico de grande envergadura. Desde seus primeiros modelos, lançados por Algirdas Julien Greimas no final dos anos 1960 e início da década seguinte, já se previa uma investida de longo alcance, que foi se confirmando à proporção que ampliava o objeto de estudo. Dos enfoques lexicológicos e das abordagens meramente narrativas, o “projeto de ciência” concebido pelo grande semioticista tomou a forma geral de estratos gerativos do sentido, influiu do núcleo da ação para o núcleo da paixão, adotou a tensividade como parâmetro para a análise do universo sensível e reuniu talvez os primeiros critérios consistentes para uma descrição estética. (TATIT, 2001, p. 11)

Então, para um melhor entendimento desta ciência, Fiorin (1995) afirma que

a Semiótica, embora não ignore que o texto seja um objeto histórico (cf., por exemplo, GREIMAS, 1976, p.237-239), dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação e, por conseguinte, preocupa-se fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido. (FIORIN, 1995, p. 166)

Depois dessas reflexões, passemos a debater o percurso gerativo de sentido como uma forma metodológica de se analisar o conteúdo de um texto. Nas palavras de Fiorin (2007, p. 73), “é um simulacro metodológico das abstrações que o leitor faz ao ler um texto”. A construção de tal percurso possui três níveis: as estruturas fundamentais, as narrativas e as discursivas.

O nível fundamental é onde a construção de sentido é feita por oposições semânticas básicas. Já no nível narrativo, há a figura dos sujeitos que promovem as transformações narrativas possíveis dian-

te do que foi apresentado no nível fundamental. Por fim, o nível discursivo é o mais rico do texto. É neste nível onde os sujeitos do nível narrativo tornam-se os atores do texto com nomes, funções sociais e com determinação de tempo e espaço.

Para uma melhor compreensão acerca do percurso gerativo de sentido, analisemos a letra da canção Pratododia² de O Teatro Mágico:

Como arroz e feijão,
é feita de grão em grão
Nossa felicidade
Como arroz e feijão
A perfeita combinação
Soma de duas metades
Como feijão e arroz
que só se encontram depois de abandonar a embalagem
Mas como entender que os dois
Por serem feijão e arroz
Se encontram só de passagem
Me jogo da panela
Pra nela eu me perder
Me sirvo a vontade... que vontade de te ver
O dia do prato chegou é quando eu encontro você
Nem me lembro o que foi diferente!
Mas assim como veio acabou e quando eu penso em você
Choro café e você chora leite
Choro café e você chora leite
(O TEATRO MÁGICO, 2003)

² Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/pratododia.html>. Acesso em 17 ago. 2017

No nível fundamental, percebemos a construção de sentido através da relação de opostos (arroz X feijão) que, apesar de opostos, são atraentes (eufóricos). Além deles, outros opostos são apresentados no final da canção: o café e o leite. Estes se mostram repulsivos (disfóricos) e, ao contrário da primeira combinação, eles geram a tristeza pela separação.

Já no nível narrativo, os sujeitos (arroz e feijão) operam transformações narrativas diante do quadro apresentado no nível fundamental. Neste caso, os opostos se completam, apresentam encontros e desencontros promovendo as transformações fóricas durante a canção.

Por fim, no nível discursivo, os sujeitos ganham funções sociais e passam a denominar-se atores. No caso do arroz e do feijão, completam-se como dois amantes, envolvem-se em encontros e desencontros gerando a felicidade pela união e a tristeza pela separação como em uma relação social.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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. As finalidades gerais são: preparar os alunos para dominar sua língua nas situações nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntário com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; e construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (SCHEUWLY e DOLZ, 2011, p. 93)

De forma sucinta, a sequência didática nada mais é que um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 97), a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de

comunicação". Para tanto, a estrutura de uma sequência didática, segundo os autores, baseia-se em etapas que se iniciam com uma produção diagnóstica para que o professor possa ter uma ideia da capacidade de seus alunos. Em seguida, é feita a apresentação da situação de estudo, descrevendo a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Após esta etapa, o trabalho se concentra em atividades sistemáticas e progressivas que mostram aos alunos as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. Por fim, o último momento da sequência é destinado à colocação de toda a teoria em prática por parte dos alunos. É também neste momento em que o professor pode fazer uma avaliação de todo o processo e daí seguir em frente ou realizar as mudanças necessárias a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Para elaborar uma sequência didática é possível seguir algumas estratégias didático-metodológicas para embasá-la, entre elas está o Método Recepcional descrito por Bordini e Aguiar. Este método encontra-se baseado na Estética da Recepção.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87)

O desenvolvimento do Método Recepcional se dá em cinco etapas: 1) Determinação do horizonte de expectativas; 2) Atendimento ao horizonte de expectativas; 3) Ruptura do horizonte de expectativas; 4) Questionamento do horizonte de expectativas; 5) Ampliação do horizonte de expectativas.

Na determinação do horizonte de expectativas, os alunos são submetidos a um momento de leitura, preferencialmente em um espaço diferenciado para que o professor possa observar quais são as escolhas literárias da turma referente a gêneros e temáticas.

Em seguida, no atendimento ao horizonte de expectativas, é proposto à turma a leitura/reflexão/discussão dos gêneros e temáticas através de atividades que provoquem o envolvimento e participação dos discentes.

Na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, são apresentados textos que tragam a temática trabalhada com outra abordagem ou que continuem com a mesma temática, porém com mudança de gênero.

O questionamento do horizonte de expectativas é o momento de análise das etapas anteriores: quais gêneros, textos e/ou temáticas foram mais proveitosas? Quais proporcionaram mais reflexão e aprendizado?

A última etapa, ampliação do horizonte de expectativas, caracteriza-se pela busca por novos textos que atendam aos interesses apresentados pelo professor. Estes novos textos devem exigir maior capacidade de reflexão e análise por parte dos alunos.

O Método Recepcional não se esgota, a cada finalização ocorre o início de uma nova aplicação do método, característica que o torna de suma importância para o desenvolvimento da leitura literária na escola, desta forma os discentes não terão estranhamento ao se deparar com uma leitura mais complexa já que houve uma preparação prévia antes de apresentá-lo a um novo desafio.

Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo, em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p.35)

Durante a preparação de uma sequência didática é de suma importância que sejam propostas atividades com nível de dificuldade de leitura e interpretação que os alunos consigam acompanhar. As-

sim, a questão da motivação por parte dos discentes será mantida. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87). Ainda segundo Bordini e Aguiar (1988), se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna ir-reconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel.

Para a ampliação do horizonte de expectativa, exploraremos as técnicas proposta pelo grupo O Teatro Mágico (OTM)³, de Osasco, São Paulo, que foi idealizado pelo compositor Fernando Anitelli e tem como ideal reunir vários elementos culturais do circo, teatro, música e literatura num mesmo momento. Defensor do movimento “Música Para Baixar”, Anitelli fez com que a trupe se tornasse o primeiro grupo a fazer sucesso na “grande mídia” sem o apoio de gravadoras ou campanhas midiáticas.

As canções do grupo refletem a união de todas as artes: a junção de literatura, política e o cancionero popular que tratam de sentimentos como o amor, a fé e a saudade além dos problemas vividos pela sociedade como um tudo. Pela sua atuação militante nas mídias sociais, a ludicidade das letras e videocliques contestadores é que as canções de O Teatro Mágico podem fomentar o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos uma sugestão de sequência didática tendo como estratégia didática metodológica o Método Recepcional que tem como base a Estética da Recepção. Sugere-se o uso de 10 aulas para aplicação desta sugestão que se apresenta dividida em conteúdo, objetivo e procedimentos didáticos.

Conteúdo: Canção, análise semiótica e romance regionalista.

Objetivo: Proporcionar aos alunos de uma turma do 9º Ano (Ensino Fundamental) leitura e interpretação de textos que representem a caracterização dos problemas sociais vivenciados pelo povo através da canção e um clássico da literatura brasileira.

3 Disponível em: <http://oteatromagico.mus.br/site/>. Acesso em 11 ago. 2018.

246 Determinação do horizonte de expectativas (2 aulas de 50 minutos)

Inicialmente, o professor apresenta a trupe de O Teatro Mágico (OTM) através do videoclipe Camarada D'água (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NX2ZDcx7Q08) e pede que os alunos expressem suas opiniões acerca da musicalidade da canção.
Em seguida, o professor distribui letras de várias composições do grupo musical e propõe uma sessão de leitura livre dessas letras.
Enquanto os alunos leem, o professor circula entre eles observando os assuntos apresentados nas canções 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 das canções lidas, pedindo que cada aluno conte um pouco sobre o que leu. Desta maneira, será possível levantar quais foram as temáticas mais escolhidas.
Desta socialização, direciona-se o tema que será trabalhado nas próximas aulas de leitura. Neste caso a temática escolhida será o sofrimento do povo e, futuramente, a vida do nordestino.

Atendimento do horizonte de expectativas (3 aulas de 50 minutos)

Para atender aos interesses dos alunos pelos relatos apresentados nas canções, o professor propõe a leitura de outras letras de OTM (disponíveis em: https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/) em horário extraclasse e quais são as temáticas de cada uma dessas canções.
Para instigá-los a ler, o professor poderá apresentá-los com uma breve análise semiótica de algumas canções, no nível fundamental, despertando a curiosidade dos alunos, na tentativa que os alunos por si consigam evoluir essa análise para o nível narrativo do percurso gerativo de sentido.
Com o intuito de promover a reflexão sobre as canções lidas, o professor propõe que os alunos respondam aos seguintes questionamentos que servirão de ponto de partida para a aula seguinte. a) Quais são as características listadas na canção que mais se aproximam da sua vida? E quais as que são diferentes? b) Esta canção te faz lembrar algo que tenha acontecido com você ou sua família? c) Você acha que alguns dos elementos citados durante a análise semiótica sofreram modificações? Quais foram os elementos e quais foram as modificações?
No segundo momento, os alunos irão apresentar as canções lidas (ou ouvidas) e socializar as respostas das questões.
Através desta socialização, o professor montará um quadro com as respostas em papel par-do para em seguida refletir junto com os alunos as respostas dadas por eles.

Ruptura do Horizonte de Expectativas (2 aulas de 50 minutos)

Buscando mostrar outras temáticas, o professor apresenta a música *Esse Mundo Não Vale o Mundo* (disponível em: <https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/esse-mundo-nao-vale-o-mundo.html>) para provocar os alunos a perceberem as diferenças e semelhanças entre as canções que falam de amor e que apresentam problemas sociais. A fim de construir a análise semiótica da letra da música em conjunto, os alunos recebem as seguintes indagações:

- Quais são as oposições mostradas na canção? (Nível fundamental do percurso gerativo de sentido (PGS)).
- Quais são as transformações narrativas que acontecem no decorrer da canção?
- Quem são os sujeitos que atuam para uma transformação narrativa na canção? (nível narrativo do PGS).
- Qual é a função social do sujeito da canção? Você poderia determinar o tempo e o lugar a que esta canção se refere? (Nível discursivo do PGS).

Para complementar a discussão, o professor explora a canção *Sintaxe à Vontade* (disponível em: <https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/sintaxe-a-vontade.html>) para que os alunos percebam outra temática trabalhada na obra da trupe de *O Teatro Mágico*.

Questionamento do horizonte de expectativas (1 aula de 50 minutos)

Chegou a hora de comparar as atividades realizadas. O professor agora irá explorar qual atividade de análise semiótica apresentou maior dificuldade de compreensão e execução bem como qual foi mais propícia para promover a reflexão dos alunos.

Após a socialização das respostas, o professor apresenta a música *Cidadão de Papelão* (disponível em: <https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/cidadao-de-papelao.html>), faz uma breve análise semiótica desta canção e explicará que esta atividade servirá 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 (2 aulas de 50 minutos)

Agora, o professor irá propor a leitura do livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Em casa, cada aluno será orientado a ler um capítulo conforme a sua escolha (o professor pode disponibilizar a obra em formato .pdf para ser lida em computador/notebook) 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, é aberto um debate em sala tendo como norte as seguintes perguntas:

- a) Quais são as semelhanças e diferenças entre a realidade dos personagens da obra de Graciliano Ramos e a vivenciada pelo sujeito da canção *Cidadão de Papelão*?
- b) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante a leitura dessa obra? (Vocabulário, ideias apresentadas, extensão da obra?).
- c) A leitura desta obra te fez ter vontade de continuar a leitura sobre esta temática ou te fez ter curiosidade por outra? Qual?

Chegamos à última etapa. A partir das respostas aos questionamentos acima reiniciamos as etapas do Método Recepcional, 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

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação (...)”. O estudo da semiótica pode ser considerado um desses tipos de procedimentos.

Unida a um modelo de sequência didática que se mostre viável diante da realidade de um grupo discente, a semiótica leva em conta as experiências do leitor, o seu horizonte de expectativas, que será trabalhado, rompido e ampliado através da leitura do texto literário. Diante disso, a utilização de uma teoria e de métodos de ensino direcionados à prática da leitura torna-se necessária nas escolas. Com tais teorias e métodos sendo aplicados, podemos observar que ocorre um desenvolvimento da capacidade crítica por parte dos adolescentes além de uma ampliação sociocultural. Conforme podemos observar na sequência didática apresentada, a leitura inicial vai sendo aprimorada com a evolução da metodologia, visando-se, assim, a intimidade do aluno com os diversos textos, pretendendo-se uma maturidade de leitura.

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

AZEREDO, J. C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. **Enunciação e semiótica**. UFSM, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924/7345>. Acesso em 16 ago. 2017.

FIORIN, J. L. **A noção de texto na semiótica** In: Revista do Instituto de Letras da UFGS, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370>. Acesso em 16 ago. 2017.

O TEATRO MÁGICO. In VAGALUME, 2017. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/>. Acesso em 13 ago. 2017.

PIGNATARI, D. **Semiótica & Literatura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

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

TATIT, L. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO E HERMENÊUTICA

Adriana Ferreira de Souza¹

Por ser um sistema de signos específico, histórico e social, a língua possibilita aos homens atribuir um significado ao mundo e a sociedade. E a leitura de textos não se restringe apenas à decodificação de palavras e elaboração de expressões complexas, ela permite, conforme Brasil (1998, p.20), “apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”.

Seguindo essa orientação, a sala de aula deve ser considerada um espaço de reflexão, onde cada aluno deve ter direito à palavra e, por conseguinte, respeito pelo outro. Um espaço onde haja diferentes opiniões, em que o diferente não seja melhor nem pior que o outro, possibilitando ao aluno compreender a diferença como formadora de sujeitos.

Nesse contexto, temos por objetivo apresentar como a leitura do texto implica comportamento crítico do leitor. Para tanto, necessitamos expor como a linguagem constitui as relações sociais, apresentando a hermenêutica como uma perspectiva metodológica na interpretação de textos, fundamentando-se nas ideias de Beltran (1999), Chauí (1980), Freire (1982), Geraldi (1999), Habermans (1987), dentre outros, com aplicação de entrevista e questionários direcionados aos professores e alunos. Escolhi a entrevista sem uma imposição rígida

1 Mestranda da Linha 2- Letramento, Identidades e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – UNEB. E-mail: afsdariana73@gmail.com

de questões, permitindo alguns eventuais esclarecimentos e correções durante a sua realização.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Maria José Bastos, do município de Alagoinhas/BA, nas séries do Ensino Fundamental II, mais especificamente, com turmas do 6º ao 9º ano, do turno vespertino. De acordo com a orientação metodológica definida, foram selecionados dez alunos de cada turma, totalizando quarenta alunos e quatro professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas pesquisadas. Para colher os dados dos professores, foram feitas entrevistas (gravada e transcrita); para colher os dados dos alunos aplicamos um questionário, com cinco questões escritas.

Para desenvolver a pesquisa, partimos do entendimento de que os profissionais de Língua Portuguesa devem atuar de forma a promover o conhecimento prévio do aluno, fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar diferentes textos e, ao mesmo tempo, consiga expressar-se com desenvoltura, produzindo textos eficazes nas mais variadas situações, de modo a ampliar as possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

O LUGAR DA COMUNICAÇÃO E DA HERMENÊUTICA NA LÍNGUA

O mais importante no ensino da língua é “estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se falam do que simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças (GERALDI et al, 1999, p. 41).

Os PCN (1998) trazem a ideia de que através da linguagem as pessoas interagem, trocam ideias, produzem conhecimento, defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura, sendo função e responsabilidade da escola contribuir para garantir a todos os alunos os saberes linguísticos indispensáveis para sua participação social.

Segundo Beltran (1989, p. 12), “viver é expressar-se. O homem não apenas vive, mas faz sua própria vida”. E para isso, utiliza o diálogo. Através da linguagem, o homem amplia o seu poder de socialização, utiliza a palavra que, para ser entendida, necessita ser algo comum.

A linguagem, no entendimento de Beltran (1998), é vista como um produto histórico-social, resultado das trocas entre os indivíduos e da necessidade não só de comunicar mas de expressar emoções. Enfim, a linguagem é um trabalho que acontece na interação dos sujeitos no meio social, ela define a relação necessária entre o homem e a realidade. Ao analisarmos as condições que se estabelecem as relações dentro de sala de aula, onde quem tem voz é quase sempre o professor, podemos afirmar que a sala de aula não tem sido ideal para o desenvolvimento da linguagem.

Para que tenhamos um ensino da Língua Portuguesa mais eficiente, é preciso considerar o ser na sua totalidade, é preciso ter a seguinte preocupação:

Um ensino do vernáculo que se desenvolve em uma relação existencial dialógica, onde de estabelece a vivência entre professor – mais experiente – e o aluno – que busca o saber – dentro de um clima de confiança e não de opressão. Trabalhar com – e não sobre – o – outro. (BELTRAN, 1999, p. 13)

Entendemos que, quando um professor compreende esta ideia na sua essência, ele trabalha o ensino da língua no seu cotidiano escolar, procurando conhecer o aluno para educá-lo e educando-o, possibilitará que o discente construa uma linguagem mais formal. “A língua é uma norma determinada pelos costumes não por outros critérios como origem, lógica, autoridade...” (LUFT, 1985, p. 18).

Freire (1982), bem antes de Beltran (1989), já defendia a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 22). A leitura da palavra e a leitura do contexto estão em movimento, interpenetram-se a cada leitura, pois o ato de ler implica um comportamento crítico, de interpretação e reescrita do que foi lido. Então há necessidade de um aprendizado com significado, ou seja, o aluno construindo o seu próprio texto a partir de sua própria experiência de vida, pois a atribuição de significados depende da vivência de cada leitor, de sua idade, sexo, país, época em que vive, classe social a que pertence, enfim de sua história de vida.

Beltran (1989, p. 27) afirma que “a língua auxilia o homem a construir seu lugar no mundo; e só temos um lugar quando construímos e o habitamos, isto é, temos consciência deste mundo”. Ainda, segundo ele, o domínio adequado da Língua Portuguesa para os professores de diferentes disciplinas é de extrema importância para a compreensão dos conteúdos nas várias disciplinas. “Sem a compreensão – que só é garantida através da interpretação – qualquer aquisição de conhecimento seria impossível” (BELTRAN, 1989, p. 14).

Catani (1998), no seu livro *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina*, faz alusão às Leis de Diretrizes e Bases em uma época específica, década de 1930, na qual o Presidente Getúlio Vargas estabeleceu um plano que impossibilitava os professores colocarem em prática atividades pedagógicas que estimulassem a reflexão e o senso crítico dos alunos. Para ele, a Educação era vista como “um instrumento privilegiado de ação política” (CATTANI et al, 1998, p. 50).

Entendemos que cabe ao professor de Português interrogar constantemente a sua prática docente, para não contribuir com a imposição de regras e crenças. Não deve aceitar metodologia de ensino sustentadas em procedimentos que não condizem com a atualidade, aceitando, passivamente, o livro texto como pronto, sem questioná-lo. Ao questionar o livro didático, o professor está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar dos alunos, denominada hermenêutica que adquirimos à medida que aprendemos a “dominar” uma linguagem natural. Com a hermenêutica, o educando compreende o conteúdo semântico de um discurso, as significações fixadas por escrito ou representadas por símbolos não-linguísticos; tal capacidade “pode ser utilizada e mesmo desenvolvida como uma habilidade técnica” (HABERMANS, 1987, p. 76).

A reflexão hermenêutica nasce a partir das experiências de iniciação e formação da competência comunicativa, estando a serviço não de uma técnica, mas sim “de uma meditação filosófica sobre estruturas da comunicação em linguagem corrente” (HABERMANS, 1987, p. 27).

Segundo Habermans (1987), a hermenêutica filosófica se ocupa com a interpretação, tornando-se necessária quando algumas “ver-

dades” já não são mais consideradas como “verdades” e quando não há mais uma interação pelos meios comuns da comunicação. Isto significa que

[...] a hermenêutica filosófica investiga a competência interpretativa de falantes adultos desde o ponto de vista como um sujeito capaz de linguagem e de ação pode compreender, em um ambiente estranho, manifestações ou proferimentos incompreensíveis” (HABERMANS, 1987, p. 86)

Algumas vezes, a comunicação entre falantes pode ser incompreensível, como é o caso do texto transmitido pela tradição, em que o intérprete parece inicialmente compreender as manifestações do autor, mas em seguida, percebe que é incapaz de responder às perguntas do autor, demonstrando que não compreendeu tão bem o texto lido. Por causa disso, o intérprete acha que seguiu uma linha de pensamento diferente da qual desejava o autor.

Assim, desejamos que o intérprete aprenda a diferenciar sua compreensão, em um determinado contexto, da compreensão do autor, formulada em outro contexto. “A tarefa consiste em explorar ou deduzir as definições de situação que o texto transmitido pressupõe, a partir do mundo da vida do autor e de suas características” (HABERMANS, 1987, p. 88). Para o autor, o texto apesar de sua inacessibilidade inicial, possui uma linha de pensamento, uma transmissão de ideias, que deve ser suposta pelo leitor, servindo-lhe como direção e levando-o à compreensão.

Este tipo de comportamento pode ser possível em sala de aula com a colaboração do professor de Língua Portuguesa, auxiliando o indivíduo a

[...] pôr em relação sistematicamente o mundo da vida do autor e de seus contemporâneos com o seu próprio mundo da vida. E para reconstruir a significação do interpretadum como conteúdo objetivo pelo menos implicitamente avaliado de uma maneira crítica (HABERMANS, 1987, p. 93,94).

Os depoimentos dados pelos professores de Português permitiram entender o cotidiano e o significado do ensino de Língua Portuguesa. A princípio eles foram estimulados a falar sobre compreensão e interpretação. Para eles, embora estes conceitos estejam interligados, há uma diferença entre eles. Enfatizaram a necessidade de se trabalhar textos baseados na realidade do aluno, ressaltando que, para que o aluno faça uma interpretação satisfatória, é necessário que ele tenha uma bagagem, mais informações do mundo que está a sua volta. Assim terão maiores possibilidades em compreender e interpretar o que está nas entrelinhas do texto. Essa percepção está presente em falas como: “o aluno pega um texto em que o mesmo não tem bagagem é difícil haver uma melhor interpretação” e “Levo um texto que esteja de acordo com a realidade deles, favorecendo um debate que conscientize o aluno”

Nos depoimentos, os professores referem-se à leitura de variados textos, incluindo textos do livro didático. Frisaram também que todo o material de leitura é levado para a sala de aula, pois o aluno reclama de não ter condições financeiras de adquirir livros para ler: “Como vão adquirir livros, se não têm condições de comprá-los...” (sic)

Um aspecto que chama bastante atenção no depoimento de uma professora é a contradição ao dizer que trabalha com diferentes textos e, no entanto, quando cita o nome dos textos trabalhados denuncia que fazem parte do livro-texto. O mesmo professor queixou-se de não utilizar outros recursos didáticos, além dos que usa em sala de aula, ‘por culpa da Escola como nas falas: “Eu trabalhei “Luxo do lixo” [...] são textos do livro deles” e “Vai livros pra a Escola e o aluno não tem acesso, fica confinado em armários e ao aluno não sabe que tem”.

Nos outros depoimentos, os professores de Português mostraram aparentemente que trabalham com textos variados e não se prendem ao livro didático, proporcionando atividades para que os alunos pensem, reflitam: “Na medida do possível, procuro levar os alunos à reflexão acerca de assuntos diversos e atuais” e “Utilizo livros, revistas, gravuras, jornais, faço leituras de músicas utilizando CD’s”.

Em relação ao ensino de variedades de língua, coloquial, culta, é importante ressaltar que os professores mostram-se preocupados em aproveitar a língua materna para chegar a linguagem formal, mais elaborada. Os quatro professores relataram também que utilizam variadas atividades para que o aluno desenvolva a expressão oral. Um deles disse: “aproveito os temas dos textos para realizar debates, desenvolvendo também a linguagem do aluno”. Um segundo destaca: “Nas minhas aulas, procuro sempre fazer debates, comentários, exposições; faço leitura e canto de músicas”.

Todos os professores entrevistados afirmaram em seus depoimentos que partem da expressão oral para a expressão escrita. Utilizam o mesmo processo: leitura, interpretação de texto, produção escrita. Apenas um professor acrescentou a sua criatividade para o incentivo na produção de texto pelos alunos. Somente um professor relatou que trabalha redação em forma de redação: “leitura, compreensão e interpretação de textos e por último produção escrita”. Em outro momento, esse mesmo professor afirma: “Quando dei a narração em 3ª pessoa foi fantástico. As redações inventadas por mim foram ótimas. Quando terminei, pedi para que eles que produzissem um texto narrativo”

Outro ponto importante nas entrevistas foi a não fragmentação no ensino da língua. Tal postura observamos nas falas seguintes: “no que se refere ao ensino da gramática, penso que este não é sinônimo de mero estudo da metalinguagem. [...] mas é necessário ter em mente que deve partir sempre do exemplo para o conceito” e “o mais importante é aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua, como instrumento de compreensão e interpretação”.

Percebe-se pelos depoimentos que os professores tentam ministrar suas aulas com os recursos que possuem ou que a escola oferece. Afirmam também que o trabalho com o texto baseados na realidade do alunado é muito importante para que haja uma melhor compreensão sobre o que está escrito. Em suma, os professores têm consciência que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser um ensino da metalinguagem, mas do uso da língua.

Depois da análise dos depoimentos dos professores de Língua Portuguesa, analisei os relatos dos alunos. Os dados abaixo foram coletados através de um questionário com cinco perguntas. Cada tabela equivale a uma pergunta do questionário direcionada aos dez alunos selecionados de cada turma do 6º ao 9º anos do turno vespertino.

Podemos observar na tabela abaixo que o corpo discente não está satisfeito com as aulas de Língua Portuguesa. Para eles, as aulas mostram-se monótonas, em seguida, desinteressantes, ruins e sem criatividade. Apenas 20% dos alunos consideram as aulas boas.

Tabela 1 - Opiniões dos alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa

Características	Mencionadas	Não mencionadas	Total
Boas	08 (20%)	32 (80%)	40 (100%)
Ruins	25 (62,5%)	15 (37%)	40 (100%)
Desinteressantes	27 (67,5%)	13 (32,5%)	40 (100%)
Monótonas	28 (70%)	12 (30%)	40 (100%)
Sem criatividade	22 (55%)	18 (45%)	40 (100%)

Fonte: Autora

O que podemos notar é que o corpo discente não está satisfeito com as aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a tabela (1), as aulas mostram-se em primeiro lugar monótonas, em seguida, desinteressantes, ruins e sem criatividade. Apenas 20% dos alunos consideram as aulas de Língua Portuguesa boas.

Tabela 2 - Como os professores trabalham a compreensão e a interpretação de textos em sala de aula segundo os alunos

Atividades	Mencionadas	Não mencionadas	Total
Comentários	28 (70%)	12 (30%)	40 (100%)
Utilizam apenas as questões do livro didático	35 (87,5%)	05 (12,5%)	40 (100%)
Relaciona o assunto do texto com a realidade do aluno	13 (32,5%)	27 (67,5%)	40 (100%)
Reflexão dos temas	10 (25%)	30 (75%)	40 (100%)
Comparação com os assuntos de outros textos	07 (17,5%)	33 (82,5%)	40 (100%)

Fonte: Autora

Percebemos na tabela (2) que apesar de 70% dos professores comentarem os textos aplicados, os mesmos não desenvolvem a capacidade de pensar, refletir, criticar do aluno. Observe que a atividade de reflexão (25%) só perde para a de comparação entre os textos (17,5%). A falta de atividades pedagógicas que estimulem a reflexão e o senso crítico do aluno é mais uma vez comprovada pelo apego às questões do livro didático (87,5%) que contribui para uma certa acomodação do professor e, conseqüentemente, monotonia das aulas.

A tabela (3) abaixo apresenta as respostas obtidas através da questão três do questionário, referentes à expressão oral e à escrita.

Tabela 3 - Como professores trabalham a expressão oral e escrita em sala de aula segundo os alunos

Atividades	Mencionadas	Não Mencionadas	Total
Diálogos	15 (37,5%)	25 (62,5%)	40 (100%)
Leitura dos textos do livro didático	35 (87,5%)	05 (12,5%)	40 (100%)
Leitura de outros textos	09 (22,5%)	31 (77,%)	40 (100%)
Os professores escolhem os livros para serem lidos	32 (80%)	08 (20%)	40 (100%)
Os professores dão os temas para a redação	29 (72,5%)	11 (27,5%)	40 (100%)
Ensinam técnicas de redação	4 (10%)	36 (90%)	40 (100%)

Fonte: Autora

De acordo com a tabela (3), as respostas que tiveram consenso em 80% para a ampliação do domínio linguístico do aluno foram a leitura de textos do livro didático igualando-se a leitura de livros escolhidos pelo professor. O diálogo que poderia ser um grande instrumento de incentivo à expressão oral não ultrapassou 50% nas respostas.

Infelizmente, as respostas em relação a composição escrita não são animadoras. Percebemos na tabela (3) que mais de 70% dos professores impõem os temas a serem trabalhados. Pelo menos, a maioria não ensina técnicas (4%).

Os recursos didáticos comprovam a metodologia de ensino utilizada pelos professores. E mais uma vez o campeão nas respostas é o livro didático, não esquecendo da gramática, da apostila, dos questionários e exercícios.

Tabela 4 - Recursos didáticos utilizados pelos professores

Recursos	Mencionados	Não mencionados	Total
Livro didático	38 (95%)	02 (5%)	40 (100%)
Apostila	23 (57,5%)	17 (42,5%)	40 (100%)
Gramática	25 (62,5%)	15 (37,5%)	40 (100%)
Dicionário	09 (22,5%)	31 (77,5%)	40 (100%)
Outros textos	09 (22,5%)	31 (77,5%)	40 (100%)
Questionários	27 (67,5%)	13 (32,5%)	40 (100%)
Exercícios	30 (75%)	10 (25%)	40 (100%)

Fonte: Autora

Verificamos na tabela (4) que os professores utilizam mais o livro didático como recurso em suas aulas. Somente 22,5% dos alunos citaram que os professores utilizam textos que não constam no livro didático e o uso de dicionário. Há um maior percentual no uso de apostilas e de outros recursos, como gramática, seguido do uso de exercícios e questionários.

Voltando à análise das respostas dos alunos, perguntamos se era fácil interpretar os textos nas tarefas de português. A maioria afirmou que era difícil e citou alguns problemas que dificultavam uma interpretação satisfatória.

Tabela 5 - Interpretar textos nas tarefas de português segundo os alunos

Problemas	Mencionados	Não mencionados	Total
Não conseguem entender o que está escrito	28 (70%)	12 (30%)	40 (100%)
Não tem liberdade de escolha dos textos comentados	25 (62,5%)	15 (37,5%)	40 (100%)
Textos descontextualizados	29 (72,5%)	11 (27,5%)	40 (100%)
Textos inadequados à maturidade dos alunos	26 (65%)	14 (35%)	40 (100%)

Fonte: Autora

Segundo a tabela (5), um grande índice de alunos relatara que sentem dificuldades em interpretar textos por considerá-los difíceis de serem compreendidos, uma vez que os textos não estão de acordo com suas vivências e maturidade. Ainda, segundo a maioria dos

discentes, os textos trabalhados são selecionados pelos professores de Língua Portuguesa, o que pode dificultar a interpretação, porque fazem parte do conhecimento de mundo do docente.

Embora os índices das tabelas mostrem que os alunos ainda não estão satisfeitos com as aulas de Língua Portuguesa, percebemos pelos depoimentos dos professores que os mesmos estão se empenhando para ministrar aulas mais significativas para o alunado, mesmo diante de todas as dificuldades que encontram na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando os depoimentos dos professores com os relatos dos alunos, constatamos que os professores estão buscando o melhor para seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Em seus depoimentos, afirmaram que trabalham a língua de forma dinâmica, viva, não fragmentada, desenvolvendo no aluno a capacidade de expressar-se com desenvoltura e produzir textos nas mais variadas situações.

Ao analisar os relatos dos alunos do 6º ao 9º ano, verificamos contradições em relação às respostas dos professores. Os depoimentos dos alunos mostram que as aulas de Língua Portuguesa estão longe de serem consideradas como um processo de aprendizagem da língua. Constatamos também que as aulas são ministradas de forma fragmentada em que os alunos não conseguem compreender o significado do que estudam, pois os conteúdos são aprendidos de forma abstrata, divorciados da vivência do aluno, e quando colocados em prática sentem dificuldades em estabelecer as conexões.

As aulas de Língua Portuguesa seriam mais significativas se o professor utilizasse o método hermenêutico, criando situações em suas aulas para o desenvolvimento das capacidades de compreender e interpretar, auxiliando a construir um leitor crítico, uma vez que a hermenêutica possibilita a reflexão sobre as estruturas da linguagem, mas sem desconsiderar as experiências do aluno.

Partindo dessas observações, concluímos que o professor de Língua Portuguesa, apesar das dificuldades que encontra em sala de

aula, objetiva desenvolver as habilidades de compreender e interpretar, buscando um ensino que privilegie o que é significativo para o aluno, para que suas aulas se tornem mais atraentes e significativas, conseguindo algo de bom.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, J. L. **O ensino de Português**: intenção ou realidade. Editora Moraes, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CATANI, A. M. *et al.* **Novas Perspectivas de Educação Superior na América Latina**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUÍ, M. S. **Ideologia e Educação**. Educação e Sociedade. São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, J.W. *et al.* **O texto na sala de aula**. 3. ed. Editora Ática, 1999.

HABERMANS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls, Porto Alegre: L&PM, 1987.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA: DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL

*Naiana Souza de Almeida*¹

Este capítulo visa apresentar um panorama histórico de uma das avaliações que compõe o sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como, fazer uma análise do Tópico I da sua matriz de referência de língua Portuguesa que objetiva saber se os estudantes conseguem localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. A avaliação em questão é a Prova Brasil nome dado a AN-RESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) onde por meio de instrumentos, tais como: questionários e provas, verifica a proficiência leitora e matemática dos estudantes.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é realizado periodicamente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e possibilita que os diversos níveis governamentais possam avaliar a qualidade da educação oferecida no país às crianças e adolescentes, de modo a oferecer informações para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas baseadas em evidências.

Segundo Brasil (2017), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde a sua implantação em 1990, estruturou-se com o objetivo principal de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas. Por meio desse sistema, pretende identificar a eficiência das redes de escolas brasileiras, utilizando avaliações que possam mostrar o desempenho dos

1 Mestranda em Crítica Cultural - UNEB/Campus II, e-mail: nai.sza@hotmail.com

alunos em momentos conclusivos dos anos iniciais e finais do ensino, isso permite a contextualização das condições em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Dessa forma, os dados obtidos têm como objetivo servir para que haja acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores e aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. (BRASIL, 2017).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é de extrema importância, pois por meio das informações obtidas, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação podem criar metas, estabelecer e definir ações que possam corrigir os problemas identificados após a divulgação do resultado, isso faz com que, haja um melhor direcionamento tanto do apoio técnico como do financeiro, com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar as redes de ensino, além de permitir que haja a redução das desigualdades ainda existentes e bastantes no sistema educacional público brasileiro.

Para que as discrepâncias ainda evidentes entre a qualidade educacional nos estados brasileiros fossem amenizadas, foi acrescentada em 2005 mais uma forma de avaliação na estrutura da SAEB, a Prova Brasil, que recebe o nome oficial de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A SAEB passou a ser composta por dois processos, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar. (BRASIL, 2007), conforme figura abaixo:

Figura 1 - Disposição das avaliações do Saeb



Fo... ..ida-
mental/ matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, INEP, 2007

A Prova Brasil está registrada na Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007, e é um modelo de avaliação que segundo o Ministério da Educação (MEC) tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, verificando a proficiência leitora dos educandos do 5º ano dos anos iniciais e 9º ano aos anos finais, utilizando prova de múltipla escolha, examinando o desempenho dos alunos através de quinze descritores voltados para o trato das habilidades leitoras. Assim, a Prova Brasil,

[...] tem como finalidade monitorar a proficiência dos educandos do 5º ano do ensino fundamental I e 9º ano do ensino fundamental II das escolas públicas urbana e rural com no mínimo 20 alunos matriculados em um período de 02 em 02 anos, de forma censitária, tendo como metodologia a aplicação de uma prova subjetiva dividida em blocos e questionários que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. (INEP, 2011).

Docentes e diretores das escolas também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômicos e culturais, estilos de liderança e formas de gestão exercidas por eles, sendo que a entrega desses questionários fica a cargo do aplicador, que também responde com a finalidade de levantar dados sobre as condições de infra-estrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis nas instituições de ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vê a prova como uma alternativa para avaliar a qualidade do ensino prestado nas escolas, possibilitando que cada unidade escolar receba o resultado global, contribuindo para que a educação avance em números significativos, melhorando a qualidade educacional prestada em cada município. Desta forma, acredita-se que a partir dos resultados obtidos, encaminhados às unidades escolares e disponibilizados no portal eletrônico para consulta

pública, fomentará nas escolas análise dos erros e acertos de cada aluno.

As avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) possibilitam levantar dados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), criado em 2007, que é a combinação dos indicadores educacionais como a aprovação e o desempenho na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação (ANA).

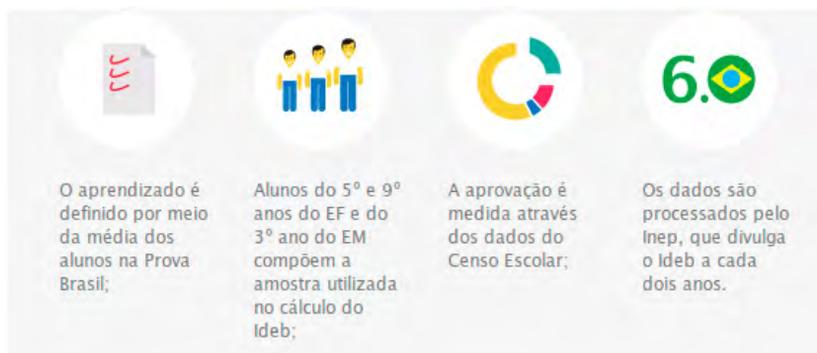
O IDEB tem funções diversas dentro do contexto educacional e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações do INEP. Através dos resultados obtidos são traçadas metas para gerir o processo educativo. É importante afirmar que cada município e estado tem metas diferentes e quando essas médias forem somadas, devem alcançar até 2022 a nota 6,0. Entretanto, devido às dissonâncias existentes em cada região brasileira, como é possível notar na tabela 1, alcançar as metas propostas pelo MEC se torna um desafio imensurável, uma vez que, e evidente que cada cidade e estado brasileiro tem modos específicos de gerir e executar seus currículos, por isso que foi criada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para tentar promover equidade nos currículos escolares da nação brasileira.

Os dados obtidos através do cálculo da taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP são utilizados para identificar o nível em que se encontra a educação dentro dos estabelecimentos escolares, municípios, cidades e regiões brasileiras. Nesse tocante o IDEB se constitui como um resultante entre esses fatores, sendo o índice de aprovação e reprovação fator preponderante para atingir a nota, isso explica o motivo de muitas escolas utilizarem o método de aprovação direta, sem importa-se com o nível de aprendizagem dos alunos, a figura abaixo mostra por meio de um esquema como se obtém o resultado do IDEB.

TABELA 01 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado.

Estado ↕	Ideb Observado						
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕
Acre	3.4	3.8	4.3	4.6	5.1	5.4	5.8
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8	4.1	4.7	5.2
Amapá	3.2	3.4	3.8	4.1	4.0	4.5	4.6
Amazonas	3.1	3.6	3.9	4.3	4.7	5.2	5.4
Bahia	2.7	3.4	3.8	4.2	4.3	4.7	5.1
Ceará	3.2	3.8	4.4	4.9	5.2	5.9	6.2
Distrito Federal	4.8	5.0	5.6	5.7	5.9	6.0	6.3
Espírito Santo	4.2	4.6	5.1	5.2	5.4	5.7	6.0
Goiás	4.1	4.3	4.9	5.3	5.7	5.8	6.1
Maranhão	2.9	3.7	3.9	4.1	4.1	4.6	4.8
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.3	5.7	5.9
Mato Grosso do Sul	3.6	4.3	4.6	5.1	5.2	5.5	5.7
Minas Gerais	4.7	4.7	5.6	5.9	6.1	6.3	6.5
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2	4.0	4.5	4.7
Paraíba	3.0	3.4	3.9	4.3	4.5	4.9	5.1
Paraná	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.5
Pernambuco	3.2	3.6	4.1	4.3	4.7	5.0	5.2
Piauí	2.8	3.5	4.0	4.4	4.5	4.9	5.3
Rio de Janeiro	4.3	4.4	4.7	5.1	5.2	5.5	5.8
Rio Grande do Norte	2.7	3.4	3.9	4.1	4.4	4.8	5.0
Rio Grande do Sul	4.3	4.6	4.9	5.1	5.6	5.7	5.8
Rondônia	3.6	4.0	4.3	4.7	5.2	5.4	5.8
Roraima	3.7	4.1	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5
Santa Catarina	4.4	4.9	5.2	5.8	6.0	6.3	6.5
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6	6.1	6.4	6.6
Sergipe	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6	4.9
Tocantins	3.5	4.1	4.5	4.9	5.1	5.1	5.6

Fonte: (IDEB)



Fonte: (ACADEMIA)

Na fórmula que verifica a nota do IDEB disponível no sitio eletrônico do MEC estão explícitos os itens que serão aferidos, assim, o cálculo do IDEB geral é dado por meio da seguinte fórmula,

TABELA 02 - Como é calculado o IDEB

Fórmula geral: $IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}$	
I	Ano do exame SAEB e Prova Brasil e o do Censo Escolar
N_{ji}	Média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática padronizada para um indicador entre 0 e 10, das/os alunas/os da unidade
j	Obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino
P_{ji}	Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j.

Fonte: (ACADEMIA)

Para tanto, é indispensável que para alcançar resultados favoráveis e cumprir metas os professores/es da rede pública de ensino precisam ser capacitados, valorizados, incentivados para que assim haja transformações e melhoras na realidade dos sujeitos submetidos a avaliações que buscam respostas para os problemas que cercam a educação pública. E, é nessa perspectiva, que devem ficar de fora os interesses políticos existentes por trás dos resultados da ANRESC, já que, essa possibilita, uma análise macro do sistema educacional público.

Segundo Regina (2011)

O descritor é um detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade) que está sempre associada a um contexto que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

Por conta disso, a Prova Brasil é formulada visando obedecer a um conjunto de descritores que forneceram uma base de como os avaliados se comportam frente a tópicos pré-definidos, neste caso, estruturando-se sobre o foco leitura. Torna-se necessário ressaltar que, as matrizes não englobam todo o currículo escolar (BRASIL, 2007) e são baseadas exclusivamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos currículos escolares, e através de consultas a livros didáticos dos anos as quais realizam a prova (5º e 9º ano).

O MEC propõe por meio de diretrizes que o ensino da língua tenha uma função social isso possibilita que o sujeito ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania (BRASIL, 2007), por conta disso, as avaliações em larga escala busca descobrir a capacidade que o aluno tem para ler, interpretar, reconhecer diversos gêneros textuais, estabelecer relações entre textos, reconhecer sua finalidade, localizar informações no que se refere a medir a capacidade leitora dos alunos, partindo da premissa de que, “[...] ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação”. (INEP, 2011).

O texto é o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõem os testes do SAEB e a ANRESC (BRASIL, 2007), e, é ele que concretiza as aptidões e habilidades da língua em diversas situações concretas. O texto exerce uma função importante, pois a Prova Brasil o utiliza como verificador de aprendizagem através de

uma matriz de referência dimensionada no objeto do conhecimento e na competência, onde a Prova aplicada ao nono ano dos anos finais é composta por seis tópicos, que são subdivididos para gerar descritores que devem ser dominadas pelos alunos. São eles:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

Tópico III. Relação entre Textos

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Tópico VI. Variação Linguística. (BRASIL, 2007, p. 7)

Para tanto, discutiremos neste artigo apenas o Tópico I, o qual verifica se o estudante apresenta condições para que possa localizar informações explícitas de um texto e inferir as informações que extrapolam um texto, esse seria o leitor competente que o tópico I pretende avaliar, portanto, neste tópico são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto que nem sempre apresenta uma linguagem literal. (BRASIL, 2007).

Todavia, para que o aluno avaliado consiga êxito precisará reconhecer o sentido das palavras no texto, lê-lo nas entrelinhas e distinguir os fatos que surgem, pois a “[...] a tarefa do leitor competente é, portanto, apreender a sentido global do texto” (BRASIL, 2007, p. 9), identificando sua ideia principal, fazendo reflexões sobre ele, o leitor avaliado nesse tópico deve perceber nas entrelinhas qual a intencionalidade do autor ao escrever o texto distinguindo o que é fato e o que é opinião. Nesse sentido, os descritores pertencentes a esse tópico são:

Descritores

D1 – Localizar informações explícitas no texto.
Um texto, em geral, traz informações que se situam na sua superfície – e são, assim, explícitas – ou traz informações apenas implícitas ou subentendidas (BRASIL,2008, p.58). Portanto, esse descritor propõe saber se o aluno é capaz de localizar em um texto uma informação solicitada, contida, ou não, no texto, ou parafraseada. Nesse descritor, a resposta aparece clara no texto e o aluno deve ser capaz de retomá-lo, localizando a informação solicitada.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Avalia-se neste descritor, através de um texto, a capacidade que o aluno tem para relacionar informações conhecidas com o intuito de chegar a novas que não aparecem claramente no texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
Busca-se com este descritor avaliar se o aluno consegue localizar informações no texto com base na identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, com base na assimilação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário (BRASIL, 2007).
D6 – Identificar o tema de um texto.
Pretende-se saber se o aluno reconhece o assunto principal do texto. Todavia, para que consiga alcançar o êxito, precisa relacionar diversas informações do texto no seu sentido global. De forma direta, é feita a pergunta para o avaliado, solicitando que ele, identifique, reconheça o tema ou assunto do texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa deste fato.
Neste descritor, avalia-se se o aluno tem a habilidade para distinguir o que é narrado e discutido e o que é opinião sobre ele. Essa habilidade é avaliada através de um texto, onde o aluno deve distinguir as partes do texto referentes a fatos das partes concernentes à opinião expressa pelo autor, personagem ou narrador.

LEITURA E A PROVA BRASIL

A leitura se constitui como uma maneira do sujeito se sentir parte do mundo, de decifrar os signos, de entender aqueles amontoados de palavras, que formam frases e fazem brotar um texto. Para Jouver (2002, p. 17), a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Isso mostra que o ato da leitura, é de extrema dificuldade, pois requer que as informações passem rapidamente do campo da visão para o cérebro. Portanto, para que se leia, deve haver intensa interação entre o leitor e o texto.

Solé (2014), afirma que para que haja essa interação, deve haver a presença de um leitor ativo, capaz de processar e examinar o texto,

portanto esse leitor será aquele que recorre ao texto com um objetivo, afinal, ninguém ler por ler, lê-se para refutar, confirmar, se divertir, entretanto, independentemente do que o leitor objetiva, ele buscará no encantamento adquirido, devorar as palavras, mas, se o texto lido não deixar o leitor preso a ele, adeus encantamento, pois a leitura é também, afetividade, sinal disso é que por vezes o leitor, acaba preso nas histórias dos personagens.

Portanto, pode-se afirmar que a ação de ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), onde todas são dependentes da situação e das finalidades de leitura (ROJO, 2009). Dessa maneira, a atividade da leitura requer um leitor participante, devido ele ser o receptor da mensagem e o construtor do caminho, um caminho que é individual, inerente a cada sujeito leitor, porém, há de atentar-se para interação existente o autor-texto-leitor, onde o autor é aquele que fornece pistas de leitura, requerendo apenas que o leitor possua conhecimentos necessários para ir de encontro com as expectativas de quem escreveu o texto.

O ato de ler seria então, centrada nas buscas dos significados, que para Solé (2014, p.359) é esse sentido que o escrito tem para o leitor, não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. Os procedimentos de leitura, avaliados pela Anresc busca, então, saber quem são esses leitores que a escola tem formado, pois, o que espera é que os estudantes consigam alcançar habilidades que os permitam significar e compreender o que eles têm lido.

E a escola, querendo ou não o professor, se constitui como o principal instrumento para que a/o aluna/o conheça os textos nos mais variados gêneros, sejam histórias em quadrinhos, charges, poemas, lendas, artigos de opinião, notícia, verbete, fábula, contos e entre outros A instituição escolar, funciona como um dos principais responsáveis pelo contato e transmissão do conhecimento formalizado desses textos, proporcionando conhecer seus objetivos, finalidades e os diferentes contextos nos quais são aplicados. No entanto,

no momento que exigem o conhecimento desses assuntos, grande parte dos estudantes fracassam, pois, segundo Sanchès, Pèrez e Pardo (2012), muitos alunos ainda não são capazes de compreender o que leem. Esse problema é recorrente no Brasil, uma vez que, a maioria dos alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental conhecendo apenas o código gráfico, conseguem apenas ler palavras ou textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das décadas a escola pública brasileira passou por transformações, dentre elas destaca-se a sua organização estrutural, que ampliou seu atendimento às classes populares, dividindo o ensino em ciclos e disciplinas. Esse público que emergia não conseguia se consolidar sem contribuição da escola, e ela passou a ser responsável pela habilitação da escrita e da leitura, processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de texto, mas inclui conhecimento das normas cultas e dos cânones (ZILBERMAN, 2009).

Neste trabalho, buscou-se mostrar que é importante avaliar a qualidade da educação pública brasileira, e que a matriz de referência que compõe essa avaliação é um guia importante na elaboração de ao currículo escolar, uma vez que, possibilita formar bons leitores, pois a escola é o local de preparar os alunos para serem sujeitos que reconheçam a diversidade de textos. Sendo que a obra literária apresentada na escola deve fugir dos padrões convencionais de leitura exclusiva das obras clássicas, e adotar a diversidade de textos existentes, fazendo isso, a leitura na escola passará a ser uma forma de democratizar o acesso aos livros, possibilitando que além dos chamados cânones, haja letramento literário também utilizando outras influências.

Dessa maneira, a leitura de textos literários na escola é uma grande oportunidade de familiarizar os estudantes com documentos que requerem o uso de estratégias que viabilizem os conhecimentos que o leitor tem armazenado na memória sobre o assunto, portanto, é papel do professor partir desse conhecimento prévio para provocá-lo, e não

apenas condicioná-lo a um pensamento estanque, pois conforme afirma Cosson (2014), a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Pois, a leitura é uma troca biográfica, onde se expressa por meio da palavra, o que a linguagem oral não sabe expressar.

Desse modo, a leitura se constitui como uma experiência, pois faz com que o texto tenha poder sobre o leitor, por isso, ela nunca será uma atividade neutra. Isso nos faz crê que os textos podem transmitir valores dominantes de uma sociedade, ou legitimar novos valores, ou ainda romper com os valores tradicionais renovando o horizonte de expectativas do público (JOUVE, 2002). Talvez por isso, seja difícil fazer com que os currículos escolares introduzam nas aulas de português os textos literários como instrumento para ensino da língua padrão que conseqüentemente formar bons leitores, a mesma escola também não consegue diminuir a distância existente entre o livro e o estudante. Essa constatação cruel faz-nos concluir que a crise da leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária. (ZILBERMAN, 2009, p. 27).

REFERÊNCIAS

ACADEMIA QUEDU. **Como se calcula o IDEB**. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>. Acesso em jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Prova Brasil**: ensino fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, MEC. **Prova Brasil (Avaliação do Rendimento Escolar)**: Ensino fundamental/ matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, INEP, 2007.

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

IDEB. **Resultado do Ideb por estados**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em jan. 2019.

INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em jan. 2019.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	Myriad Pro
Papel	Offset 75g/m ² da Suzano
Capa	Supremo 250g/m ² da Suzano
Versão	E-book