

Edlene Pena Ferreira  
Roberto do Nascimento Paiva  
(Organizadores)

# LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

Vol. 2



# Língua, Literatura e Ensino

**Vol. 2**



**Ediene Pena Ferreira**  
**Roberto do Nascimento Paiva**  
**(Organizadores)**

# **Língua, Literatura e Ensino**

**Vol. 2**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ediene Pena Ferreira; Roberto do Nascimento Paiva [Orgs.]**

**Língua, Literatura e Ensino. Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.  
326p. 16 x23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-516-5 [Digital]**  
**978-65-5869-544-8 [Impresso]**

1. Língua. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. UFOPA. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Avaliadores Ad Hoc:** Ediene Pena Ferreira; Heliud Luis Maia Moura; Luiz Percival Leme Britto; Roberto do Nascimento Paiva; Zair Henrique Santos

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## **Dedicatória**

Este e-book é dedicado à memória de Izaneide Bentes Alvarenga Dias, aluna do Profletras/Ufopa, turma 2018, vítima da covid-19.

Izaneide, presente!



## **Apresentação do E-book Língua, Literatura e ensino – Vol. 2**

O Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará – Profletras/Ufopa – apresenta o segundo volume do e-book Língua, Literatura e Ensino. Esta compilação de trabalhos de diferentes unidades do Profletras está carregada de saudade e gratidão. Saudosos da alegria e inquietude de Izaneide Bentes Dias, que tão precocemente nos deixou vitimada pela covid-19. Izaneide, a quem este volume é dedicado, nos honra com o primeiro capítulo deste e-book. Gratos a todos que nos ajudaram a levar até os nossos leitores um pouco do que é realizado no âmbito do Programa de Mestrado em Letras, autores, pareceristas e revisores.

Refletir o ensino de língua e propor atividades que o auxiliem é um dos objetivos desse programa de pós-graduação que visa à formação dos docentes e, por conta disso, à melhoria no ensino de língua portuguesa. A proposta do programa se reflete nos trabalhos que serão lidos neste e-book.

No primeiro capítulo, Dias faz uma importante reflexão sobre o ensino de língua portuguesa projetado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com críticas pertinentes à BNCC, mostrando que nem tudo que reluz é ouro, a autora faz uma leitura cuidadosa desse documento que norteia o fazer do professor de língua.

Com o objetivo de promover a prática de leitura considerando aspectos históricos e sociais, condições de produção e forma de recepção dos textos, Oliveira traz, no segundo capítulo, uma proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos, utilizando a pichação como ferramenta pedagógica. A autora insere a Análise do Discursos nas aulas de língua portuguesa revelando como os efeitos de sentido podem ser construídos na prática da leitura.

Fazer o aluno compreender a cidadania como participação social e política por meio de uma prática de linguagem, em especial, por meio do gênero discursivo carta de solicitação foi o



objetivo do terceiro capítulo escrito por Gomes. Neste capítulo, a autora descreve uma atividade didática bem sucedida em que alunos puderam produzir textos em sala de aula, para exercerem sua cidadania.

Os anúncios publicitários do *Facebook* foram utilizados por Pereira e Striquer, para elaboração de uma sequência didática com o propósito de desenvolver, por meio de oficinas, a prática discursiva da leitura de gêneros persuasivos.

As redes sociais também estão presentes no quinto capítulo. Bastos e Botelho utilizam carta do leitor e comentários do Instagram, para ampliar a capacidade da escrita argumentativa de alunos do 7º ano. Devido à pandemia, não foi possível realizar a aplicação da proposta em sala de aula, mas os autores nos oferecem uma excelente intervenção propositiva.

A leitura literária ganha espaço nesse e-book. No sexto capítulo, Gonçalves e Carvalho buscam compreender as contribuições da polifonia presente na arquitetura bakhtiniana, para potencializar o projeto de incentivo à leitura *Minha biblioteca: Ler, contar e encantar*. Para as autoras, a literatura é um direito fulcral para a formação humana dos alunos.

No capítulo seguinte, Paula apresenta uma experiência de pré-leitura, vivenciada pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do interior de Minas Gerais. O objetivo é desenvolver nos alunos o gosto e atitude leitora. Por meio de atividades de estímulo, a autora acredita que os alunos estarão mais aptos a serem leitores profícuos.

Sousa, Liberal e Moura, no oitavo capítulo, trazem à baila reflexões que compreendam os professores como agentes que superam a identidade de meros executores ou técnicos do conhecimento a usuários reflexivos do saber produzido por outros pesquisadores, assim como agentes intelectuais que por meio da pesquisa de seu próprio fazer pedagógico caminham na direção de uma contínua formação e melhoria do exercício da docência.

O nono capítulo traz uma proposta de intervenção em que o aluno é o protagonista. Para isso, Figueiredo e Pena-Ferreira

utilizam a proposta metodológica de Ataliba de Castilho explicitada em seu livro “A língua falada no ensino de Português” (2014) com o objetivo de analisar o resultado do processo de ensino aprendizagem da gramática da língua portuguesa falada e escrita. O resultado da intervenção mostrou a transformação do aluno de um sujeito passivo em sujeito efetivamente produtor de seus conhecimentos linguísticos.

Na interface dos multiletramentos, Alexandre Filho e Garcia utilizam o celular como recurso pedagógico. Os autores procuraram responder à pergunta “*Como promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica a partir do dispositivo móvel celular?*”. Os autores concluíram que as TDIC possibilitam novas formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem no sentido de estabelecer uma ponte para se chegar a uma abordagem mais coerente com os modelos oriundos da educação do século XXI.

Alcântara e Britto nos trazem uma proposta do ensino da poesia para além da poesia. O objetivo do trabalho foi verificar de que forma a experiência literária vivenciada no ensino da poesia, realizado de forma sistemática, contribuiu para o ensino de língua materna e formação integral do indivíduo. Os autores aplicaram o projeto *Poesia todo dia*.

Por meio de uma pesquisa quantitativa-interpretativa, pautada na concepção dialógica da linguagem, Silva e Ohuschi propõem oficinas de leitura, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento leitor dos estudantes do 8o ano de uma escola estadual de Castanhal-Pará. Nas oficinas, foram utilizados textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense.

Também preocupados com a formação de leitores, Sousa e Miranda, no próximo capítulo, trazem uma reflexão sobre os limites e desafios enfrentados num projeto de leitura dialógica durante a pandemia do novo coronavírus no ano de 2020 em uma escola do município de Vitória do Xingu. A preocupação dos autores foi construir um ambiente onde a leitura não fosse apenas um exercício de decodificação, mas sim um exercício de criticidade.

A obra *Dois Irmãos*, de Milton Hatoun, é objeto de estudo de Nascimento e Botelho. As autoras, com base na obra, elaboram uma proposta como uma proposta de ampliação de repertório literário e da competência leitora dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. O contato com o texto literário permitiu aos alunos a percepção de que a literatura possui ligações intrínsecas com o ser humano.

O décimo quinto capítulo, escrito por Oliveira e Tocaia, traz uma proposta de produção textual, para alunos do ensino fundamental II, baseada no gênero resenha crítica de filmes. Os autores elaboraram uma sequência didática, que levou os alunos a aprimorar o uso de recursos linguísticos do gênero trabalhado, como também a aperfeiçoar a escrita e a argumentação dos discentes.

Bino e Tabak, no capítulo seguinte, mostram a importância de se trabalhar com contos de fadas e suas releituras, para desenvolver habilidades de leitura literária. As autoras propuseram oficinas nas quais alguns contos de fada foram trabalhados com os alunos. Ao final, as autoras perceberam que a metodologia foi importante para resgatar, nos discentes, suas experiências leitoras e contribuir para maior criticidade diante de uma obra literária.

Para finalizar esta coletânea, Silva e Santos lançam olhar sobre a aula de português por meio da análise da escrita de alunos do 6º ano. Os autores buscaram compreender os processos de escrita e os desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos.

Todos os textos aqui apresentados resultam da investigação de professores que efetivamente atuam na sala de aula e que encontraram no Proletras o caminho teórico para subsidiar sua prática docente.

Boa leitura!

Ediene Pena Ferreira

## SUMÁRIO

- 15** **NEM TUDO QUE RELUZ É OURO: a BNCC e o ensino de Língua Portuguesa**  
*Izaneide Bentes Alvarenga Dias*
- 47** **A PICHANÇA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: Uma proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos**  
*Cristina Lúcia de Oliveira*
- 71** **RELATO DA PRODUÇÃO DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um gênero discursivo do campo de atuação da vida pública**  
*Valdiene Aparecida Gomes*
- 95** **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DO FACEBOOK**  
*Fernanda de Oliveira Pereira*  
*Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*
- 109** **CARTA DO LEITOR E COMENTÁRIO CRÍTICO DO INSTAGRAM: Gêneros para a prática da escrita argumentativa em sala de aula**  
*Bruno Luis Oliveira Bastos*  
*Patrícia Pedrosa Botelho*
- 121** **ERA UMA VEZ... MINHA BIBLIOTECA: “LER, CONTAR, ENCANTAR...”:** experiências polifônicas de leitura literária no Ensino Fundamental II  
*Érika Carraretto Gonçalves*  
*Letícia Queiroz de Carvalho*

- 147** O PAPEL DO ESTÍMULO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO  
*Cristiane Dias Gonçalves Paula*
- 161** O PROFESSOR DA REDE BÁSICA DE ENSINO COMO PROFESSOR PESQUISADOR  
*Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa*  
*Raieli Carvalho Rêgo Liberal*  
*Heliud Luis Maia Moura*
- 173** ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: renovando as práticas escolares e inserindo o aluno em seu processo de formação  
*Joelma Sá Figueirido*  
*Ediene Pena Ferreira*
- 203** O CELULAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO: na interface dos multiletramentos  
*Paulo Alexandre Filho*  
*Daniela Nogueira de Moraes Garcia*
- 225** O ENSINO DA POESIA PARA ALÉM DA POESIA  
*Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara*  
*Luiz Percival Leme Britto*
- 237** OFICINAS DE LEITURA COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS  
*Idaléia Cruz Silva*  
*Márcia Cristina Greco Ohuschi*
- 251** POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NA LEITURA: limites e desafios do ensino da leitura em tempos de pandemia  
*Auxiliador Jairo de Sousa*  
*Jairo Oliveira Miranda*

- 265** **PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO:** leitura e interpretação de Dois irmãos de Milton Hatoum e a retextualização em Gabriel Bá e Fábio Moon  
*Noemia de Azevedo Nascimento*  
*Patrícia Pedrosa Botelho*
- 277** **PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II:** uma proposta baseada no gênero textual resenha crítica de filmes  
*Lucas Francisco Ferreira de Oliveira*  
*Luciano Magnoni Tocaia*
- 291** **LETRAMENTO LITERÁRIO EM VÁRIAS VERSÕES DE CONTOS DE FADAS**  
*Eliana Aparecida da Silva Bino*  
*Fani Miranda Tabak*
- 315** **UM BREVE OLHAR SOBRE A AULA DE PORTUGUÊS:** uma análise da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental II  
*Edimilson Albino da Silva*  
*Simone Albino da Silva Santos*



# NEM TUDO QUE RELUZ É OURO: a BNCC e o ensino de Língua Portuguesa<sup>1</sup>

Izaneide Bentes Alvarenga Dias<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A partir dos anos de 1980, a educação no Brasil passou por transformações significativas, em que se buscavam acessibilidade e permanência do aluno na escola de fato e direito. Emergem dessa mudança, nos anos de 1990, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), com direcionamentos para o trabalho em sala de aula.

Mais recentemente, lançaram-se as propostas curriculares com vistas à homogeneização dos componentes curriculares da educação escolar. Após dez anos de debate e de busca da “unificação dos sistemas de ensino”, surgiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, refrendada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determinando a organização dos currículos em todo território brasileiro e estabelecendo as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver no decorrer da Educação Básica.

No caso do componente de Língua Portuguesa, destacou-se, nos últimos 30 anos, a proposição de ensinar a língua pelas práticas de leitura e produção de texto e análise e reflexão linguísticas. Produzir linguagem significa, agora, produzir discursos, interagir

---

<sup>1</sup> Texto é edição do material entregue por Izaneide quando preparava-se para a qualificação do mestrado em Educação no Profletras-Ufopa, sob a orientação do prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

<sup>2</sup> Aluna do Profletras-Ufopa.



com o outro através do texto, oral e escrito. O texto põe-se, assim, como unidade básica e objeto de ensino de língua.

A BNCC assume a linguagem como instrumento de comunicação e interação, na perspectiva enunciativo-discursiva, semelhantemente aos PCN. E estabelece os objetos de ensino e as competências e habilidades a serem desenvolvidas por eixos denominados práticas de linguagem – leitura; produção textual (escrita e multissemiótica); oralidade. e análise linguística e semiótica.

Como professora de Língua Portuguesa inquieta com o ensino de Língua Portuguesa, busco neste artigo examinar se e como a BNCC contribui para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos.

## **2. Escola, ensino de língua e produção de texto**

Pensar a escola é pensar as relações que ocorrem em todos os segmentos que a compõem, em especial professor e aluno, protagonistas do processo educacional.

As teorias educacionais que compuseram o cenário brasileiro levaram o sistema educacional a uma pedagogia em que professor e aluno são orientados *a fazer e como fazer*, de modo a buscar eficiência. Isto é perceptível quando se analisam as diretrizes da Educação Básica, as metas do Plano Nacional de Educação /PNE, e principalmente, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, que regulamenta a construção dos currículos de redes de ensino.

Essa orientação do que deve ser ensinado assemelha-se ao modelo da pedagogia tecnicista, na qual previgelia-se

a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (...) A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 12-13)

Essa definição caracteriza bem o que propõe a BNCC. Professores e alunos são comandados a executar tarefas para “aprender fazendo”. Ao observar esse direcionamento, faço correlação à utilização da “cultura maker” dentro do universo escolar, em que aluno e professor são instados a construir conhecimento através da prática. Essa construção do “aprender fazendo” já ocorria nas escolas de forma mais simples (reciclagem, por exemplo); o que se destaca, atualmente, é a incorporação das tecnologias digitais.

Nesse *ensinar* → *aprender* → *fazer*, há interesses da classe hegemônica em denegar a escola – principal aparelho ideológico do Estado – a condição de espaço democrático. A inserção da cultura maker, a provocação para o uso de tecnologias de informação e comunicação, a formação integral do indivíduo são incentivadas a partir do olhar da criatividade, da eficiência e da produtividade, de modo que, ao final da Educação Básica, aluno estaria apto para inserir-se no mercado de trabalho e na vida cidadã.

Contudo, a democracia educacional não requer apenas modificações curriculares, concepções de ensino e, tampouco, discursos da igualdade, equidade e cooperação desconectados da história e do mundo real. Requer, isso sim, mudanças de pensamento, de acesso e pertencimento aos bens da cultura, de ações produzam conhecimento científicos voltados para minimizar as diferenças sociais.

Enquanto as convenções educacionais não ultrapassarem de forma incisiva os muros escolares, as transformações de ensino ocorrerão somente no momento em que a “aula acontece”, quando professor e aluno são sujeitos que descobrem, através da materialidade da língua, caminho que conduz a questionamentos, dúvidas, inquietações e proposições de mudanças da ordem social vigente.

O espaço de sala de aula, no tempo de aula, é lugar dominado pelo professor: fechada a porta, são professor e os alunos que fazem a aula acontecer. Há entre quatro paredes um conjunto de cumplicidades entre professor e alunos, um conjunto de formas de convívios que seguramente vão constituindo nossa experiência de professores – a experiência de ser aluno

dos alunos” (grifo meu). “Nem tudo que aí se passa é memorável, nem tudo que aí acontece é experiência, porque a experiência que fica é aquela que nos ocorre, aquela que nos toca, aquela que nos move e remove. (GERALDI, 2010, p.54-55)

O espaço de sala deve ser o momento de transformação social e aquisição de conhecimento; momento de aprendizagem, em que os sujeitos têm possibilidades de vislumbrar um mundo melhor, espaço diverso, mas coeso no sentido de mudança.

A mudança desse cenário perpassa o ensino de língua. A partir do momento em que o aluno se apropriar da cultura escrita, as possibilidades de mudanças se ampliam de forma significativa. Segundo Britto (2005, p. 8), “pertencer à sociedade de cultura escrita e participar dela implica muito mais que saber ler e escrever. É efetivamente viver sob um modo de organização e de produção mediado pelo escrito”. Ser integrante da cultura escrita não requer somente conhecimentos de atividades presas nos muros da escola; requer interagir com diferentes saberes, requer pequenas e complexas ações que envolvam raciocínio abstrato, saber intervir e se posicionar diante da realidade.

Assim, a educação pressupõe interatividade, heterogeneidade, aprendizagem, ensino e dialogismo, fazendo-se um espaço em que o aluno se expresse, questione, manifeste inquietações, o que só pode ocorrer se tiver verdadeiramente acesso aos bens culturais e à escrita: “O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p.14)

Ao se propor a relação entre escola, linguagem e uso da língua, faz-se correlação com o fato de ser a língua um produto histórico, que se realiza em espaços sociais e sujeito a transformações. Ensinar língua não pode ser o estudo de frases isoladas (análise fonológica, mórfica, sintática e semântica); de leitura de (de)codificação de estruturas da língua; de interpretação de textos (em livros didáticos ou sequências didáticas) e de produção textual (seguindo as sequências didáticas). A ideia de língua “homogênea”, “monolítica”, permeia o ensino, não havendo prioridade na construção de “produto intelectual”. Contudo, “a língua é parte da

condição humana, e é base de todas as culturas. E enquanto coisa humana e fundamental para a vida, para cada indivíduo e para sociedade, ela é objeto de reflexão” (BRITTO, 2005, p.8-9).

Quando se fala em “texto”, pensa-se logo em ler e escrever, duas práticas de linguagem em que ele ocorre na sala de aula. Mas a definição de texto, ao longo do tempo, tem sido objeto de reflexões importantes.

Kleiman (2016, p. 46) postula que “o texto é considerado por vários especialistas como uma *unidade semântica* (grifo meu) onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas estruturais”. Logo, a unidade de sentido dado ao texto requer organicidade no seu interior de mecanismos linguísticos e extralinguísticos.

Koch (2015) destaca que a concepção de texto está intimamente relacionada às concepções de língua e de sujeito, o que coloca o leitor / ouvinte numa condição ativa diante da estrutura textual. Para essa autora, a concepção da linguagem enquanto expressão de pensamento deixa à margem da construção de sentido. Na concepção de língua enquanto código, destaca-se a passividade do interlocutor e a língua como códigos explícitos na superfície do texto. Quando se considera a dialogicidade da língua, o texto é o lugar de interação entre os sujeitos – escritor e leitor, de modo que o sentido se faz pela na interação texto – sujeitos.

Geraldi (1991, p. 100), por sua vez, entende que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”, de modo que um texto não acontece fora das interações ou das relações discursivas. E pontua características que permitam tais delimitações:

- 1 Um texto é um sequência verbal; 2 um texto é um sequencia verbal escrita;
3. um texto é um sequencia verbal escrita coerente; 4. um texto é um sequencia verbal escrita coerente formando um todo; 5. um texto é um sequencia verbal escrita coerente formando um todo acabado; 6. Um texto é um sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado e definitivo; 7. Um texto é um sequencia verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado. (GERALDI, 1991, p. 100)

O autor destaca que, ao inserir “publicado”, o faz no intuito do “destinatário”, a quem se produz o texto, que não está inscrito no texto, manifestando-se apenas na “condição necessária” para que o texto exista. Essa produção requer contato com diversos textos, meios de divulgação e tipologias e, principalmente, que o leitor seja, não o professor, mas outros leitores. Assim, Geraldi (2006 [1984]) introduz as práticas metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, considerando o aprendizado de textos escritos na escola e as condições de produção que viabilizem uma prática discursiva.

Entender o texto é ir além de decodificações, é desconstruir nomenclaturas, conceitos e regras. É percebê-lo como objeto multifacetado, que requer conhecimento: partilhado (uns com os outros); textual (identificação do gênero) e pragmático (sociais e de uso). É perceber que o texto, enquanto enunciação, se constrói como unidade polifônica, situando-se no discurso ou discursos.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Isto posto, torna-se necessário fortalecer o ensino de Língua Portuguesa no âmbito dos gêneros textuais. Entretanto, o que se tem visto é um rodízio de atividades de sequências didáticas, em que ora se trabalha a escrita, ora a leitura e a interpretação textual com perguntas pré-moldadas. Há distanciamento entre escrita, leitura e, principalmente, oralidade, deixada de lado, estigmatizada, principalmente no registro informal.

A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como é exercitada e avaliada em sociedade. (BRITTO, 1997, p.102)

A afirmação de que a “escola abandonou o texto” remete ao tratamento dado ao texto em sala de aula. O ensino de produção textual volta-se à normatização, prescrição de padrões, técnicas. Não se enfocam as condições do uso da língua, o processo mesmo de produção escrita, de criação em que se estabelece interação entre escritor / leitor e mundo. O que se faz é a reprodução de texto através de preceitos, regras gramaticais e fórmulas e rótulos textuais.

O que se percebe no ensino de Língua Portuguesa é que as aulas passam a ser reproduções do estabelecido. Muitos professores tendem a repassar as regras da gramática, com uma ou outra observação de possíveis incoerências que não interferem na metodologia. Há professores que se encaixam em teorias formalistas, funcionalistas, discursivas e pragmáticas e, embora de forma “planejada”, incorrem na determinação de que é o “certo e o errado”.

Isso tem sido a prática, primeiramente, porque é grande a força que determina o ensino (leis, portarias, compêndios gramaticais) e, segundo, porque “inovar” não é fácil nem tem resultados em curto prazo. Prevalece o ensino voltado à análise de frases desconexas, sem contextualização nos usos efetivos da língua, sem trabalho reflexivo. E, embora, a busca por trabalhar com o texto seja intensa, não é algo que encontre condições favoráveis: são inúmeras causas disso: sobrecarga de carga horária, desconexão de “conteúdos” e, importante para a maioria dos alunos, os meios digitais e virtuais – mais atrativos que os professores e seus ensinamentos.

Retomo as propostas de Geraldi (1991, p. 135) para o ensino de língua portuguesa. Segundo ele, “a produção de textos (orais e escritos) como pontos de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. No intuito de realizar o ensino nessa perspectiva, Geraldi (2006[1984], p. 3) sustenta que a utilização de textos selecionados para o trabalho em sala de aula “representam uma vontade política de interferência no modo de construir o ensino de língua materna”, o que pressupõe a possibilidade de partilha e de resignificação entre leitura, leitor e produtor textual.

O autor utiliza, em sua proposta com as “práticas de linguagens” – leitura, produção de textos, análise e reflexão linguística –, a fim de que o aluno se sinta provocado a ler e tenha constância nessa ação, aprofunde-se na análise de leitura coletiva; se posicione em estudos coletivos para debate e reflexão; produza textos. Ao professor cabe usar o texto “não como pretexto” para dizer que ensina a “língua e o fazer textual”, mas como “pretexto” para desencadear a análise, a discussão, a reflexão e a transformação para que o aluno se sinta pesquisador da língua e sujeito de sua história.

Dessa forma, reforça sua visão de trabalhar com a produção textual:

Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que se tem para dizer, particularmente quando esse leitor já ouviu isso porque já lhe disse, como acontece frequentemente em sala de aula [...] Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso, na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. (GERALDI, 2015, p.390)

### **3. O ensino de Língua Portuguesa projetado pela BNCC**

Para melhor compreensão da Base Nacional Comum Curricular, esta seção apresenta, primeiramente, a estrutura do documento – conceituação, objetivos e divisão – e, em seguida, o ensino do componente de Língua Portuguesa, a fim de observar as concepções de língua, de ensino de Língua Portuguesa e de produção textual que nela se manifestam.

A proposta de uma base curricular para toda a nação já vem exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e na LDB, configurando-se direcionamento e alinhamento de currículos das redes de ensino. Assim, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de

caráter normativo, que define as “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica. Através da institucionalização, supõe-se, fortalece as políticas educacionais entre os entes federados em regime de colaboração / cooperação, a “igualdade” entre os currículos do território nacional, a unificação de livros didáticos, a formação do professor, o monitoramento de índices educacionais por meio de provas externas.

A BNCC se alicerça na ideias de que o desenvolvimento do aluno se faz em função da aquisição e ampliação de competências e habilidades: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores (grifo meu) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 08).

As *competências* envolvem quatro aspectos: *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores*, e pressupõem um aluno capaz de analisar, refletir e resolver situações simples e complexas em todos os âmbitos da vida e em diversos setores sociais. As competências são propostas para o aluno desde seu ingresso na escola até o fim da Educação Básica. Serão “ensinadas” e “avaliadas” em seus aspectos social, cultural, artístico, cognitivo e linguístico, conduzindo o aluno às relações de “saber” e “saber fazer”. Embora os termos competências e habilidades sejam “comuns” no meio educacional, a BNCC usa esses conceitos de forma confusa, sem definir de fato o que os caracteriza e como se faz para aplica-los de forma efetiva no ensino.

Sendo a BNCC lei a ser cumprida e instrumento de referência curricular, há que analisar o conceito de competências e habilidades, bem como compreender que política educacional se quer implementar. O desempenho cognitivo e afetivo deve ser priorizado para que haja interação, criação, ação, reflexão, cooperação, produção, conhecimento das diversas tecnologias e da pluralidade cultural, ser portador de informações que possibilitem diálogo, o debate e a proposição.



Geraldi (2016, p. 119), em entrevista em que trata da Base Nacional Comum Curricular, afirma:

Politicamente, estamos num desastre. Propostas como a da “Escola sem Partido”, a profissionalização aligeirada no Ensino Médio – que já foi obrigatória a partir da lei 5692/1971 e que deu com burros n’água – e a uniformidade dos conteúdos de ensino como se isso fosse democrático – nada mais injusto do que distribuir de forma igual entre desiguais; tudo mostra uma elite que não aprende com seu próprio passado; que não aceita abrir mão de qualquer migalha de seus privilégios; que não quer aceitar que o mundo não é mais aquele dos tempos das capitânicas hereditárias.

Seguindo o projeto dos PCN de uniformizar o ensino, a BNCC institui-se como lei que regulamenta que os componentes curriculares da educação básica comuns a todos a fim de garantir acessibilidade e permanência na escola, direito garantido constitucionalmente. Geraldi tece crítica aos modos de implantação da BNCC que, assim como os PCN, tem concepção mercadológica e padronizada.

É nesse ambiente que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos. (GERALDI, 2015, p.384)

Na área de Linguagens, a BNCC ratifica os direcionamentos traçados pelos PCN. No componente Língua Portuguesa, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística permanecem o princípio metodológico do uso – reflexão – uso.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação

interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2017, p. 67)

Nessa concepção, a BNCC traz para o ensino de Língua Portuguesa a interação da linguagem através das *práticas sociais* de comunicação e os discursos envolvidos nas situações de uso, inspirada nos estudos sobre concepção de linguagem e gêneros discursivos e tipologias textuais, apresentando intensa ênfase para os gêneros digitais. E orienta, através de seus descritores, as práticas de leitura e produção de textos com base nas diversas semioses.

A BNCC, além de estruturada nas competências gerais da Educação Básica, arrola competências específicas para cada componente curricular. As competências relacionadas à Língua Portuguesa organizam-se em torno da promoção das habilidades do aluno e se relacionam com as unidades temáticas e objetos de conhecimento.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas **habilidades** estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (BRASIL, 2017, p.28).

No componente de Língua Portuguesa, há diferenciação dos demais componentes, as unidades temáticas sendo substituídas pelas “práticas de linguagens”, constituídas pelos eixos de *leitura/escuta, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica*.

Além dessa diferenciação, o componente curricular de Língua Portuguesa faz articulação entre práticas de linguagens e os campos de atuação – campos da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública (Anos Iniciais); campos artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (Anos Finais) –, correspondentes aos diferentes contextos de vida do aluno.

A escolha por esses campos [...] deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.” (BRASIL, 2017, p.86)

Inferese-se que a sobrecarga de formação do aluno está contida no componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, visto que as habilidades perpassam as que estão ligadas a área da linguagem e da vida. As aprendizagens essenciais determinadas na BNCC acompanham o aluno por toda Educação Básica e as habilidades requisitadas apresentam-se codificadas em cada componente curricular de acordo com o nível de ensino.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p.71)

A orientação dessas práticas remete à organização *uso* → *reflexão* → *uso*, de forma que o aluno tenha condições de pensar os usos da língua e monitorá-las. A utilização das práticas de linguagens permite ao professor direcionar o trabalho em sala de aula.

Na BNCC, há alargamento dessas práticas para o uso de múltiplas semioses e multiletramentos. O que se observa é que essa matriz não orienta as formas de condução do trabalho pedagógico; nos PCN, por exemplo, reforçava-se a responsabilidade da escola na organização, sistematização e sequenciação de conteúdos, e se punha

claramente a proposta de relação cíclica entre as práticas que culmina na produção escrita e discursiva para efetivação da aprendizagem.

No componente Língua Portuguesa, os eixos de “leitura e produção textual”, que constituem as práticas de linguagens, devem ser apreendidos dentro do ambiente escolar, conforme fica evidente no seguinte trecho:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 70)

Está na área de Linguagens e, sobretudo, no componente de LP, a formação do aluno integral, pois é *pela e na* linguagem que o indivíduo se realiza nas relações sociais através de “*letramentos ou multiletramentos*”.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 69-70)

A BNCC apropria-se desta concepção de letramento e traz para o ensino o foco no “multiletramento” e na “multimodalidade”, integrando as práticas de linguagens contemporâneas.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos (grifo meu), os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino

Fundamental. Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p.508)

O conceito de multiletramento tem a ver com as “múltiplas linguagens” e múltiplos processos de transferência de informação, de codificação, de produção de sentidos, misturando diferentes níveis de relacionamento entre essas múltiplas linguagens, sendo, aparentemente, conceito nuclear na proposta de ensino atual.

A ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital [...] que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. “Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p.475).

As mudanças tecnológicas teriam ampliado as formas de compor as “mensagens”, incluindo elementos verbais e não verbais, que seriam resultado complexo de combinações de linguagens, implicando diversos tipos de leitura outras dimensões comunicativas. Aprender a pensar, a comunicar, a relacionar, a conviver e acima de tudo a compreender e a interpretar o mundo é multiletramento.

Apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2017, p. 477). (...)

É preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. (BRASIL, 2017, p. 489)

Britto (2007, p. 29) diz que isso é erro epistemológico e científico absurdo, incapaz de perceber os próprios processos produção humana na cultura e destaca que:

O problema da educação escolar, desde a perspectiva popular radical (em sintonia com o que chamei de tendência política de letramento) não está na ausência de propostas pedagógicas mais eficientes ou mais interessantes, mas exatamente no fato de que, tal como vem se realizando, não contribui – e vemos que por razões estratégicas – para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que, avançando para além do senso comum e das soluções da vida prática, contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e socialmente, dos alunos.

O problema é que o conceito de letramento é vago, impreciso e indefinido, confundindo processos e ao mesmo tempo fascina porque parece muito lógico.

Procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. (BRASIL, 2017, p. 508)

Ao observar essa confusão da BNCC em torno da concepção de letramentos, multiletramentos, letramentos locais, novos e valorizados letramentos, percebo a mesma visão dicotômica e antagonista existente em “certo e errado”, “estigmatizado e prestigiado”, “mais cultural e menos cultural”, o que significa que há na Base um “prescritivismo no ensino da língua”, mascarado por uma visão democrática de “aprendizagens” para todos.

A leitura é umas grandes competências do componente de Língua Portuguesa e se estabelece desde o ingresso na vida escolar com a finalidade formar leitores “competentes” associada à prática da escrita com a formação de “escritores eficientes”. Para a BNCC, a leitura não se restringe à decodificação de códigos, mas à significação de sentidos impressa em textos orais e escritos.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e

**multissemióticos** (grifo meu) e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: **fruição estética de textos e obras literárias** (grifo meu); pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos. (BRASIL, 2017, p.73)

Quando a BNCC postula o eixo leitura, observa-se que “ler” se caracteriza como *ler* → *ouvir* → *assistir (ver)*, o que se infere que o texto é verbal e não-verbal e que, para cada leitor/ouvinte/espectador, há uma possibilidade de sentido tendo em vista os processos semióticos de um texto.

Em outro trecho, destaca-se a concepção do que é a leitura e como dever trabalhada:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2017, p.75).

A leitura se dá sobre qualquer tipologia textual, sendo que suas habilidades devem ser contextualizadas em gêneros escritos/impresos, oralizados ou imagéticos, de maneira a buscar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que intensifiquem a compreensão e reflexão dos efeitos de usos e sentidos do texto. A habilidade EF67LP08, do eixo leitura no campo jornalístico-midiático, tem como objeto de conhecimento os efeitos de sentido e exploração da multissemiose:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BRASIL, 2017, p.165).

Há aí a intenção de fazer com que o aluno perceba a constituição de um texto formado por imagens, estáticas ou não.

Textos que compõem o meio digital seriam mais fácil de identificar do processo de construção, por o aluno estar mais envolvido nesse campo. A multimodalidade tão marcada na BNCC é vista pelas escolhas dos textos e do uso de recursos extralinguísticos e gráficos, tais como, *definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades* possibilitarão a interpretação do sentido textual.

A proposta dessa habilidade requer do aluno identificação desses recursos em revistas, jornais, propagandas e anúncios publicitários. Tal análise ocorre em textos que pertencem ao livro didático ou a algum material organizado pelo professor. Não é constância da maioria dos alunos ler textos jornalísticos ou publicitários e a escolha sempre é feita pela condução do professor, que seleciona o texto de acordo com sua intencionalidade. Dessa forma, a leitura na escola passa a ser tratada como objeto de ensino e não como objeto de aprendizagem, não tendo para o aluno uma “significação” de realidade vivenciada.

No que tange às práticas leitoras, a BNCC (BRASIL, 2017: 72) aborda dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como em: *“fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais”*; aqui projeta-se um aluno capaz de valorar de forma estética (relacionado ao que é e não belo, ao que causa ou não prazer), ética (o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto), política (os efeitos, consequências das ações e interpretações), ideológica (visão de mundo).

Ao referir-se à capacidade de apreciar e valorar, a BNCC utiliza o termo “leitura crítica” e acrescenta “outras produções culturais”. Essa colocação vai de encontro ao que Base está sempre enfatizando, que são os textos verbais e não-verbais, multimodais, multissemióticos e midiáticos. Nessa competência, há a inserção da expressão “produções culturais”, que se realiza não por textos, mas pela interação de objetos da cultura, entendidos nas suas especificidades como “cultura-arte”, “cultura-pensamento”.

Na leitura crítica existiria uma dimensão intelectual, em que se faz a análise mecânica do objeto semiótico (processamento formal) e a



análise que vai além da inteligência, que se concretiza na interpretação, apreciação e valoração de dimensões que incluem a arte, a ética, a política e o campo das ideias. Ao considerar esses objetos de cultura, a BNCC poderia acrescentar dimensão epistemológica, que são valorações relativas ao campo do conhecimento.

A oralidade passa a ser trabalhada de forma mais intensa na educação escolar a partir de 1980, quando se aprofundam os estudos descritivos da língua falada no Brasil e se estabelecem comparativos entre a modalidade oral e a modalidade escrita, no intuito de fortalecer as condições de uso de escrita de acordo com os padrões da língua. Até hoje, a escola ainda não conseguiu o distanciamento necessário dessa concepção, vendo as variedades linguísticas orais como parâmetro de erro e correção gramatical.

A Base privilegia a utilização de diversos gêneros textuais, a proposta é que o aluno tenha a capacidade de estabelecer comparativos, evidenciando as diferenças entre as formas de “fala” em seminário, debate, entrevista, podcast, palestra ou declamação de poema, utilizando sempre que possível recurso midiático.

O Eixo Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p.78-79)

Essa perspectiva se evidencia, por exemplo, nas habilidades destinadas ao 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, respectivamente:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p.169).

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (BRASIL, 2017, p.181)

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p.185).

O papel da oralidade volta-se a para a forma de se portar diante de cada gênero, o que sugere roteiros (modelos) pré-estabelecidos de apresentação das atividades.

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. (BRASIL, 2017, p.169)

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (BRASIL, 2017, p.185).

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (BRASIL, 2017, p.185).

Ao relacionar as habilidades da oralidade explicita-se a dimensão que se refere à relação entre fala e escrita:

Estabelecer **relação entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.

Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto." (BRASIL, 2017, p.80).

O trabalho com as variedades linguísticas se volta aos aspectos relacionados à produção do texto escrito ou falado sem a clara preocupação com a funcionalidade da modalidade oral, o que impossibilita a reflexão do processo variacionista. Nesse viés, a maioria das atividades propostas pelos professores tornam-se meras "transformações" de textos orais para o escrito e vice-versa.

O papel da escola é ter consciência da língua que se fala e como ela se apresenta; é ensinar ao aluno a metacoscicência, metacoscicção, pensar quando fala e pensar quando escreve. Quando pensa as diferenças da língua, o aluno tende a aproximar o texto escrito dos jogos da oralidade na lógica social da escrita, criando uma naturalidade e certo domínio e efetividade no processo de interlocução.

Quando se fala em análise linguística, de imediato se pensa em atividades relacionadas a refletir sobre e entender os fatos e fenômenos da língua. É por meio dela que o ensino de língua volta-se para a análise descritiva, categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Assim, o eixo de análise linguística/ semiótica na BNCC volta-se para a constituição das formas utilizadas na construção dos processos de leitura e produção textual e na composição de textos multissemióticos.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p.80)

No que diz respeito à escrita, a análise linguística / semiótica focaliza os aspectos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos para a compreensão da organização da língua, numa clara adesão à tradição normativa.

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado etc.) (BRASIL, 2017, p.81).

Outro item a destacar sobre esse eixo ocorre na seguinte assertiva, que abre espaço para o reconhecimento da variação linguística, ainda que esse tópico pouco reverbere nos descritores:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer **sistema linguístico**, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p.81)

Ao referir-se ao estudo e ensino da língua como “sistema linguístico”, sugere-se análise de cunho estruturalista, em que a língua é analisada como produto acabado, o que vai de encontro aos processos enunciativos e discursivos da linguagem, constantemente enfatizados pela BNCC.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. (BRASIL, 2017, p.171)

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (BRASIL, 2017, p.171)

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (BRASIL, 2017, p.171)

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BRASIL, 2017, p.181)

Fica claro o caráter prescritivo e a valorização da norma padrão. Entendo necessários os conhecimentos dos padrões relacionados à escrita, no entanto há que valorizar a variação linguística não no sentido do que é prestigiado ou estigmatizado, mas principalmente do ponto de vista das transformações da língua. Há que buscar uma “reflexão” das ocorrências de usos e de seus aspectos funcionais.

É no eixo de *produção textual* que foco o estudo deste estudo para identificar e verificar os efeitos no ensino da concepção que emerge da Base Nacional Comum Curricular. Antes de observar esse eixo na BNCC, faço algumas ponderações no que diz respeito às práticas de linguagens e especificamente à concepção de texto.

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa (grifos meus) é, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens (BRASIL, 2017, 65).

Ao assumir a centralidade das práticas de linguagens no ensino de Língua Portuguesa, valoriza-se a concepção de linguagem como social, dialógica e interacionista, que se articula à leitura e a produção textual. Nesse viés, o texto passa a ser analisado na perspectiva enunciativo-discursiva, devendo ser trabalhado em sala de aula na

forma escrita, oral e semiótica de acordo com as práticas sociais em diferentes contextos. Diferentemente da oralidade e da literatura, que são somente objetos de conhecimento, o texto é instrumento de ensino e assume a centralização das práticas de linguagem e do ensino de Língua Portuguesa.

Na BNCC, o Eixo da Produção de Textos compreende:

as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico (grifo meu), com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático (grifo meu) de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p.76).

Observa-se que o texto não pode ser “rotulado” ou “convencionado” nem privilegiado no âmbito do escrito, também valorizando-se a modalidade oral e as semioses diversas. Os textos propostos para produção individual ou coletiva vão desde os tradicionais até os que circulam nas mídias e redes sociais. Os textos multissemióticos ganham destaque e o texto que passa a ser analisado nos aspectos gramatical, dialógico, enunciativo, discursivo além dos elementos que o compõem imageticamente.

Isso reforça a concepção de que um texto, seja verbal ou não-verbal, é constituído de “semioses” e relações “dialógicas”. Nesse contexto, cabe a reflexão de Mikhail Bakhtin sobre o dialogismo nas formas de composição do discurso.

Concepção estreita do dialogismo compreendido como uma das formas composicionais do discurso (discurso monológico ou dialógico). Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera. O monólogo, concebido como discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta. Diversos graus de monologismo são possíveis. (BAKHTIN, 1997, p. 345)

Os estudos bakhtianos apontam a compreensão de que o texto não é um aglomerado de frases nem algo pronto e acabado, mas um enunciado carregado de ações discursivas, em que se percebem posições diferentes, multiplicidade de sentidos e vozes que interagem textualmente. É nessa concepção de Bakhtin que a *BNCC*

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL. 2017, p.69)

Ainda que a Base tenha em sua proposta a presença do pensamento e do dialogismo bakhtiano, de teorias de linguagens e de ensino, há que observar não há como trabalhar com modelos pré-estabelecidos e “ditados” como regra para o aprendizado eficiente. Há, por parte da Base, certo abandono do impresso, do escrito, visto que insere dentro da práticas de produção textual “gêneros” que não se caracterizam como textuais.

Enfim, cabe destacar que a *BNCC*, contrariamente ao que afirma ser, não se configura propriamente como uma matriz curricular, mas sim uma matriz de provade avaliação.

Quando me reporto à matriz de prova, destaco a semelhança entre as habilidades que se organizam através do código alfanumérico como os descritores de provas em larga escala, como as do avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do SISPAE (especifica do estado do Pará), que visam medir o conhecimento do aluno do Ensino Fundamental e do Médio em

habilidades matemáticas e de língua portuguesa, assim como, avaliar o professor no aprendizado e as condições de ensino.

Na BNCC, os descritores aparecem de forma progressiva nas etapas de ensino, de atividades simples às mais complexas. No eixo de Produção de textos,

a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (BRASIL, 2017, p. 78).

As práticas de linguagem se organizam de acordo com os campos de atuação e as habilidades propostas se relacionam aos objetos de conhecimento (conteúdos selecionados) e devem ser alcançadas até a culminância de cada ano e nível de ensino. As habilidades de produção textual voltam-se o trabalho com o texto impresso – já consagrado no contexto de sala de aula – e com os textos orais e da cultura midiática (hipertexto).

As habilidades, confusas na sua própria definição, assemelham-se à definição de competências. Observe-se o descritor EF69LP29:

Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2017)



O descritor, ao propor uma “habilidade”, torna-se confuso, pois a concepção de habilidade contida na BNCC vai de ao encontro a essa proposição que comanda um trabalho pedagógico, o que não se configura como finalidade de ensino, ou seja, não define de forma consistente o descritor como estratégia de ensino da língua.

A seguir, traçarei observações nas habilidades pretendidas no eixo de produção textual em todos os campos de atuação do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a produção textual como objeto de ensino e as práticas metodológicas. É preciso observar o que se aprende naturalmente fora da escola e o que se aprende na escola; o que se aprende fora da escola deve ser trazido para reflexão e associação com o ensino. No caso específico do texto, ele não se configura somente como objeto de aprendizado, mas como instrumento de ensino, por isso é comum dizer “ensinar a língua através do texto”. Há ainda que analisar essas proposições determinadas na Base e como ela estabelece a relação com a concepção de produção de textos, que derivações, implicações e desafios são estabelecidas com implantação da BNCC.

A título de exemplo, analisemos o que propõe a Base para o “campo jornalístico-midiático

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p><b>Estratégia de produção:</b> planejamento de textos Informativos.</p>	<p><b>EF89LP08)</b> Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites</p>

	ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
<b>Estratégia de produção:</b> textualização de textos Informativos	<b>(EF89LP09)</b> Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
<b>Estratégia de produção:</b> planejamento de textos argumentativos e apreciativos	<b>(EF89LP10)</b> Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
<b>Textualização de textos</b> argumentativos e Apreciativos	<b>(EF08LP03)</b> Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. <b>EF09LP03)</b> Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
<b>Estratégias de produção:</b> planejamento, textualização, revisão e edição de textos	<b>(EF89LP11)</b> Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa

publicitários	significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
---------------	---

Fonte: BNCC: 2017, pag 178.

Apesar de propor a circulação de diversos tipos textuais para o 6º ao 9º anos, observa-se que os textos voltados para o 8º e 9º anos seguem o direcionamentos para textos expositivos e argumentativos.

O descritor (EF89LP08) relacionado à produção de textos apresenta como objeto de conhecimento a *estratégia de produção: planejamento de textos informativos*. Há contradição nesse objeto de conhecimento, pois não encerra um objeto de conhecimento, mas sim uma estratégia de aprendizagem. Além disso, a habilidade propõe o “fazer”, ensinar o aluno a organizar o gênero reportagem, deve selecionar as fontes e avaliar todas as condições de produção do texto.

Na habilidade proposta (EF89LP08), não há clareza do que se pretende. No início, o planejamento volta-se para a reportagem, com destaque para a *reportagem impressa* (que, subsentende-se, é produzida em jornais, revistas e periódicos) e em outras mídias (rádio, TV, sites). O texto não está somente para o escrito, e sim para a reportagem falada e imagética.

Há sequenciação com a habilidade anterior, através do descritor (EF89LP09), que tem como objeto de conhecimento a *estratégia de produção: textualização de textos informativos*, em que os alunos devem produzir reportagem impressa e multimidiática, envolvendo os elementos do hipertexto, recursos sonoros e organização da edição; àquela integra a estrutura dos elementos textuais e de forma optativa – quase impositiva – elementos imagéticos, tamanho e tipos de letras.

Nesse campo, há a orientação de planejar e produzir o texto; entretanto, verifica-se confusão entre o escrito, o oralizado e o semiótico. O que se percebe-se é a tentativa de extrapolar o âmbito do impresso, o que, no caso da escola pública, está além do trabalho e de recursos existentes em sala de aula.

No descritores EF89LP10, EF08LP03 e EF09LP03, que tratam do planejamento e da textualização do artigo de opinião, verifica-se continuidade na produção de texto no que tange aos tipos de argumentos próprios do gênero dissertativo-argumentativo. As habilidades de textualização utilizam como estratégia metodológica situar o escritor no momento da enunciação e fazer uso de mecanismos estruturais e coesivos no processo produção.

Todavia, no planejamento, dependendo do tema, a habilidade EF89LP10 orienta que a coleta de informações “pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos”. Deveriam ser acrescentadas outras tipologias do gênero impresso, como a crônica, o editorial, pois é necessário que o aluno tenha contato com textos variados que circulam no âmbito.

#### **4. Considerações sem fim**

Após a conclusão no Curso de Licenciatura Plena em Letras – habilitação em Língua Portuguesa, na UFPA/ Campus de Santarém, em 1999, fui para o município de Itaituba, exercer o magistério como servidora contratada. O município era carente de profissionais com formação superior, havia muitos professores leigos e, por parte da maioria dos servidores e administradores públicos, desconhecimento da legislação educacional.

Nesse contexto, percebi a realidade e a diferença entre teoria e prática. Todos os trabalhos exercidos com tanta “precisão” e “perfeição” na universidade parecem impossíveis na escola pública, deficiente de estrutura e material didático. Fui lotada em quatro escolas – numa cidade em que sequer conhecia –, com carga horária de 40 horas semanais. As escolas eram distantes, não havia transporte coletivo. Para mim, uma dura realidade, deixando a desejar no compromisso com o ensino. Estar no “chão da escola”, não é estar em “berço esplêndido”.

No ano seguinte, lotada com a disciplina de Língua Portuguesa, quis ensinar de forma “diferenciada”, o que, para

alguns, era uma forma de matar o trabalho; afinal, trabalhar a língua devia ser ensinar gramática, falar e escrever corretamente, concepção difundida pelo sistema educacional vigente. Respirava todo o tempo um universo de comodidade, em que a gente se ajusta a continuar nas regras e exceções e a obedecer a um sistema educacional que determina o que ensinar e com alunos (a maioria) que finalizam a Educação Básica acreditando que não sabem Língua Portuguesa.

As teorias apre(e)ndidas em minha formação (con)fundiam-se com a realidade. Turmas com distorção série-idade, com dificuldades de aprendizado, cobranças de gestão... tudo me passava uma sensação de impotência e ineficiência. A experiência de sala de aula levou-me a compreender as deficiências e a verticalização do ensino, a precariedade da educação pública, a valorização profissional e, sobretudo, as dificuldades (enormes) de aprender, ler, escrever, reescrever, interpretar e produzir textos.

Coloco-me no universo de professores que querem transformar o ensino de língua e buscam na capacidade humana do ser de minimizar as diversidades em sala de aula, tendo em vista que no espaço em que estamos inseridos não há a democratização dos bens sociais e culturais e no universo de alunos que anseiam por mudanças no ensino e por ferramentas acessíveis e inovadoras de aprendizado.

Sempre vislumbrei o retorno ao espaço acadêmico, estudar mestrado na área de linguagens, apropriar-me de novos conhecimentos. A vontade de aprender e ensinar fez com que o desejo de fazer o mestrado aflorasse novamente.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto e do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p.29)

Ingressei em 2018 no Profletras-Ufopa e reavivei a vontade de transformar a realidade dos meus alunos e do espaço social em que atuo. Nessa perspectiva, vejo-me como uma professora que não desistiu de buscar novos saberes e possibilidades de

aperfeiçoamento para melhorar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades no ensino de língua nos níveis fundamental e médio – atualmente, não se vê na maioria dos alunos o desejo pelo aprendizado e, principalmente, pela leitura, por escrever e produzir, e, sobretudo, de modificar o meio em que vive através de práticas sociais contundentes.

O Profletras/Ufopa me possibilitou subsídios e caminhos para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. É possível trabalhar leitura/escuta, escrita (produção textual) a oralidade e a análise linguística através da prática em sala de aula, da flexibilidade, da análise de estruturas linguísticas, de diferentes gêneros textuais, dos mais simples aos mais complexos.

Trabalhar em sala de aula com leitura e produção de textos é um desafio; exige leitura, prática, ousadia, atitude e desejo de mudança. O espaço escolar precisa ir além dos muros e cumprir sua função na formação dos cidadãos, seja nas práticas sociais, seja no processo de aprendizagem.

Não vejo que a BNCC possa me ajudar nessa tarefa.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 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.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP no 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil.** Curitiba: IESDE Brasil, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Calidoscópico© 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22.ed. Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão – entrevista. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n.35, p. 110-120, ago.-dez., 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes Editora, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores. 2010

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006 (edição original: Cascavel: Assoeste, 1984).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Contexto, 2015.

SAVIANI D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2012.

# **A PICHÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA:** uma proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos

Cristina Lúcia de Oliveira<sup>1</sup>

## **Introdução**

O crescente avanço nos estudos da linguagem aponta novas perspectivas no que se refere à leitura e escrita como práticas sociais que se constituem mutuamente com a sociedade, sendo possível concebê-las de maneira intrínseca aos processos histórico-sociais que as produz (ORLANDI, 2012). Fundamentado no aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), no que afirma sobre a heterogeneidade discursiva e concepção do discurso como prática social, este capítulo apresenta uma proposta deste trabalho que tem por finalidade promover a prática de leitura, considerando, além da materialidade verbal, os aspectos históricos e sociais, condições de produção e forma de recepção dos textos, observando de que modo são construídos os sentidos, e ainda, a partir disso, promover a prática de escrita sobre as análises desenvolvidas nos gestos de leitura. Com isso, pretendemos colaborar para a

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional ProfLetras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atua como docente na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Prefeitura Municipal de Volta Redonda. E-mail: cristinalucia86@hotmail.com



formação de sujeitos conscientes e críticos do processo de construção de sentidos na leitura e escrita de textos.

Para tanto, desenvolvemos e aplicamos um conjunto de atividades interventivas em uma turma de ensino fundamental da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) envolvendo práticas de leitura vivenciadas no espaço urbano com o gênero discursivo pichação, registradas na escrita de comentários e, ainda, promovemos a análise da aplicação de atividades num processo de reflexão da prática docente.

A pesquisa, apoiada no aporte teórico da AD, conta com a colaboração dos estudos defendidos nacionalmente por Eni Orlandi e Freda Indursky, além de seu maior expoente e originário Michel Pêcheux. Consideramos de crucial importância os fundamentos defendidos pela AD para a tomada da leitura e escrita de maneira efetivamente crítica e reflexiva, uma vez que o texto não compreende uma única possibilidade de sentido ou interpretação. “A noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo” (ORLANDI, 2012, p. 28). Assim, numa leitura tomada discursivamente, a construção de sentidos compreende um contexto e uma ideologia.

Os gêneros discursivos permeiam as práticas sociais, e um sujeito capacitado para interpretar as mais diversas possibilidades de leitura precisa acionar saberes sócio-históricos e ideológicos a fim de produzir significados. E na AD, a leitura, então concebida como processo ideológico, deveria ser desenvolvida nas práticas cotidianas da educação básica, que ainda a prioriza como sendo homogênea e, muitas vezes, desconsidera o conhecimento prévio do aluno. A respeito dessa preocupação relacionada à prática de leitura, Indursky (2011) reitera que a interpretação não deve ser vista como tarefa de apropriação de sentidos, visto que a significação presente na materialidade do texto deve ser considerada, contudo,

além disso o leitor constrói sentidos alicerçados por uma visão histórico-ideológica.

A restrita consideração da superfície linguística impossibilita perceber os processos de significação que são produzidos por aquela materialidade. Assim procedendo, o resultado é puramente sintático e formal. Para alcançar os processos semânticos, é preciso ultrapassar/atravesar a superfície linguística e, neste movimento, alcançar o funcionamento material da língua que já não é mais puramente linguístico. Assim, o sintático associa-o ao semântico para produzir sentidos (INDURSKY, 2011, p. 170).

Nessa perspectiva, a produção de sentidos acontece num processo que conjuga o texto a seus contextos de produção e de recepção, colaborando para o desenvolvimento de uma postura ativa por parte do leitor, que aciona seu conhecimento de mundo para associar saberes prévios à interpretação. Assim, falar de leitura, como ressalta Orlandi (2012) pode significar “concepção” e é nesse sentido que é usada quando se diz “leitura de mundo”, o que reflete a relação com a noção de ideologia.

No espaço escolar, muitas vezes, a educação formal é privilegiada em detrimento das inúmeras outras possibilidades de aquisição do conhecimento que existem na sociedade, de maneira popular. Diante disso, é possível observar que as peculiaridades da EJA – modalidade de ensino voltada para aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, ou que, de alguma forma, são considerados fracassados no ensino regular – exigem um olhar especial aos desafios do processo de ensino-aprendizagem vivenciados no cotidiano da sala de aula, sobretudo, no que tange à inerente busca da EJA pela correção de algumas problemáticas tais como a marginalização social decorrente da baixa escolaridade em idade avançada.

Além da AD, partindo da premissa concebida por Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2011, p. 19), assim, conjectura-se que através da cultura popular – saber do povo, muitas vezes, desvalorizado e excluído – é possível

desenvolver práticas educativas mais aproximadas da vida dos educandos ao provocar gestos discursivos pautados na realidade e perspectiva do aluno, o que extrapola o mero exercício de decodificação dos símbolos gráficos, estabelecendo conexão com as relações sociais e históricas, espaços legítimos de desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora.

Assim, a educação popular valoriza os saberes prévios do povo e a sua realidade na construção de novos saberes, contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico e participativo, o que acarreta uma melhoria no processo de aprendizagem, visto que se desenvolve a partir do conhecimento do sujeito a possibilidade de transformação social, adquirindo, assim, cunho político. “A educação popular não pode estar alheia a essas estórias que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com ela, aspectos da visão de mundo das massas populares” (FREIRE 2011, p.67).

Assim, é perceptível que os textos refletidos nos muros da cidade, ainda que não tão presentes nos estudos em sala de aula, podem se tratar da utilização da língua em um campo ideológico e discursivo no qual é possível se materializar uma reflexão, um posicionamento, um argumento, isto é, por meio do qual se podem construir sentidos. Contudo, não se trata de um gênero preferido para o estudo da leitura no espaço escolar, não aparecendo no currículo da rede municipal de ensino de Volta Redonda, o que demonstra um silenciamento desse gênero.

Apesar disso, nos textos observados nos muros, interagem diferentes sujeitos sociais, sendo assim, considerados manifestações de um processo discursivo (Orlandi, 2012). Portanto, a escolha das pichações da cidade como objeto de estudo, como corpus, para a construção de atividades de leitura, ocorre pelo fato de fazerem parte do universo do aluno, por materializarem a cultura popular, além de apresentar em forte caráter crítico, social e ideológico. A proposta desenvolvida parte da leitura das pichações, num primeiro momento, para que, num segundo momento, os gestos interpretativos oriundos da interação com as pichações sejam registrados na escrita de

comentários que serão posteriormente divulgados em posts em um blog coletivo da turma.

A fim de desenvolver tais objetivos, as atividades serão propostas com base da fundamentação teórica da AD, buscando aprimorar a capacidade de interpretação, análise sócio-histórica a partir do estudo das pichações de Volta Redonda que apresentam caráter crítico e reivindicatório, e, com isso, possibilitar o desenvolvimento do registro das leituras com atividades de escrita de comentários, apoiados nos temas das pichações, desenvolvidos em sala e, posteriormente, veiculados em um blog sobre a cidade. Assim, através da análise de pichações, serão promovidas ações a fim de desenvolver habilidades essenciais para a identificação dos modos de produção de sentidos no discurso, ressaltando as leituras possíveis na compreensão dos textos fotografados nos muros de Volta Redonda/RJ.

Assim, foi elaborada e aplicada uma pesquisa de método qualitativo, valendo-se da prática de pesquisa-ação educacional, como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores a fim de que se utilize as reflexões, questionamentos e resultados para aprimorar o ensino e prática docente, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

## **1. A proposta didática**

Nessa pesquisa, a proposta que se buscou desenvolver implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem três componentes do ensino de língua: leitura, análise discursiva e produção.

### **1.1 Atividades de leitura sobre textos argumentativos**

Com a intenção em ampliar gestos interpretativos e desenvolver a capacidade argumentativa, buscamos direcionar a análise dos textos além de sua superficialidade, atentando-se aos

sentidos explicitados e também às condições de produção. Nessa etapa de atividades, o primeiro texto para análise foi um abaixo-assinado publicado no site <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/>, em 17 de julho de 2019, o segundo texto foi uma charge publicada no site <http://www.arionaurocartuns.com.br>, em 03 de junho de 2016 e o terceiro texto foi um anúncio publicitário retirado do site <https://www.ecycle.com.br/> em 10 de setembro de 2019.

Texto 1:

**Hoje é o Dia de Proteção das Florestas, uma data para lembrar que existem pessoas que lutam todos os dias para defender tesouros insubstituíveis.**

por Rosana Villar, em 17 de julho de 2019.

A Amazônia é tão grandiosa que é difícil imaginar que uma força da natureza deste tamanho possa ser afetada pela ação humana. “Uma árvore a menos não vai fazer diferença”, diriam. “Oito mil quilômetros quadrados de desmatamento são insignificantes”, disse de fato o atual Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles. Mas, na verdade, a Amazônia tem um limite e, segundo estimativas recentes, estamos bem perto de atingi-lo. É o que os cientistas chamam de “ponto de não retorno”, quando a floresta não será mais capaz de exercer suas funções básicas, iniciando um processo de reação em cadeia irreversível, que mudará para sempre a paisagem e o clima no mundo.

Pesquisas recentes, que levam em consideração as mudanças que já podemos ver no clima, sugerem que este ponto seria alcançado caso o desmatamento da Amazônia chegue a 25% de sua área. Estamos bem próximos disso: só nos últimos 50 anos já perdemos quase 20% da floresta.

E a situação deve piorar rapidamente, segundo os últimos dados de alertas do desmatamento na Amazônia, divulgados pelo Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), houve um aumento de 88% no número de alertas em junho de 2019, em comparação com o mesmo mês do ano passado. Embora não sejam os dados consolidados do desmatamento, eles apontam um cenário alarmante. Apenas no último ano, cerca de 1 bilhão de árvores foram derrubadas, uma área equivalente a mais de 5 vezes o tamanho da cidade de São Paulo. Quase tudo, de forma ilegal.

A Amazônia é fundamental para a distribuição de umidade pelo continente e para o controle do clima em todo o mundo. Isso não é *fakenews*, é algo que vem sendo provado e comprovado pelos mais diversos ramos da ciência. Mas negar sua importância é bom para os negócios de quem lucra com a destruição da floresta. Ou você achou que eles estavam preocupados com o seu futuro?

Para estas empresas e políticos vale a pena desmatar, vale a pena colocar em risco a vida das futuras gerações, vale a pena criminalizar quem trabalha para proteger a floresta. Mas, para nós, não. (...)

Não há glamour em proteger a floresta. Mas não há um só dia na minha vida que eu não sinta que estou onde deveria estar, fazendo o que deveria fazer. Proteger a floresta importa e nós devemos fazer tudo o que estiver ao nosso alcance. Todos nós.

Faça parte do abaixo-assinado e exija que empresas e governos tomem uma atitude.

Fonte: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/florestas-preservar-ou-preservar/>

O segundo texto desta atividade é uma charge, gênero tipicamente utilizado como instrumento de crítica, muitas vezes, através do humor, e demonstra que elementos além dos linguísticos cooperam para a produção do sentido, articulando a linguagem verbal e não verbal. Nesse tipo de leitura, fica evidente a importância do conhecimento sócio-histórico para que seja possível perceber como se dão os efeitos de sentido.

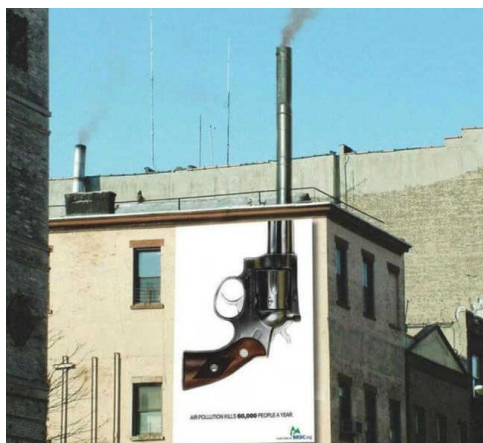
Texto 2:



Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/06/charge-menos-poluicao-do-ar.html>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

O terceiro texto desta atividade de leitura é uma propaganda em forma de fotografia com uma pequena legenda onde se lê "A poluição do ar mata 60 mil pessoas por ano" no entanto, o texto conta fortemente com outros elementos externos, que esperamos que sejam observados pelos alunos.

Texto 3:



Texto escrito abaixo da imagem: "A poluição do ar mata 60 mil pessoas por ano".

Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/component/content/article/35-atitude/2557-16-anuncios-publicitarios-que-farao-voce-refletir-sobre-seu-modo-de-vida.html>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

A seguir, apresentamos as questões e análise das respostas que constituíram a primeira atividade escrita executada individualmente após a leitura e o debate

Questão 1. Embora sejam gêneros discursivos diferentes entre si, é possível perceber que apresentam a expressão de um ponto de vista em comum, ou seja, a argumentação.

a) Que sentidos sobre a natureza são explicitados ou afirmados nos textos?

b) Que sentidos os textos apresentam em comum?

Questão 2. De que modo esses sentidos são construídos em cada texto?

A pergunta 1 foi desmembrada em a e b. Em a esperávamos estimular a observação a uma temática central, por isso direcionamos sentidos “sobre a natureza”, de modo a fazer um recorte no corpus discursivo que estamos prestes a analisar, e, nesse primeiro momento, delimitamos esses sentidos ao que foi explicitado ou afirmado nos textos.

A pergunta b propõe que se estabeleça relações, ponto de contato, entre os três textos. Aqui, espera-se que, além da temática ambiental, perceba-se que há uma posição-sujeito de protesto e defesa da natureza, está acontecendo a argumentação. A poluição e o desmatamento são abordados possibilitando leituras variadas.

Além disso, não concebemos a argumentação como intenção do sujeito, cuja posição já está constituída e seus argumentos são produzidos a partir de discursos determinados historicamente. “Argumentação é vista pelo analista de discurso a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas” (ORLANDI, 1998, p. 78). Assim, esperamos, com as práticas de leitura, desenvolver a capacidade do educando de perceber o modo como esses sentidos são construídos no texto, o que será melhor desenvolvido na questão 2.



## 1.2 Atividade de leitura sobre e com pichações

Texto 1:

**Pichação**, de acordo com o dicionário Aurélio, é o ato de pichar, ou seja, escrever sobre muros ou paredes. A enciclopédia online *Wikipédia*, em sua definição, expande as possibilidades de inscrições da pichação a fachadas de edificações, asfalto de ruas ou monumentos. Explica, ainda, que a pichação acontece por uso de tinta em spray aerossol, dificilmente removível, estêncil ou mesmo rolo de tinta.

No geral, são escritas frases de protesto ou insulto, assinaturas pessoais ou mesmo declarações de amor, também utilizada como forma de demarcação de territórios entre grupos – às vezes gangues rivais.

Já na Antiguidade é possível encontrar elementos de pichação. A erupção do vulcão Vesúvio preservou inscritos nos muros da cidade de Pompeia, que continham desde xingamentos até propaganda política e poesias.

Na Idade Média, padres pichavam os muros de conventos rivais no intuito de expor sua ideologia, criticar doutrinas contrárias às suas ou mesmo difamar governantes.

Com a popularização do aerossol, após a Segunda Guerra Mundial, a pichação ganhou mais agilidade e mobilidade. Na revolta estudantil de 1968, em Paris, o spray foi usado como forma de protesto contra as instituições universitárias e manifestação pela liberdade de expressão.

Construído no início da década de 1960, o Muro de Berlim ostentou por vários anos um lado oriental limpo e de pintura intacta, controlado pelo regime socialista da União Soviética, enquanto seu lado ocidental, encabeçado pela democracia capitalista dos Estados Unidos, foi tomado por pichações e grafites de protesto contra o muro. Até sua derrubada, em 9 de Novembro de 1989, os dois lados do muro representavam a discrepância entre a ditadura linha-dura soviética e a própria liberdade de expressão garantida na democracia de Berlim Ocidental.

No Brasil, existe uma diferença entre o grafite e a pichação. Ambas tendem a alimentar discussões acerca dos limites da arte, sobre arte livre ou arte-mercadoria, liberdade de expressão.

O grafite, em princípio, é bem mais elaborado e de maior interesse estético, sendo socialmente aceito como forma de expressão artística contemporânea, respeitado e mesmo estimulado pelo Poder Público. Já a pichação é considerada essencialmente transgressiva, predatória,

visualmente agressiva, contribuindo para a degradação da paisagem, vandalismo desprovido de valor artístico ou comunicativo. Costumam ser enquadradas nessa categoria as inscrições repetitivas, bastante simplificadas e de execução rápida, basicamente símbolos ou caracteres um tanto hieroglíficos, de uma só cor, que recobrem os muros das cidades. A pichação é, por definição, feita em locais proibidos e à noite, em operações rápidas, sendo tratada como ataque ao patrimônio público ou privado, e portanto o seu autor está sujeito a prisão e multa. O grafite atualmente tende a ser feito em locais permitidos ou mesmo especialmente destinados à sua realização.

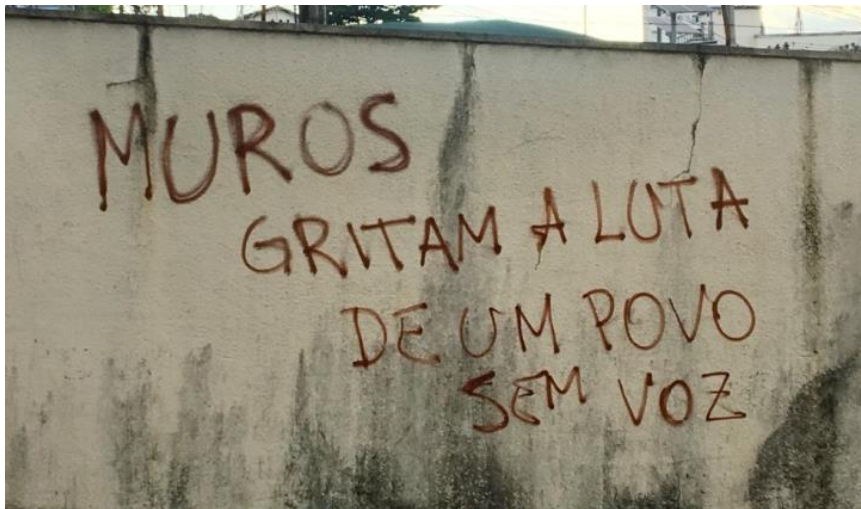
Na sequência da leitura, apresentamos registros fotográficos de duas pichações na cidade de Volta Redonda. As pichações foram selecionadas, inicialmente, para ressaltar as variadas formas de manifestação desse gênero e, posteriormente, centrando-nos na análise da pichação onde se lê “Muros gritam a luta de um povo sem voz”, para propiciar a reflexão sobre a existência de um protesto no muro da cidade, assim como para entendermos de que maneira esse sentido é produzido.

Exemplo 1:



Fotos da autora – 2009.

## Exemplo 2:



Fotos da autora – 2009.

Questões de leitura: 1. Analise as imagens acima, observe os traços, grafia e mensagem. É possível perceber alguma diferença entre elas?

2. No exemplo 2, no qual lemos a mensagem “Muros gritam a luta de um povo sem voz”, qual efeito o uso do verbo “gritar” produz no texto? O que é possível compreender sobre a escolha dessa palavra?

3. O texto do exemplo 2 menciona um “povo sem voz”. Qual efeito de sentido essa expressão constrói na pichação?

Buscamos com a primeira questão evidenciar a maneira como os “ditos” e os “não ditos” podem significar na prática de uma leitura que considera a construção dos efeitos de sentido como um processo aberto às possibilidades de variadas formações ideológicas. Na questão 2, que analisa especificamente a pichação do exemplo 2 – “Muros gritam a luta de um povo sem voz”, direcionamos nossa atenção ao verbo “gritar” e seus efeitos produzidos no texto. Aqui pretendemos estimular a reflexão

sobre as escolhas linguísticas que podem ser entendidas como uma forma de protesto.

De acordo com Orlandi (2012), os três momentos dos processos de produção do discurso são: sua constituição, a partir da memória do dizer; sua formulação, em condições de produção e circunstância específicas; sua circulação, que ocorre em certa conjuntura, segundo certas condições (ORLANDI, 2012, p. 9). Endossados nisso, notamos como o momento de circulação do texto cooperaram para o desenvolvimento dos efeitos de sentido nas respostas dos alunos mencionados, visto que a maneira como os sentidos circulam, o “trajeto do dizer” é igualmente relevante, como os demais momentos do processo de produção.

A questão 3 demonstra o intuito de criar possibilidades dos educandos de refletirem, a partir da análise da expressão “povo sem voz”, sobre os possíveis efeitos de sentido gerados por essa escolha linguística no texto. Na análise de suas respostas, vimos que, com exceção do Aluno 6 que será destacado posteriormente, todos os alunos se incluíram na definição de “povo”, além de relacionar a falta de voz à impossibilidade de ter seus direitos assegurados e suas reclamações atendidas.

### **1.3 Atividade de leitura com notícias e comentários sobre Volta Redonda/RJ**

Iniciamos essa etapa do nosso projeto com uma exposição sobre o conceito de posição-sujeito. Endossados na afirmação de Indursky (2000), por sua vez fundamentado em Pêcheux (1975), de que para a teoria da AD o ponto de vista do sujeito significa a tomada de posição que o sujeito do discurso faz, identificando-se com saberes oriundos de uma posição-sujeito inscrita em uma determinada formação discursiva. Dessa forma, o ponto de vista de um sujeito histórico se caracteriza por tomadas de posição a favor de certos saberes que existem antes mesmo de seu dizer, assim o sujeito se identifica com um determinado sentido em função de sua interpelação ideológica.

A partir dessas reflexões acerca da posição-sujeito, propusemos a leitura de duas notícias sobre a cidade de Volta Redonda, sendo a primeira publicada em 23 de julho 2018 e a segunda em 11 de março de 2019. Os dois textos tratam da mesma problemática: a persistência da poluição do ar ocasionada pela maior indústria da região. A segunda notícia é seguida de comentários virtuais de moradores, leitores do jornal, sobre a notícia.

Texto 1:

CSN é multada pelo Inea por poluir Volta Redonda e obrigada a modernizar produção

Termo de Ajustamento prevê investimentos de até R\$ 400 milhões

A poluição causada pela CSN revolta moradores, que denunciam problemas de saúde respiratória nas redes sociais e imprensa - Francisco Edson Alves/ Agência O DIA

Rio - A Companhia Siderúrgica Nacional poderá ser multada em até R\$ 300 mil por emissões fugitivas (materiais poluentes) na atmosfera de Volta Redonda, no Sul Fluminense, conforme a própria empresa admitiu e o O DIA publicou hoje com exclusividade. Em nota ao jornal, o Instituto Estadual do Ambiente (Inea) afirmou ter destacado um auto de constatação, que pode gerar a infração, depois de ter enviado técnicos à Usina Presidente Vargas (UPV), em decorrência das emissões e das denúncias feitas pela reportagem. O órgão também adiantou que um novo Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) está sendo elaborado, obrigando a CSN a investir cerca de R\$ 400 milhões na modernização dos equipamentos de controle de emissões de substâncias poluentes no ar.

Desde o mês passado, o DIA vem mostrando, em série de reportagens, o sofrimento de moradores do município, por conta de pó preto de escória (rejeitos da produção do aço nos Altos-Fornos e Aciaria) que saem das chaminés da usina e do depósito sem controle, operado pela Harsco, na periferia; de cor avermelhada (resultado da queima de sucatas), além de possíveis gases maléficos de seus Altos-fornos e Aciaria da CSN.

No sábado, a empresa admitiu ter constatado problemas relacionados ao controle de materiais poluentes em sua produção. Em

nota, revelou que "identificou emissões fugitivas pontuais na semana passada", garantindo já ter levantado as causas e que já estaria "tomando medidas técnicas" para sanar os problemas.

Na nota desta segunda-feira, o Inea informou que, "em busca de uma solução definitiva do problema e do fim dos incômodos que a CSN tem causado a população, está sendo elaborado um plano de ação a ser formalizado junto a empresa".

"O plano, que inclui investimentos da ordem de R\$ 400 milhões, será submetido à Comissão Estadual de Controle Ambiental (Ceca), e, se aprovado, no dia 20 de setembro permitirá a concessão de uma nova Autorização Ambiental, que garantirá a continuidade da operação da Usina, em prazo também a ser determinado pela Ceca", diz o texto. Ainda em nota, O Inea garantiu estar "consciente dos problemas enfrentados pela população", afirmando que não tem economizado esforços no sentido de obter da empresa soluções que não sejam meramente paliativas. "Não podendo deixar de considerar que trata-se de uma siderúrgica que já opera há mais de 50 anos, mas que ainda assim precisa se adequar às normas ambientais", finaliza o documento.

(Fonte: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/07/5560178-csn-e-multada-pelo-inea-por-poluir-volta-redonda-e-obrigada-a-modernizar-producao.html#foto=1>. Acesso em 20 de agosto de 2019)

Texto2:

The screenshot shows the website 'A Voz da Cidade' with a navigation bar at the top containing links for HOME, NOTAS & NOTAS, EDITORIAS, CLASSIFICADOS, VARIEDADES, COLUNAS, and PROMOÇÕES. Below the navigation bar is a breadcrumb trail: Home > Cidades > Vídeo divulgado na internet mostra grande massa de poeira produzida pela CSN. The main content area features a large photograph of a cityscape under a hazy, overcast sky. Below the photo is the text: 'A indignação dos internautas é coti-o-deslaxo dos órgãos-competentesa respeito da situação - Foto: Fábio Guimarães'. Underneath the photo is a headline: 'Vídeo divulgado na internet mostra grande massa de poeira produzida pela CSN'. To the right of the main content is a search bar with the text 'Pesquisar ...' and a 'Pesquisar' button. Below the search bar is a red banner that says 'EDIÇÃO DIGITAL'. Further down is a thumbnail image of a computer monitor displaying the website's interface. At the bottom of the page, there is a date and time stamp: '11 DE MARÇO DE 2019, 21:30' and 'COADES'. On the right side, there are two input fields labeled 'Email' and 'Newsletter'.

Um vídeo que mostra uma densa poeira saindo da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) vem causando polêmica nas redes sociais. Na tarde do último domingo, 10, em diversos pontos de Volta Redonda, era possível ver a neblina de pó da siderúrgica se espalhando pela atmosfera. Os comentários das redes sociais dão conta que em dois dias consecutivos foi possível avistar a poeira. A indignação dos internautas é com o descaso dos órgãos competentes a respeito da situação, já que o problema com pó preto não é novidade para os volta-redondenses.

A Secretaria de Meio Ambiente de Volta Redonda informou que a competência da fiscalização é do Instituto Estadual do Ambiente (Inea), já que a licença de operação é emitida por eles. No entanto, a população cobra que algo seja feito pelos órgãos municipais, já que a população do município é quem está sofrendo. "A CSN nunca irá resolver o problema, é muito mais barato para ela pagar uma multa que resolver", comentou um seguidor no instagram do @jornalavozdacidade.



Nossa! Além de ser um risco para o meio ambiente é um risco óbvio para a população. Chega a ser assustador .

7 h Responder



...será que as autoridades não veem isso! O poder financeiro da csn com certeza cega as autoridades.....

6 h Responder

Fonte: <https://avozdacidade.com/wp/video-divulgado-na-internet-mostra-grande-massa-de-poeira-produzida-pela-csn/>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

Questões de leitura:

1. Após a leitura, escreva sobre o que os textos falam.

Essa primeira questão visava simplesmente a formalização da interpretação motivada na nossa conversa com a turma.

2. O Instituto Estadual do Ambiente - INEA, é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado à Secretaria Estadual do Meio Ambiente, criado em 2008, com a missão de proteger, conservar e recuperar o meio ambiente para promover o desenvolvimento sustentável. Observe as datas de publicação de cada notícia, e responda:

a) De acordo com a notícia, qual a posição defendida pelo INEA?

No decorrer do processo de intervenção, buscamos em meio às questões desenvolvidas, estimular nos educandos reflexões

provenientes de uma prática de leitura discursiva. Nesse caso, tivemos o intuito de despertar um olhar crítico aos posicionamentos identificados a partir do texto.

3. Nos comentários apresentados abaixo da notícia do Texto 2, é possível perceber o posicionamento dos moradores da cidade. Que posição é defendida por eles?

Na questão 3, espera-se que os alunos apontem palavras ou expressões que os auxiliem na construção dos sentidos. A maneira como esse sentido é produzido revela a maneira como a leitura se dá de maneira historicizada, momento que possibilita a tomada de palavra num ciclo de produção do texto X produção da leitura. Assim, na última questão escrita desta etapa, direcionamos a leitura às diferentes posições-sujeito que se explicitam nos textos, a partir das marcas linguísticas que as desvelam, a fim de compreender e levar os alunos a refletirem de que modo esses posicionamentos são percebidos:

4. Que marcas linguísticas, ou seja, palavras ou expressões materializam as posições dos sujeitos envolvidos:

a) Posição-sujeito da CSN:

b) Posição-sujeito dos moradores:

Entendemos que a resposta dos alunos possam revelar a maneira como, fundamentados no texto, eles são capazes de refletir criticamente, demonstrando a habilidade de formular sentidos sobre aquilo que leram. Nas palavras de Indursky (2019) “interpretar implica a realização de uma leitura que não seja exclusivamente parafrástica” (INDURSKY; RODRIGUES, 2020, p.19). Ao ocupar a posição sujeito-leitor está produzindo uma prática de leitura reflexiva.

Assim concluímos a terceira etapa, centrada no estudo e análise das posições-sujeito em um texto e o posicionamento dos sujeitos envolvidos na problemática que permeia o nosso projeto e evidencia as condições de produção, para no próximo passo continuar a prática de leitura discursiva com as pichações.



## 1.4 Atividade de leitura com a pichação

Fundamentados na perspectiva da AD, no que postula Orlandi, de que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo (ORLANDI, 2012, p. 45), e Indursky (2010) de que essa prática social (a leitura) mobiliza a interdiscursividade e conduz o aluno, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações (INDURSKY, 2001, p. 41) buscamos nessa etapa desenvolver práticas de leitura entrelaçando o sujeito-leitor em um processo histórico de produção de sentidos, observando de maneira consciente e crítica as relações com o interdiscurso, formações ideológicas e as posições-sujeito materializadas nas pichações.

Selecionamos para esse momento uma pichação da cidade de Volta redonda. Pretendemos oportunizar aos alunos a reflexão acerca do processo de produção dos gestos interpretativos, assim como observar de que modo (ou se) os efeitos de leitura foram ampliados.

Texto 1:



Fotos da autora – 2009.

Questões de leitura:

a) Registre um posicionamento crítico sobre o assunto abordado nos textos em um comentário que exponha a sua opinião. Defenda a sua posição utilizando estratégias argumentativas.

b) Considerando as informações estudadas sobre a realidade de Volta Redonda, sobre a argumentação e sobre a pichação, quais os sentidos podem ser produzidos a partir da leitura das imagens?

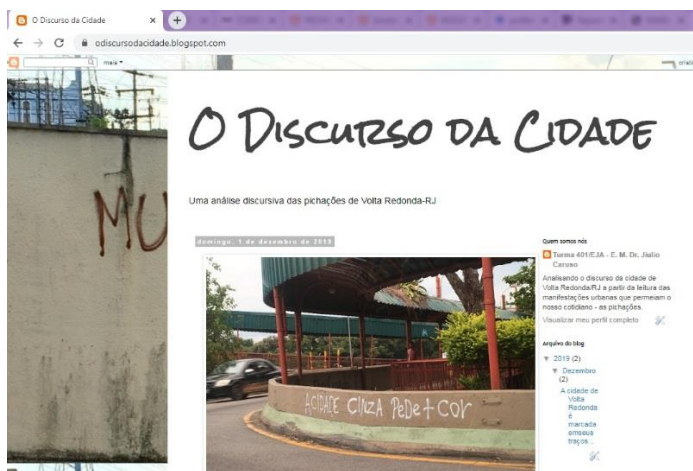
Propusemos, então, o registro da leitura realizada e solicitamos que nele fosse explicitado um posicionamento crítico. A questão foi dividida em dois momentos, onde no comando b fizemos a retomada da pichação, a fim de medir o desenvolvimento da leitura. Esperamos que o aluno exercite as estratégias de antecipação estudadas anteriormente, assim como possa desenvolver de maneira mais madura, ampla e crítica seus gestos interpretativos.

Esperamos que os registros de leitura dos alunos, observados em uma abordagem discursiva desenvolvida no projeto de intervenção, colabore para produção de sentidos acerca das pichações da cidade, fornecendo-lhes subsídios para a construção de gestos interpretativos mais reflexivos, assim como para a materialização desses gestos em suas produções escritas, apropriando-se do lugar de autoria e exercendo um papel de cidadania. Ou seja, colabore para a prática de uma leitura que transcende a decodificação linguística, tomando a leitura como aquilo que acreditamos que é: uma prática social.

### **1.5 Circulação das produções escritas**

Na última etapa do projeto de intervenção, consideramos que, por se tratar de uma prática escolar, possibilitaríamos ao aluno a escolha pelo uso da norma padrão e facilitaríamos a leitura do público no *blog*. Recorremos, então, ao laboratório de informática para que os alunos realizassem a digitação dos seus comentários. De antemão, criamos o *blog* coletivo da turma sob o endereço eletrônico <https://odiscursodacidade.blogspot.com/> no qual inserimos as imagens das

pichações captadas em Volta Redonda/RJ, dessa forma, os alunos executariam apenas a digitação dos próprios comentários.



Consideramos essa etapa de grande relevância dada a importância social de uma manifestação efetiva dos alunos na EJA em uma problemática real de sua cidade. Observando o papel reparador desse segmento de ensino, acreditamos que assegurar que suas produções repercutam fora do ambiente da sala de aula favorecerá o exercício da cidadania e posicionamento ativo em sociedade. Dessa forma, finalizamos a proposta de intervenção didática almejando que os sujeitos envolvidos na pesquisa, através de uma prática calcada nos fundamentos da análise do discurso pecheuxiana, demonstrem o desenvolvimento de gestos interpretativos conscientes e críticos, sendo capazes ainda de registrar os efeitos de sentido percebidos na leitura das pichações selecionadas da cidade em comentários argumentativos coerentes.

### Considerações finais

Tendo em vista que a escola é espaço responsável pelo desenvolvimento intelectual e crítico, a prática da leitura se faz necessária. Endossados nos pressupostos expostos no decorrer da

pesquisa, consideramos a necessidade ainda que essa prática de leitura ocorra de maneira reflexiva e isenta da homogeneidade, em um processo não linear, tampouco limitado à materialidade linguística, possibilitando assim a formação de um leitor proficiente no que concerne à produção de sentidos e apto a se posicionar criticamente exercendo a sua cidadania.

Pensando a cidade como lugar de interpretação (ORLANDI, 2004, p. 49), expandimos o nosso trabalho com o texto em sala de aula trazendo o inesperado típico desse espaço – a pichação – na proposta de um olhar analítico e reflexivo de sua relação com o político e com o histórico. Pautados na Análise do Discurso, no que estabelece a relação da língua com a história e as formações ideológicas, buscamos compreender os sentidos como gestos de interpretação, bem como sugerir como os elementos linguísticos, na superfície textual, auxiliam na sugestão dos sentidos e posicionamentos diversos, num jogo discursivo.

Na elaboração das etapas, foram elencados objetivos que nortearam o nosso trabalho. E, na leitura dos textos, buscamos fornecer embasamento para que os alunos pudessem recorrer a determinações sócio-históricas e considerar condições de produção do texto para produzir sentidos. Nessa perspectiva, refutamos a leitura proveniente do sentido literal e único para concebê-la como processo de construção em que se recupera leituras outras. Assim, desenvolvemos o projeto vislumbrando cooperar para a formação de um sujeito-leitor autônomo, capaz de construir sentidos criticamente, ao invés de buscar intencionalidades e posicionar-se como sujeito-autor em um discurso.

Os gestos de leitura foram analisados a partir de questões escritas e do registro da interpretação dos alunos em forma de comentários sobre as pichações selecionadas. Posteriormente, esses comentários foram publicados no *blog* coletivo da turma. Buscamos, com isso, desenvolver a capacidade argumentativa a partir do conceito de antecipação defendido pela AD, assim como na recuperação dos sentidos produzidos nas leituras anteriores contidas em nossa proposta.

Trazer os conceitos da Análise do Discurso para as aulas de Língua Portuguesa nos permite revelar a relação intrínseca da linguagem com a exterioridade que a constitui, ao passo que identificamos de que modo os efeitos de sentidos são construídos na prática da leitura. E, a partir dessa tomada de palavra do aluno enquanto sujeito-leitor, convidá-lo a ocupar a posição de sujeito-autor em suas produções escritas, num exercício de apropriação social da linguagem, já que refletirá sua interpelação pela ideologia.

## Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.
- BRANDÃO, Helena Maria Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- FRANCO, M. A. R. S. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 1999.
- INDURSKY, F. **Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso**. Línguas e instrumentos linguísticos. Campinas, São Paulo. n. 4/5, p. 69-88, dez. 1999/jun. 2000.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST-PEREIRA,

Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A escrita e a leitura como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.177

INDURSKY, F. Estudos de linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 163-178.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2017, p. 37-88.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1998.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-104

ORLANDI, E. **Discurso e Argumentação: um observatório do político**. Fórum Linguístico. Florianópolis, n.1, p. 73-81, jul-dez.1998. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>>. Acesso em 20 de jan. de 2019.

ORLANDI, E. **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997 [1975].

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & Cia**. São Paulo: Annablume, 1994.

RODRIGUES, Andréa. **"Aqui é um lugar de paz": escola e consenso imaginário na cidade do Rio de Janeiro**. REDISCO: Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 71-82, 2017.



# RELATO DA PRODUÇÃO DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um gênero discursivo do campo de atuação da vida pública

Valdiene Aparecida Gomes<sup>1</sup>

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma sequência de atividades realizadas com alunos de sétimo ano, que os levou a compreender a cidadania como participação social e política, por meio de uma prática de linguagem, na qual eles produziram o gênero discursivo carta de solicitação, que pertence ao campo de atuação na vida pública, que está apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de reivindicar uma melhoria para o entorno da escola. Tal atividade é um recorte da pesquisa de mestrado do Programa ProfLetras da UFMG, desenvolvida numa escola pública do interior de Minas Gerais, nas aulas de língua portuguesa.

Para o desenvolvimento desta atividade, busquei embasamento teórico nos estudos de diversos autores, tais como Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008), Bazerman (2006, 2009), Base Nacional Comum Curricular (2018), Antunes (2003), Guerra (2009), Passarelli (2021), dentre outros. Como é uma sequência de atividades feitas dentro de um projeto de letramento, nesse recorte,

---

<sup>1</sup> Programa de Mestrado Profissional de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais (ProfLetras/UFMG). E-mail para contato [valdienegomes@hotmail.com](mailto:valdienegomes@hotmail.com)



a metodologia de produção coletiva foi aplicada às oficinas de produção do gênero discursivo carta de solicitação.

Esse capítulo está dividido em cinco sessões. Na primeira sessão contextualizei a pesquisa, na segunda tratei sobre como a BNCC apresenta a categoria do campo de atuação na vida pública. Na terceira, abordei sobre o ensino por meio dos gêneros, na quarta descrevi a metodologia usada e na quinta sessão, detalhei atividades realizadas e a análise das produções.

## **1. Por dentro do projeto interdisciplinar de letramento**

Mediante a temática transversal de meio ambiente que perpassava o projeto<sup>2</sup>, coube aos alunos investigar sobre o despejo do esgoto *in natura* na lagoa que pertence ao bairro onde a escola está localizada, seus desdobramentos e implicações. O objetivo do projeto como um todo era desenvolver a competência escrita dos alunos e, para isso, realizamos diversas atividades como aula de campo, experimentos, investigação, para que enfim, pudessem produzir os gêneros discursivos propostos.

Nesse recorte que está sendo apresentado, o objetivo era que os alunos motivados por uma das palestras sobre meio ambiente, com uma fala provocadora do geógrafo convidado e a visita a uma nascente, escrevessem uma carta de solicitação a um vereador e ao promotor público. Portanto, ao longo da aplicação do projeto intitulado “Projeto interdisciplinar de letramento: o ensino de gêneros discursivos da esfera científica no Ensino Fundamental II”, houve a necessidade de inserir uma sequência de atividades para a produção de cartas de solicitação.

---

<sup>2</sup> Projeto interdisciplinar de letramento aplicado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, em que se desenvolveu estratégias didáticas para a produção de gêneros discursivos da esfera científica, como o relatório de experimento científico, bem como retextualizações de textos em infográfico e em gênero de apresentação oral, tendo como suporte multimodal o pôster, em parceria com a professora da disciplina de Ciências.

Para além de desenvolver as habilidades e competências ao se produzir um texto, o objetivo era que eles se sensibilizassem com a situação apresentada, uma lagoa poluída e uma nascente quase morrendo, assim eu poderia alargar a participação dos estudantes “nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” (BNCC, 2018, p. 144), o que se alinha com práticas que integram o campo de atuação pública. Era fundamental fazê-los entender e, conseqüentemente, agir como cidadãos conscientes, isso porque “pela natureza do conhecimento científico, não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que contextualize seu caráter social (SANTOS, 2007, p. 478). Isso posto, diante de um problema ambiental real da comunidade na qual viviam, eles poderiam intervir para tentar mudar a realidade, diante dessas reflexões os alunos perceberam que esse era um assunto de interesse social e de importância local que impactava a vida deles como moradores do bairro.

## **2. O gênero discursivo do campo de atuação na vida pública**

A BNCC (2018), assim como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – (1997), veio para tentar balizar o ensino nas escolas brasileiras. Em tal documento, a intenção é que as atividades escolares possam mobilizar os conhecimentos e as habilidades esperadas para que os alunos exerçam plenamente sua cidadania, contribuindo para que os discentes tenham uma formação mais completa para sua vida cotidiana e também para o mundo do trabalho.

A BNCC de Língua Portuguesa está organiza a partir de Práticas de Linguagem, nas quais estão relacionadas a oralidade, a leitura, a produção de textos e a análise linguística/semiótica e os campos de atuação conforme o quadro apresentado (FIG 1):

Figura 1- Campos de atuação.

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2018, p. 84.

O documento apresenta o ensino da língua conforme as práticas nas quais ela está inserida, o que corrobora com Antunes (2003) a qual afirma que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42), com isso, traz uma nova categorização que é identificada como campos de atuação.

Podemos entender como campos de atuação, aquelas atividades caracteristicamente humanas que nos inserem na vida social e para que a aprendizagem ocorra, devemos considerar, portanto, a linguagem em uso nas diferentes práticas sociais. Ancorando-se também em Antunes (2003), isso fica ainda mais claro, porque segundo a autora “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam” (ANTUNES, 2003, p. 48).

O documento oficial (BNCC) ratifica ao destacar “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Tal categorização valoriza o contexto no qual o conhecimento e a língua se realizam e nesse recorte ora apresentado, as produções feitas se identificam com o campo de atuação na vida pública uma vez que colaboram para a

compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (BRASIL, 2018, p. 146).

Além de que “envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos” (BRASIL, 2018, p. 146). Compreendo que abordar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa por meio dos campos de atuação, pode cooperar para formação escolar dos alunos que além de saber, eles devem saber fazer, promovendo um fortalecimento da autonomia, da participação de diversas práticas sociais, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

### **3. O ensino por meio dos gêneros discursivos e da prática social**

Ao considerar o ensino de língua portuguesa por meio dos textos e que cabe à escola apresentar e trabalhar diversos tipos e gêneros textuais, no uso real da linguagem, de forma contextualizada, torna-se imperioso não “tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Assim, entendo que a produção dos gêneros discursivos deve vir atrelada a alguma prática de linguagem, na qual o aluno possa

reconhecer o seu interlocutor, saber quais são as condições de produção e circulação daquele gênero que irá ler ou produzir.

O ensino baseado em textos, conforme assevera o documento da BNCC (2018) e autores como Antunes (2003), corroboram o ensino de gêneros discursivos secundários no ensino fundamental, como as cartas de solicitação, pois elas emergem de um contexto mais complexo. Conforme Bakhtin (2016), os gêneros podem ser divididos em primários, que são aqueles que se apresentam em situações comunicativas cotidianas, mais informais, voltados para a oralidade. Já os considerados secundários, surgem em contextos mais específicos, por vezes por meio de textos escritos e a partir da reelaboração dos gêneros primários.

Os gêneros secundários, do qual se trata esse capítulo, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p.15) e produções textuais assim, normalmente, demandam a intervenção do professor para que os alunos possam desenvolver certo domínio da formalidade e das estruturas inerentes ao gênero.

Cabe ressaltar ainda, que a concepção de linguagem que permeou a prática pedagógica durante todo o projeto, é a linguagem como interação. Isso porque “sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 50).

Para Antunes (2003), “há duas grandes tendências que marcam a percepção dos fatos que compõem a linguagem: a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema potencial [...] e outra b) centrada na língua enquanto atuação social [...]” (ANTUNES, 2003, p.41). Dentro dessa perspectiva, cujo enfoque deva ser interação e a atuação social, há uma troca constante entre o sujeito que usa a língua para comunicar-se e o seu interlocutor (ouvinte ou leitor).

Antunes (2003) ainda versa sobre as implicações pedagógicas da escrita, das quais podemos citar: uma escrita de autoria dos alunos, vendo-os como sujeitos, agentes do discurso; uma escrita feita de

textos (escritos e orais), que expressem a realidade social vivida; uma escrita de textos socialmente relevantes, que mostrem os usos sociais da escrita; uma escrita funcionalmente diversificada, a partir da função do texto; uma escrita de textos que têm leitores, que se dirigem a leitores concretos, dentre outras (ANTUNES, 2003, p. 61-64).

É nessa perspectiva descrita por Antunes que aproveitei a oportunidade para ensinar textos diversos na medida em que os alunos faziam uma leitura crítica do seu mundo e da realidade na qual estavam inseridos por meio do uso da linguagem. Nesse ínterim, a linguagem se tornou um importante instrumento de cidadania e de transformação social, colaborando para o letramento crítico e de acordo com Bazerman (2009), essas produções abriram caminho para que os alunos pudessem “contribuir com algo seu para o mundo através da escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 12).

Uma das contribuições foram as cartas, que emergiram de uma prática social vivida por meio da investigação científica, de discussões ocorridas em sala de aula, de pesquisa feita com os moradores e que levou os alunos a perceberem o desconhecimento da população local sobre a presença de esgoto a céu aberto e lançamento dele na lagoa do bairro. Um outro ponto que motivou a escrita foi a palestra sobre as nascentes, na qual o geógrafo Alessandro de Sá, disse aos alunos que eles poderiam solicitar ao Ministério Público o cercamento da nascente do bairro. Os alunos, em visita ao local, observaram que não tinha nada que limitava o acesso, o que prejudicava o desenvolvimento da fonte de água.

Esses eventos ajudaram os alunos a se sentirem, como dito anteriormente, entusiasmados a escrever na escola (GERALDI, 1993), lugar que entendemos como privilegiado para leitura e escrita. Tudo isso corroborou ainda mais para a pertinência desse projeto de letramento, porque segundo Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013),

assumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente

significativos para ao aluno, sua comunidade e suas vivencias locais ou não. (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p.72).

O letramento é um evento que nasce de diversas práticas discursivas, nas quais o aluno se vê inserido e incentivado a expressar-se tanto oralmente quanto por escrito (SOARES, 1999). Por conseguinte, todas as atividades elaboradas tiveram como referência uma prática social atada, de certo modo, à vida dos estudantes, com produções textuais com interlocutores reais, de modo colaborativo e interativo entre professores e alunos. Conforme Kleiman (2000, p. 238), esse tipo de projeto é “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade”.

Desde o princípio, eu acreditei que os alunos se interessariam em vivenciar o projeto, por se tratar de um tema pertencente ao bairro que viviam: a lagoa que margeia todo o local. Entretanto, eu também pensava que poucos alunos conheceriam as especificidades do bairro e vi nisso uma oportunidade de tornar o ensino dos gêneros discursivos algo mais envolvente, interessante e significativo. Nessa esteira, incluir esses gêneros discursivos como objeto de ensino, estimulou bastante a curiosidade e o envolvimento dos alunos em todas as fases do projeto.

Depreendi que a carta para o promotor público, poderia ser um importante instrumento para tentar resolver o problema da falta da cerca no entorno da nascente, bem como a segunda carta na qual solicitamos a um vereador local, a realização de uma ação para levar mais informações sobre o tratamento de esgoto ou a ausência dele para os moradores em geral. No que diz respeito à produção das cartas de solicitação, estavam claros os motivos dessas produções para os alunos. Desse modo, se sentiram impulsionados a se comunicarem na expectativa de obterem um retorno por meio da interlocução e do discurso escrito.

Essa interação entre locutores e interlocutores tornou aquele texto um fato social, uma vez que era fundamentado pelo gênero

textual (BAZERMAN, 2009) no qual se pode observar que são “gêneros altamente tipificados” (BAZERMAN, 2009, p. 21) e que são “ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala” (BAZERMAN, 2009, p. 21). Ainda em conformidade com Bazerman (2009), um ato de fala se realiza com ações entre os sujeitos, com uma motivação específica e são três: o ato locucionário, que é exatamente o que foi dito; o segundo ato é o ato ilocucionário, que ocorre mediante o recebimento do texto e de sua leitura por parte dos destinatários. O último ato é o efeito perlocucionário, isto é, “o modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações” (BAZERMAN, 2009, p. 27).

#### **4. A produção coletiva do gênero discursivo carta de solicitação**

Como recurso metodológico para esse recorte do projeto de letramento foi usada a produção coletiva de textos, pois além do estudante organizar seus “conhecimentos para a escritura do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações, venham a interagir com o outro” (GUERRA, 2009, p.57). Além do mais, eram ações que ajudaram “as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto” (GUERRA, 2009, p.57).

Com esse recurso foi possível colaborar e intervir no processo de elaboração dos textos, o que possibilitou a interatividade entre os interlocutores no instante em que ocorreu a produção (FERREIRA, 2013). Com essa ação, a superestrutura do texto era construída conjuntamente, já que eu fazia o registro no quadro e os alunos escreviam o texto no caderno, após as discussões, argumentações e finalizações de cada parágrafo.

Essa metodologia favoreceu para que eu pudesse verificar, no ato da fala e da escrita, as necessidades de aprendizagem dos alunos e das adequações do texto e mais do que isso, fomentar as discussões sobre a temática transversal de meio ambiente que



estava sendo trabalhada com os alunos. Essas adequações visavam colaborar para “uma escrita orientada para a coerência global”, conforme assevera Antunes (2003, p. 65), em que ela instrui que se dê maior atenção aos “aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como clareza e a precisão da linguagem (...), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encandeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito” (ANTUNES, 2003, p. 65).

Mas antes de discorrer sobre as oficinas, é preciso abordar, mesmo que sucintamente o gênero proposto para a produção, a carta de solicitação. Passarelli (2012) esclarece que como qualquer gênero no qual há uma correspondência, os elementos que constituem a estrutura da carta precisam estar presentes na composição, como o vocativo, o propósito comunicativo, o fechamento, o local, a data e a assinatura.

Para tanto, deve ficar explícito também “o assunto que gerou a escrita da carta e, por se tratar de texto argumentativo, o objetivo da carta (...), defender ponto de vista sobre o assunto (...) e sugerir o que deve ser feito” (PASSARELLI, 2012, p. 270). Foram organizadas oficinas para que os alunos pudessem ter mais repertório sobre as nascentes e conhecer melhor o gênero que produziram.

## **5. Descrição e análise da produção textual**

O objetivo da produção textual proposta, como dito anteriormente, era fazer com que os estudantes, por meio do discurso escrito, atuassem mais ativamente no processo de transformação da realidade local, uma vez que cabe também aos alunos como cidadãos, agir diante de um problema detectado e que impactava na vida de todos. E evidentemente, colaborar para melhorar a competência escrita dos alunos por meio do gênero discursivo carta de solicitação.

Desta sequência de atividades participaram cerca de 40 alunos de uma turma de sétimo ano, com idade entre 12 e 13 anos de uma

cidade do interior de Minas Gerais. Na primeira e segunda oficinas a atividade foi coletiva, na terceira foi em grupos de aproximadamente cinco alunos e para encerrar a sequência, a sala voltou a ser organizada para que participassem coletivamente. Cada oficina durou cerca de duas horas/aulas.

## **Oficina 1**

Conteúdo: palestra Mapa da Mina (cuidado com as nascentes)

Foi realizada uma palestra com um geógrafo que atua no município com a preservação de nascentes. Durante a palestra sobre as nascentes e os cuidados requeridos, o geógrafo comentou com os alunos que eles poderiam solicitar ao Ministério Público de Meio Ambiente, por intermédio do promotor público, uma cerca para proteger a nascente que abastece a lagoa. Assim sendo, na discussão em sala de aula e motivados pela informação que obtiveram, decidiram escrever a carta.

## **Oficina 2**

Conteúdo: explicação dos aspectos constitutivos do gênero discursivo e a produção da primeira carta de solicitação.

Para dar início ao estudo do gênero escolhido, foi levado por meio de projeção, exemplos de cartas de solicitação e feitas atividades orais sobre os modos de produção e de circulação desse gênero discursivo.

Os alunos compreenderam que a carta como escreveriam tinha um objetivo específico, que era solicitar algo, para tanto, ela deveria conter o problema e os argumentos para convencer a pessoa acerca da solicitação e, por fim, sugerir a solução para o problema apresentado. Portanto, com esse entendimento por parte dos alunos, ficou definido o que Bazerman (2009) chama de ato locucionário, ou seja, o conteúdo da carta.

Antunes (2003, p. 55), diz que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento operação e revisão)”, a definição com os alunos sobre o conteúdo da carta é a delimitação do tema e o que conferirá unidade à produção, fazendo parte do planejamento do texto (ANTUNES, 2003, p. 55). Ainda dentro do planejamento, já tendo claros os objetivos da escrita e o gênero que desenvolveriam (ANTUNES, 2003), os estudantes se definiram como os emissores da carta, entendendo assim como sendo o coletivo dos próprios alunos e o destinatário como sendo o promotor público.

Na planificação que ainda concerne os “critérios de ordenação das ideias” (ANTUNES, 2003, p. 55), determinamos as partes que a carta conteria: a apresentação, os argumentos, a solicitação e a despedida. Esse planejamento foi fundamental para que o ato ilocucionário (BAZERMAN, 2009) tivesse o efeito pretendido, ou seja, mobilizar o promotor público para que respondesse e de maneira positiva ao que estavam solicitando.

A questão que mais tiveram dificuldades de solucionar na reconstrução das condições de produção foi sobre a circulação da carta. Para esclarecer, expliquei que essa carta era muito específica e dirigida a uma pessoa e somente ela teria acesso ao texto, nesse caso, tratava-se do promotor público que atua no Ministério Público e que deveria ser entregue pessoalmente. A partir dessas definições, passamos para a escrita colaborativa e coletiva no quadro com a participação dos alunos e orientação da professora.

Reiterei que a escrita seria feita coletivamente e discutimos sobre o nível de formalidade da carta, uma vez que seria endereçada a um promotor público. Ressaltei que para isso, eles deveriam usar pronomes formais de tratamento, serem objetivos pelo fato do interlocutor ser uma pessoa, nosso entendimento, bem ocupada, porém teriam que detalhar a situação, quando fosse necessário, mediante o motivo do envio da carta de solicitação.

No primeiro parágrafo, os alunos se identificaram e escreveram qual era o contexto da solicitação. Um dos alunos sugeriu um termo interessante, pediu para escrever a palavra

“supracitada” para que não repetissem o nome da escola. No segundo parágrafo, os alunos escreveram o problema detectado sobre a nascente e também sobre a presença de ações antrópicas. Ou seja, esse seria o parágrafo que relacionaria os argumentos para convencer o promotor da relevância dessa ação, como a importância de ter uma nascente num bairro e sua vazão de água.

No último parágrafo, foi apontado que era necessário apresentar a solução do problema mediante nossas convicções e justificativas, por isso, solicitaram que o promotor os ajudasse a proteger a nascente e foi sugerida a construção de uma cerca na área que continha a nascente. Essa atividade foi relevante, porque durante a escrita da carta no quadro, os próprios alunos perceberam que algumas vezes era necessário fazer reformulações, outras vezes, apontavam a necessidade da formalidade do texto devido ao objetivo da carta, além disso, escolhiam os conectores adequados para ligar orações ou retomar algum elemento que já havia sido escrito. A primeira versão (FIG 2) não tinha a estrutura completa de uma carta, portanto foram necessárias outras alterações, o que se configurou como a revisão apontada por Antunes (2003), as quais foram feitas em sala de aula com a projeção.

Na aula seguinte, a carta digitada foi projetada para os alunos verem se havia algo que poderiam melhorar. Antes, foi feito um resgate da produção escrita da carta, num bate-papo, refizeram o caminho: quem escreveu? Que marcas no texto demonstrava isso? Para quem? Que modalidade havia sido empregada no texto, formal ou informal e quais eram as marcas dessa formalidade presentes no texto? Como iniciamos a carta? E Como ela foi finalizada? Identificaram ainda, onde na carta estavam apresentados o problema, os argumentos e a solicitação.

Figura 2 - Primeira versão da carta coletiva de solicitação.

Olamos alunos do sétimo ano da escola supra  
citada e estamos desenvolvendo um projeto escolar  
sobre a lagoa do bairro cidade nova. Com  
esse projeto descobrimos a existência de manilhas  
no bairro.

Se fazermos uma cota de tempo, podemos ver  
que uma das manilhas na rua Carlos Gomes,  
possui características que a degradam.  
Sabemos da importância da manilha do nosso  
sistema, pois ela é uma fonte vital que fornece  
cerca 2,5 l/m de água para a lagoa do bairro,  
segundo o experimento que fizemos.

Por isso, solicitamos à vossa excelência que  
nos ajude a protegê-la e sugirimos a construção  
de uma cerca de proteção, que impediria a  
entrada de pessoas e animais.

Esperamos ansiosos por um retorno.

Agradecemos

Alunos e professora do sétimo ano

Fonte: arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

Além disso, achamos que era importante acrescentar no final da carta uma pergunta à qual ainda não possuíamos a resposta: gostaríamos ainda de saber quais seriam os responsáveis, hoje em dia, pelo despejo do esgoto na lagoa e sua poluição. Os alunos viram, ao fazer a leitura da carta projetada no Datashow, que poderiam fazer ainda alguns ajustes no texto, como a saudação inicial, que não havia sido colocada. Segue a carta produzida coletivamente pelos alunos do sétimo ano em sua versão final (FIG. 3):

---

<sup>3</sup> Foi omitido o nome do promotor.

Figura 3 - Versão final da carta coletiva de solicitação.



Santana do Paraíso, 16 de julho de 2018.

Exmo. Sr.

Somos alunos do sétimo ano da escola supracitada e estamos desenvolvendo um projeto escolar sobre a lagoa do bairro Cidade Nova e com esse projeto descobrimos, entre outras coisas, a existência de nascentes no bairro. Ao fazermos uma aula de campo, pudemos observar que uma das nascentes que está na Rua Carlos Gomes possui ações antrópicas que a degeneram.

Sabemos da importância da nascente para o bairro, pois ela é uma fonte natural que produz 2,5 litros de água por minuto para a lagoa, segundo o experimento que fizemos.

Por isso, solicitamos à V.Sa. que nos ajude a protegê-la, assim sugerimos a construção de uma cerca de proteção que impedirá a entrada livre de pessoas e animais.

Gostaríamos ainda de saber quem seriam os responsáveis, hoje em dia, pelo despejo do esgoto na lagoa e sua poluição.

Esperamos ansiosos por um retorno.

Atenciosamente,

Alunos e professoras do sétimo ano.

Fonte: <http://bit.ly/2VfqFhJ>, 2018.

A participação dos alunos nessa escrita coletiva foi muito satisfatória, pois a maioria sugeria palavras e expressões que colaboravam para a elaboração de argumentos mais persuasivos. Ao ler e reler os trechos produzidos, percebiam as falhas e as incoerências nas sugestões dadas por eles e pelos colegas, o que promovia a reelaboração e a reescrita constante do texto durante a produção. Para a entrega, três alunos voluntários e duas professoras foram ao Ministério Público.

Após as primeiras sequências de atividades foi possível verificar o desenvolvimento de uma das habilidades pertencentes ao campo de atuação pública:

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (BNCC, 2018, p. 147).

Passados alguns dias, o efeito perlocucionário (BAZERMAN, 2009) ocorreu, ou seja, a consequência da solicitação efetivou-se, pois, a escola recebeu o retorno por meio de um ofício<sup>4</sup> datado do dia 07/08/2018, no qual ele afirmou ter aberto uma notícia de fato para averiguar. O promotor informou ainda, haver a existência de alguns procedimentos para acompanhar os TACs<sup>5</sup> firmados para eliminar o lançamento de esgotos não tratados nos recursos hídricos do município. Um deles era um inquérito civil feito para verificar a recuperação da área degradada no Município de Santana do Paraíso, no qual está localizada a escola e um Processo Administrativo (PA-TAC) que foi instaurado para verificar a execução das obrigações ajustadas no TAC firmado com a empresa (FIG. 4).

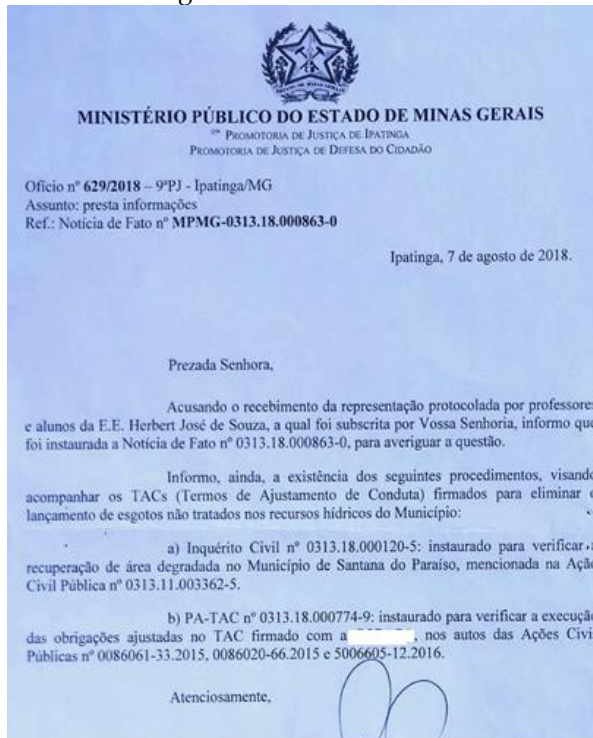
Os alunos ficaram empolgados com a resposta, na verdade, se sentiram muito importantes, pois, afinal, o promotor tinha realmente recebido a carta, lido e dado uma resposta a eles. Impulsionados pelo retorno positivo da primeira carta, iniciaram a produção da segunda carta, na qual solicitaram ao vereador do bairro a realização de uma audiência para os esclarecimentos sobre a implantação do saneamento no bairro.

---

<sup>4</sup> Foi omitido o nome da empresa do documento.

<sup>5</sup> Termo de Ajustamento de Conduta

Figura 4 - Notícia de fato.



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

### Oficina 3

Conteúdo: elaboração da segunda carta de solicitação.

Com uma atividade anterior do projeto, na qual os estudantes coletaram informações dos moradores por meio de questionário, eles puderam constatar que boa parte da população entrevistada não sabia que a lagoa estava poluída e que o bairro não tinha tratamento de esgoto. Diante desse fato, é que decidimos enviar uma carta a um vereador que residia no bairro e que era participante do colegiado escolar, solicitando que realizasse na escola uma audiência pública em que pudesse esclarecer todos os problemas referentes à lagoa e o esgoto.

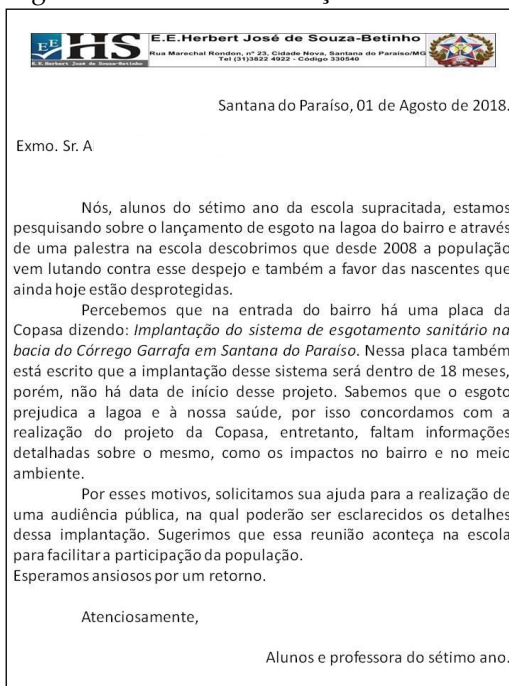


A primeira parte do modo de produção foi diferente, porque eu queria que os alunos tivessem mais autonomia nessa produção e o auxílio foi feito somente nos grupos a partir da carta enviada ao promotor de justiça. Eles releeram e começaram a definir algumas condições de produção: quem seria o emissor, o destinatário, o objetivo da carta e onde ela circularia. Conversaram sobre como deixar claro qual problema seria apresentado na carta, que argumentos usariam para demonstrar a importância da resolução do problema e a proposta de solução. Portanto, conjuntamente, os grupos definiram o ato ilocucionário (BAZERMAN, 2009).

Essa ação era importante para abarcar outra habilidade descrita na BNCC, no que perfaz o campo de atuação da vida pública, “(EF69LP27) analisar a forma composicional de textos (...) reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas” (BRASIL, 2018, p. 149). Destaco a relevância da compreensão por parte dos alunos da função social do texto que produziram, pois somente com esse entendimento é que conseguiram selecionar adequadamente as informações importantes que constariam na carta, articular as ideias para deixar claro o posicionamento deles frente à solicitação e adequar no texto a formalidade exigida.

Cada grupo elaborou uma carta de solicitação, o que caracterizou um novo ato locucionário (BAZERMAN, 2009). No dia seguinte, os alunos trouxeram no *pen drive* cinco cartas digitadas pelos grupos que foram projetadas no *datashow*, após a leitura de todas as cartas, os estudantes analisaram se continham os aspectos importantes (problema, argumentos e solicitação), ao fim, fizemos uma votação para escolher a melhor carta para enviar. Após a votação, restaram ainda duas versões, decidiram que a partir daquelas cartas escreveriam coletivamente usando partes de cada uma, segue a versão final (FIG. 5).

Figura 5 - Carta de solicitação ao vereador.



Fonte: <http://bit.ly/2VGub46>, 2018.

Os alunos, a todo momento, revisavam os textos e observavam, por meio de orientação, se como leitores eles estavam compreendendo o que o escritor queria dizer. Assim, eles buscavam criar o sentido e, também, verificar o aspecto linguístico do texto, “nesse ponto do processo a gramática normativa desempenha papel fundamental, colaborando para que se evitem mal-entendidos” (PASSARELLI, 2012, p. 163).

Após alguns dias, o vereador foi até a escola para receber a solicitação da audiência pública (FIG. 6). Ele iniciou a fala destacando o seu conhecimento sobre o projeto e a importância dele para o bairro e para o município e comprometeu-se a convidar as empresas envolvidas, órgãos de meio ambiente e os vereadores, para participarem num evento menos formal, mas que teria o mesmo resultado, ou seja, a explicação para a sociedade sobre o saneamento básico do município e os impactos na lagoa e no bairro.

Figura 6 - Entrega da carta de solicitação.



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

Posteriormente, por meio de sua assessoria, comunicou que realizaria no lugar da audiência um Fórum e assim obtiveram mais um retorno positivo sobre a outra carta de solicitação e a concretização dos atos de fala (BAZERMAN, 2009). Toda a organização e a cerimônia do evento ficaram a cargo dos alunos do sétimo ano.

Ao final das atividades propostas, os estudantes puderam desenvolver procedimentos que fazem parte da “produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas” (BRASIL, 2018, p. 146), produziram sequências organizadas em que foi possível reconhecer elementos constitutivos e argumentativos do gênero carta de solicitação e ao fim, tiveram adesão àquilo que solicitaram.

## 6. Considerações finais

Com a conclusão das atividades realizadas, verifiquei que o gênero discursivo carta de solicitação, que emergiu de uma prática social, colaborou para o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos, como a seleção das condições de produção e circulação, as características estilísticas de uma carta formal, a textualização e a referenciação do texto ao usar os pronomes, a seleção de argumentos, a escolha lexical e a releitura para reescrever.

Proporcionou ainda situá-los como alunos cidadãos que podem interferir na sua realidade, preparando-os para situações possíveis da vida real. Eles perceberam que poderiam alcançar seus objetivos por meio do emprego da linguagem, como fazer algo efetivo que pudesse transformar ou acelerar um processo importante, que era colocar uma cerca nas proximidades da nascente e esclarecer aos moradores sobre a implantação do saneamento básico. Todas essas atividades os tornaram mais engajados nas demais atividades do projeto e espera-se que também na vida comunitária.

Por fim, entende-se que com as cartas, os alunos produziram textos socialmente relevantes (ANTUNES, 2003), isto é, escreveram um texto com uso social, que muito provavelmente, em algum momento da vida deles, farão uso novamente, como por exemplo, ao adquirirem um produto e não vir conforme especificado. Obviamente, que os meios de circulação e o de produção podem se modificar, mas a função permanecerá.

Puderam também usar efetivamente a linguagem na escola para estabelecer vínculo comunicativo com leitores concretos, para solucionar uma questão que era de interesse público e coletivo (ANTUNES, 2003), e ademais, se reconheceram como cidadãos participativos, como pessoas que de algum modo modificaram sua realidade local, colocando assim, em prática o que assevera Bazerman (2006, p.10), “as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para ser agentes sociais efetivos”.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J.C. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: Gêneros textuais, tipificação e interação social. HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J.C. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERREIRA, Vinicius Varella Ferreira. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. Recife: 2013. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUERRA, Severina Érika M.S. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009. <<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/26811/1/TESEViniciusVarellaFerreira.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. CENICEROS, Rosana C. TINOCO, Glícia Azevedo. **Projetos de letramentos no ensino médio**. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-86.

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

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Ed. Telos, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 474-492, 2007. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/santos-wildson-luiz-pereira-dos-educacao-cientifica-na-perspectiva-de-letramento-como-pratica-social-funcoes>>

[principios-e-desafios-revista-brasileira-de-educacao-v-12-p-474-492-2007/>](#).

Acesso em: 02 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



# A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DO *FACEBOOK*

Fernanda de Oliveira Pereira<sup>1</sup>  
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer<sup>2</sup>

## **Introdução**

Em vistas de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica de nosso país, tendo como ponto de partida nossa prática docente e realidade escolar, interessamo-nos em elaborar e implementar uma proposta de intervenção didática, destinada ao desenvolvimento da prática discursiva da leitura de gêneros que são, em essência, persuasivos. A premissa é a de que os anúncios publicitários, principalmente os veiculados pelas mídias digitais, estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, influenciando-as ao consumo de forma, muitas vezes, inconsciente. Assim, é preciso que os alunos conheçam esse gênero textual, sobretudo, saibam participar da sociedade tendo-o como ferramenta mediadora, o que é possível, de acordo com os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, quando o indivíduo conhece o gênero e suas operações complexas de uso social.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. [nandaoliveira\\_8@hotmail.com](mailto:nandaoliveira_8@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). [marilucia@uenp.edu.br](mailto:marilucia@uenp.edu.br)



Nesse sentido, elegemos o gênero textual anúncio publicitário como eixo organizador de nossa proposta de intervenção<sup>3</sup>, destinada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Contudo, em delimitação, o anúncio veiculado pela rede social *Facebook*, que torna o gênero diferente dos publicados em revistas e jornais, o que será melhor explanado no decorrer deste capítulo.

A construção da proposta interventiva e sua implementação teve como arcabouço teórico-metodológico os pressupostos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que sugere para o ensino escolar, a metodologia da sequência didática de gêneros (SDG) (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), mas com as devidas adaptações, uma vez que a SDG foi originalmente construída para o trabalho com a produção de textos pelos alunos. Centrados em ações para o desenvolvimento da leitura discente, nos respaldamos na afirmativa de Lopes-Rossi (2005, p. 81), para quem “Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola, porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”.

Assim, neste capítulo, nosso objetivo é apresentar os resultados alcançados após a implementação da SDG, demonstrando quais capacidades de linguagem os alunos desenvolveram para a leitura do anúncio publicitário do *Facebook*. Para tanto, este capítulo organiza-se da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos uma síntese das características que formam o anúncio publicitário no Facebook, conhecidos na construção de um modelo didático/teórico, e transformadas em objeto de ensino e aprendizagem, bem como a apresentação de uma síntese da SDG produzida; na segunda seção, discorreremos sobre a implementação da SDG e a exposição de análises a respeito do desenvolvimento de capacidades de leitura alcançado pelos alunos participantes da pesquisa; depois, algumas considerações finais.

---

<sup>3</sup> A proposta é parte integrante da dissertação de mestrado desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Disponível em: [www.uenp.edu.br/profletas](http://www.uenp.edu.br/profletas).

## **1. As características regulares do gênero SDG construída para o ensino**

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), um gênero é um instrumento social de interação, e, para que ele possa ser transformado também em um objeto de ensino e aprendizagem escolar, os autores sugerem a realização de alguns procedimentos, os quais envolvem, de forma sintética, a elaboração de modelos didáticos e de sequências didáticas de gêneros. O objetivo da transposição é “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 68).

Para a construção de um modelo didático que é “uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 57), Barros (2012) sugere que, primeiro, a partir de procedimentos elaborados por Bronckart (2009), seja aplicado a um grupo de exemplares do gênero de interesse algumas análises, a fim de identificar os elementos característicos regulares do gênero, construindo assim, o que a autora denomina de um modelo teórico. A partir de conhecidas as características, o professor pode eleger, diante de seu objetivo didático, do ano escolar de seus alunos, entre outros fatores, quais elementos serão tomados como conteúdos específicos nas atividades que formarão a SDG, a qual é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma ordenação de atividades para que as capacidades de linguagem dos alunos sejam desenvolvidas.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), uma SDG deve atuar para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: a de ação, a discursiva e a linguística-discursiva. A capacidade de ação está ligada a promover que os alunos saibam considerar os fenômenos que formam o contexto de produção. A capacidade discursiva, a organização dos elementos que formam a estrutura do texto. A capacidade linguístico-discursiva envolve os mecanismos de textualização e os de mecanismos enunciativos. Em expansão, Cristovão e Stutz (2011) e Dolz (2015) apresentam mais duas

capacidades de linguagem em seus estudos: a capacidade de significação que corresponde à consideração dos aspectos amplos que formam um texto: os aspectos ideológicos, sociais, históricos, culturais, etc.; e a capacidade multissemiótica, compreensão das multimodalidades ou multissemioses que constituem um texto.

Seguindo esses preceitos, para a construção de nossa proposta de intervenção didática, elaboramos um modelo teórico e depois um didático do anúncio publicitário do *Facebook* e a *SDG*, a seguir, pelo Quadro 1 apresentamos apenas os elementos característicos do gênero que foram delimitados no modelo didático. Assim, após analisarmos 17 exemplares recolhidos do *feed* de notícias das páginas pessoais do *Facebook* de 20 alunos de uma escola pública da região sul do estado do São Paulo, delimitamos do conjunto dos aspectos que são regulares do gênero, apenas aqueles que consideramos primordiais que os alunos apreendessem, visto serem, de acordo com a especificidade do gênero em questão, os mais significativos para a construção da persuasão pelos anunciantes. A saber:

Quadro 1 - Síntese das características do anúncio publicitário no *Facebook* tomadas como objeto de ensino da *SDG*.

Os elementos do contexto de produção	Emissor: empresas fabricantes ou comercializadoras dos produtos ou serviços anunciados - apresentados por meio do (1) logotipo e da exposição do nome do anunciante como (2) <i>link</i> que remete o consumidor à página do <i>Facebook</i> do anunciante;
Os elementos discursivos	Tipo de discurso em predominância é o (3) discurso interativo, marcado com o emprego de pronomes possessivos e pessoais estabelecendo o contato direto do anunciante com o leitor/usuário da rede social; Estrutura geral do texto: imagem; (4) texto de abertura; texto descritivo do produto; (5) slogan; logotipo da empresa; <i>link</i> de acesso à página da empresa (esse formato é pré-determinado pelo <i>Facebook</i> ); Sequência predominante: (6) injuntiva;

Os elementos linguístico – discursivos	Variedade linguística informal: uso de termos coloquiais, gírias, <i>hashtags e emojis</i> (7); Predomínio de adjetivos que enaltecem as qualidades dos produtos e serviços (8); As vozes presentes são as dos anunciantes (9);
Os elementos multissemióticos	1. Imagens (10): idealizam os produtos, trabalhando com o conceito de verossimilhança. 2. Cores (11): reforçam a temática em abordagem; criam identidade visual ao anúncio.

Fonte: as pesquisadoras.

Esses 11 elementos foram, portanto, transformados em objeto de ensino e aprendizagem nas atividades que compõem a SDG e firmaram-se como categorias de análise para verificação do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para a leitura do anúncio publicitário no *Facebook*, após a implementação da SDG.

Sobre a SDG elaborada, a apresentamos, em sinopse, pelo Quadro 2:

Quadro 2 - Sinopse da SDG do anúncio publicitário no *Facebook*.

OFICINAS	ATIVIDADES
1. O problema social do consumismo	1. Apresentação do filme “Delírios de consumo de Becky Bloom”; e leitura da crônica “A cara vida moderna”, de Walcyr Carrasco; 2. Atividades para definição de consumo e consumismo; 3. Roda de conversa sobre a temática do filme e da crônica: consumismo; 5. Confecção de mural com as opiniões sobre a temática em abordagem.
2. Reconhecendo o gênero textual	1. Roda de conversa e pesquisa sobre os anúncios em diferentes suportes; 2. Leitura de exemplares de propaganda e de anúncios publicitários e atividades;
3. Diagnosticando conhecimentos	1. Diagnóstico sobre como os alunos interpretam os anúncios em suas leituras.

4. O anúncio no <i>Facebook</i>	1. Leitura de artigo “Quanto dinheiro o <i>Facebook</i> ganha com você (e como isso acontece)” e questões de estudo do texto; 2. Pesquisa sobre algoritmo no <i>Facebook</i> ; 3. Atividades sobre os elementos do contexto de produção do gênero; 4. Atividades sobre o que é persuasão, tipos de persuasão e as necessidades humanas mobilizados na publicidade.
5. Estrutura do gênero	1. Leitura de publicidade e localização de partes da estrutura geral; 2. Atividades de compreensão da estratégia persuasiva do contexto de produção; 3. Leitura de texto expositivo sobre a sequência tipológica injuntiva e exercícios; 4. Compreensão do emprego do modo imperativo e sua finalidade no gênero.
6. Características linguístico-discursivas	1. Atividades sobre linguagem formal e informal e seus contextos de uso; 2. Exercícios sobre discurso interativo; adjetivação objetiva e subjetiva; 3. Produção textual de texto de abertura para um anúncio no <i>Facebook</i> .
7. Características multissemióticas	1. Pesquisa sobre o papel da imagem e sua importância para o gênero; 2. Leitura de publicidades com foco no desenvolvimento da verossimilhança; 3. Análise de cores em publicidades; 4. Atividade para relacionar imagens e cores de publicidades às necessidades humanas que elas motivam.
8. Encerrando os trabalhos	1. Discussão para retomada das estratégias persuasivas do gênero; 2. Busca no <i>Facebook</i> por publicidades patrocinadas; 3. Criação de documento no Word com imagem das publicidades selecionadas durante a pesquisa; 4. Elaboração de cartaz com a imagem da publicidade e análise dos elementos, seguindo o modelo final; 5. Exposição do trabalho final.

Fonte: as pesquisadoras.

## 2. A implementação da SDG e as capacidades de linguagem desenvolvidas

Na apresentação do projeto aos alunos, seguimos a sugestão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e inserimos os estudantes na problemática abordada pelo gênero textual. A **Oficina 1** partiu de um problema social real: o consumismo, sobre qual os alunos discutiram a partir de uma série de atividades. As respostas às atividades demonstram que a totalidade dos discentes reconheceu que o consumismo é uma prática da sociedade que foi se acentuando com a modernidade; identificou que ações de consumo exagerado estão presentes no cotidiano, se não na vida dos próprios alunos, na de algum familiar ou conhecido; e que o consumismo leva a um grande problema, o endividamento, que é uma das consequências de maior destaque nas respostas dos discentes.

A **Oficina 2** buscou levar o aluno a compreender que o anúncio publicado no *Facebook* é um gênero específico, diferente dos veiculados por revistas e jornais. As atividades promoveram a realização de coleta de exemplares de anúncios publicados de jornal, revista e panfleto e trabalharam a especificidade da função social e estruturação, em decorrência da função, do anúncio frente a outros gêneros. O que constatamos foi que, mesmo sem embasamento teórico, os alunos não têm dificuldades no reconhecimento do anúncio comparado a outros como reportagem, notícia e editorial, mas sim na diferenciação do anúncio publicitário e a propaganda, conteúdo, portanto, trabalho com mais profundidade.

Essa oficina contribuiu para que o aluno pudesse conhecer ainda mais a função social do anúncio publicitário. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), este é um dos papéis da escola, fazer com que o aluno instrumentalize-se, sabendo ler e escrever diferentes gêneros textuais, para agir na sociedade. Assim, o principal resultado da Oficina 1 e 2 é que os alunos compreenderam a função do gênero textual anúncio publicitário e o valor dele na sociedade. Destacamos aqui resposta para uma das perguntas: Você acredita que textos, como o anúncio publicitário, atraem o leitor a ponto de

influenciá-lo a comprar algo, ou seja, ao ponto de persuadi-lo para que ele se torne consumidor? (Oficina 2; Atividade 1) - 18 alunos, dos 20 totais participantes, afirmaram que sim, demonstrando que compreenderam o caráter persuasivo que fundamenta o gênero.

A **Oficina 3** teve como objetivo diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos tinham, no início da implementação da SDG, para a leitura do anúncio publicitário no *Facebook*. Primeiramente, para que fosse possível identificar a proximidade dos alunos com o referido gênero, elaboramos um questionário. A primeira pergunta nos levou à identificação de que 19, dos 20 alunos, tinham conta no *Facebook*; outra que 17 deles afirmaram que recebiam em suas páginas pessoais anúncios de produtos; e as resposta a uma outra questão demonstrou que 19 alunos já sentiram o desejo de comprar um ou mais produtos que receberam anunciados na rede social. No debate sobre as respostas, os discentes demonstraram entender como apenas a ação de receber o anúncio já é persuasiva; incluindo a discussão sobre a utilização do algoritmo, responsável por fazer um direcionamento preciso das publicidades a cada tipo de usuário.

Um outro exercício levou os alunos a identificarem as diferenças entre um anúncio publicado no *Facebook* e um publicado em revistas. Em síntese, as respostas dos alunos à atividade centraram-se em: 7 delas apontaram que a diferença é o lugar de publicação, mas não reconheceram o serviço à venda no anúncio do *Facebook*, o fizeram apenas no anúncio da revista; outros 7 também afirmaram que a diferença é no lugar de publicação, mas que em revistas o anúncio apresentava mais explicações sobre o que estava sendo anunciado; 4 destacaram o uso de links no anúncio publicado em redes sociais, o que não existe em revistas; 2 apontaram os recursos disponíveis para um texto em redes sociais.

Voltando-nos aos elementos que delimitamos como primordiais para que os alunos apreendessem sobre o gênero, dos 11 elementos, os alunos demonstraram, nas atividades diagnósticas iniciais, identificar apenas 2: *Link* para o sítio da marca (2); Imagem (10). Esses resultados confirmaram a necessidade de desenvolver

as capacidades de linguagem dos alunos, para a leitura do referido gênero. Tais informações também foram importantes ferramentas para que pudéssemos avaliar, ao final da implementação de nossa SDG, se os alunos desenvolveram capacidades para a leitura do gênero ou não.

Na sequência, implementamos a **Oficina 4** formada por atividades sobre o contexto de produção do gênero: o meio de circulação e o suporte; a questão do algoritmo no direcionamento pessoal dos anúncios; e o conceito e tipos de persuasão que constituem o gênero. As respostas às atividades demonstraram que a maioria, 18 estudantes, entendeu o processo realizado pelo algoritmo e como essa ferramenta tecnológica é um importante instrumento de persuasão para os anunciantes de produtos e serviços. Nossa ênfase é sobre o fato de que todos os 20 alunos responderam “sim” para uma das questões das atividades que tomaram a persuasão como objeto de ensino: A publicidade patrocinada do *Facebook* pode ser considerada mais persuasiva do que os anúncios de revistas e jornais? As justificativas apresentadas nas respostas foram: 12 respostas basearam-se no fato de que as pessoas acessam mais o *Facebook* hoje do que leem revistas e jornais; 8 alunos responderam de maneira ainda mais precisa, exemplo: “Sim, porque no Facebook eles têm as informações do que você pode ter pesquisado, já o jornal e revista não, e no face as pessoas olham mais, jornal tem que ser mais padrão”.

**Oficina 5** – o objetivo foi trabalhar os elementos que compõem o plano geral do texto. Apresentados aos alunos a definição e a função do logotipo, da logomarca e do slogan, atividades foram realizadas para apreensão de como esses recursos específicos do anúncio no *Facebook* agem na persuasão. Outros conteúdos específicos abordados na oficina foram a sequência tipológica injuntiva, mais particularmente, o emprego do modo imperativo, e o emprego de pronomes como marcas da interação entre os interlocutores. Os resultados podem ser sintetizados por algumas das respostas à questão: Porque esse tipo de organização do texto – com o uso de pronomes – é importante para a publicidade? 4 alunos



não foram específicos em suas respostas, já os outros 16 mostraram compreender que a intenção do anunciante é estabelecer proximidade com seu público consumidor, exemplos: “Porque vai ter um diálogo mais direto com o público, motivando a comprar; e Para convencer, pois tenta imitar uma conversa íntima”.

A **Oficina 6** buscou trabalhar como a persuasão é estabelecida por meio da organização dos recursos linguísticos-discursivos, sendo um deles a variedade como recurso textual. Como atividade inicial, promovemos reflexões a respeito da escolha intencional das variantes formal ou informal da língua, de acordo com a imagem que o anunciante pretende passar da empresa a seu público, e, sobretudo, diante de quem é o público alvo do anúncio. Os alunos também fizeram exercícios tendo como textos de apoio uma propaganda e uma publicidade direcionada a públicos diferentes e específicos, logo construídas com emprego de variantes distintas.

Para uma das atividades que solicitava que os alunos produzissem os textos de abertura e de apresentação do produto, todos os 20 alunos usaram a linguagem informal, em tom de conversa descontraída, como se o anunciante fosse um amigo do público alvo. Destacamos algumas respostas: 6 incluíram traços de oralidade “Tá com calor? A Kibon resolve esse problema pra você!”; um discente acrescentou o neologismo “kidelícia”, brincando com o nome da marca *Kibon*; 2 acrescentaram *hashtags*, remetendo ao meio de circulação virtual do texto “#nossanaturezaéumadelícia” e ao constante uso dos jovens aos recursos digitais. Portanto, os alunos utilizaram, na produção de seus textos, elementos específicos do gênero que foram, durante as oficinas, objeto de ensino.

A adjetivação como um dos recursos persuasivos também foi conteúdo de ensino na Oficina 6.

A **Oficina 7** tratou dos aspectos multissemióticos do gênero em estudo (GONZALES, 2003; CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011). A fim de iniciar a abordagem a respeito do uso da imagem na publicidade, levamos os alunos à sala de informática da escola, momento em que eles realizaram uma pesquisa sobre a

importância da imagem em textos publicitários, e responderam questões como: Por que a imagem pode ser considerada um “convite ao público”? (Oficina 7; Atividade 1.c). Para a qual, 13 respostas explicaram que a imagem atrai a atenção do público e desperta curiosidade sobre o produto ou serviço anunciado.

A fim de finalizar a SDG, e averiguar se ocorreu desenvolvimento, ou não, das capacidades de linguagem dos estudantes do 8º ano, ao longo de todo o processo, iniciamos a **Oficina 8**. Nessa Oficina fomos capazes de perceber o que os discentes apreenderam, sobre a maneira como a persuasão é estabelecida no anúncio publicitário no *Facebook*, por meio do processamento da leitura desse gênero textual.

Primeiro fizemos um debate oral, após isso, solicitamos que os alunos registrassem suas respostas à questão: Depois de conhecer melhor o anúncio no *Facebook*, como você reage aos anúncios que visualiza na rede social? Dos 18 estudantes presentes na aula, 17 afirmaram que conseguem agora compreender melhor o gênero, algumas explicações dadas foram: “Depois de ver tudo isso eu comecei a parar de querer tudo que vejo na internet. Porque quando a gente depende dos pais para comprar as coisas é fácil querermos tudo, mas agora começo a pensar se realmente vale a pena para meu consumo”; “Olhamos com um olhar mais crítico e consciente, pois tipo pensamos duas vezes se vale a pena comprar ou não”. Assim, o trabalho com a SDG promoveu a compreensão da função social do gênero e para além disso, de seu poder persuasivo. As respostas demonstram que os alunos conseguiram, pelo menos teoricamente, levar para a prática discursiva cotidiana os conhecimentos estudados em sala de aula.

Divididos em 5 grupos, o segundo momento foi de pesquisa. Acompanhando a atividade, percebemos uma ação de curadoria, pois os estudantes estiveram empenhados em escolher bons exemplares do gênero para o trabalho. O objetivo de cada grupo era selecionar duas publicidades, disponíveis na rede social dos alunos, para que pudessem analisar as estratégias persuasivas utilizadas pelos textos instituídas nos elementos característicos do

gênero. A partir dessa coleta, a turma elaborou um arquivo-documento, intitulado de cartaz, com o uso do editor de texto *Word*, anexando os anúncios escolhidos e relatando as análises realizadas.

O quadro a seguir organiza quais foram as categorias de análise priorizadas, pois, com elas, pudemos averiguar quais elementos característicos do gênero foram reconhecidos pelos grupos, durante o trabalho final, do processo de intervenção didática.

Quadro 3 - Elementos característicos do gênero identificados pelos alunos na atividade final.

Capacidades de linguagem	Elemento característico	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Capacidades de ação	1. Logotipo/nome da empresa	X	X	X	X	X
	2. <i>Link</i> para o sítio da marca	X			X	X
Capacidades discursivas	3. Discurso Interativo	X		X	X	X
	4. Texto de abertura	X	X	X	X	X
	5. Slogan	X	X	X	X	
	6. Sequência injuntiva				X	X
Capacidades linguístico-discursivas	7. Variedade Informal		X	X	X	
	8. Adjetivação	X		X	X	
	9. Voz do anunciante	X		X		
Capacidades multissemióticas	10. Imagem	X	X	X	X	X
	11. Cores	X	X	X	X	X

Fonte: as pesquisadoras.

Dos resultados: dos 4 grupos de alunos formados para realização da atividade final, o Grupo 4 foi o que mais identificou os itens característicos do gênero: dos 11 itens parametrizados, 10 foram reconhecidos pelo grupo; o grupo 1, de 11 itens, identificou 9; o grupo 3 localizou 9; o grupo 5 identificou 7; e o grupo 2 identificou 6 itens. Portanto, a maioria dos elementos característicos do gênero foram apontados pelos discentes.

As dificuldades ficaram mais localizadas na não apreensão da função da sequência tipológica injuntiva, não marcada pelo grupo 1; da adjetivação, não identificada pelos grupos 2 e 5, e a voz do anunciando não relacionada pelo grupo 5. Mas, de forma geral, o que os alunos relacionaram demonstra que compreenderam a maioria dos elementos que formam as características específicas do gênero textual, selecionadas no modelo didático. Mas é importante ainda expor que, quando cada um dos grupos fez a apresentação dos cartazes, para a sala de aula, pudemos constatar que a apreensão dos conteúdos trabalhados no projeto foi ainda maior. Por exemplo, ao expor o motivo da indicação do *link* como recurso persuasivo, um dos grupos argumentou sobre a rapidez na compra proporcionada por esse elemento. Exemplo: Grupo 4: “Se você clica no link, já vai para o site, aí pode comprar sem pensar muito se precisa ou não do produto”.

### **Considerações finais**

No processo de intervenção, tomamos o gênero não só como materialidade linguística, mas como instrumento de interação sociocomunicativa, pois contempla também os elementos de seu contexto de circulação e produção, assim como o concebem os estudiosos do ISD. Assim, ao final do processo de construção, implementação e análise de nossa proposta interventiva, os alunos demonstraram que ampliaram seus conhecimentos e desenvolvimento no processo de leitura do gênero.

### **Referências**

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. De Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no

contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra Szundy et al (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária**: análise e produção. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gênero discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 79-93.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# CARTA DO LEITOR E COMENTÁRIO CRÍTICO DO INSTAGRAM: Gêneros para a prática da escrita argumentativa em sala de aula

Bruno Luis Oliveira Bastos<sup>1</sup>  
Patrícia Pedrosa Botelho<sup>2</sup>

## Introdução

Este texto é oriundo de uma dissertação de mestrado, do programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo como orientadora a Prof. Dr<sup>a</sup> Patrícia Pedrosa Botelho e o orientando Bruno Luis Oliveira Bastos. O objetivo da nossa pesquisa seria ampliar a capacidade da escrita argumentativa de alunos do 7<sup>o</sup> ano, por meio da prática da leitura

---

<sup>1</sup> Mestrando no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFJF, turma 2019. Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis, RJ. É professor da rede pública municipal de ensino de São José do Vale do Rio Preto, RJ e professor de escola privada em Petrópolis, RJ. [brunoletrasbastos@gmail.com](mailto:brunoletrasbastos@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015); Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2006). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura. Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (Campus Juiz de Fora) e como Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos financiados pelo CNPq e pela FAPEMIG.

e da escrita de textos jornalísticos presentes em revistas impressas e de publicações feitas na rede social Instagram.

No entanto, devido à situação pandêmica que temos vivenciado, no decurso deste ano de 2020, o momento da pesquisa, em que se daria a proposta de intervenção, ficou como um trabalho de intervenção propositivo, uma vez que não houve possibilidades de aplicação das atividades remotamente.

Mesmo diante da impossibilidade de aplicação da parte prática da pesquisa, chegamos a um consenso de que seria produtivo criar um capítulo para este e-book, abordando os principais aspectos dos dois gêneros textuais: a carta do leitor e o comentário crítico do Instagram, os quais seriam utilizados para a prática da escrita argumentativa na pesquisa. Nosso intento, neste texto, é apresentar o potencial desses gêneros enquanto “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 7) no processo de aperfeiçoamento da escrita e do domínio de um determinado gênero textual.

Para a nossa discussão acerca da prática da escrita argumentativa por meio da carta do leitor e do comentário crítico do Instagram, o referencial teórico se pautou nos pressupostos de: Alves Filho (2011), Koch e Elias (2018), Pinheiro (2009) e Rojo & Barbosa (2015).

Este capítulo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: seção 1, em que apresentaremos uma definição de carta do leitor a partir da concepção de Alves Filho (2011); seção 2, na qual apresentaremos uma definição de gêneros digitais, cujo comentário crítico do Instagram faz parte; e abarcaremos a relação entre cartas do leitor e comentários críticos do Instagram. Em seguida, na 3ª seção, comentaremos sobre a prática da argumentação por meio dos gêneros digitais.

## **1. Carta do leitor: dos suportes impressos aos digitais**

Carta do leitor é um gênero adequado para a prática da escrita argumentativa com alunos de 7º ano, por ser de pequena extensão

e por exigir do leitor contato com algum texto jornalístico – de jornais e/ou de revistas – que o instigue a produzi-la. Por essas razões, esse gênero seria utilizado na proposta interventiva da pesquisa que deu origem a este texto.

Outro fator relevante que nos atraiu para a inserção do gênero em nossa pesquisa foi o fato de que o aluno deveria levar em consideração o interlocutor, que em primeiro momento, seria a revista, que exige uma série de critérios para a publicação das cartas. Diante disso, os alunos precisariam observar a linguagem, público-alvo, pertinência ao tema discutido e posicionamento frente ao assunto; o que entendemos que levariam os alunos a um esforço necessário e produtivo para chegarem a um texto ideal a ser publicado por uma revista ou jornal.

De acordo com Alves Filho (2011), na esfera jornalística, em se tratando de opinião, cada agente – jornalista, colaboradores e leitores - tem um papel específico na construção da opinião, através dos gêneros textuais que lhes competem, cabendo aos jornalistas a confecção das notícias, reportagens, editoriais e colunas; aos colaboradores cabe a produção dos artigos de opinião; “e o gênero por excelência de responsabilidade dos leitores é a **carta do leitor**” (2011, p. 128, grifo do autor).

Diante desse olhar, que o autor expõe acerca do gênero carta do leitor, pretendíamos apresentar aos alunos, por meio das atividades a serem propostas, essa importância que o leitor tem como produtor de opinião nos jornais e revistas, ou seja, o quanto podem contribuir para a produção desses meios de comunicação. E para que os discentes pudessem produzir textos a contento do que exigem os jornais e revistas, nós partiríamos de uma situação que Alves Filho (2011) denomina como “evento deflagrador”.

A esse respeito, Alves Filho (2011, p. 136) defende a ideia de “sistema ou conjunto de gêneros”, ou seja, nenhum gênero é posto em funcionamento de forma isolada. No caso da carta do leitor, observamos uma série de gêneros jornalísticos envolvidos no processo de produção desse gênero. O fato de se precisar ler algo



para que, a partir daí se produza uma carta do leitor, denomina-se “evento deflagrador” (ALVES FILHO, 2011, p. 134 – 135).

Assim, para a produção de cartas do leitor, proporíamos aos alunos leituras de diversos gêneros textuais presentes, principalmente em revistas, a fim de que pudessem adquirir conhecimentos necessários sobre o assunto para, em seguida, produzirem as cartas. Por isso apresentariamos a eles alguns gêneros como: “notícias, reportagens, editoriais, artigos, charges, colunas de opinião, cartas do leitor” (ALVES FILHO, 2011, p. 136). Agindo dessa forma, considerando o que expõe o autor, os alunos, a partir da exploração desses gêneros, adquiriram conhecimento acerca dos temas tratados com o intuito de exporem suas ideias de forma consistente nos momentos de produzirem seus textos.

Outro aspecto que seria abordado é a forma como o gênero carta do leitor mudou ou, pelo menos está presente com mais frequência em outros suportes<sup>3</sup> de publicação. Se antes as cartas do leitor eram enviadas pelo correio aos seus destinatários, hoje elas são enviadas via e-mail às revistas e jornais. Não só a forma de envio que tem mudado, mas também o seu suporte de publicação que são as mídias digitais; isto é, se os leitores liam as suas cartas apenas em jornais e/ou revistas impressos, atualmente podem ler suas cartas publicadas nos meios impressos e digitais, alcançando, desta forma, um número mais amplo de leitores.

## **2. Comentário crítico do Instagram: um gênero digital**

Trabalhar os gêneros digitais em sala de aula é uma prática necessária para uma adequada circulação de nossos alunos nesta sociedade cada vez mais tecnológica. Acerca disso, Barbosa e Rojo (2015, p. 119. Grifo nosso) afirmam que: “a Web 2.0 muda o fluxo

---

<sup>3</sup> A definição de suporte adotada neste trabalho é aquela defendida por Marcuschi (2008, p. 174): “entendemos aqui como suporte de um gênero um físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente **os dois papéis**". Como já ultrapassamos a WEB 2.0, a cisão entre produtores/leitores é cada vez mais evidente e, por essa razão, exploraríamos um gênero digital, que seria o comentário crítico do Instagram, em nossa proposta de intervenção, e apresentaremos, nesta seção, uma definição desse tipo de gênero emergente.

Ao refletirmos sobre a colocação das autoras Barbosa e Rojo (2015, p. 119), podemos notar o quanto a comunicação tem evoluído com o advento da internet, já que a interação nas redes sociais tem se avolumado a cada instante, oportunizando a qualquer cidadão, que possua um aparelho móvel conectado à rede, exercer, ora o papel de leitor, ora o de autor. Diante dessa transformação comunicativa, nosso objetivo seria apresentar aos alunos participantes da pesquisa o quanto eles estão ativos nessa rede tecnológica de comunicação em que os gêneros digitais são peças fundamentais para essa forma de linguagem.

Nesse contexto, acreditamos ser necessária uma forma de letramento dos alunos nesses gêneros digitais, para apresentá-los a necessidade de se conhecer tais textos para transitarem com segurança no ambiente virtual, valendo-se da apropriação da escrita argumentativa nos comentários das diversas redes sociais.

No âmbito discursivo tecnológico, observamos como

[...]a teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin não somente é ainda potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos (BARBOSA & ROJO, 2015, p. 116).

Mesmo com todas as transformações que têm ocorrido no processo comunicativo na sociedade, o conceito de gênero de Bakhtin (1992) ainda é muito presente, uma vez que temos nos adequado às novas necessidades, formas e demandas de nos comunicar. Assim, percebemos o quanto é importante orientar nossos alunos nessas novas formas de comunicação, que trazem em

sua essência a participação dos interlocutores na linguagem, sem que haja uma hierarquia, ou seja, que preza pela interação entre os indivíduos que se propõem a praticar a comunicação na sociedade.

Diante dessa realidade, os alunos estão:

[...] se engajando, mais do que nunca, em práticas de leitura e de escrita, o que só corrobora a ideia de que a mídia eletrônica digital, desde que seja usada de forma contextualizada e integrada com o ensino, pode e deve contribuir para promover uma educação de qualidade (PINHEIRO, 2009, p. 205).

De acordo com o autor, não podemos negar que, não só nossos alunos, mas a sociedade tem se valido das leituras e escritas no meio digital. Com esse crescimento das mídias, como um importante meio de comunicação social atualmente, urge a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa acompanhar de maneira satisfatória tais acontecimentos, proporcionando um letramento digital desses gêneros, que têm se tornado necessário para a prática de linguagem no mundo tecnológico.

Por essa razão, proporíamos, nas atividades de práticas de escrita, a produção das cartas do leitor, que têm ganhado espaço nas mídias digitais, e dos comentários críticos do Instagram, que são gêneros digitais por essência.

Mesmo diante dessa transformação nos meios tecnológicos, uma boa parcela dos usuários dessa tecnologia - embora interajam com outras pessoas nas redes sociais - ainda não se deu conta de que fazem parte desse movimento evolutivo e de criação de diversos gêneros textuais; não percebeu ainda que o fato de postarem, lerem, comentarem é uma forma de praticarem a escrita.

E com essa necessidade comunicacional atual, muitos gêneros textuais têm surgido. A esse respeito, Pinheiro (2009, p. 212 – 215), postula que:

[...] alguns dos gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital apresentam características muito semelhantes a gêneros já conhecidos tradicionalmente, nas suas várias formas de comunicação e na prática de linguagem escrita da sociedade. [...] o surgimento dos gêneros digitais pode

ser considerado como o resultado de novas necessidades de interação verbal nesses contextos digitais.

A partir do que expõe Pinheiro (2009), acerca das semelhanças entre gêneros emergentes e os já conhecidos, percebemos a relação entre a carta do leitor e o comentário crítico do Instagram.

Acerca das semelhanças entre a tradicional carta do leitor e o gênero digital comentário crítico do Instagram, percebemos que o “evento deflagrador”, na concepção de Alves Filho (2011), encontra-se nos dois gêneros. Isso porque, se para produzir uma carta do leitor é necessário um “evento deflagrador” - seja uma reportagem, uma notícia, uma entrevista, etc. - que leve o leitor a produzir a carta; da mesma forma, a produção de um comentário crítico no Instagram também tem seu início em um evento, já que as publicações nessa rede social funcionam como ponto de partida para a produção dos comentários. Nessa situação, os “eventos deflagradores” no Instagram podem ser: outros comentários críticos no Instagram, prévias de notícias, chamadas para algumas reportagens, memes, entre outros gêneros que circulam neste meio digital.

Ademais, outro ponto de semelhança entre carta do leitor e comentário crítico do Instagram é o suporte, que, segundo Marcuschi (2008), é o meio em que o gênero é materializado, seja de forma física ou virtual. Diante disso, percebemos que a carta do leitor tem sido amplamente praticada, além do suporte impresso – carta -, nos ambientes virtuais, já que os jornais e revistas estão presentes nas redes sociais e em sites, possibilitando, assim, que o leitor envie sua opinião através de e-mails e de seções destinadas a eles. De igual modo, os comentários críticos do Instagram circulam no meio virtual/digital, uma vez que já se dá ali o seu ambiente natural de ser praticado.

### **3. A prática da argumentação por meio da carta do leitor e do comentário crítico do Instagram**

Como nosso intento, neste texto, é apresentar a importância desses dois gêneros na prática da escrita argumentativa dos alunos de 7º ano, apresentaremos, nesta seção, a relação da argumentação com a carta do leitor e com o comentário crítico do Instagram. Para isso, analisaremos antes o que afirma Koch e Elias (2018) acerca da prática argumentativa na sociedade.

De acordo com as autoras:

Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc. O tempo passa, vamos crescendo e continuamos argumentando pela vida adentro e pelo mundo afora (KOCH & ELIAS, 2018, p. 23 – 24).

A forma como as autoras expõem a prática da argumentação no cotidiano chama-nos a atenção para o fato de que essa prática já é inata aos seres humanos. No entanto, quando se busca sistematizar o ensino da escrita argumentativa nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos alegam não saber argumentar, seja de forma verbal ou escrita. Porém, eles não se dão conta que já praticam a argumentação no dia a dia, seja acerca da atividade solicitada pelo professor cujo aluno não entregou, seja para argumentar sobre seu atraso na aula, etc.

Considerando a visão das autoras sobre a argumentação no cotidiano, percebemos essa prática por nossos alunos, que argumentam em suas redes sociais, e talvez em grupos de mensagens, mas não se veem como autores de textos argumentativos. Diante dessa realidade de escrita nas redes sociais deles, entendemos que seria mais adequado que eles aprofundassem seus conhecimentos acerca da argumentação, por meio da carta do leitor e do comentário crítico do Instagram.

A prática da (re)escrita argumentativa nesses ambientes pode ser importante também para sistematizarmos outros

conhecimentos linguísticos, como mecanismos coesivos, ampliação de repertório sócio-discursivo, visto que as matérias tratam de assuntos candentes à realidade social.

Nossos alunos almejam, com seus textos nas redes sociais, aquilo que todo leitor das redes sociais e de jornais e revistas pretendem com seus textos: serem percebidos por meio de suas opiniões e posicionamentos nos ambientes virtuais. Os temas podem ser sobre jogos virtuais, ciência, política, etc. Com isso, os leitores, que passam a ser autores, opinam, questionam, concordam, discordam.

E, nesse momento, em que o leitor, agora autor, se pronuncia, faz uso da argumentação que:

[...] visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. (GARCIA, 1998, p. 370).

Observando a prática da escrita argumentativa nos gêneros que surgiram – e ainda surgem - com a tecnologia, faz-se presente a função do texto argumentativo, que é de persuadir, convencer ou influenciar, conforme defende o autor acima, mesmo que nem todos os usuários - leitores/autores - tenham essa percepção de que, no momento em que se propõem a produzirem um texto – carta do leitor ou comentário crítico do Instagram – nas redes sociais estão argumentando.

### **Considerações finais**

Na proposta interventiva que seria desenvolvida junto aos alunos, buscaríamos desenvolver a capacidade argumentativa escrita deles por meio de uma “sequência didática” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), estruturada na leitura e na escrita. No turno da leitura, exploraríamos textos jornalísticos – de revistas - e textos que circulam na rede social Instagram. Nesse processo de leitura dos textos, ofereceríamos aos alunos a oportunidade de interpretar textos e imagens, uma vez que é comum em textos jornalísticos a

utilização de elementos paratextuais. Já, no turno da escrita, lançaríamos mão da produção de cartas do leitor e de comentários críticos do Instagram, com o intuito de os alunos aperfeiçoarem sua escrita argumentativa nas mídias impressas e/ou digitais.

Embora, em nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre o processo de leitura e escrita a fim de proporcionar um ambiente o mais próximo do real encontrado pelos alunos nas revistas – impressas ou digitais – e na rede social Instagram, vimos uma oportunidade, também, em que eles poderiam observar a transformação por que os gêneros passam – como a carta do leitor que tem sido cada vez mais produzida em meios digitais – e a importância dos gêneros digitais como meio de atuação e prática social, por meio da escrita argumentativa.

Além dos objetivos apresentados acima para a proposta interventiva da pesquisa, baseamo-nos, ainda, nos documentos norteadores, cujo objetivo é orientar os professores de Língua Portuguesa a inserirem, em suas práticas, a diversidade de gêneros textuais, dentre os quais, a carta do leitor e os demais gêneros digitais, como comentários críticos, fazem parte. De acordo com os PCNs, os “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita seriam: **cartas** (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.)” (PCNs, 1998, p. 82, grifo nosso). Percebemos que o documento faz alusão a cartas, o que significa dizer que engloba-se, portanto, a carta do leitor nesse escopo.

Acerca dos gêneros jornalísticos – carta do leitor, por exemplo – a BNCC também preza pelo uso deles no ensino de língua. O documento sugere, para a prática de linguagem escrita, a produção de cartas do leitor (BNCC, 2017). Podemos observar que os dois documentos – PCNs e BNCC -, embora estruturados em épocas diferentes, abordam a importância do mesmo gênero, a carta do leitor.

Devido ao fato de o comentário crítico fazer parte dos gêneros emergentes, a BNCC sugere o trabalho com esse tipo de gênero nas aulas de linguagem. De acordo com o documento, “para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, **comentar**, redistribuir, publicar notícias, etc. [...] envolvendo as dinâmicas das redes sociais” (BNCC, 201, p. 136, grifo nosso).

Assim, notamos a importância desses documentos para auxílio da prática do professor de Língua Portuguesa, já que, enquanto alguns gêneros não eram contemplados nos PCNs, passaram a incorporar a BNCC, que é atual e considera as modificações por que passam os gêneros textuais e o surgimento de outros.

Como ambos os documentos orientam explorar tais gêneros no ensino da Língua Portuguesa, procuramos estruturar nossa pesquisa a partir do que os PCNs e a BNCC orientam, que é praticar a linguagem nos mais diversos ambientes, seja em âmbito impresso ou virtual.

Nosso intento, neste capítulo, é apresentar aos professores de Língua Portuguesa uma discussão e um conteúdo já explorados pelos alunos, mas que podem ser trabalhados em sala de aula com o objetivo de se aprimorar a capacidade argumentativa. Embora seja sugestão dos documentos norteadores trabalhar com os gêneros em apreço neste texto, é de conhecimento dos professores de língua que o rumo das práticas de escrita e de leitura, naturalmente, tem ido ao encontro das diversas formas de mídias digitais, uma vez que estão presentes, por exemplo, além da carta do leitor e dos comentários críticos do Instagram, o comentário crítico do Facebook, as respostas aos comentários das redes sociais em geral, os memes, etc.

Diante disso, acreditamos ser possível vincular o ensino da escrita e da leitura em sala de aula de modo que os alunos entendam a importância da prática da escrita argumentativa e seu reflexo no convívio social, por meio das redes sociais. E, nós, como professores de línguas devemos considerar que boa parcela dos alunos tem acesso às práticas de escrita e leitura nos ambientes digitais e, isso, pode tornar nosso trabalho mais atrativo para os alunos e viabilizar sistematização da prática de escrita argumentativa.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**, em: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Escrever e argumentar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinarizar” a escola**. In: Interação, gêneros e letramento. Org: Adair Vieira Gonçalves, Milene Bazaem. 1ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2009.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et. alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: R. Rojo e G.S Cordeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

**ERA UMA VEZ... MINHA BIBLIOTECA:  
“LER, CONTAR, ENCANTAR...”:**  
experiências polifônicas de leitura literária no Ensino  
Fundamental II

Érika Carraretto Gonçalves<sup>1</sup>  
Letícia Queiroz de Carvalho<sup>2</sup>

### **Introdução**

A leitura literária no contexto escolar tem suscitado uma pluralidade de debates e pesquisas atinentes à formação leitora e aos aspectos histórico-sociais que contribuem para a sua consolidação no campo educacional, arena de tensões em que se entrecruzam valores, concepções e vozes distintas que traduzem a emergência de práticas polifônicas na sala de aula, se quisermos edificar espaços dialógicos para o ato de ler. Nesse sentido, buscamos sistematizar, neste capítulo, o aporte teórico que subsidiou a nossa pesquisa no Mestrado Profissional em Letras, do Ifes – campus Vitória, na linha “Estudos literários”, a partir da qual buscamos compreender as contribuições da polifonia presente na arquitetura bakhtiniana para potencializar um projeto de leitura denominado *Minha biblioteca: Ler, contar, encantar...*, direcionado ao Ensino Fundamental II, da rede municipal de educação do município de Viana – ES.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Viana (ES). erikapaesleme@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. leticia.carvalho@ifes.edu.br.

Neste capítulo, portanto, objetivamos apresentar reflexões teóricas advindas do cotejamento entre textos concernentes ao projeto de leitura utilizado como corpus da pesquisa desenvolvida no Profletaras – Ifes Vitória e os escritos de Bakhtin e o Círculo, bem como as produções da crítica literária destinada à formação do leitor e às questões que permeiam as práticas de leitura no universo escolar. Como percurso metodológico para tal sistematização teórica, pautamo-nos em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, por acreditarmos que os textos provocam a nossa responsividade como leitores e devem nos levar à reflexão e posicionamento crítico diante dos temas lidos.

Nosso texto organizou-se mediante as seguintes seções: a primeira, em que traremos informações sobre o projeto de leitura *Era uma vez... minha biblioteca: “Ler, contar, encantar...”*, de modo a explicitarmos os seus objetivos nucleares, a metodologia proposta para o trabalho com a leitura na escola e outras questões abrangentes que possam nos situar diante dessa proposta.

A seguir, na segunda seção denominada “O autor e a consciência das consciências: entendendo a polifonia”, sistematizaremos alguns elementos teóricos que sustentam a concepção de polifonia na arquitetura bakhtiniana, além de contextualizarmos os possíveis traços polifônicos entre tal categoria conceitual e a proposta nuclear do projeto de leitura estudado.

Na terceira seção “Literatura, escola e sociedade” destacaremos as aproximações entre as referências teóricas cotejadas nas seções anteriores e os escritos de autores representativos da área da literatura e educação, de modo a destacarmos a necessidade das práticas polifônicas como caminhos potencializadores para a formação de leitores críticos.

Enfim, nas “Considerações Finais”, retomaremos os principais tópicos discutidos em nosso percurso argumentativo, a partir da sistematização dos elementos conceituais que potencializarão novas práticas de leitura na escola, em que a compreensão do texto literário não se atenha a aspectos meramente linguísticos ou materiais do texto, mas que possam

dialogar com situações sociais concretas que permeiam o encontro entre a ficção e a realidade.

### ➤1. Era uma vez... Minha biblioteca: “ler, contar, encantar...”

Na última década, o Brasil passou a ter alguns projetos de fomento à leitura em âmbito nacional que impulsionaram o acesso aos textos, sejam eles literários ou não. Podemos citar, por exemplo, o Plano Nacional de Livro e Leitura que trouxe diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o progresso e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Além dele, podemos mencionar o Programa Nacional Biblioteca na Escola que procurou equipar as bibliotecas de todo território nacional com a compra de livros não apenas literários bem como aqueles que dariam suporte teórico aos profissionais da educação.

Britto (1998), em *Promoção da leitura e cidadania*, discute a serventia dos programas de promoção de leitura e compartilha conosco que eles existem, porque [...] “se crê que as pessoas leem pouco e que ler é um comportamento que vale a pena ser estimulado.” (BRITTO, 1998, p.75). Além disso, os programas tendem a chegar àqueles que são, na maioria das vezes, excluídos da sociedade, tem menos acesso à leitura, ficam à margem.

Percebemos tal afirmativa pela qualidade e quantidade de leitores que temos indicados por pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil*. A pesquisa de 2016 relata que 30% da população brasileira nunca comprou um livro. E ainda assim, nosso país ainda possui poucos programas que incentivam à leitura, além dos sérios problemas na formação de leitores e no acesso às leis que garantam o direito à leitura.

Essa realidade não é diferente no município de Viana, que possui cerca de 14 mil alunos, estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA. Então, a partir dessa problemática, a Prefeitura Municipal precisou tomar algumas decisões para resolver tal

impasse e, em contrapartida, melhorar o ensino da educação básica. Dentre eles a reforma do Projeto Político Pedagógico e a construção de planos pedagógicos de intervenção por unidade de ensino em que a leitura fosse o destaque.

Logo, no ano letivo de 2019, surgiu o projeto literário Minha Biblioteca: “Ler, contar, encantar...” como uma ação do programa de Governo Inova Escola, que tem por objetivo a ampliação do tempo e espaços das aprendizagens, permanência e a melhoria da qualidade da Educação de todos os alunos matriculados na rede de ensino de Viana.

Abrimos um parêntese aqui para uma reflexão trazida por Castrillón (2011) em *O direito de ler e de escrever*. A autora ressalta que devemos entender a educação como algo maior do que apenas ensinar conteúdo ou disciplinar alunos. O ensinar deve acontecer por meio de diálogo e muita comunicação. Logo, a educação também se constitui por meio da leitura. Entretanto, ela acredita que se tem negado isso nas escolas, principalmente, porque ainda não entendem o caráter político que a educação deve ter.

Britto (1998) também nos chama atenção para algo que deve permear nosso entendimento enquanto formadores de leitores, [...] “A leitura não é a tábua da salvação de ninguém nem necessariamente nos faz melhores ou mais solidários nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual” (BRITTO, 1998, p.77).

Retomando o projeto *Minha biblioteca: Ler, contar, encantar...* é importante conhecer a sua dinâmica desde o início e quais resultados são esperados por meio dele. Em um primeiro momento, a ação nasceu da Secretaria de Educação que tem como secretária uma professora de Língua Portuguesa que entende a potência que a leitura pode oferecer para a formação integral do aluno. A partir dela e de uma comissão formada por técnicos pedagógicos decidiu-se usar os incentivos do Programa Nacional do Livro Didático para que os estudantes da rede montassem sua primeira biblioteca em casa.

Como os alunos formariam uma biblioteca em casa? Os discentes receberão ao longo do ano 6 títulos de obras literárias que foram escolhidos pelos técnicos pedagógicos que trabalham na Secretaria de Educação, incluindo a responsável pela gestão dos espaços de leitura e bibliotecas das escolas da rede que usou um levantamento dos livros mais lidos na biblioteca no ano anterior.

A secretária de educação, Luzian Belizário, disse em entrevista ao jornal da cidade, “As escolas têm diversas iniciativas de leitura e todas as 37 escolas têm espaço de leitura. Mas, com esses livros, que serão deles, queremos despertar ainda mais o gosto e o zelo pela leitura.”

O projeto foi apresentado a todos os professores na primeira reunião geral que ocorreu em fevereiro, início do ano letivo, no auditório municipal. É importante ressaltar que a obra deve ser trabalhada por todos os docentes, não é uma ação realizada única e exclusivamente pelo professor de Língua Portuguesa. Depois disso, dois técnicos pedagógicos foram até as escolas, conversaram com os docentes que sugeriram algumas ações e avaliaram alguns pontos do projeto.

Em seguida, era necessário escolher a ordem de trabalho dos livros. Ela aconteceu inicialmente na escola entre os professores e estendeu-se em uma reunião com as sugestões das escolas que foram levadas por um representante. Essa ação foi justificada devido à macro extensão do projeto. Sabe-se que alguns alunos se matriculam ao longo do ano letivo, outros pedem transferência para outra unidade de ensino do município, além da própria logística de distribuição. Afinal, serão distribuídos cerca de 96 mil livros até o final do projeto.

Terminada essa etapa, os livros começarão a ser distribuídos por mês nas unidades de ensino e trabalhados interdisciplinarmente ao longo de todo ano letivo. Espera-se que seja feita a leitura das obras e atividades pedagógicas que desenvolvam no educando a importância da leitura. Desta forma, acredita-se que a educação estará contribuindo para a formação de uma sociedade mais autônoma, justa e humana.

Na próxima seção, continuaremos com algumas reflexões a respeito da leitura de literatura, entretanto, nela buscaremos estabelecer também o que é a polifonia e de que forma ela pode ser entendida como um caminho para formar o leitor por meio do projeto *Minha Biblioteca: ler, contar, encantar*.

## **2. O autor e a consciência das consciências: entendendo a polifonia**

Para compreendermos a polifonia na arquitetura bakhtiniana, é importante conhecermos alguns aspectos da vida do pensador russo e do seu círculo de estudiosos, em razão dos seus referenciais de vida, intrinsecamente ligados aos seus estudos e proposições teóricas..

De acordo com Leite (2011), Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 1895 em uma família de elite que valorizava a educação. Quando jovem, matriculou-se no curso de estudos clássicos da Faculdade Filológico – Histórica e a partir de então começou a fazer parte de círculos de discussões intelectuais em que já se usava o conceito de linguagem plural, a produção de enunciados em resposta ao outro. Além disso, vale ressaltar a influência do professor universitário, Fadei F. Zielinski, que trazia com ele o retorno radical aos estudos helenísticos.

Contudo, Leite (2011) considera que o Círculo Nevel, do qual se tem relatos, destaca-se pela importância particular na vida de Bakhtin, uma vez que o objetivo do grupo era dialogar entre as diferentes disciplinas para um intercâmbio cultural. Mais tarde, poderá se observar que o dialogismo tem muito a ver com a prática dos círculos dos quais o pensador participava.

Logo, o que vemos até aqui é um homem com uma formação voltada, principalmente, para o aspecto social, filosófico e humanístico de uma época, entretanto, sabe-se que ele apesar de todas as influências que lhe formavam mais os conflitos históricos dos quais vivenciou como a Revolução Russa, demonstrava-se alguém não muito engajado, nem prático, com ênfase na interioridade e sem galanteios para o marxismo pós-Revolução

Russa o que não impediu que Bakhtin fosse condenado ao exílio sob a acusação de corromper os jovens, uma vez que a questão religiosa era debatida por ele. É importante lembrar que tal temática é de alta importância na teoria bakhtiniana.

Leite (2011) afirma que Bakhtin, depois de 15 anos no exílio, exerceu a função de professor a chefe de departamento de Literatura Geral, aposentou-se e escreveu o livro *Problemas da poética de Dostoievski* (2011) que será o pilar dessa pesquisa, pois é a partir dele que entenderemos a polifonia.

Bakhtin desenvolveu o conceito de polifonia após ter contato e analisar o romance escrito por Dostoievski, embora, antes disso, tenha se apropriado de um termo musical

[...] que representa duas linhas melódicas distintas, mas simultâneas, em uma mesma composição, como uma metáfora para expressar a presença de múltiplas vozes distintas e equipolentes em uma mesma obra de modo que estejam niveladas à voz do autor [...] (CARVALHO e PITTA, 2018, p.67)

Carlos Ceia, em *E-dicionários de termos literários* (2019)<sup>3</sup>, define polifonia como sendo

[...] todo o enunciado de certa personagem que nos surja revestido de uma certa autoridade (seja sob a forma de autoritarismo, de tradicionalismo, ou de oficialismo) é passível de ser não só contestado, como ainda “travestido” e “parodiado” (o próprio Bakhtine reconhece na paródia grega as raízes do romance (1988)). É no seio dessa contestação que a voz da consciência interior do indivíduo pugna por se impor. Como afirmará relativamente ao autor de Crime e Castigo e de Os Irmãos Karamazov, “les énoncés des personnages de Dostoïevski sont l’arène d’une lutte désespérée avec la parole d’autrui, dans toutes les sphères de la vie e de l’œuvre idéologique” (1972: 167). Um pensar a literatura que custaria ao crítico a perseguição política num país amordaçado pela repressão estalinista e pela monodia do partido.

Por meio da obra romanesca dostoiévskiana, Bakhtin (2010) nos permite conceber a polifonia sendo uma organização discursiva em que o universo está aberto e em construção, logo

---

<sup>3</sup> Disponível em [dtl.fch.unl.pt/encyclopedia/polifonia/](http://dtl.fch.unl.pt/encyclopedia/polifonia/) Acesso em 22/09/2019



teremos o autor do romance em uma relação dialógica com as personagens, haverá a relação eu-outro como um fenômeno social, terá o inacabamento das personagens, a inconclusão, pois a visão do mundo e do homem é que ambos estão em formação, daí a ideia de inacabados. Além disso, percebemos o ativismo, quando o autor se distancia dos universos mostrados e concede enorme independência as personagens.

Brait (2018) reforça em suas análises sobre o romance polifônico a tese que Bakhtin defenderá em toda a obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010) considerando as múltiplas vozes com consciências autônomas e que não se misturam juntamente com a verdadeira polifonia de vozes plenivalentes são o que, realmente, mostram a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.

Ainda Brait (2018) reforça que nos estudos de Bakhtin sobre as personagens de Dostoiévski, no romance polifônico, elas são os sujeitos independentes do discurso diretamente significativa de uma realidade e não mais objetos do discurso de um autor monológico que não rompe com os modelos. Há, nos romances polifônicos, por meio das personagens, a multiplicidade de consciências equipolentes e de seus mundos distintos que se combinam e dialogam entre si.

É importante também considerar algo que Brait (2018) menciona em seus estudos sobre o romance polifônico e a polifonia. A autora orienta que é necessário para entender Bakhtin (2011) em *Problemas da Poética em Dostoiévski*, a leitura dos textos que Dostoiévski escreveu, porque se não houver compreensão deles tudo soará estranho e parecerá sem nexo algum, mesmo quando o autor russo reunir todas as informações para relacionar a vida e a linguagem.

A polifonia, então, estará presente em uma obra quando o romancista tiver a capacidade de traduzir a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica. Afinal, Bakhtin (2011) não desconsidera esses aspectos em seus estudos e ainda reforçará que tais textos só poderiam se realizar no capitalismo e, na Rússia, porque esse modelo econômico estratifica a sociedade e torna os

indivíduos em objetos, apesar de existir vozes e consciências que resistem a essa coisificação.

Por isso, é necessário compreender esse autor presente na polifonia bem como as personagens que permeiam o texto. O primeiro renuncia o homem como objeto, ele não define as personagens e suas consciências, deixa que essas vozes se definam, não se coloca como dono da palavra, mas organizador delas que não são apenas suas, mas também das outras vozes que constituem o todo.

De acordo com Bakhtin (2011), Dostoiévski não cria escravos mudos, o discurso da personagem e sobre a personagem constituem-se pelo diálogo. Inclusive, o dialogismo é um dos fundamentos mais importantes para que a polifonia aconteça.

Bezerra (2018) caracteriza a polifonia em relação a posição do autor no texto.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo social, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável[...] (BEZERRA apud BRAIT,2018, p.194).

Já em relação aos personagens que constituem a polifonia veremos um movimento em que haverá um novo enfoque do homem que será também a personagem, esse estará vinculado à história social e cultural da sua época e nela ficará enraizado, porém não acabado ou finalizado. Sendo assim, as personagens que também são indivíduos apresentam-se inconclusos, inacabados, pois a origem dessas está em uma realidade viva e em evolução.

Para Bakhtin (2011), Dostoiévski construiu textos em que as personagens rompiam os padrões e um autor que representava entre outras características uma natureza filosófica e a partir desses conjuntos de traços reforçamos o conceito de polifonia.

Exemplificando melhor as análises realizadas por Bakhtin (2011) vemos como ele descreve os romances de Dostoiévski e a originalidade desse autor ao destacar a respeito da cosmovisão do romancista que fazia das personagens sujeitos individuais que as

permitia dialogar com o narrador, contudo, não reduzindo isso a uma realidade psíquica objetificada.

Outro ponto de destaque para a compreensão da polifonia nos escritos de Dostoiévski, segundo Bakhtin (2011), ainda está na personagem sendo a representação do homem interior, focado em seus sentimentos e razões, não apenas a maneira monológica e superficial de padrões conservadores impostos. Essa nossa visão é possível observar em *Memórias de Subsolo* (1864), texto dostoiévskiano, que ressoa a voz do "homem do subsolo", o personagem-narrador que, à força de paradoxos, investe ferozmente contra tudo e contra todos - contra a ciência e contra a superstição, contra o progresso e contra o atraso, contra a razão e a não - razão, mas investe, acima de tudo, contra o solo da própria consciência, criando uma narrativa ímpar, de altíssima voltagem poética, que se afirma e se nega a si mesma sucessivamente.

Bakhtin (2011) avalia o romance de Dostoiévski como poliestilístico, polienfático e contraditório, uma vez que em suas histórias são observadas várias consciências plenevalentes, são mundos diferentes de consciências que dialogam entre si e consigo mesmas. Por isso, acabam ultrapassando o limite da matéria objetiva e passam a multiplicidade de consciências, de vozes, de vidas que reafirmam, então, que na polifonia ocorre a combinação de várias vontades individuais.

Ainda Bakhtin (2011) afirma que [...] a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia [...]

Desta forma, a polifonia é um conceito que abrange o diálogo sem fim, no qual vozes do passado se cruzam com o presente e fazem a propagação delas para o futuro em consonância ao inacabamento das personagens, porque seus discursos estarão sempre abertos e dialogando com muitas questões não resolvidas. Afinal, o universo é plural e formado por seres plurais.

Na subseção a seguir apresentaremos de que forma a polifonia pode ser um caminho dialógico nas práticas do projeto *Minha*

*Biblioteca: ler, cantar, encantar* para formação de um leitor crítico no ensino fundamental. Mostraremos como o diálogo com o outro, o emergir de diversas vozes pode potencializar um projeto de leitura, não como o objetivo de descobrirmos a resposta para tudo, contudo, com a intenção de propormos algo que rompa com o que já usamos e não tem demonstrado resultados em relação à leitura.

## **2.1 As consciências do projeto minha biblioteca: ler, contar, encantar**

Os projetos de leitura ganharam força nas últimas décadas com algumas políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, as novas orientações metodológicas, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam o texto como agente norteador de todo o trabalho de ensino da língua materna. Além disso, não podemos esquecer que o advento das tecnologias também trouxe um maior acesso ao livro, principalmente, para as classes menos favorecidas, embora, ainda haja indivíduos que não possuem nenhum contato com obra a literária.

Em outra instância também devemos analisar que, na maioria das vezes, a leitura de textos literários ou até mesmo projetos de leitura que são propostos nas escolas possuem um caráter verticalizado e monológico, pois se esquecem de levar em consideração alguns conceitos trazidos nos estudos de Bakhtin como o dialogismo, a alteridade, a exotopia, a polifonia entre outros. Não rompendo desse modo, a sala de aula conservadora e mera reprodutora de informações que hoje são dispostas em milhares canais de informação.

Bakhtin não foi um teórico da Educação, entretanto, ele trouxe em seus escritos, conceitos e análises que podem ser usados por professores, alunos e equipes técnicas- pedagógicas, uma vez que suscita questões relacionadas ao ensino e ao universo plural marcante da vida escolar. Pensando nisso, procuramos estabelecer uma relação, aliás, compreender a polifonia como um caminho que dialogasse com

o projeto de leitura ofertado pela Prefeitura Municipal de Viana a sua comunidade educativa que se iniciou em 2019.

Se a polifonia é o encontro de diversas vozes que se constitui num rompimento com os discursos e práticas monológicas, nada melhor do que trazê-lo para Minha Biblioteca: ler, contar, encantar, porque os estudantes estarão em contato com obras literárias que podem ou não conversar com a realidade do leitor, representar ou não a comunidade que a escola estará inserida, provocar ou não uma mudança de pensamento e ao mesmo tempo estarão dialogando com a leitura de um grupo de colegas, de um professor e de possíveis outros textos que farão parte disso e dialogarão com os trazidos pelo projeto ou até mesmo representar ou não a diversidade de caracteres dos seres humanos que constituem um vasto universo social em formação na qual surgem as múltiplas vozes que o representam.

Contudo, também se faz necessário avaliar de que forma um projeto que pretende ao longo de um ano letivo trabalhar com seis obras literárias e no final dele doá-los para esses estudantes como se deu a escolha delas que podem possuir um caráter polifônico levando em consideração o universo humano que será abarcado por elas ou até mesmo criar uma nova possibilidade de seleção para os próximos anos.

É por meio do texto, da escolha da obra, da proposição da leitura, da forma que o docente conduzirá seu trabalho que se utilizará o conceito polifônico, porque ele permite o diálogo entre perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como o ponto de vista e de valores em jogo, tornando assim diferentes formas de perceber e significar os acontecimentos na vida.

O que pode ser mais polifônica do que uma sala de aula com um projeto de leitura? Nesse contexto, temos uma diversidade de personalidades, seja pelos estudantes envolvidos na ação, seja pelos docentes que o compunham, formamos, portanto, múltiplos pontos de vista, posições ideológicas, religiosas, pobreza, riqueza, gostos, manias, marcas de violência, fraquezas, timidez, esperança

pelo novo, ou seja, as mais variadas formas do ser humano que é inconcluso e está no processo de evolução.

Propomos para *Minha Biblioteca*: ler, contar, encantar em relação a práticas polifônicas como um caminho para formação desse leitor, por meio da intervenção que pode ser feita da escolha dos livros que serão lidos, dos outros textos que farão diálogo com esses, da forma da leitura dessas obras dentro de um contexto socioeconômico e histórico, a fim de revelar algo que os envolvidos não enxergam no encontro de múltiplas vozes que sempre respeitarão as divergências, os pontos de vista contraditórios, fazendo prevalecer o diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundo tão distintos.

Acreditamos que a polifonia potencializará os saberes que se encontram nesse espaço de aprendizagem podendo organizar as práticas para que esses estudantes possam se apropriar socialmente de um conhecimento que colaborará para formação desse leitor crítico que tanto almejamos formar.

Dialogando com a Polifonia e o que traçamos como objetivos para o caminho de formação para o leitor por meio do projeto *Minha Biblioteca*: ler, cantar, encantar, também destacaremos, na próxima seção a importância de entender a Literatura como um direito inalienável e, por isso, ela deve também ser vista como um ato de resistência, principalmente, diante do contexto moderno em que vivemos.

### **3. Literatura, escola e sociedade**

Na maioria das cidades brasileiras temos um cenário de grande abismo social, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ao nos mostrar que, em 2018, a renda média do 1% dos mais ricos subiu de R\$ 25.593 para R\$ 27.744, alta de 8,4%. Já entre os 5% mais pobres, o rendimento caiu 3,2%. Logo, é possível afirmarmos que muitos cidadãos não têm acesso àquilo que lhes é direito. Embora sejamos todos pagadores de impostos, não

gozamos de nossos plenos poderes como educação, saúde, segurança e também da Literatura dentre outros.

A Literatura é um direito? Sim. Embora não seja reconhecido por uma boa parcela de cidadãos. O reconhecimento desse componente cultural faz parte de uma educação como processo de libertação e compreensão do sujeito, mas também das relações sociais que os permeiam. No entanto, tal direito só será garantido, quando houver vontade política em diálogo com muitos agentes que formam a sociedade que congreguem para uma luta mais igual em relação a essa e outras questões.

Castrillón (2011) em seu artigo “O direito de ler e escrever” ratifica que a leitura e a escrita devem ser um projeto político. Isso faz com que a responsabilidade caia sobre muitos atores que constroem o coletivo.

[...] ela é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar (CASTRILLÓN, 2011, p.16).

O índice de desenvolvimento humano pode-se dar por vários aspectos, dentre eles, a diminuição da mortalidade infantil e o aumento da expectativa de vida que só melhorarão com políticas públicas que viabilizem um melhor programa de saúde, como a ampla cobertura de campanhas de vacinação, consultas médicas entre outros, segundo estudos de especialistas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contudo, percebemos que em países pouco desenvolvidos essas ações não acontecem como deveriam e os índices são abafados cada vez mais pela desigualdade social que rege nosso modelo econômico.

Nesse sentido, Castrillón (2011) tem a convicção de que a Literatura só será vista como uma necessidade, se ela for também um instrumento que pode colaborar para melhoria da condição de vida,

dessa maneira os setores da população a entenderão como inevitável para se chegar a um maior equilíbrio social. Afinal, apenas aumentar a compra de livros e não ter uma verdadeira democratização da leitura, não mudará em nada a realidade na qual estamos inseridos em relação à leitura de literatura, principalmente.

Consoante a esse pensamento, lemos em Candido (1988) em “O Direito à Literatura” reflexões sobre os direitos humanos, também nele o destaque da Literatura como um direito fazendo um contraponto sobre o que consideramos indispensável, dispensável e para quem o texto está disponível ou serve. Quais indivíduos têm direito à literatura e a qual? Afinal, parte-se do princípio segundo o qual casa, comida, educação, mesmo sendo privilégios para uma minoria, são fundamentais para todos, contudo, o pensamento não é o mesmo quando tratamos de acesso à cultura, o direito a ler Machado de Assis ou frequentar um teatro, um museu.

Isso nos faz lembrar que a leitura não é uma prática enfadonha, muitas vezes apesar de poder ser, também não é deleite. O acesso à leitura é difícil em um país que dá poucas oportunidades de educação e não a vê como um processo político, por isso a literatura tende cada vez mais a não ser um direito, pois o que encontramos é uma sociedade composta, em sua maioria, por uma mão de obra braçal, pouco escolarizada, que não vê na leitura um momento de entretenimento, já que ela demandará dele uma energia a mais. Dessa forma, esse mesmo indivíduo vai sendo educado pelos meios de comunicação de massa que, em sua maioria, são superficiais e alienantes.

Aliados a esse pensamento, os documentos oficiais da educação que deveriam tratar a literatura com um grau maior de importância, promove políticas contrárias, como analisa Perrone - Moisés (2006) em seu artigo “Literatura para todos”. É visto, hoje, que a Literatura como disciplina está sendo abafada por uma área que se intitulou como “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. O que se percebe a partir daí, é que a Literatura tem seu papel cada vez mais secundário na sala de aula, sendo até mesmo banalizada em troca da ênfase que se dá a tecnologia.



E não vemos a sociedade se movimentando em relação a esse empobrecimento do ensino da língua portuguesa. Não há um incômodo por parte de estudantes de letras, professores, pedagogos que seja capaz de ir às ruas lutar por esse direito que mais uma vez vai sendo negado.

Ainda é possível mencionar a proposta distorcida da teoria bakhtiniana usada nesses documentos reduzida como apenas diálogo com diferentes usuários e linguagens, sem mencionar que o conceito de dialogismo, uma característica essencial da polifonia, só surgiu a partir da leitura de romances, de literatura de “peso” da obra de Dostoiévski.

Posto isso, cabe aqui um diálogo com nossa pesquisa que será a investigação do projeto de leitura *Minha Biblioteca: ler, contar, encantar*, pois há nele uma intenção em promover a leitura de literatura e a formação do leitor crítico por meio de uma ação de leitura de obras literárias, as quais no fim do projeto serão doadas para todos os alunos da rede municipal de Viana, aliada a práticas polifônicas do texto, da sala de aula, dos espaços de leitura e de seus interlocutores.

Queremos mostrar que o dialogismo e a polifonia, conceitos da arquitetura bakhtiniana dão-se de uma forma muito mais abrangente e séria nos espaços de aprendizagem do que os propostos pelos documentos oficiais. E que eles são instrumentos que perpassam pela formação do indivíduo autônomo, crítico e protagonista que tanto se quer formar nas escolas ao final da educação básica.

Vale ressaltar que nosso entendimento de leitor crítico é consoante ao que Britto (1998) descreve em seus estudos. Esse é aquele participante da produção de sentido do texto, ou seja, ela se reconhece como parte do texto, propõe a contrapalavra conscientemente a partir do discurso do autor, porque também é um criador de significados diante de uma leitura responsiva.

Além disso, para a formação desse leitor acreditamos que essa atitude é uma ação que pode ser uma grande contribuição para que o direito, no mínimo, ao acesso à literatura realmente aconteça,

principalmente, para uma parcela da sociedade em que isso é negado, na maioria das vezes, encontra apenas na escola políticas de inserção a cidadania, ao levar a esse estudante a literatura que não seja apenas acessível e a que lhe agrada, mas também aquela que apresenta uma qualidade de texto a qual ele ainda não foi apresentado, de modo a oportunizar práticas de leitura sob uma ótica mais ampla.

Sendo assim, não avaliamos esse projeto de leitura a partir do caráter assistencialista, nem um processo de caridade ou tão pouco de filantropia, porém como um caminho para a democratização da leitura nesse determinado espaço, como todos deveriam ser, em que se poderá dispor da participação de vários agentes da sociedade civil para que ocorra de fato uma mudança no cenário que temos. Ela acaba sendo uma campanha social pela leitura como um direito.

Por meio dele e de outras práticas educativas, ainda prevemos uma escola dialógica que permita que o estudante leia o texto de maneira mais aberta em que o professor aceite a crítica, busque juntamente como o educando compreender a alteridade presente na sala de aula, posturas que poderão tornar o ambiente escolar um pouco menos preconceituoso.

Britto (2012) em “As razões do direito à Literatura” nota que a literatura não serve para nada e também para tudo. Dentro dessa perspectiva trabalharemos a partir de que

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indignação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (BRITTO, 2012, p.p 53 e 54).

Desse modo, não coadunamos com a visão salvacionista da leitura, nem tão pouco com a visão pessimista que permeia o discurso pedagógico, por compreendermos que a leitura descolada

de ações e projetos mais amplos que incluem direitos, acesso aos livros e uma formação contínua dos mediadores dessas práticas, poderá se constituir uma prática polarizada no processo educativo, empobrecendo, pois, o aspecto plural e polissêmico presente nas construções literárias.

Todorov (2009) também nos inquieta quando mostra o que a Literatura em si pode fazer. É por meio dela que nós, habitantes racionais do mundo, começamos a nos enxergar, compreender como vivemos, incomodar-nos, questionar o nosso modo de nos relacionar e, ao mesmo tempo, nos ajudar a viver. Porque ela é o mundo psíquico e social representando por palavras bem colocadas. Tem o poder de nos fazer viver experiências singulares, preserva memórias e não estratifica as classes.

Vale destacar que assim como Castrillón (2011) não acreditamos que a Literatura sozinha tenha o poder de resolver os problemas sociais do mundo ou consiga desenvolver a economia de uma nação. Embora, saibamos que os países mais desenvolvidos são aqueles em que os índices de leitura são altos entre sua população, enquanto que os desenvolvidos mostram menor número de leitores. Isso é visto de diversos modos. Um deles é o fechamento de inúmeras livrarias ou mesmo o escasso número de bibliotecas públicas abertas existentes no Brasil.

Dialogando mais uma vez com a proposta da nossa pesquisa, pretendemos levar para nossos alunos não apenas os livros do projeto, que já são algo novo para a realidade deles. Almejamos enriquecê-los com mais textos, mais encontros com gêneros discursivos que não são contemplados em *Minha biblioteca: ler, contar, encantar* para que de fato a leitura seja dialógica, polifônica e rompa com os moldes engessados que conhecemos como cenário das salas de aula brasileiras.

É notório ainda destacar que Candido (1988) menciona que a educação pode ser uma forma de fazer com que diferentes camadas sociais compreendam o que se torna dispensável e indispensável, o que é necessário ou não para cada realidade vivida. O autor também

destaca que para a sociedade, a literatura funciona como um meio poderoso de instrução e de educação sobre a seguinte premissa:

[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO,1988, p.p. 177-178).

Dialogando mais uma vez com a nossa pesquisa, percebemos alguns objetivos traçados para o nosso projeto nos escritos de Candido (1988), como por meio da leitura dos livros, formar leitores críticos que tenham o entendimento de um exercício pleno de democracia, capaz de humanizá-los a partir do encontro de histórias que os representem e aquelas que se distanciem da realidade vivida por eles. Desta forma, entendemos que poderemos levar para sala de aula, biblioteca ou nos espaços de leitura obras que variam da sabedoria espontânea às mais eruditas que dialoguem entre si e com o mundo.

É importante ressaltar que uma classe social menos favorecida terá acesso a uma literatura mais rebuscada, se houver uma melhor distribuição de renda. Afinal, quanto mais igualitária for a sociedade maior será seu acesso à leitura e formará mais leitores críticos para uma sociedade letrada. Logo, o nosso corpus de pesquisa poderá nos levar a um caminho que pode ser uma possibilidade para outros professores, outras comunidades e também para outros possíveis leitores dessa escola, inclusive, entender a Literatura como um direito inalienável a partir da perspectiva polifônica construída por Bakhtin (2011).

Partindo dessa reflexão, a Literatura, então, tem o caráter de resistência, porque ler em um país de mais de um milhão de analfabetos é resistir. Ler na escola pública em que, por inúmeros problemas, é dificultada a aprendizagem é resistir. Ler diante da fome que se passa dia após dia é resistir. Ler enquanto se procura um emprego há nove meses ou mais é resistir.

A literatura ecoa vozes que jamais seriam ouvidas pela história, como foram abafadas as de Luiz Gama, por representar um poeta negro, ou Marina Firmina Reis, mulher que sabia ler o mundo, o discurso das minorias que são anulados, como as do avô da menina Ágatha que chorou a morte da neta de 8 anos pela política de segurança do estado que deveria protegê-la<sup>4</sup>. Por isso, por dar vozes àqueles que não têm, ela transformou-se em um espaço de resistência. A Literatura representa, empodera e nos faz entender que há nela um poder desbravador.

Não podemos esquecer que os desprezados pela leitura não são os sujeitos que sabem ler e não gostam de Machado, Dostoiévski, Clarice Lispector, Mia Couto, Waldo Motta entre outros, porém é aquele que, no nosso país de hoje, não tem terra, é desempregado, paga aluguel, passa fome, sofre por a pele possuir mais melanina, é desrespeitado, julgado por possuir crenças religiosas diferentes.

A literatura é vista, então, mais do que puro entretenimento ou passatempo. Deve – se pensar que o texto nos ajuda a “[...] pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar” (BRITTO, 2012, p.57).

Por isso, vemos nossa pesquisa como também um ato de resistência, porque ela permite não só investigar um projeto de leitura que objetiva doar livros, mas esperamos por meio dele formar um leitor que seja crítico a sua realidade, mas todos os atores que estão envolvidos no processo de educação, e citamos aqui o professor, o porteiro, a diretora e tantos outros cujo acesso a diversas vozes que resistam a um discurso hegemônico ou até mesmo restrito, muitas vezes, encontram apenas no texto literário do livro didático, ou no universo midiático. A pesquisa permitirá

---

<sup>4</sup> Agahta Vitoria Sales Félix, de 8 anos, foi morta, em 20 de setembro de 2019, quando voltava para casa com a mãe, no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro. A criança estava dentro de uma Kombi, por volta das 21h 30 min, quando foi baleada nas costas na comunidade da Fazendinha por policiais que atiravam em uma moto suspeita e o tiro atingiu a criança.

que os envolvidos vejam a educação por meio de uma visão abertamente politizada. Considerando aqui os postulados de Freire (1981, p.37) [...] nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Além disso, haverá uma proposta de reflexão crítica sobre nosso momento presente, um diálogo a respeito dos nossos desafios e das dificuldades que devemos superar.

Pensando em ler como direito e como um ato de resistência é necessário também pensar como será ou como está sendo a formação do leitor, principalmente, nas escolas públicas brasileiras. Para que a literatura está servindo? Que leitores estão sendo formados?

Britto (2015) reflete sobre essas questões em “Leitores de quê? Leitores para quê?” afirmando que o Brasil é um país em que não se lê, mesmo que na década de 90 tivesse alcançado a universalização do ensino fundamental e tenha aumentado o número de alunos na educação superior o que se vê é uma nação formada ainda por analfabetos, principalmente, entre os jovens e adolescentes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, O Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais — o número corresponde a 6,8% dessa população.

O mesmo autor também sugere que o hábito da leitura por si só depende não apenas do mero exercício de ler. A leitura por ela mesma não salvará ninguém, porque há o ônus sobre de que forma ela se realiza, quais diálogos estabelece, a compreensão de mundo que se tem e, muitas vezes, as pessoas não deixam ou não gostam de ler por gostar, porém, por condição. Uma vez que a leitura implica em estudar, é um exercício mental que muitas vezes é trabalhoso.

Zilberman (2009) discute a formação do leitor e a leitura de literatura na escola em seus estudos trazendo à tona o papel que a educação vem desempenhando há anos no processo de formação do leitor. Afirma que estamos em crise, os espaços escolares estão cada vez mais imersos em problemas de ordem variada e isso repercute na crise que a leitura também passa em nosso país.

Embora exista hoje essa realidade a ser enfrentada, Zilberman (2009) também considera que a literatura possa ser um caminho

para que a escola e a leitura retomem seu papel na sociedade de maneira a amenizar ou até mesmo acabar com os problemas que vivemos hoje em relação ao analfabetismo, às desigualdades sociais entre outros problemas que vivenciamos.

Contudo, quando se pensa em literatura e escola o cenário que nos é apresentado pedagogicamente são aulas de leitura de forma mecânica em que o professor, condutor e participante do processo de formar leitores, usa fichas engessadas, questionários com respostas fechadas, avaliações sem nenhum comprometimento com a reflexão do texto e tantas outras formas de se avaliar e medir o que foi decifrado, entretanto, não entendido, saboreado. Tais ações corroboram para tudo que não segue o caminho da transformação do aluno em um leitor, pelo contrário faz com que ele ignore e até mesmo crie aversão à leitura e à literatura.

Zilberman (2009) alerta o que devemos evitar nas aulas de leitura com nossos alunos que estão em formação enquanto leitores:

[...] o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (ZILBERMAN, 2009, p.35).

Partindo dessas orientações, pensamos, então, mais uma vez, em nossa pesquisa que traz como proposta a leitura de 6 obras literárias em vários espaços escolares que não se restringirão a sala de aula. Queremos que o leitor com o livro em suas mãos possa tê-lo para ler, reler, gostar ou não da sua história, dialogar com os outros interlocutores e com outros textos que serão levados para encontros na perspectiva polifônica de Bakhtin e o Círculo (20011).

Logo, entendemos que a Literatura é um direito que deve ser preservado e ampliado a todos. A Literatura é resistência, porque permite ter a representatividade de várias vozes que são caladas e invisíveis na sociedade. Sendo assim, formar leitores críticos cada vez mais é uma necessidade em nossa conjuntura atual. Por isso, no próximo capítulo discutiremos o percurso metodológico da

nossa pesquisa para que possamos contribuir com a criação de uma possibilidade para tantos professores e interessados na promoção da Literatura como ação democratizadora.

### **Considerações finais**

Buscamos, por meio de um recorte teórico da nossa pesquisa desenvolvida no âmbito do Profletras – Ifes Vitória, denominada “*Minha biblioteca ler, contar, encantar: a polifonia como caminho para formação do leitor crítico no ensino fundamental II*”, apresentar um diálogo entre as proposições pedagógicas do projeto implementado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viana – ES e alguns elementos teóricos concernentes à perspectiva polifônica da linguagem no campo da educação literária.

Acreditamos na literatura como um direito fulcral para a formação humana dos nossos alunos, por isso a necessidade de buscarmos cada vez mais práticas de leitura que potencializem a dialogia e a expressão verbal dos nossos alunos, destacando a multiplicidade experiências leitoras no ato de ler, considerando efetivamente a equipolência das vozes que se encontram nesse processo.

O cotejamento entre as propostas do projeto “*Minha biblioteca: ler, contar, encantar*” e a arquitetura bakhtiniana no que tange à polifonia presente na literatura e nas práticas de linguagem poderá se constituir importante caminho na escola para estimular encontros significativos entre a comunidade educativa e os textos ficcionais, aproximando-os da vida, das questões sociais que emergem em nosso cenário e demandam a nossa participação social e a nossa reflexão diante da realidade.

### **Referências**

ANDRUETTO, Maria Teresa. “Sobre exclusões e inclusões”. In: \_\_\_\_\_.  
**Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012. P.72-76.



BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Paulo. "Polifonia". In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. P.191-200.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BANCO DE DADOS ESTATÍSTICOS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS, SEMED, Acesso em 12 de setembro de 2019. <<https://sites.google.com/site/estatisticaedu/censoescolar/escolas>>

BANCO DE DADOS SOCIAIS DO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (DATASOCIAL). Internet: <[http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/METRO/metro\\_ds.php?p\\_id=40&p\\_ibge=32&p\\_geo=0](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/METRO/metro_ds.php?p_id=40&p_ibge=32&p_geo=0)>. Acessado em 13 de março de 2019>.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. "O direito à literatura". In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

CARVALHO, Letícia Queiroz de; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias. **Chico Buarque e as vozes sociais no espaço escolar: um evento dialógico para a formação do leitor**. Edifes: Vitória, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Censo demográfico 2010. Internet: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acessado em 27 de agosto de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Internet: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acessado em 26 de outubro de 2019.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, n. 1, p. 43-62, 2011.

MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, v.11, n.9, 2006, p.16-29.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos de pedagogia e leitura. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Leitura em curso:** trilogia pedagógica. São Paulo: Editores Associados, 2003.

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

Viana.es.gov.br . Acessado em 20 de outubro de 2019.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e pedagogia:** ponto &contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v.5, n. 1, 2009.



# O PAPEL DO ESTÍMULO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Cristiane Dias Gonçalves Paula<sup>1</sup>

## Introdução

Neste capítulo apresentamos uma experiência de pré-leitura, vivenciada pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do interior de Minas Gerais, tendo em vista antecipar o contato com o texto literário (*romance*), baseada em uma metodologia que busca desenvolver nos alunos o gosto e atitude leitora, por meio de predições (levantamento de hipóteses baseadas na vivência do leitor), como estímulo para uma leitura prazerosa e significativa. A experiência consiste na primeira etapa do projeto “A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar”, desenvolvida como proposta de intervenção em pesquisa para o programa PROFLETRAS da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A proposta de ensino que iremos discutir ao longo deste trabalho está pautada no ensino de literatura e no tratamento do texto literário nas escolas. A pesquisa da qual se origina este recorte, está ancorada na metodologia de ensino de literatura criada pela Professora Vera Teixeira Aguiar, embasada na hermenêutica de Paul Ricoeur. O arcabouço teórico ancora-se em Antunes (2003), Aguiar (2001), Kleiman (2002), Aguiar e Bordini (1993), Leal (2018). Como fonte documental, a pesquisa Retratos do Brasil (2015, 2019) e a BNCC (2018).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais - Profletras – criseselio@hotmail.com

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção abordamos o aperfeiçoamento profissional de professores, em seguida a escola como ambiente propagador de leitura, o estímulo à leitura como estratégia de trabalho, o estímulo como etapa das predições, a observação da execução da Etapa do Estímulo e, por fim, as considerações da pesquisadora.

## **1. O aperfeiçoamento profissional como estratégia para formação leitora**

O aprimoramento da prática docente é uma das questões mais discutidas no campo educacional em nosso país como condição para a melhoria do ensino e da aprendizagem, especialmente quando se trata de escolas públicas. Praticamente, todas as propostas de melhoria na área educacional, passam pela formação continuada de professores, vista como uma das maneiras de aperfeiçoar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, obterem resultados mais eficientes dos alunos no que diz respeito ao o direito de aprender e viverem experiências de leitura mais exitosas nas escolas.

A pesquisa Retratos do Brasil (2019) aponta em sua 5ª edição, que o interesse pela literatura e leitura de textos literários acontece por causa da escola ou de um professor, uma vez que 52% entrevistados creditam à escola ou à indicação de um professor seu interesse em ler. Contudo, os programas de acesso à formação continuada de professores ainda se encontram restritos a grupos pequenos, sendo realidade na vida de poucos docentes. Essa formação depende de investimentos políticos quer seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

É notório que os projetos na área carecem de objetivos mais determinados e de uma política de continuidade e não de fragmentação como ocorre no Brasil hoje. Fala-se muito e com razão dos direitos do aluno, na mesma esteira deve-se assegurar o direito do professor em continuar sua formação e seu desenvolvimento profissional.

O destaque dado à formação do professor no início deste capítulo se justifica nas inquietações advindas da prática de sala de aula que levaram a pesquisadora a buscar um novo processo de formação, que nos permitiu desenvolver uma intervenção voltada para a formação do leitor literário na escola e de como criar um ambiente favorável à conquista do prazer de ler e de, agora, socializar essa experiência.

## **2. O espaço escolar como propagador de leitura**

A escola vem sendo, na maioria das vezes, o único lugar onde o aluno tem contato com a literatura. Vivemos hoje o desafio de melhorar a relação dos alunos com a leitura, esse desafio se faz, ainda mais necessário, em se tratando da leitura literária. A falta de acesso a livros e as condições socioeconômicas das famílias contribuem para um maior distanciamento das crianças e dos/das adolescentes da prática de leitura. Não obstante a isso, está a dificuldade dos professores, por razões variadas, em associar as aulas de Língua Portuguesa a um trabalho efetivo de leitura, visando à formação do leitor. Assim, no que diz respeito ao ensino de leitura, Antunes (2003) explica que uma atividade de leitura não deve estar exclusivamente pautada em exercícios mecânicos sem nenhuma preocupação com a interação verbal. A leitura efetivamente acontece quando o leitor encontra no texto o sentido e a razão para o que lê.

A necessidade de buscar uma eficiência maior no trabalho com a leitura também é apontada na 4ª edição da pesquisa Retratos do Brasil (2015), destacando o fato que diferente de anos anteriores, as pessoas adultas que já se encontram fora do contexto escolar estão lendo mais, porém, a atividade leitora ainda se apresenta muito ligada à escolaridade e ao contexto socioeconômico, representando ainda, uma barreira para a inclusão de uma grande parte da população, no processo de formação de uma cultura de leitura neste país.

Cunha (2002, p.10) explica que “a escola é uma das últimas, se não a última oportunidade que têm a criança e o jovem de entrar em

contato sistemático com a leitura”, principalmente a dos textos literários, proporcionando o letramento do cidadão que se desenvolve ao longo de sua experiência com a leitura. Lajolo (2008) problematiza o uso do texto literário em sala de aula, colocando a frustração dos professores com os resultados obtidos com os alunos e a necessidade de se encontrar novas estratégias para esse fazer pedagógico que, diversas vezes, restringe a leitura a atividades mecânicas.

Preconiza Aguiar (2001) que formar um leitor literário é tocá-lo, motivá-lo, levá-lo a interagir com o texto, criando estratégias que possibilitem ao aluno maior envolvimento com a leitura, aumentando o desejo de ler um texto, uma obra. Como estratégia exitosa e formativa de promoção da leitura de textos literários na escola, salientamos o valor e a importância das predições, da construção de estratégias e dinâmicas que estimulem a leitura e o envolvimento com o texto, antes mesmo de ter contato com ele.

### **3. O estímulo como estratégia para a formação do leitor de leitura literária na escola**

Em busca por condições mais favoráveis à leitura de textos literários na escola, uma vez que o lugar que ela ocupa é cada vez menor no cotidiano do brasileiro, faz-se urgente a busca por estratégias inovadoras que ampliem as oportunidades de leitura, nesse sentido Kleiman (2002, p.15), afirma que “para se formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” e dar a ela, mesmo antes de ser apresentada ao aluno, materializada na obra de um livro, a chance de ser desejada, esperada com ansiedade por esse leitor. Uma maneira de se experimentar isso seria proporcionar ao leitor um momento para se encantar com o que poderá ler, sendo estimulado o seu conhecimento de mundo.

De acordo com Kleiman (2002, p. 56), “as predições constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até os estágios mais avançados.” O professor será o mediador para as predições, conhecendo o texto, ele

oferecerá as pistas, imagens e informações necessárias para o levantamento de hipóteses a serem elaboradas pelos alunos leitores.

Segundo Coscarelli (2018), ao optar pela leitura de determinado texto, o leitor prevê, supõe informações e levanta hipóteses desejando confrontá-las ao longo dessa leitura. Na pré-leitura, o levantamento de hipóteses baseadas nos conhecimentos do cotidiano, constitui estratégia ou caminho para que o professor construa atividades de compreensão e interpretação do texto. Ainda sobre as estratégias a serem utilizadas na formação do leitor, Leal (2018) afirma que a elaboração e utilização de protocolos de leitura são fundamentais para garantir uma das bases da compreensão da leitura. A autora define protocolos, como atividades elaboradas que estimulam e possibilitam o leitor a expor o que pensa sobre o assunto, as sensações que lhe provocam imagens, títulos ou outras informações apresentadas previamente pelo professor.

O estímulo é a etapa a ser considerada como a chave para o sucesso da atividade leitora, conforme expõe Kleiman (2002, p.16) “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido, para uma grande maioria dos alunos, ler, é uma tarefa difícil, justamente por ser uma tarefa que não lhe faz sentido”.

Portanto, a adoção de uma etapa de pré-leitura, exemplificada aqui como estímulo, é uma oportunidade que o professor oferece ao aluno para que ele possa formular suas hipóteses de leitura. As atividades desenvolvidas para estimular a leitura são consideradas por Kleiman (2018) uma técnica cognitiva apoiada nos diferentes componentes do texto observados na pré-leitura, que pode ser a capa do livro, o título, as gravuras e outros elementos dos quais o professor poderá lançar mão para criar uma atmosfera favorável ao ato de ler e que será primordial para promover a interação do leitor com o texto.

#### **4. O estímulo como a etapa das predições**

As atividades de estímulo foram organizadas pela professora pesquisadora e teve como objetivo oportunizar uma maior



aproximação do leitor com a obra a ser lida. Foram exploradas nessa etapa imagens sobre a obra, a apresentação das personagens e suas características, a sinopse da obra e imagens que se aproximam do tema abordado. O propósito é estimular a leitura da obra, oferecendo espaço para levantamento de hipóteses e apresentação dos elementos que compõem a história. As atividades dessa primeira etapa foram realizadas na sala de multimídia da escola com a utilização do aparelho de *data show* para a apresentação das imagens.

É importante ressaltar que a escolha do gênero *sinopse* como texto orientador e como uma das estratégias para etapa de execução do estímulo, se justifica, pela importância desse gênero na apresentação da obra e o quanto as informações nele contidas possibilitam e favorecem as predições.

As atividades da etapa do Estímulo foram propostas em dois momentos:

Primeiro Momento: Leitura das imagens e descrição feita pelos alunos.

Segundo Momento: Acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação às imagens, leitura da sinopse e levantamento de hipóteses.

Seguem dois exemplos de estímulo acerca da obra literária:

Exemplo 1 - Atividades de estímulo para a leitura da obra *A marca de uma lágrima – Pedro Bandeira*

Estímulo: Grupo 1

Aplicação: A professora apresentou a personagem principal (FIG 1) da obra que seria lida pelos alunos, oferecendo-lhes, por meio da sinopse, elementos para que pudessem fazer a caracterização oral da personagem e levantassem hipóteses sobre ela.

Figura 7- A personagem.



Fonte: Disponível em:<[www.estantevirtual.com.br/livros/pedro-bandeira/a-marca-de-uma-lagrima/](http://www.estantevirtual.com.br/livros/pedro-bandeira/a-marca-de-uma-lagrima/)>. Acesso em: 20 fev.2018.

### 1º Momento

- a) Descreva a imagem:
- b) O que a imagem retrata ou sugere?

### 2º Momento

- a) Que sensações essa imagem desperta em você?
- b) Esta imagem lhe faz recordar de alguém ou de alguma situação?

*Isabel, uma garota com problemas de aparência que se sente feia e rejeitada. A menina tem em seu espelho um inimigo, pois é ele que mostra seus defeitos. Certo dia ela é convidada para a festa de aniversário...*

Fonte: Disponível em:<[www.estantevirtual.com.br/livros/pedro-bandeira/a-marca-de-uma-lagrima/](http://www.estantevirtual.com.br/livros/pedro-bandeira/a-marca-de-uma-lagrima/)>. Acesso em: 20 fev.2018.

### Levante Hipóteses:

- a) Você consegue imaginar o que acontece com Isabel durante essa festa?
- b) Que situações poderiam ser vividas pela personagem ao longo dessa história?

Exemplo 2 - Atividades de estímulo para a obra *A vida secreta de Merlim*–Heloisa Prieto

Estímulo: Grupo 9

Aplicação: expondo várias imagens de uma personagem (FIG 2) já conhecida pelos alunos, a professora colhe os relatos feitos pelos alunos sobre a personagem, o que ela representava para o universo imaginário de cada um. Em seguida apresentou o que a sinopse do livro trouxe sobre essa história. Os alunos levantaram hipóteses a respeito das possibilidades que essa nova obra poderia oferecer.

Figura 8 - O cenário.



Fonte: Disponível em: <https://www.thunderwave.com.br/um-adeus-a-merlin/>. Acesso em 27 fev.2018

### 1º Momento:

- a) Descreva as imagens:
- b) Você reconhece essas imagens? Onde já viu?
- c) Essas imagens são reais? Seriam possíveis nos dias de hoje?
- d) Que sensações elas provocam?

### 2º Momento:

Há vários séculos a história dos cavaleiros da Távola Redonda habita a fantasia de jovens e adultos. Disseminando seus ideais de paz e justiça, a irmandade do rei Artur é ainda hoje uma das maiores referências lendárias do mundo ocidental. Quem nunca se encantou com a coragem daqueles habilidosos espadachins? Ou com o poder de Excalibur, a espada mágica que determinou o destino da Inglaterra?

Pois a prestigiada autora Heloisa Prieto, também ela uma encantada pela história da Távola Redonda, decidiu recontar a lenda de rei Artur e de seus cavaleiros. Mas, para isso, optou por um ângulo em geral pouco explorado: a história de Merlin, o mago. Conhecido como grande conselheiro da corte,

portador dos maiores segredos da magia, Merlim ressurgiu na prosa deste século 21 de um jeito bem diferente. Vulnerável aos dilemas humanos, não é apenas um grande sábio, mas também um ser apaixonado, que carrega por toda a vida, em segredo, uma história de amor.

Fonte: Disponível em: <https://www.travessa.com.br/a-vida-secreta-de-merlin-1-ed-2010/> Acesso em 27 fev.2018.

- a) Você conhece a história dos cavaleiros da Távola Redonda?
- b) O que representa um mago para você?
- c) Quais histórias você conhece que se referem aos personagens citados acima?
- d) Que tipo de histórias elas são?

#### **Levante hipóteses:**

- a) Qual seria o grande segredo de Merlim? Quem seria seu grande amor?
- b) O que acontecerá com Merlim nessa história?

#### **5. Observação a respeito da execução da etapa do estímulo**

Durante apresentação da atividade de estímulo, os alunos participaram ativamente de todos os questionamentos, interagem uns com os outros, expuseram suas impressões sobre a imagem e tudo o que dela podiam apreender. Ao levantar hipóteses, fizeram observações acerca das impressões e informações contidas nos textos motivadores; imaginando os caminhos trilhados pela personagem, os possíveis desafios, com base em suas próprias vivências e das vivências dos outros, a relevância do tema ou assunto tratado na obra, a proximidade do tema com a vida real.

Alguns alunos acrescentavam ideias às opiniões dos outros ou discordavam, apresentando suas próprias opiniões, levantavam hipóteses que eram aceitas pelo grupo, ampliadas ou desfeitas, dando lugar a mais questionamentos. Segundo Kleiman (2002), o professor será o mediador para as predições, conhecendo o texto, ele oferecerá

as pistas, imagens e informações necessárias para o levantamento de hipóteses a serem elaboradas pelos alunos leitores.

No decorrer da etapa do estímulo todos os alunos interagiram com as imagens e as informações apresentadas, demonstrando empolgação pela leitura da obra. Essa proposta de atividade vai ao encontro de uma tentativa de dar ao aluno um motivo real para ler, que seja para apenas satisfazer a sua curiosidade ou para confirmar suas hipóteses ou ainda mais importante, que ele estabeleça conexões entre a ficção e a realidade e que possa reconhecer na leitura, uma possibilidade de transformação para ele e para os outros.

Aguiar e Bordini (1993, p.16) afirmam que “a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.” Nesse sentido, possibilitar a interação do aluno desde o primeiro contato com o texto, com a obra, é abrir portas para que ele possa tomar o texto para si e assim entendê-lo como um todo.

De um modo geral, os alunos se mostraram muito animados com as atividades dessa etapa, participando com mais entusiasmo quando uma obra lhes chamava mais atenção, ora pelas imagens apresentadas ora pelo tema abordado. As predições foram estimuladas por serem de grande valia nessa etapa, a cada imagem apresentada, os alunos utilizavam seus conhecimentos de mundo e suas vivências como forma de estabelecer pontes para a compreensão das imagens e para o levantamento de hipóteses de leitura.

Ainda de acordo com Aguiar e Bordini (1993, p.27), “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.” As autoras destacam, ainda, que o contato com o texto poderá proporcionar duplas sensações, uma vez que pode ser oriundo da experiência com aquilo que já se conhece ou do contato com o novo, o desconhecido. O primeiro é cômodo, o segundo promove novas descobertas, caminhos diferentes e ambos colaboram para uma boa leitura.

Observamos que alguns alunos ainda demonstravam dificuldades em reconhecer imagens presentes no universo

literário e constatamos que esses alunos tiveram até então um contato muito pequeno com livros de literatura e até mesmo com filmes, produções artísticas baseadas em textos literários. Uma boa notícia é que, ao entrarem em contato com as imagens, textos e a participação nos grupos de alunos, eles puderam interagir e adquirir novos conhecimentos, como por exemplo, as imagens sobre o livro *A vida secreta de Merlim*. Foi um momento em que alguns alunos relataram não conhecerem a espada *Excalibur*, o Rei Artur e outros personagens mencionados em muitas histórias ao longo do tempo. Desse modo, leitores pouco familiarizados com a leitura literária, encontram na escuta de outras vozes e na sua, a rica oportunidade de se envolver e de se encantar com a literatura.

No término das aulas destinadas às atividades de estímulo muitos alunos demonstraram interesse em ler várias obras apresentadas nessa etapa. É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na habilidade (EF69LP49), ressalta que no trabalho com a leitura de livros de literatura o aluno precisa mostrar-se interessado e envolvido, que ele seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e que se tornem desafiadores às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores.

### **Considerações finais**

Ao se dedicar à construção de uma etapa de pré-leitura, o professor estará garantindo o direito do aluno de se aproximar do seu objeto de estudo de uma maneira real. O contato com o livro a partir das predições e levantamento de hipóteses traz esse aluno para mais perto do texto, uma vez que ele já estabelece uma ligação com a história, ele cria uma relação de busca e reconhecimento daquilo que espera ou que gostaria de ver na obra. As atividades de estímulo aqui apresentadas são concebidas por Leal (2018) como protocolos de leitura, entendidas como estratégias interessantes e necessárias que ajudam a provocar o leitor a dizer o que se passa em sua mente quando lê diferentes textos.

Acreditamos que o estímulo é a etapa que antecipa esse contato profundo com o texto, porque estabelece a primeira visão sobre o que irá ler. Portanto, se queremos incentivar nossos leitores é preciso fazê-los se aproximarem do texto já no início da proposta de leitura. Vale ressaltar, ainda, que o preparo de atividades que estimulem a leitura requer uma habilidade leitora madura do professor, pois, este irá “expor na vitrine” o produto que deseja ofertar.

As atividades de estímulo servem não apenas para que o aluno levante hipóteses, mas, principalmente, porque ao fazer previsões, o sujeito leitor está melhor preparado para compreender o que virá. Sua imaginação fortalecida pelas previsões faz com que a narrativa lhe pareça quase familiar.

## Referências

- AGUIAR, V. Teixeira de. **Era uma vez... Na escola – formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Editorial, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BORDINI, Maria da Gloria & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez_site.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Antecipação na leitura (previsão)**. Glossário CEALE, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/antecipacao-na-leitura-predicao>> Acesso em: 25 mai. 2018.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Mergulhando na leitura literária: propostas de experiências para o Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. 2v ( Lições de Minas, v.14).
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015\\_.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015_.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2019.

Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>> Acesso em: 07 dez. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Levantamento de hipóteses de leitura**. Glossário CEALE, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/levantamento-de-hipoteses-de-leitura>> Acesso em: 25 mai. 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª Feição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em Ação).

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Protocolos de Leitura**. Glossário CEALE, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>> Acesso em: 25 mai. 2018.





# O PROFESSOR DA REDE BÁSICA DE ENSINO COMO PROFESSOR PESQUISADOR

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa<sup>1</sup>

Raieli Carvalho Rêgo Liberal<sup>2</sup>

Heliud Luis Maia Moura<sup>3</sup>

## Introdução

Os debates que envolvem o tema “professor pesquisador” vêm recebendo cada vez mais atenção nas discussões dos estudiosos no âmbito educacional (DINIZ-PEREIRA, 2011; LÜDKE, 2001a, 2001, 2004, 2012; DEMO, 1996, 2002; DICKEL, 2011; ALARCÃO, 2001; ANDRÉ, 2012; GERALDI et al, 2011; BORTONI-RICARDO, 2008; FIORENTINI, 2004; ZEICHNER, 2008).

De acordo com Lüdke (2001a), foi na década de 1970, que esse modo de ver o professor passou a tomar maior proporção por meio dos trabalhos de Stenhouse, ao apresentar a imagem do professor pesquisador com uma perspectiva de profissionalismo docente, tendo a pesquisa como base e a sala de aula como um laboratório.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Professor da Rede Pública de Ensino - SEDUC/PA, Santarém/Pa. benjamin\_liberal@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestra em Recursos Aquáticos Continentais Amazônicos pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas. carvalhoraieli@ymail.com

<sup>3</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor Adjunto II da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém/Pa. heliudlmm@yahoo.com.br.

No Brasil, esse modo de pensar enveredou diversos caminhos: Geraldi, Fiorentini e Pereira (2011) ressaltam a pesquisa como fonte de reflexão sobre a prática, além de apresentar os professores como produtores de conhecimentos profissionais; Lüdke (2001a, 2001, 2004, 2012) discute sobre a viabilidade da pesquisa nas escolas de rede básica, assim como defende a abordagem da pesquisa tanto no trabalho quanto na formação dos docentes; André (2012) trata sobre a relação da pesquisa na articulação entre saber e prática do professor.

Há, também, outra perspectiva sobre o tema pesquisa e docência, defendidas por Pedro Demo, que aborda a pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO 1996), assim como uma forma de construção do conhecimento (DEMO, 2002). Em suas abordagens, Demo aponta para as dificuldades encontradas em um ensino não pautado na pesquisa, o que resulta em aulas nos moldes da “repetição” do professor, que tende a repassar para seus alunos, de forma reprodutivista, conteúdos recebidos de outras fontes, não originados de pesquisa própria.

Esse autor (2002) propõe a seguinte distinção de pesquisa em cinco níveis: I – interpretação reprodutiva; II – interpretação própria; III – Reconstrução; IV – construção; e V – criação/descoberta, identificando a pesquisa como “diálogo inteligente com a realidade” (1996, p. 36), Demo defende que pesquisa poderia reintroduzir a “adequação entre teoria e prática” (1996, p. 09). Para ele, a prática deve ser estritamente curricular, e não somente a teoria.

De modo geral, os professores da rede básica professor tendem a caracterizar a pesquisa tradicional como sendo irrelevante para a sua prática, (LÜDKE, 2001a, DICKEL, 2011), pois não reflete a realidade das escolas e nem oferecem respostas aos problemas do dia-a-dia em sala de aula, além de serem muito sistematizadas academicamente, sendo assim pouco úteis (ANDRÉ, 2012).

Para os professores parece haver consenso que a pesquisa praticada na academia – percebida como o verdadeiro modelo de pesquisa Lüdke, (2001a, 2004) – não é o tipo de pesquisa acessível para a prática do professor da escola de ensino básico (LÜDKE, 2004). Essa

diferença polarizada entre os “que produzem” o conhecimento e os “que o aplicam” - Tardif, Lessard e Lahane, (1991); Tardif, (2012); Alarcão, (2001); Diniz-Pereira, (2011); Zeichner (1993); MOREIRA e CALEFFE, (2008)– pode acabar reduzindo o potencial de pesquisa emanado dos professores desse nível de ensino.

Considerando que os docentes da rede básica, durante sua prática profissional, desenvolvem saberes, que se baseiam em sua experiência cotidiana em sala de aula, elaborados durante a prática, o objetivo do presente texto é trazer ao debate reflexões que compreendam os professores como agentes que superam a identidade de meros executores ou técnicos do conhecimento a usuários reflexivos do saber produzido por outros pesquisadores, assim como agentes intelectuais que por meio da pesquisa de seu próprio fazer pedagógico caminham na direção de uma contínua formação e melhoria do exercício da docência.

## **1. O professor da rede básica como produtor de conhecimento teórico**

Os professores não podem assumir o papel de executores de conhecimento e saberes desenvolvidos por outros, uma vez que eles próprios produzem, por meio da experiência em suas práticas pedagógicas, farta parcela de conhecimentos, DICKEL (2011), não cabendo assim, somente aos pesquisadores universitários, a responsabilidade de produção de conhecimento (ALARCÃO, 2001; MOREIRA e CALEFFE, 2008).

De modo tradicional, a universidade tem figurado como legitimadora dos moldes segundo os quais se decide o que conta como pesquisa (LUDKE, 2001a) e os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos por essa pesquisa, que em grande número, ocorre “fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2012, p. 235).

Esse modo de ver o professor toma outra direção na obra *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador* (GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, 2011). De acordo

com Ximenes-Rocha e Fiorentini, D., (2019, p. 271) “os professores foram ali concebidos como produtores de conhecimentos profissionais na (e a partir da) prática, ao exercer a docência e enfrentar seus desafios”. O livro direciona para um aprimoramento da profissão docente por meio da reflexão e da pesquisa sobre a prática do professor no dia-a-dia do exercício da docência.

De fato, os próprios docentes, durante sua prática profissional, desenvolvem saberes, que, de acordo com Tardif, Lessard e Lahane (1991) se compõe do seguinte modo: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Tardif (2012) também enfatiza que os saberes dos professores são fundamentados em sua experiência na profissão e que os docentes estão inclinados a valorizar os saberes elaborados durante a prática. Essa posição é ressaltada em Tardif, Lessard e Lahane (1991, p. 227):

de fato, quando se interroga o(a) professore(a)s sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de práticos ou da experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados.

Daí a necessidade de a pesquisa educacional ser realizada pelo professor, tomando sua própria prática e experiência como objeto de pesquisa (GERALDI, PEREIRA e FIORENTINI, 2011), pois pode resultar na melhoria profissional do professor no desenvolvimento da sua prática educativa. Isso porque, como bem apontam Tardif e Moscovo, (2018, p. 404) “o sentido de seu trabalho se encontra na experiência que têm dele”. Os mesmos autores destacam que o docente, enquanto profissional, tende a manter um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, “possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo”, (TARDIF e MOSCOVO, 2018, p. 392).

Essa proposta de profissional que reflete sobre sua própria ação encaixa-se ao modelo de formação docente proposto pelo

Profletras, no qual a pesquisa e a reflexão passam a ser itens constitutivos do professor pesquisador da rede básica de ensino, que não se vê (mais) apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática, mantendo um assim um *continuum* de aprendizagem.

Sendo aí percebida a diferença entre o professor pesquisador dos demais professores, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008): seu comprometimento de refletir sobre sua própria ação pedagógica.

## **2. Os professores da rede básica e a pesquisa**

Não se está afirmando aqui que apenas a prática pedagógica irá sustentar a formação do professor da rede básica, uma vez que não se pode realizar prática docente sem retorno constante à teoria, é ela que vai fundamentar o professor com subsídios para questionar os dados (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 2011, LÜDKE, 2012). De acordo com Demo, o bom teórico é aquele sabe fazer as perguntas certas, “colocando a teoria no devido lugar” (DEMO, 1996, p. 23).

Os professores da rede básica são bons teóricos, uma vez que possuem formação que lhes possibilitam pensar e identificar os conhecimentos e conexões emanados da prática (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 2011). Nesse sentido, parece adequado dizer que a teoria apropriada à educação seria aquela realizada por meio de pesquisa que possa ser referendada pelos professores. É nesse contexto que se faz necessária a figura do professor como pesquisador (DICKEL, 2011).

Nesse status de pesquisador, os professores passam de conhecedores teóricos ou meros executores ou técnicos do conhecimento (TARDIF 2012; LÜDKE 2001a; DINIZ-PEREIRA, 2011; ALARCÃO 2001) a profissionais que utilizam de forma crítica o saber desenvolvido por outros investigadores (FIORENTINI, 2004). Essa postura do professor como executor de ideias também

é rejeitada por Giroux (1997), que identifica os docentes como intelectuais críticos do saber.

Rejeitar essa postura de repetidor significa se opor às convicções adotadas pela “racionalidade técnica”, ideia que preconiza “que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepções e execução, ou seja, entre teoria e prática” (LÜDKE, 2001a, p. 28), sendo baseada “na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” Shon (1993, p.21), para assumir uma nova configuração pautada no movimento investigativo do professor pesquisador.

Lüdke (2001a) destaca que em suas pesquisas é praticamente unânime que os professores consideram a pesquisa algo importante para a carreira docente. Todavia não se vê, de fato, que prática da pesquisa seja uma realidade para a maioria dos professores da rede básica.

Enquanto no ambiente acadêmico a ideia de pesquisa ocupa grande espaço, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões (LÜDKE, 2012). Isso pode estar relacionado ao fato da natureza do trabalho do professor do ensino fundamental e médio, ser diferenciado do docente da universidade. Diferente do docente universitário, a jornada de trabalho do professor da rede básica não prevê pesquisa, ela está integralmente concentrada ao ensino, havendo predisposição de tempo destinado à preparação de aulas e outras atividades.

De acordo com Lüdke, (2001a) os professores apontam para a falta de tempo para pesquisa, uma vez que outras atividades demandam seus esforços: elaboração de aulas, correção de exercícios e provas, seleção de materiais entre outros. A própria situação do ensino público, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho, desestimula a prática de qualquer outra atividade que não seja unicamente o ensino.

Além disso, Moreira e Caleffe (2008), assim como Lüdke (2001), chamam atenção a outro ponto importante sobre essa

questão, segundo os autores, os docentes da rede básica, de modo geral, não recebem formação necessária para pesquisa durante seu percurso acadêmico em seu curso superior. Outra dificuldade encontrada para a realização da pesquisa pelo professor do ensino fundamental e médio repousa no fato desta pesquisa não contar, ainda, com “critérios próprios para seu julgamento que permitam reconhecer seu valor e estimular sua realização” pelos professores da escola (LÜDKE, 2004, p. 191).

De acordo com Lüdke (2012, p. 39), Beillerot (1991) categoriza a pesquisa em educação em dois níveis. O primeiro sugere a “produção de conhecimentos novos”, direcionado à comunicação de resultados. O segundo nível acrescenta as seguintes características: “a dimensão crítica ou reflexiva”, “a sistematização do processo de coletas de dados” e “o aprofundamento do quadro teórico de problematização e de interpretação desses dados”.

Por sua vez Fiorentini (2004) defende que a pesquisa dos docentes corresponde a um estudo sistematizado e intencional da sua própria prática em sala de aula, assim:

o estudo do professor pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática (FIORENTINI, 2004, p. 249).

Essa declaração é corroborada por Moreira e Caleffe (2008) ao especificarem que as investigações realizadas por professores nas escolas podem apresentar formulações de problemas, metodologia sistematizada, coleta e análise de dados e socialização do conhecimento.

Nesse entendimento, é claramente possível identificar o docente da rede básica como um intelectual que pensa sobre sua prática, o que lhe falta talvez, seja a ampliação dos espaços para sistematização e publicação de suas reflexões. Esses espaços estão bem definidos no âmbito acadêmico e de certo modo, mais prestigiados nesse território, porém nem todos os professores tem



intenção em seguir para programas de pós-graduação, o que interfere na publicidade de suas reflexões, reflexões estas que na maioria das vezes acabam sendo guardadas apenas para si.

### **Considerações Finais**

Na verdade, falar em produção de conhecimento pelo professor “ainda é tabu” (LÜDKE, 2001a, p. 29), na maioria das vezes, a pesquisa do professor é vista como uma pesquisa menor ou pouco acadêmica.

É nesse sentido que o Profletras tem reagido contra este tabu, pois possibilita ao professor formação de alta complexidade voltada ao seu fazer profissional. A teoria é alimentada pela prática ou seria mais correto colocar que a prática é teorizada, isso porque, como bem colocam Cochran-Smith e Lytle (1993), a pesquisa docente está preocupada com as questões que são levantadas a partir da prática.

Assim como outros autores, Tardif (2012) traz o debate que não é muito comum os teóricos e pesquisadores atuarem diretamente no meio escolar (estando mais distantes ainda da sala de aula). Essa aproximação, na maioria dos casos, se limita ao contato/(pesquisa) com os professores ou gestores, mas de modo não freqüente. O Profletras, assim como os demais *Profs* afóra subvertem essa metodologia, realizando um movimento contrário de pesquisa, uma vez que ao invés de professores/teóricos acadêmicos se deslocarem da universidade para escola, são os professores da rede básica que se deslocam para os centros universitários, para lá, dar fôlego teórico aos seus trabalhos cotidianos.

Parece que o Profletras proporciona aos docentes essa virada acadêmica onde os teóricos e pesquisadores do ensino da língua portuguesa encontram-se do lado de fora da universidade. Não se defende aqui que a universidade e seus pesquisadores possuem olhar limitado ao que acontece na rede básica, muito menos que os programas de Mestrado Profissional representam o único local onde a pesquisa do professor da rede básica está presente, mas que

esses programas além de reconhecer a docência da rede básica como uma profissão (de fato), proporcionam clara aproximação e articulação entre o saber prático e o saber teórico, dando voz e vez aos profissionais que diariamente estão diante da realidade escolar.

Algo interessante que ainda pode ser destacado nesse processo de formação docente é a oportunidade que o docente tem em realizar verificações sobre a aplicação dos conteúdos construídos durante a graduação no ambiente real de trabalho, a sala de aula. Esse retorno à universidade (graduação/universidade – ambiente de trabalho – mestrado profissional/universidade) coloca em relevo ao professor o confronto entre as duas realidades fazer – saber, o que favorece o pensamento crítico sobre sua prática, contribuindo para melhoria profissional.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. **Cadernos de professores**. Aveiro: 2001, p. 01-04. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf). Acesso em 04 abr. 2019.
- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-70.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- COCHRAN-SMITH, M., e LYTTLE, S. L. **Inside/outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002)
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). 2ª edição. **Cartografias do**

**trabalho docente:** professor(a)-pesquisador. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2011, p. 33-71.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira, Kenneth M. Zeichner. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11- 37.

FIORENTINI, Dario. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: Romanowski, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e ação docente**. Volume 1. Curitiba: Champagnat, 2004. P. 243-258.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J.; MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). 2ª edição. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2011, p. 307-335.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). 2ª edição. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p.77-96, 2001.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001a.

LUDKE, Menga. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: Romanowski, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e ação docente**. Volume 1. Curitiba: Champagnat, 2004. P. 181-192.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 27-54.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SCHON, Donald A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, nº 4, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; MOSCOVO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, jun. 2018. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf>. Acesso em 04 abr. 2019.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abri./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/s/v39n144/1678-4626-es0101-73302018183273.pdf>. Acesso em 04 abr. 2019.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v.29, n. 103, p.535-554, mai.-ago. 2008.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993



# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: renovando as práticas escolares e inserindo o aluno em seu processo de formação

Joelma Sá Figueirido<sup>1</sup>  
Ediene Pena Ferreira<sup>2</sup>

## Introdução

Este trabalho – parte de um projeto de intervenção, realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras – tem por objetivo contribuir com a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação de uma proposta metodológica que proporcione a análise e a reflexão sobre a língua em textos falados e escritos significativos para os alunos, inserindo atividades da língua falada nas práticas diárias de ensino de língua portuguesa de modo que os alunos alcancem a condição de falantes e críticos em sua língua.

Nossa proposta nasce da necessidade de se repensar o ensino de língua. Britto (1997), ao fazer crítica ao ensino tradicional da língua portuguesa, destaca que a escola, ao se preocupar com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino, fez com que fosse esquecido o que é fundamental no exercício da língua: o texto. E que trazê-lo de volta

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e professora de língua portuguesa da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa.

significa pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nessa perspectiva, ensinar a gramática seria pensar a língua como é usada e avaliada pela sociedade.

Com a preocupação de não privilegiar a modalidade escrita, já tão privilegiada no contexto escolar, propomos atividades atribuindo protagonismo à modalidade falada e ao aluno, que passa ter protagonismo no processo de formação. Para tanto utilizamos a proposta metodológica de Ataliba de Castilho explicitada em seu livro “A língua falada no ensino de Português” (2014) com o objetivo de analisar o resultado do processo de ensino aprendizagem da gramática da língua portuguesa falada e escrita.

Pretendemos despertar, no aluno, o interesse pela reflexão e análise sobre os fatos linguísticos e fazer com que o professor revise sua prática de ensino e reconheça que, se o trabalho que vem sendo realizado, utilizar apenas a gramática tradicional, os objetivos propostos de ensino de língua portuguesa não serão plenamente alcançados.

Na seção 1, resumimos a proposta que serve de base para nossa pesquisa; na seção 2, apresentamos os procedimentos metodológicos; na seção 3, descrevemos e analisamos o projeto de intervenção. Encerramos o texto com algumas considerações sobre a aplicação da proposta.

## **1. Resumindo a proposta de Castilho (2014)**

Este trabalho – uma proposta de intervenção para o ensino de língua – foi realizado tendo por embasamento o livro *A língua falada no ensino de Português*, de Ataliba Teixeira de Castilho (2014). O autor apresenta, nessa obra, uma proposta de aula, na qual orienta o professor a trabalhar com a língua falada no ensino médio. Para isso, Castilho faz uma reflexão sobre a Análise da Conversação e sua aplicação na sala de aula. Para melhor compreensão de nossa proposta, apresentaremos, a seguir, o resumo da obra.

Castilho apresenta, na introdução, A Teoria Modular, segundo a qual as línguas naturais compõem-se de três módulos (discursivo,

semântico e gramatical), interligados pelo léxico. O módulo discursivo compreende aquilo que diz respeito às negociações entre os sujeitos implicados na situação de enunciação. O módulo semântico suporta tudo o que se refere ao sentido. O módulo gramatical concentra as noções de fonologia, morfologia e sintaxe. A proposta metodológica está dividida em três momentos: “a conversação”, “o texto” e “a sentença”:

Ao falar sobre a conversação, Castilho orienta o professor como iniciar o trabalho com um *corpus* de língua falada, detalha sobre os princípios básicos e os tipos de conversação e explica por que esta é considerada uma *atividade dinâmica*. Traz sugestões para se obter um *corpus* falado, indicando como primeiro passo a gravação livre de uma conversa, surpreendida na própria escola, ou fora dela. E apresenta dicas valiosas sobre transcrição para os corajosos professores aventureiros na mata “quase virgem” da conversação.

Em seguida, destaca pontos fundamentais da Análise da Conversação: a) turnos conversacionais; b) manutenção do turno; c) passagem de turno acontece pelo “assalto ao turno” ou por passagem consentida de turno. Castilho também sugere que se detalhe e analise com os alunos o sistema de correção e os pares adjacentes.

Há destaque especial aos marcadores conversacionais (MCs), que verbalizam o monitoramento da fala. São vazios de significado, mas relevantes para a manutenção da interação. Castilho sugere que o professor, considerando a realidade de seu aluno, elabore um quadro dos marcadores conversacionais, para que se destaquem os marcadores sociais, os marcadores sulistas, nortistas.

Ao falar sobre o texto, o autor chama atenção para os movimentos que o constroem: de ativação, de reativação e de desativação. Para Castilho, os falantes utilizam, em uma situação de interação, simultaneamente, os módulos discursivos, semânticos e gramatical, mediados pelo léxico, formando textos, por meio dos movimentos de ativação, reativação e desativação das propriedades semânticas e gramaticais do léxico.

A construção do texto por ativação pressupõe o conhecimento que o turno é a unidade de conversação e que a unidade do texto



falado é a Unidade Discursiva, que corresponde ao parágrafo na língua escrita. Para analisar essa unidade e conseqüentemente como o próprio texto é constituído, devemos considerar os seguintes aspectos: (1) as unidades discursivas, (2) a hierarquia tópica, (3) os conectivos textuais.

Para análise e identificação das unidades discursivas (UDs), primeiramente, estabelece-se o critério semântico que será utilizado, pois a identificação das UD's corresponde a uma compreensão do texto, dentre outras possíveis. O sentido das palavras deve ser observado, bem como a significação das sentenças e das significações discursivas.

Vencida essa etapa, o professor deve utilizar o texto com os alunos verificando os tipos textuais (narrativas, descritivas, dissertativas). Algumas perguntas devem ser feitas para reflexão do aluno: a) cada tipo desses não teria algum correlato gramatical? Qual o papel das UD's na construção e organização textual? Cada UD é um tópico gramatical?

Com o texto também é possível mostrar aos alunos a hierarquia tópica. Mostrar que as informações não são novas o tempo todo, pois não falamos apenas para dar ou receber informações, mas sim estabelecer algum tipo de relação, corrigir o outro, repetir coisas já ditas, procedendo a desvios temáticos.

Ainda sobre a hierarquia tópica do discurso, os alunos devem ter conhecimento de que as informações podem ser denominadas frásticas (informar, emitir sinais verbais, fazer compreender) que possuem relevância tópica ou parafrásticas (parafrasear, alterar o sentido, comentar) que possuem relevância interacional.

É importante também mostrar ao aluno como, no texto, as partes são interligadas. Para essa conexão existem os conectivos textuais, que são marcadores conversacionais cuja função é organizar o texto, mesmo não sendo obrigatórios. As UD's podem vir interligadas por justaposição ou por conexões.

Já a construção do texto por reativação é mais notável nos textos falados que nos textos escritos. É uma reconstrução em que retomamos as palavras principais e as usamos novamente no fluxo

do texto. Esse processo pode ocorrer de duas maneiras, pela (1) repetição e pela (2) paráfrase. A repetição serve, além de conectar, enfatizar elementos da sentença, sintetizar e realocar no foco detalhes de uma narrativa.

A paráfrase, por sua vez, é um processo constitutivo da linguagem, um mecanismo de produção diversificada do discurso na situação social. Através da paráfrase, o falante escolhe um ponto de vista sobre a realidade tanto no nível da representação conceptual como no nível da verbalização. A amplificação, a metáfora e a comparação são modalidades da paráfrase. A paráfrase pode ser estudada de uma perspectiva conversacional ou de uma perspectiva textual, a proposta visa a análise na perspectiva textual.

A construção do texto por desativação acontece quando palavras principais são abandonadas e substituídas por outras, desviando-se a estrutura temática. Esse processo dá origem a dois fenômenos: digressão e os parênteses.

As digressões são processos constitutivos do texto falado e podem ser de três tipos: baseadas no enunciado (representa um desvio tópico); baseadas na interação (desvio motivado por comentário feito a uma situação nova, surgida durante a conversação) e sequências inseridas (guarda relações tanto com o que vinha sendo dito, quanto com a situação que circunda os locutores).

Os parênteses não se constituem num tópico desviante, como a digressão. Eles são atos de fala que constituem pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, fornecendo informações rápidas ao Tópico que vem se desenvolvendo. Para apresentar o Tópico e mostrar como se constroem e progridem os textos na modalidade falada, Castilho aponta ser necessário discutir a Teoria da articulação Tema-Rema.

Entender o texto como resultado dos processos de construção: ativação, reativação e desativação de palavras principais, já é um repertório razoável de questões para serem analisadas na organização interativa do texto. Mas como o professor pode trabalhar a sintaxe? Para Castilho, o professor deve apresentar aos alunos primeiramente os processos de criação da sentença.

Castilho apresenta um plano sistemático de observação da sentença, formulando quesitos a partir dos processos discursivos-computacionais de ativação, reativação e desativação já citados anteriormente. A Construção sentencial por ativação decorre da ativação das propriedades gramaticais do verbo, então deve-se observar o funcionamento dos verbos, por isso, a sugestão é que se analise (1) a escolha do verbo, (2) a organização da estrutura argumental da sentença, (3) a adjunção.

Na construção sentencial por reativação, durante uma conversa, é normal retomar algo já dito e ficar repetindo expressões por razões pragmáticas, como a necessidade de manter o turno, por exemplo. Como o objetivo aqui é valorizar o conhecimento linguístico dos falantes, como se revela em sua fala, é interessante examinar as transcrições gramaticais livres dos preconceitos linguísticos.

Na construção da sentença por desativação, o falante escolhe um verbo, e ativa nele a propriedade da transitividade, selecionando nomes ou pronomes argumentais e não argumentais, compondo assim a sentença. Um componente computacional acarreta a reativação ou desativação dessas propriedades. Ocorrem: *Desativação do núcleo do predicado*; *Desativação do argumento externo*; *Desativação dos argumentos internos*. Identificar as razões que levam a essas ocorrências pode levar a grandes discussões com os alunos, pois gramática é debate, não decoração de regras.

Observando as sentenças, é possível concluir que estas constituem único ato de fala e que há uma relação de dependência entre elas. Diremos, ao aluno, que elas constituem *estruturas dependentes ou subordinadas*. Em textos escritos ou falados, é possível mostrar aos alunos as estratégias de coordenação (*Conjuntiva ou aditiva* – o que é dito no primeiro termo, vale para o segundo; *Disjuntiva ou alternativa* – o que é dito para o primeiro termo não vale para o segundo; e *Contrajuntiva ou adversativa* – o que é dito na segunda sentença contraria as expectativas da primeira) e de subordinação.

É importante ressaltar que a proposta metodológica objetiva restituir as reflexões gramaticais ao seu lugar de origem, ou seja, que elas se desenvolvam juntamente com os estudos da interação

conversacional e do texto que daí resulta, por isso que a modalidade falada foi eleita para esta proposta.

Outra questão importante na proposta de Castilho é o fato de apresentar pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto-conteúdo, dando a possibilidade de escolha, ao professor, por aquela abordagem que mais lhe agrada e lembra ainda, que no momento da prática em sala de aula, o professor e seus alunos devem ser seus “gramáticos preferidos”. E ainda, a proposta refere-se ao ensino emancipatório, em detrimento dos tradicionais “pontos de gramáticas”, das fórmulas prontas. A proposta metodológica mostra-se bastante eclética nas teorias utilizadas, característica muito valorizada por Castilho no que se refere aos professores.

Para finalizar, podemos assim resumir a proposta de Castilho:

a proposta (i) valoriza o educando, tomando sua própria linguagem como ponto de partida para as reflexões, (ii) muda a relação professor-aluno, transformando as aulas em momentos de descoberta científica [...] (iii) coloca o texto como ponto de partida, de que a sentença será o ponto de chegada, e (iv) divulga achados sobre a Língua Portuguesa constantes de pesquisas recentes, e, mais que tudo (v) liquida de vez a mania redutora e excludente de resumir as aulas de português a uma questão de certo/errado. (CASTILHO, 2014 p. 145).

## **2. Procedimentos metodológicos**

Este trabalho de intervenção se propôs a aplicar a proposta metodológica de Castilho exposta acima para, em seguida, analisar o resultado desta aplicação no ensino da língua portuguesa, considerando a linguagem (falada e escrita) do aluno.

A aplicação foi realizada com trinta alunos da turma de 1º ano B do Ensino Médio do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Onésima Pereira de Barros, localizada no Bairro da Liberdade da cidade de Santarém-PA. A escolha se deve aos baixos índices de desempenho dos alunos dessa escola nas provas oficiais (Enem e Prova Brasil).

A escolha da turma de 1º ano do Ensino Médio se justifica pelo fato de os alunos estarem iniciando um novo “estágio” de ensino e

ansiosos por novos conhecimentos, pela novidade, pela mudança – a proposta traz mudanças significativas na maneira de trabalhar a Língua Portuguesa na sala de aula; outro ponto é a importância para a proposta metodológica que os alunos já conheçam as classes gramaticais, como afirma Castilho (2014, p. 34).

Consideramos relevante destacar, novamente, que a fala e a escrita são duas formas de realização de um mesmo sistema linguístico: a Língua Portuguesa. Uma modalidade não é superior a outra, nem uma é derivada da outra. Entendemos que a escola deve valorizar a modalidade falada, sem, no entanto, desconsiderar a linguagem escrita como afirma Neves (2014, p. 93):

Cobra-se que a escola valorize a língua falada? Sim, mas isso não pode implicar redução do papel que tem a escola no tratamento da língua escrita: apenas é lícito cobrar a restauração do equilíbrio que o uso linguístico tem, mas a escola desconhece: numa sociedade letrada não se escreve e se lê apenas, também (e principalmente) se fala.

Pelos motivos já expostos, objetivamos nesta pesquisa a) verificar se o trabalho com gramática em uma perspectiva aberta, criativa, indagativa, formativa, de formalização, de percepção da língua é eficiente, funciona, produz, gera resultados positivos; b) caracterizar que aluno se estaria formando com a mudança de perspectiva de ensino, ou seja, ao aplicar a proposta de Castilho.

## **2.1. Da pesquisa e da coleta de dados**

A pesquisa de campo foi realizada numa abordagem qualitativa, utilizando a sala de aula, onde foram ministrados 20 (vinte) encontros-aulas de língua portuguesa que foram embasados na proposta de Castilho. É importante observar que a proposta foi aplicada durante todo o ano letivo de 2016, mas, para este trabalho foram considerados apenas os vinte primeiros encontros (trinta e quatro horas/aulas), devido à limitação de páginas.

Após a apresentação do projeto e aprovação pelo corpo administrativo, técnico pedagógico e discente da escola, foi solicitado aos alunos à assinatura no Termo de Consentimento para

as gravações em áudio e vídeo de conversas livres deles que estão sendo utilizadas como *corpus* da língua falada. Estas conversas foram transcritas e incorporadas nas aulas de gramática, conforme orienta Castilho (2014, p. 21):

O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. [...] A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade.

Considerando a importância da pesquisa, para levantamento e coleta de dados utilizamos a observação participante,

A Observação Participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade. (MINAYO, 2014, p. 273)

O desenvolvimento dos trabalhos se realizou por meio de pesquisa-ação por se tratar de uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional em que os envolvidos são direcionados a produzirem conhecimentos de forma cooperativa e participativa e a se tornarem os sujeitos dessa produção.

## **2.2. Das atividades na sala de aula**

Nossa experiência com ensino de língua nos leva a concluir que este ensino parece estar quase que totalmente direcionado para a escrita, ao passo que a oralidade é relegada para um segundo plano ou simplesmente é desconsiderada como “matéria de ensino”. Com raras exceções são desenvolvidas atividades que exploram a língua falada do/no aluno. Quando muito, fica somente nas leituras em voz alta, em que não há a participação de todos os alunos e muito menos pode ser considerada uma atividade significativa para o desenvolvimento da linguagem falada.

O homem é um ser social que utiliza a linguagem no seu dia a dia e em todo momento se depara com situações em que é necessário usar a linguagem de maneiras diferentes em diferentes situações. Por esse motivo, nas aulas de língua portuguesa, o professor precisa proporcionar ao aluno o convívio com variadas práticas, valorizando, portanto, as duas modalidades da língua como afirma Castilho.

[...] No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2014 p.13)

É imprescindível que o professor compreenda a importância de se trabalhar a modalidade falada da língua e utilize práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão do aluno no meio social, para atingir objetivos mais amplos e relevantes no ensino da língua portuguesa que é favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.

Desta forma, o professor conseguirá, também, aproximar-se de “seu perfil ideal: o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”, nas palavras de Antunes (2003, p.14), pois sem a adequação sociolinguística do uso nestas modalidades, um falante-ouvinte não é completamente competente para se comunicar em situações sociais diversas.

Em vista do exposto, o material que foi utilizado para o ensino de gramática na escola, considerando as duas modalidades da língua e embasado na proposta metodológica de Castilho, teve como ponto de partida o conhecimento linguístico que o aluno já possuía, adquirido no seu contexto familiar, por isso, o *corpus* para a reflexão e análise gramatical foi a própria fala do aluno, ou seja, a

conversação. O ponto de chegada foi o trabalho com o conhecimento linguístico “do outro”, com a análise de textos escritos de interesse práticos e de textos literários.

As atividades, organizadas em encontros-aulas, apresentam observações para informação do professor e também observações para orientação do aluno pelo professor.

As atividades de análises e reflexões da linguagem escrita e falada foram apoiadas em recursos como: a fala do aluno transcrita; vídeos de discursos políticos, entrevistas; curta metragem; cenas de novelas e filmes com diálogos; apresentação de jornal na televisão; conversa telefônica, causo, conto e memórias literárias.

Foram realizados questionamentos (perguntas referentes aos assuntos das aulas) que servirão para verificar a competência adquirida pelo aluno. Foi também elaborado um quadro regional e/ou estadual com os marcadores discursivos brasileiros mais usados.

A variedade de recursos utilizados nas atividades encontra explicação na intenção de levar o aluno a observar o uso da língua em diversas formas de apresentação do texto falado/escrito, formal/informal e suas estratégias de textualização específicas. Tudo isso para contribuir com o aumento da capacidade de um pensamento crítico sobre a língua.

Por fim, com uma produção final (ao final de cada encontro) o aluno teve a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu com as atividades desenvolvidas; de verificar o que aprendeu e o que fazer com isso; de regular e controlar seu comportamento de produtor de texto oral e escrito revisando e reescrevendo. E o professor pode fazer uma avaliação somativa, verificando se o aluno fez uso do que foi ensinado.

### **3. O projeto: aplicação e análise**

Nesta seção, serão descritas a implementação do projeto na escola, as primeiras atividades, a repercussão entre os alunos e a análise das atividades.



### 3.1 Primeiras impressões

Com objetivo de apresentar o projeto aos alunos e gravar a fala (conversação) deles, foram realizados dois primeiros encontros-aula (seis horas/aulas de quarenta e cinco minutos) utilizando a proposta de Castilho. Na apresentação do projeto, alguns alunos demonstraram apreensão porque sua conversação teria que ser gravada em áudio e vídeo. Foi explicada a importância da língua falada e a importância do trabalho.

Considerando que a proposta de intervenção tem como ponto de partida o conhecimento linguístico do aluno, como afirma Castilho (2014, p. 21), “a escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais”. A primeira atividade foi apresentação do filme *Anjos do Sol*<sup>3</sup> cujo assunto aborda sexo, pedofilia e prostituição na infância/juventude para que o tema do filme fosse utilizado nos debates com os alunos, esses debates (conversação) foram gravados em áudio e vídeos.

Depois de assistirmos ao filme, a turma foi dividida em 06 (seis) grupos e foi solicitado aos que iniciassem uma conversa sobre o filme. Em seguida, cada grupo selecionou 01 (um) aluno para “debater” sobre o filme. O debate, que foi gravado estava programado para ocorrer entre dois alunos de cada vez, pois facilitaria no momento da transcrição das falas. Mas, por sugestão dos alunos fizemos o debate entre os seis alunos de uma só vez.

Para iniciar as discussões foram feitas perguntas como: Você gostou do filme? Por quê? Qual o tema do filme? Esse tema acontece na vida real? Conte um fato relacionado ao tema. Por que você acha que isso acontece na vida real? Qual conselho você daria para os personagens do filme?

Os alunos, quase que unanimemente, responderam que não haviam gostado do filme, pois, muitas cenas eram impactantes, violentas, mas relacionaram o filme com a vida real e relataram

---

<sup>3</sup> Filme brasileiro de Rudi Lagemann.

histórias que presenciaram ou que já tinham ouvido falar sobre as questões abordadas no filme. Quando solicitado um conselho para um personagem do filme, os alunos quiseram aconselhar os vilões da história.

Durante o debate, muitos se emocionaram e choraram, uma aluna chorou bastante e não quis participar das discussões. Depois de conversarmos com ela sobre o assunto, foi encaminhada para o serviço técnico-pedagógico da escola.

Ao final daqueles dias de aulas, foi solicitado aos alunos que gravassem seus depoimentos. Destes primeiros encontros-aula, obtivemos os seguintes depoimentos:

(01) Nossa aula foi um pouquinho dinâmica, é tipo, os professores num tem esse tipo de aula com a gente. É como se inspirasse os alunos a se abrir com toda a sala... (aluno 1).

(02) Isso ajuda bastante, uma aula bem distrativa, assim, que a pessoa se... dinâmica... que a pessoa se deixa levar pela aula... é e fica mais concentrado e pode até aprender mais do que numa aula normal. (aluno 12).

(03) É bem diferente a forma que a professora nos mostrou a aula, né? tipo nos passou o filme, a gente aprendeu um pouco, né? Debateu sobre isso e isso foi muito legal, bem diferente, no sentido bom, é isso aí. Se tiver muito dessas aulas assim, a gente vai ficar muito feliz. (aluno 10).

(04) A gente aprende mais assim e a gente debate e discute sobre os assuntos que ocorrem e também parece que o tempo passa mais rápido... (aluno 7).

Os depoimentos mostraram que os alunos haviam gostado da aula participativa, dinâmica e que estavam muito felizes, que a proposta era diferente da que estavam acostumados desde que entraram na escola, pois podiam falar e que estavam cansados das aulas “antigas” em que só ouviam e escreviam no caderno e que já percebiam que iam gostar muito da língua portuguesa.

Esta fala dos alunos vai justamente ao encontro do que estamos pretendendo com a aplicação desta proposta metodológica para o ensino da língua portuguesa, ou seja, um trabalho conjunto

da língua falada e da língua escrita para que o aluno não somente aprenda a produzir textos escritos, mas também, consiga aprender a utilizar a fala em diferentes contextos e situações sociais e pare de se sentir incapaz de usar sua língua por medo de falar errado.

Sobre esta questão, Neves (2014, p. 90) argumenta,

Acredito que, na conclusão, a única certeza plena que se terá é a de que a escola tem que ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua padrão e língua não padrão, nunca como pares opostos, ou como atividades em competições; enfim, uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler, escrever. A escola está aí para isso, e não pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar.

Fica evidente, na citação, a importância da inserção da língua falada no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa na escola. As duas modalidades da língua não se opõem e não devem competir entre si, ambas têm valor e a escola precisa reconsiderar o trabalho que vem sendo desenvolvido utilizando somente a língua escrita.

Outro ponto importante, destes primeiros encontros, são as gravações. Ficou muito claro que os alunos não demonstraram tanta espontaneidade, não foram tão naturais, ou seja, eles procuraram adequar sua fala de acordo com a tradição gramatical. Analisando esse fato, fica evidente que os alunos consideram que existe uma forma de linguagem que é melhor que a outra, por isso, a maioria dos alunos da turma, embora nos grupos estivessem participando ativamente dos debates, no momento em que percebiam que estavam sendo gravados, paravam de falar porque “falavam errado”. Sobre isso, Possenti (2012, p. 52) afirma que é “preciso dizer, com todas as letras, que todas as variedades são boas e corretas, e que funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as da “língua clássica dos melhores autores”.

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no

uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala.

### **3.2 A conversação: identificação de marcadores discursivos e tópicos discursivos ou sentenças temáticas**

Dando prosseguimento à aplicação da proposta de intervenção, desenvolvemos mais três encontros-aula (seis aulas de quarenta e cinco minutos) com objetivo de transcrever as falas gravadas e identificar os marcadores discursivos MDs (orientados para o texto e orientados para o falante) e os tópicos discursivos ou sentenças temáticas (núcleo). Por isso, assistimos ao vídeo e ouvimos as falas gravadas observando o caráter interacional do texto.

Destacam-se os momentos em que os alunos se viam nos vídeos (foram muitas risadas) e eles mesmos comentavam que o colega queria “falar bonito”, outros queriam que suas apresentações fossem apagadas para gravar de novo porque “não tinham falado direito” ou porque “falaram errado”.

Novamente se evidencia a questão do certo e do errado na língua, que ainda é uma constante na escola e na sociedade em geral, favorecendo a discriminação das pessoas que não utilizam a linguagem padrão e fazendo com que acreditem que não sabem falar o português correto. Veja o que afirma Geraldi (2010, p. 36) sobre esse assunto

Habitados a observar as diferenças, nosso olhar para as variedades linguísticas tem esquecido, não raras vezes, que todos os dialetos são resultados do trabalho coletivo. Que muito da “linguagem popular” contém a linguagem culta. Que esta (resultante, aliás, do latim não culto) contém muito da “linguagem popular”. Não há fronteiras determinadas, explícitas. E não poderia deixar de ser assim: se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser vária.

Antes de iniciarmos as transcrições da conversação, fizemos uma discussão sobre variedade linguística e refletimos a partir dos seguintes questionamentos: o que são variedades linguísticas?

quem são as pessoas que falam a linguagem culta? e as pessoas que falam a linguagem popular? por que a linguagem culta é mais valorizada? pode-se mesmo utilizar em qualquer situação a linguagem culta? qual a origem da língua portuguesa?

Os alunos afirmaram que já haviam ouvido falar em variedade linguística, que se tratava das diferenças entre os falares regionais, citaram exemplos que ouvimos sempre “aqui falamos tangerina e no Sul mexerica”, “falamos macaxeira e em outras partes aipim e mandioca”, entre outros. Também afirmaram que “são os ricos que falam a linguagem culta e que por isso é mais valorizada e a linguagem popular é falada pelos pobres por isso menos valorizada”. Que é “muito melhor utilizar a linguagem padrão em qualquer situação porque aí a gente não erra nunca”. Sobre a origem da língua portuguesa eles não tinham conhecimento.

Considerando as respostas dos alunos aos questionamentos, observamos crenças e preconceitos que precisavam ser desmitificados sobre língua. Por isso, foi iniciada uma discussão com objetivo de que os alunos comesçassem a perceber que as variedades linguísticas constituem uma língua e que variação linguística é uma característica inerente a todo sistema linguístico. As diferenças entre no uso da língua sejam elas regionais, sociais, de gênero são legítimas e devem ser respeitadas. É da natureza da língua possuir variedades. E de acordo com Britto (1997, p. 185)

Em outras palavras, apesar da grande variedade de registros que compõem a fala e, até mesmo a escrita dos brasileiros – desde o oral coloquial não escolarizado até textos sofisticados, com sintaxe e léxico particulares, bem como referências e estratégias argumentativas diferentes das da fala – o senso comum reconhece e assume um nível de fala em relação ao qual os demais são vistos como errados, e, na melhor das hipóteses, variações, nível este que se toma normalmente como expressão da gramática, entendida como paradigma de correção sintática, com regras bem estabelecidas de concordância, regência, conjugação verbal etc.

O tema variação linguística não estava na programação, mas foi incluído dada a necessidade de os alunos entenderem melhor o

porquê da existência de variedades linguísticas e o porquê de uma variedade ser considerada superior às outras. Além disso, a exposição sobre a origem língua portuguesa contribuiu para que os alunos compreendessem por que o português é como é.

Depois dessa inserção, seguimos o planejamento. Os alunos conheceram os marcadores discursivos e descobriram que estes são elementos que se prestam à demarcação do diálogo, à ligação entre unidades comunicativas. Marcam troca de turno, fim da elocução, correção de falhas, mudança de tópicos discursivos, sustentam o turno, preenchem silêncios, monitoram o ouvinte, marcam unidades temáticas, indicam início e fim de asserções, dúvidas, indagações, antecipam o que será dito, corrigem ou apagam posições anteriores, reorganizam e orientam o discurso.

Foi explicado também que existem marcadores discursivos (MDs) orientados para o texto e orientados para o falante, e que os tópicos discursivos ou sentenças temáticas centradas são o núcleo da conversação.

Como um dos objetivos da aula era fazer as transcrições da conversação gravada e já havia explicado sobre os MDs e os tópicos discursivos ou sentenças tematicamente centradas (núcleo), os alunos receberam uma folha de papel dividida em três partes (Marcadores discursivos orientados para o texto, Sentenças tematicamente centradas, Marcadores discursivos orientados para o interlocutor) e outra folha com as regras da transcrição da língua falada adaptadas do Projeto Norma Urbana Culta (NURC).

Depois de explicar como são feitas as transcrições da conversação, demos início a esta atividade. Os alunos tiveram dificuldades nessa atividade, o que é normal considerando que a estavam realizando pela primeira vez. Por esse motivo e também para agilizar os trabalhos, depois das seis aulas sem conseguir terminar as transcrições, resolvemos, as pesquisadoras, transcrever as falas.

Contudo, mesmo os alunos tendo demonstrado cansaço e um pouco de desinteresse pelas aulas de transcrições, eles já começavam a pensar sobre a sua língua, a sua fala. Nos depoimentos gravados e escritos ao final das aulas, falaram que

nunca tinham percebido a importância dos MDs para que a fala não ficasse “atrapalhada” e para que o outro falante pudesse entender o que estava sendo dito e participasse também da conversação, para que a interação entre o locutor e interlocutor se efetivasse de maneira mais eficiente.

Com o propósito de reforçar o assunto dos marcadores discursivos, fizemos uma pequena pesquisa sobre os MDs utilizados pelos falantes em outros estados do Brasil. A princípio tivemos dificuldade porque não possuíamos um banco de dados com as falas de outros estados, mas, a partir da ideia dos próprios alunos, utilizamos as redes sociais, especialmente o whatsapp e o facebook, na pesquisa.

Os alunos entraram em contato com os “amigos sociais” de outros estados e, depois de explicarem sobre os MDs, conseguiram dados para a nossa pesquisa. Conseguimos montar um quadro dos MDs por estado, como se observa logo abaixo. Notamos que os alunos haviam entendido o assunto e, além disso, estavam muito motivados para as atividades.

**Quadro 1 - Marcadores Discursivos por estados do Brasil**

<b>Estado</b>	<b>Marcadores Discursivos</b>
Amapá	Eu, hein? Égua!?
Pará	Né! Égua!?, Tá!, Pior!, Olha! Aí..., Ok!, daí...!, Escuta aqui..., pera aí!, Disque..., sei lá...
Rondônia	Nada vé!, Eu acho...
Roraima	Tá! Né, não!?, Viu!?
Amazonas	Pior!, Tá!, Sabe?, Assim, Assim!
Tocantins	Olha só! A tá!
Alagoas	Logo, loguinho!!, Bom...
Bahia	Oxi! Mas...!, Mas, homem!
Ceará	Visse!, Pensa no seguinte...!,
Rio Grande do Norte	Então, só!, Viu?, Meu só!,
Paraíba	Pensa...!, Seu menino!, Tudo em riba?
Pernambuco	Pensa só!, Homem de Deus!
Piauí	Mar, menino!!
Maranhão	Olha aí, tá!, só! Entendesse?

Sergipe	É, mermo!/, Né, mermo!
Goiás	Eh!, Eita!, ah!, Fala sério...
Mato Grosso	Po!, Sei lá..., Bem...
Mato Grosso do Sul	Po!, bom...!, É isso aí...
Rio de Janeiro	Sério!? Fala, mano!, Fala sério!, Tipo assim!
Espírito Santo	Presta atenção! Presta...!, Tá meu!
Minas Gerais	Uai!, uai só!, Acho que..
São Paulo	Mano!?, tá ligado? Véio!
Paraná	Nada! Nada, não!, Percebe?
Rio Grande do Sul	Pa!, Ba!, Tchê! Guri(a)! Má...!
Santa Catarina	Hãn (som), Então...!, Assim...

Fonte: alunos participantes da pesquisa.

### 3.3 Reescrita do texto falado: comparação entre as modalidades falada e escrita

Com a conversação dos alunos já transcrita, iniciamos mais três encontros-aula com o objetivo de reescrever o texto falado, transformando-os em texto escrito. A atividade permitiu comparar as duas modalidades da língua, identificando os recursos gráficos de que se serve a língua escrita (LE), para assinalar a coesão textual e quais recursos a língua falada (LF) movimenta para o mesmo fim, observando a extensão e a densidade informativa de unidade discursiva (UDs) na LF e de parágrafos na LE.

Conversamos com os alunos sobre a reescrita do texto falado em texto escrito para suscitar neles o interesse em observar as diferenças entre as duas modalidades de língua. Em seguida, a turma foi dividida em sete grupos para a reescritura dos textos. Cada grupo com cinco ou seis componentes (o grupo foi só referencial, a transposição textual foi feita individualmente) fez a reescritura de um dos momentos da conversação (dos debates). Antes da aula, separei as fichas das transcrições por momento e estas foram distribuídas aos grupos.

Essa atividade ocupou mais tempo do que o previsto, por isso, o nono e décimo encontros-aulas (quatro horas/aula de quarenta e cinco



minutos) foram utilizados para realizar as discussões sobre as reescrituras dos textos. Destacamos que, dos trinta e dois alunos, dezessete tiveram mais dificuldade para reescrever o texto e seis alunos, mesmo com muita insistência e incentivo, não quiseram fazer a atividade, porque não se sentiam capazes. Em busca de uma explicação sobre o porquê dos alunos terem tido muita dificuldade e outros se sentindo incapazes de realizar a tarefa Marcuschi (2010, p. 47) diz que

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita ou não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

Considerando o que o linguista fala sobre a necessidade de compreender o texto para depois retextualizá-lo, percebemos que um grave erro havia cometido, não havíamos analisado, com os alunos, as questões para que eles pudessem compreender o texto, por isso esta atividade foi realizada novamente em outra aula. Notamos que as questões semânticas dos textos produzidos pelos alunos não estavam sendo trabalhadas adequadamente.

Com o objetivo de obter informações a respeito do que os alunos já sabiam sobre as diferenças entre a língua escrita e a língua falada, realizamos reflexões sobre o texto falado e o texto escrito com os seguintes questionamentos: Essa atividade de reescritura foi interessante? Por que? Há diferença entre texto escrito e texto falado? Quais? Quais recursos gráficos de que se serve a LE, para assinalar a coesão textual? E de quais se serve a LF? O texto escrito ficou maior ou menor que o falado? Por que?

Os alunos participaram ativamente dos debates, por isso, obtive respostas como:

(05) as diferenças é tipo quando a gente fala não precisa colocar ponto, pode usar as mãos, né... (aluno 9)

- (06) ...também pode usar um olhar, minha mãe só de olhar eu já sei ... (aluno 2)
- (07) ...quando grita, quando fala alto, pode falar palavrão, essas coisas, né? (aluno 3)
- (08) Também tem..., tem os barulhos (sons) e gestos (mostrou os gestos, de legal, silêncio ...) que a gente pode usar... (aluno1)
- (09) Agora quando escreve, aí, já é diferente, não pode usar palavrão, não pode qualquer palavra... (aluno 6)
- (10) Não dá pra fazer gesto, e a gente tem que decorar tudinho da gramática pra escrever direitinho... (aluno 8)

Os alunos, em sua maioria, responderam que as diferenças entre as duas modalidades da língua são, principalmente, relativo ao uso dos gestos e expressões faciais e corporais que são muito utilizados no momento em que falamos, quanto à língua escrita, eles achavam que só iam conseguir escrever direito se “decorassem” as regras da gramática tradicional.

Destacamos as dificuldades que os alunos tiveram para responder sobre os recursos gráficos que assinalam a coesão textual na LE. Todos conseguiram perceber que o texto escrito ficou maior que o texto falado porque “no texto escrito há a necessidade escrever sobre a situação, o momento, o lugar em que ocorre o texto”. Relataram que já foram corrigidos porque falaram ou escreveram errado. Referente às diferenças entre as duas modalidades de língua, Marcuschi (2010, p. 34) afirma que

Em conclusão a estas observações, pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

A atividade mostrou-se profícua, porque os alunos “confessaram” (expressão utilizada por eles) que jamais haviam pensado a língua portuguesa desta maneira, sempre acharam que

falavam de “qualquer jeito”, porque a fala não tem organização e somente na escrita tinha organização e regras. E como esclarece Marcuschi (2010, p. 47) “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”, desmitificando a dicotomia entre fala – lugar do erro e do caos gramatical; e escrita – lugar da norma e do bom uso da língua.

No final da aula, alguns alunos perguntaram quando seria falado sobre gramática, porque em outras turmas a professora já havia feito as revisões das classes gramaticais e estava trabalhando as orações coordenadas. Foi um momento preocupante, até mesmo a técnica pedagógica da escola questionou sobre as reclamações dos alunos. Explicamos novamente o objetivo do projeto de intervenção e que os aspectos gramaticais estavam sendo contemplados na proposta.

Compreender os turnos conversacionais como unidade da conversação e princípio interacional e discutir as estratégias da conversação (manutenção do turno, “assalto” ao turno e a passagem consentida de turno) na produção de textos orais foram os objetivos do nosso décimo primeiro e décimo segundo encontros-aulas (quatro horas/aula de quarenta e cinco minutos). Os conteúdos destas aulas foram explicados e depois demonstrados com exemplos.

Para tanto, foi apresentado um vídeo, com cenas da novela o Clone (diálogo entre Said e Jade), para que os alunos observassem a língua em sua modalidade falada. Antes de iniciar a apresentação, informamos que fariam atividades sobre o vídeo e que precisavam ficar bem atentos para observarem os turnos conversacionais, ou seja, as estratégias da conversação.

Durante essa atividade, os alunos já começaram a perceber as estratégias que os falantes utilizam nos momentos de conversação, o vídeo trata de uma conversa “muito intensa entre um casal”, por isso os alunos citaram que um olhar, um abaixar de cabeça, um tom mais alto da conversa, um gesto com a mão ou com o corpo são estratégias que utilizamos para manter, assaltar ou passar um turno na conversa. Conforme as falas dos alunos, destacadas a seguir:

(11) Só o olhar da Jade, com essa maquiagem toda, já diz tudo, né não... é uma estratégia, né professora? (aluno 1)

(12) Esse cara, o Said grita, a menina se cala... e abaixa a cabeça... num fala mais é nada... (aluno 2)

(13) Ela tá fazendo carinho no rosto dele, nele, e falando com ele, mas quando ele levanta a mão pra bater nela, ela se encolheu todinha, coitadinha...! (aluno 5)

Dando continuidade à aula, dividimos a turma em grupo para os alunos identificarem nos seus textos transcritos as estratégias conversacionais que eles haviam utilizados. Em seguida, para refletirmos sobre a importância dos turnos de conversação, perguntamos: Para que servem os turnos conversacionais? Quais recursos foram utilizados para a manutenção do turno e quem utiliza esses recursos? Por que? Quem utiliza o “assalto” ao turno? Com qual intenção? E quais são os recursos utilizados? Na passagem consentida de turno, quais recursos foram utilizados? Por que? Quem utiliza esse recurso na conversação? Há diferença entre “assalto” de turno e passagem consentida de turno? Quais?

Observamos que os alunos responderam as questões com facilidade, disseram que os turnos são “o momento, a vez de cada um falar”, e apresentaram os recursos para manter, assaltar ou passar um turno na conversa, além do já citados, falaram ainda, em utilizar uma palavra que alguém falou para assaltar o turno.

No geral, os alunos entenderam o que são turnos conversacionais, pois citaram exemplos tanto do texto transcrito como do filme que havíamos assistido e até mesmo no momento das discussões foram usadas expressões como “vou assaltar o turno” e “alguém quer o turno?” Explicamos que, nem sempre, há necessidade de oferecer o turno dessa maneira, que podíamos utilizar outros recursos, como fazer uma pausa mais longa na fala, incorporar uma correção do interlocutor, entre outras. Castilho (2014, p. 228) destaca sobre a transição pacífica de um turno para o outro

Os analistas da conversação identificaram o lugar relevante da transição, em que se processa uma sorte de transição pacífica de um turno para outro. Esse lugar pode ser (i) um ponto prosodicamente definido, no final de uma série

rítmica; (ii) um ponto sintaticamente definido, no final de uma estrutura; (iii) um ponto culturalmente definido. O lugar relevante da transição comprovou que, ao acompanhar uma simples conversa, operamos simultaneamente com vários canais, monitorando os atos de fala: observamos a fisionomia de nosso interlocutor, tentando interpretar sinais, prestamos atenção à materialidade de sua fala, analisando sua execução fonética, gramatical e léxica, a partir de nossas práticas culturais.

Mostramos aos alunos que é dessa maneira que a conversação acontece no nosso dia a dia, falamos assim, sem, muitas vezes, nos darmos conta disso. Discutimos, ainda, que as estratégias da conversação dependem inteiramente da intenção do falante. Com objetivo de organizar melhor o momento das nossas discussões, refletimos sobre a manutenção, o assalto e as passagens de turno, nas nossas discussões, e combinamos que deveriam acontecer de uma maneira mais pacífica, sem muitas sobreposições de falas que sempre estão ocorrendo e acabam por atrapalhar o ritmo e o bom andamento das discussões.

Na turma há cinco alunos, sendo quatro meninos e uma menina, que sempre se destacaram por suas opiniões durante as discussões, possuem uma capacidade, que está se desenvolvendo, de análise crítica, de compreensão de questões que vão além dos aspectos linguísticos e abrangem as situações sociais, e já conseguem perceber e exemplificar as intenções nas falas de professores, apresentadores de televisão, políticos, entre outros, ao observarem a fala destes.

Esse fato nos fez perceber que o trabalho desenvolvido, embora ainda não tivesse atingido a todos os alunos da sala, já proporcionava a formação de juízo e crítica, de liberdade, de abertura do pensamento. Conforme afirma Britto (1997, p. 23),

Contrariamente ao que ocorre hoje, acreditamos que o papel fundamental da escola deve ser o permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. [...]. Supõe-se que, na convivência com o conhecimento formal e elaborado e na prática diária de construção de seu próprio conhecimento através da confrontação de sua experiência imediata com o saber científico, o aluno

possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento.

Considerando tudo que Britto (1997) fala sobre permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento e construa seu juízo de valor, experimente a liberdade de pensamento a partir da investigação, das descobertas, resolvemos aceitar a sugestão deles e decidimos analisar as intenções (implícitas) de um jornal de televisão. Dividimos a turma em grupo e essa atividade ficou para ser pesquisada em casa e apresentada em outro momento.

### **3.4 O sistema de correção na língua falada**

No décimo terceiro e décimo quarto encontros-aulas (seis horas/aulas de quarenta e cinco minutos), discutimos o sistema de correção, como consequência da coexistência na LF do planejamento e execução em tempo real. O objetivo era fazer o aluno reconhecer que os sistemas de correção (autocorreção, heterocorreção, correção da palavra truncada, negação de “dicto” e paráfrase) servem para reajustar/reorganizar a mensagem no momento real da fala.

Dois vídeos, retirados da internet, foram apresentados aos alunos. Um com discurso político (o candidato não consegue fazer o discurso nem lendo o papel e realiza muitas correções) e outro com uma apresentação do jornal televisivo “Cidade Alerta” (o apresentador Marcelo Resende faz muitas correções durante sua apresentação). Os alunos perceberam os sistemas de correção, em seguida, transcreveram os textos pontuando esse sistema.

Notamos que os alunos não tinham entendido muito bem os sistemas de correção. Talvez por estarem acostumados à ideia de que corrigir significa “consertar” os erros gramaticais (pontuação, concordância...); não conseguiram entender os sistemas de correção que fazemos uso nos momentos da fala. Houve uma grande confusão na sala.

Depois da situação contornada, explicamos novamente os sistemas de correções, colocando exemplos do nosso cotidiano e tive que repetir os vídeos, e assim os alunos começaram a entender o assunto e foi possível passar para a análise de seus textos.

A turma foi novamente dividida em grupo para os alunos identificarem nos textos os sistemas de correção utilizados. Para direcionar os alunos foram utilizadas as questões: Para que servem os sistemas de correção? Quais tipos de correção foram utilizados no texto e quem utilizou esses recursos? Com qual intenção foram utilizados os sistemas de

correção? Quando utilizamos mais os sistemas de correção? Por que? O ouvinte/participante da conversa tem influência na utilização dos sistemas de correção? Por que? A reação do ouvinte/participante influencia no uso dos sistemas de correção? Por quais motivos? O fluxo da conversação também influencia no uso dos sistemas de correção? Por que? Os sistemas de correção dependem da intenção do falante, por que?

Os alunos conseguiram responder que as correções servem para corrigir algumas palavras “mal ditas”, que o falante “não queria dizer aquilo”, por isso substituíam ou negavam as palavras já pronunciadas ou, ainda, faziam pausas procurando uma palavra mais adequada para a conversa e citaram exemplos tanto dos vídeos quanto de seus textos. Responderam também que as correções aconteceram para dar continuidade na conversa e que a correção acontece tanto do locutor quanto do interlocutor. E, sim, as correções dependem das intenções do falante.

Os alunos concluíram, também, que durante a fala realizamos duas ações simultaneamente, o planejamento e execução dos textos e que por isso, nem sempre planejamos direito o que falamos, muitas vezes precisamos “corrigir” o que dissemos por vários motivos e um deles é porque a reação do interlocutor não foi a que esperávamos ou porque não estamos tendo a participação efetiva do outro na conversa.

Novamente, os alunos questionaram sobre a (des)organização na língua falada, ainda não estavam convencidos da existência de

regras, de uma gramática internalizada que acionamos para falar assim como para escrever. Observe o que fala Neves (2014, p. 44),

Obviamente o bom uso se fixou na modalidade escrita, entendendo-se a linguagem falada como território que, por menor, podia abrigar todas as tolerâncias e “transgressões”, como se a língua falada não tivesse norma, quase como se não tivesse gramática. Criou-se na escola, um tal abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é imperfeita por natureza, e que a língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão também na fala e como se o conhecimento de um padrão privilegiado, na língua falada, não fosse também desejável.

Dessa forma, consideramos relevante, mais uma vez, falar o quanto é importante que a escola reveja e reavalie suas considerações sobre a língua falada, e pare de colocar as duas modalidades de língua em competição, em oposição. E passe a olhar a língua falada com o mesmo respeito com que olha a língua escrita, percebendo sua organização e sua gramática.

Para exercitar, solicitei aos alunos que elaborassem uma dramatização (discurso político, apresentação de jornal) dando destaque aos sistemas de correção estudados. O trabalho foi apresentado oralmente. Pude destacar as seguintes falas das apresentações:

(14) ... quero pedir seus votos, ou melhor, implorar por eles... (apresentação 1)

(15) ... hoje no bairro da Nova República, não, no bairro do Santo André... (apresentação 2)

(16) O que? O que foi que você disse? Me chamou de fracassado?

Não, eu disse que queria frango assado... (apresentação 3). (Os alunos gostavam muito de colocar uma comédia em suas dramatizações).

No momento da preparação e apresentação dos trabalhos, já foi visível que os alunos entenderam o assunto estudado, claro que aconteceram alguns exageros no uso dos sistemas de correções.

Outras atividades também fizeram parte do projeto, mas, para os objetivos deste artigo, selecionamos apenas essas atividades para apresentação.



## Considerações finais

As atividades desenvolvidas foram de suma importância para o processo pedagógico, favoreceram o trabalho com menos imposição, mais autenticidade e mais objetividade. Possibilitaram a efetiva interação entre professor-alunos e aluno-aluno e a compreensão da relação da prática sobre o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.

Vimos a importância da aplicação de atividades metodológicas inovadoras que propiciem o desenvolvimento linguístico do aluno e para o aluno. Falta ao professor ser também um pesquisador em busca de mais conhecimentos teóricos para embasar sua prática educativa, como assegura Antunes (2003, p. 40),

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenómeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teoria do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

A prática pedagógica do professor não pode ser desvinculada de conhecimentos teóricos atualizados, deve, sim, estar fundamentada em teorias sólidas e objetivas. Muitos professores utilizam a falta de tempo por causa da quantidade de horas que precisam trabalhar, diariamente, para sustentar suas famílias como desculpas para não aprofundarem seus conhecimentos teóricos e acabam por utilizar somente um conhecimento, o da gramática normativa em suas aulas de língua portuguesa o que, geralmente, leva a um trabalho escolar ineficiente.

Foram perceptíveis o envolvimento e o interesse dos alunos pelas atividades na sala de aula, mas ressaltamos que eles

possuíam a liberdade de querer participar ou não. A maior dificuldade para a aplicação da proposta foi referente à ausência de conhecimento ou conhecimento equivocado sobre as variedades linguísticas e sobre a existência de gramática e organização na língua falada. Os alunos já possuíam pré-conceitos formados de que só é correta a língua culta que as outras variedades de língua são erradas e por isso o usuário deve ser “condenado”, discriminado. Por isso, durante quase todas as aulas tivemos que discutir sobre essas questões, buscando desmitificar tais conhecimentos sobre a língua.

Durante a aplicação da proposta era normal ouvir pelos corredores da escola e na sala dos professores comentários sobre a importância da língua falada e sobre o interesse dos alunos em participar das discussões nas aulas dos professores de outras disciplinas e nos eventos com dramatizações e até mesmo nos seminários. Em vista disso, percebo que trabalhar com essa metodologia proporciona a desenvoltura linguística, pois o aluno já consegue analisar textos falados.

Podemos concluir que a metodologia de Castilho traz uma mudança no modelo de ensino de língua imposto ao aluno, proporciona uma educação mais dinâmica, transformadora e significativa, pois, facilita a inserção do educando em seu processo de formação. Podemos afirmar, também, que a proposta metodológica é eficiente, pois produziu e gerou resultados positivos, principalmente, referentes à abertura do pensamento, à formação da consciência linguística e metalinguística.

Outro aspecto bastante significativo foi a transformação do aluno de um sujeito passivo, copiador de textos e seguidor de modelos “perfeitos” de língua, a um sujeito, efetivamente produtor de seus conhecimentos linguísticos, participante de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O educador escolar, especialmente o professor de língua portuguesa deve sempre ser uma pessoa atenta e observadora para diagnosticar e avaliar seu trabalho em qualquer nível de ensino, e ter sempre em mente que seu “material” de trabalho é o humano.

## Referências

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de Português**. 8a ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14a ed. São Paulo: Hucitec, 2014
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. 4a ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

# O CELULAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO: na interface dos multiletramentos

Paulo Alexandre Filho<sup>1</sup>  
Daniela Nogueira de Moraes Garcia<sup>2</sup>

A educação escolar exerce papel fundamental em todo processo de transformação social. À semelhança da política e da religião, a educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o *status quo*, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação. (BETTO, 2019, p. 17)

## 1. Introdução

Este artigo é fruto de um recorte da dissertação de mestrado *Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na educação básica*, realizada no período de 2018 a 2020, sob orientação da professora-pesquisadora Daniela Nogueira de Moraes Garcia. A busca pelo tema de pesquisa se norteou a partir das inquietações

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras- ProfLetras- pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, campus de Assis-SP. Professor de Educação Básica da Rede Estadual Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2071259413346249>. E-mail: [palexandre2014@outlook.com](mailto:palexandre2014@outlook.com)

<sup>2</sup> Professora Assistente junto ao Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, Campus de Assis. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília-SP e no Programa de Mestrado Profissional em Letras- ProfLetras pela Unesp, campus de Assis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2256126955144413>. E-mail: [dany7garcia@gmail.com](mailto:dany7garcia@gmail.com)

vivenciadas por mim em razão de minhas observações no período de dez anos, atuando na Educação Básica como professor de Língua Portuguesa. Assim, diante das evidências de uma escola que, na maior parte das vezes, distancia-se do mundo além de seus muros, surgiu a necessidade de repensar a função do dispositivo móvel celular atrelado à perspectiva teórica da Pedagogia dos Multiletramentos, surgida em meados da década de 90.

Desse modo, torna-se relevante refletir sobre a ferramenta que, assim como a pedra, o bronze, o metal ou o fogo, é imprescindível para a comunidade contemporânea: o celular. Esse aparelho merece um estudo de suas potencialidades atrelado ao contexto de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe função de recurso pedagógico, pois “em vez de proibir o celular, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27).

Partindo desse panorama, a pesquisa em questão se torna relevante, uma vez que por meio dela, busca-se investigar a pertinência do celular como ferramenta pedagógica capaz de subsidiar práticas de ensino. Assim, independente das divergências sobre o assunto, há de se reconhecer que a relação de dependência entre homem e o referido aparelho é inegável, nos tempos de hoje. Goggin (2007), em seus estudos, categoriza esse fenômeno como a “cultura do aparelho celular”.

Por outro lado, as dificuldades em se adaptar às inovações trata-se de uma realidade, ainda mais quando se confrontam metodologias tão enraizadas na rotina escolar. Porém, buscar estratégias para que tais novidades deixem de ser encaradas como problemas e assumam a condição de desafios que precisam ser superados, torna-se prioridade. Por esse viés de análise e reflexão envolvendo o assunto, tal recurso precisa deixar de ser visto como vilão e assumir, diante do contexto educacional, o papel de instrumento pedagógico do século XXI.

Tendo em vista a discussão apresentada, esta pesquisa tem como objetivos gerais: (i) demonstrar a relevância e as possibilidades de utilização das TICs/TDIC no ambiente educacional, (ii) relacionar

práticas pedagógicas com práticas sociais, (iii) promover autonomia e corresponsabilidade do educando em seu processo de formação e (iv) desenvolver aplicativos que sirvam de ferramenta para o trabalho com os multiletramentos.

Para alcançar os objetivos gerais, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) incorporar o aparelho celular às práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, (ii) inserir a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica e (iii) oportunizar a *autoaprendizagem*<sup>3</sup> e *interaprendizagem*.<sup>4</sup>

Diante disso, a inserção das TDIC, mais especificamente o telefone móvel, no cotidiano escolar como recurso pedagógico atrelado aos multiletramentos, é o tema da presente pesquisa. Sendo assim, a pergunta que direcionou o estudo foi: *“Como inserir o celular nas aulas de Língua Portuguesa para promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica?”*

Dessa forma, este artigo consta de quatro partes, sendo elas:

- *Linkando Teorias*: traz a fundamentação teórica que serviu de subsídio para esta investigação, bem como o percurso histórico dos textos/gêneros, enfatizando suas transformações diante das TDIC atreladas à pedagogia dos Multiletramentos;

- *Login na Metodologia*: espaço destinado para descrever as etapas da pesquisa e esclarecer informações sobre os participantes e ações realizadas no transcorrer do processo da coleta de dados;

- *Estabelecendo os links da pesquisa*: parte destinada à análise do material coletado, subsidiada pela revisão da literatura estabelecida na fundamentação teórica;

- *Conclusão*: assim posto, pretende-se, nesta etapa, apontar os resultados finais da pesquisa, ressaltando seu caráter interventivo no contexto da Educação Básica.

---

<sup>3</sup> Segundo Masetto (2013), refere-se ao processo em que o aluno aprende de forma autônoma sem interferência do professor e demais colegas.

<sup>4</sup> Segundo Masetto (2013, refere-se ao processo de aprendizagem em que todos os envolvidos aprendem, inclusive o professor.

A seguir, será feita uma revisão da Literatura a partir de discussão teórica, estabelecendo pontos relevantes para a compreensão dos aspectos aqui tratados. Portanto, serão focalizadas questões essenciais quando se pensa atualmente na relação escola, práticas sociais e TDIC, concebendo professor e aluno como atores principais dos processos de ensino e aprendizagem.

## **2. *Linkando teorias***

As teorias descritas aqui, em menor ou maior grau, estabeleceram pontos de contato, essencialmente importantes, para o reconhecimento das questões ligadas à relação entre TDIC, práticas sociais, multiletramentos e escola. Todas essas tendo, na concepção holística, ponto fundamental para a compreender os impactos sofridos pelas instituições de ensino, nos últimos anos, bem como estratégias para novos encaminhamentos da educação.

Os estudos desse fenômeno histórico-social demonstraram seus impactos sobre as formas de comunicação, visto que seu surgimento modifica as estruturas (linguagem) e os suportes textuais em virtude do aparecimento das TDIC. Nas palavras de Ribeiro (2007, p. 86), “o progresso das novas tecnologias gera uma cultura informatizada, com hábitos intelectuais de simbolização, formalização do conhecimento e manipulação de signos e de representações”.

Diante das transformações operadas na maneira de interagir com a linguagem e suas possibilidades de materialização por meio de textos/gêneros, uma vez que “a base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem” (KENSKI, 2007, p. 27), poderíamos pensar que o processo de valorização em virtude do uso recorrente de algumas formas em detrimento de outras, poderia gerar a extinção de determinados textos/ gêneros. Contudo, essa ideia não se fundamenta tendo em vista, na atualidade, a coexistência de textos/gêneros de natureza manuscrita, impressa e digital.

Rajo (2012) nos apresenta a definição de multiletramentos como práticas letradas que reúnem a multiplicidade de culturas e multiplicidade semiótica tanto no processo de escrita quanto no processo de leitura. Para ela, os multiletramentos apresentam as características de interatividade, rompem com as relações de propriedade e são híbridos/fronteiriços/mestiços.

Coscarelli (2007) entende a questão das tecnologias e as novas linguagens como um fenômeno natural. Ela ressalta a importância de a escola promover situações de aprendizagem envolvendo tais recursos, pois no seu entendimento aprender a interagir com as tecnologias fazendo uso dos letramentos adequadamente é condição preponderante para que o aluno esteja preparado para se fazer agente de suas práticas sociais.

Rajo e Barbosa (2015, p. 17) nos dizem que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los”. Disso entendemos que toda e qualquer atividade da comunicação humana atrela-se, necessariamente, a um desses instrumentos, de modo que no campo digital não pode ser diferente.

Encarado como bem sociocultural, o gênero assume seu caráter de fenômeno multifacetado ao desvelar sua capacidade de absorver e incorporar as transformações do mundo em que se instaura. Na realidade do século XXI, as inúmeras linguagens, acompanhadas também das inúmeras possibilidades em articular, construir ou desconstruir uma ideia, fundem-se aos gêneros, estabelecendo condição complementar na ação de comunicar. Logo, dizer algo nos dias de hoje requer do enunciador novas habilidades e novos mecanismos.

A questão dos suportes/gêneros emergentes trata-se de realidade concreta, isso é fato. Assim, adotá-los como agentes mediadores do conhecimento nos dias de hoje torna-se uma necessidade e, ao mesmo tempo, o caminho mais coerente para atrelar mundo e aprendizagem, seja pelo poder de comunicação das TDIC, seja pelas possibilidades menos estáticas e



unidirecionais na construção do conhecimento. Ao estabelecermos essa ponte, estamos entre outras aspectos, evidenciando a capacidade socializante dos gêneros, já que na condição de instrumentos de interação e, assim, intermediadores da comunicação, devem ocupar posição de destaque no contexto educacional do século XXI.

### **3. *Login* na metodologia**

#### **3.1 Natureza da Pesquisa**

O presente trabalho realizou-se a partir da pesquisa-intervenção, uma vez que seus objetivos destoam de modelos tradicionais na concepção do processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo, que promovem rupturas com aspectos pedagógicos vigentes na Educação Básica atual, em grande parte das instituições.

Logo, esta pesquisa não se pautou apenas em descrever fenômenos e analisar materiais coletados, mas, sobretudo, buscar caminhos para intervir diretamente numa determinada realidade, sem deixar de lado aspectos e impactos sociopolíticos, já que "na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

#### **3.2 Instrumentos, Participantes e Procedimentos de coleta de dados**

Os dados aqui descritos e analisados foram coletados no período de 3 meses. O suporte principal para coleta foi o aplicativo *WhatsApp*, concebido como Plataforma de ensino e aprendizagem, na realidade em que se insere esta pesquisa. Outra ferramenta utilizada no transcorrer desse processo foi o *Google Drive* e seus recursos de escrita colaborativa.

Todas as atividades se realizaram, essencialmente, por meio do celular, sendo inclusive orientação recorrente durante reuniões com os sujeitos de pesquisa para tratar de intercorrências e outros assuntos surgidos, à medida que a pesquisa se encaminhava. A necessidade da coleta se efetivar por meio do celular se deu em virtude da investigação do uso desse aparelho no ambiente escolar, conferindo-lhe a posição de recurso pedagógico ao processo de implementação da pedagogia dos multiletramentos.

Todos esses apontamentos foram devidamente registrados no diário de bordo do pesquisador que, servindo-lhe de objeto de análise e reflexão recorrentes, puderam oferecer suportes essenciais sobretudo para a etapa da análise. Esses dados, oriundos das reuniões e das observações dos rumos das atividades desenvolvidas na plataforma *WhatsApp*, compuseram os registros de campo.

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, a tabela abaixo nos fornece os aspectos mais relevantes sobre eles:

**Tabela 01** - Informações sobre os participantes da pesquisa.

Número de participantes	10 alunos
Faixa etária	11 a 13 anos
Série/ano	7º ano (Ensino Fundamental)
Local	Escola Pública do Estado de São Paulo
Identificação dos participantes na pesquisa	P1, P2, P3... P10

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os critérios para escolha dos participantes foram três: (i) interesse por tecnologias digitais, (ii) disponibilidade/dedicação e (iii) domínio mínimo em operar comandos digitais no celular. O fato de possuir celular não precisou entrar como critério, visto que, na conjuntura atual, a maior parte deles possui um aparelho independente da idade, classe social ou ano escolar.

No que se refere à coleta de dados, foram estabelecidas as seguintes ações:

1. Responder ao questionário para fins de sondagem e levantamento do perfil dos participantes da pesquisa no que se refere ao uso do celular e conhecimento dos gêneros discursivos de natureza multimodal e multissemiótica;

2. Estabelecer regras de conduta esclarecendo que, em virtude de se conceber o aplicativo *WhatsApp* como plataforma de ensino e aprendizagem, os conteúdos veiculados nesse meio deveriam se destinar, única e exclusivamente, para fins pedagógicos;

3. Propor situações-problema envolvendo leitura e escrita de textos multimodais e multissemióticos para se oportunizar o desenvolvimento dos multiletramentos;

4. Produzir verbete digital.

Esclarecidas as etapas dos percursos da coleta e as ações realizadas, a seguir será feita a análise dos dados levantados, de acordo com a sequência supracitada, de modo a investigar o uso do celular como ferramenta no processo de incorporação da pedagogia dos Multiletramentos na Educação Básica.

#### **4. Estabelecendo os *links* da pesquisa: análise de dados**

##### **4.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa e como se relacionam com as TDIC**

Os dados coletados na plataforma *WhatsApp* forneceram material indispensável para esta análise (processo de interação), bem como o objeto final produzido pelos alunos (verbetes digitais). Para efeitos de clareza, objetividade e foco no trato dos dados coletados, foram estabelecidos critérios que, a partir dos objetivos gerais e específicos determinados na introdução, serviram de base para descrição, análise e reflexão.

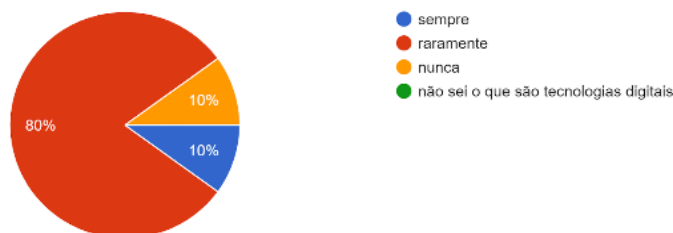
Aos participantes da pesquisa foi enviado, por meio do formulário forms, o *link* do questionário contendo 10 perguntas fechadas (<https://forms.gle/87HLKLMZHpHz2EUA>). As respostas geraram uma base de dados (<https://forms.gle/YAdLEUEnKequS3u78>), constituindo pontos relevantes para a sondagem e levantamento do perfil dos

sujeitos de pesquisa tendo em vista como se relacionavam com as TDIC no seu dia a dia, inclusive no espaço escolar.

**Gráfico 01** - Informação colhida a partir do questionário “Sondagem”.

4. Nas aulas oferecidas pela sua escola (todas as disciplinas), há uso de tecnologias digitais como forma de ajudar na construção da aprendizagem?

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

80% do grupo respondeu que “*raramente*” as TDIC eram contempladas em suas aulas, indicando que, nesta escola, tais recursos eram utilizados esporadicamente. O resultado pôde nos demonstrar também que os sujeitos da pesquisa conseguiam relacionar TDIC e construção de aprendizagem. Isso nos indicou então que, apesar da faixa etária, os mesmos viam nas tecnologias um suporte viável para o processo de ensino-aprendizagem. Daí inferimos também a relação entre TDIC e equipe docente que pelo índice apontado demonstrou fazer uso parcial dessas ferramentas no transcorrer das aulas.

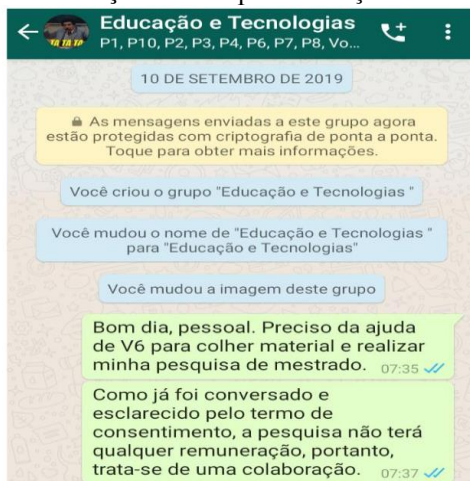
O resultado do gráfico nos apontou sobretudo para o fato de mais da metade reconhecer a expressão “tecnologias digitais” e conseguir relacioná-la com o ambiente de aprendizagem. Essa relação por eles estabelecida e refletirá pela resposta “*raramente*” demonstrou também que os participantes foram capazes de ver nas tecnologias um suporte pedagógico interessante e possível de promover aprendizagem significativa. Com isso, inferimos a responsabilidade dos encaminhamentos e, principalmente, na maneira que tais recursos foram explorados, pois isso implicou

também na concepção de aula para os estudantes, já que alguns podiam entendê-los como simples artefatos de entretenimento sem oferecer qualquer aprendizagem importante.

#### 4.2 Mediação: Regras de conduta/empatia e aspectos valorativos entre os pares e o pesquisador

A mediação pedagógica entendida como parte integrante e essencial do processo de ensino-aprendizagem, quando deslocada para o ambiente virtual, merece atenção especial tanto quanto aquela dispensada no espaço real. Assim, a ação de mediar acompanhou professor e alunos desde o primeiro contato. A imagem abaixo, indica o momento em que o grupo de *WhatsApp* foi criado pelo pesquisador (10/09/19) e o primeiro vínculo de mediação entre todos os envolvidos, inclusive já esclarecendo previamente o objetivo daquele espaço.

Figura 01 - Criação do Grupo “Educação e Tecnologias”.



Ao criar o grupo de *WhatsApp* “Educação e Tecnologias” e já fornecer neste espaço o objetivo principal de todos estarem ali, agregou ao processo de mediação seriedade e, ao mesmo tempo, instaurou confiança entre os pares. O esclarecimento dos objetivos

e do percurso a ser trilhado foi de suma importância tanto para o professor-mediador quanto para os alunos que dele esperavam segurança e, principalmente, planejamento. Quanto a isso, notamos, a partir da imagem 7, que houve esse cuidado por parte do pesquisador quando disse logo de início *“Preciso da ajuda de v6 para colher material e realizar minha pesquisa de mestrado”*.

Outro aspecto que merece destaque foi a preocupação de reiterar o papel colaborativo da pesquisa como se demonstra no trecho *“a pesquisa não terá qualquer remuneração, portanto, trata-se de uma colaboração.”* O início da conversa do professor também nos revelou que do ponto de vista legal, já houve esclarecimento e o termo de consentimento foi entregue, demonstrando responsabilidade quanto às questões legais da pesquisa *“como já foi conversado e esclarecido pelo termo de consentimento.”* Nesse sentido, Thadei (2018, p. 94) diz que *“ser mediador requer conhecer o que está envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem além dos aspectos didático.”*

### **4.3 Professor mediador**

De acordo com Andrade e Sartori (2018, p. 189) *“o professor torna-se, portanto, um designer de situações-problema bem formuladas, situações de aprendizagem em que ele, professor, é mediador da construção de conhecimento realizada pelo estudante.”* Assim, nessa nova posição exigida do educador, novas habilidades são mobilizadas e novos desafios lhe são impostos, visto que as transformações os tornaram mais dinâmicos, mais críticos em contraposição às épocas anteriores.

A seguir, o excerto revela por parte do pesquisador a necessidade de romper com esse paradigma da figura que transmite o conhecimento, descaracterizando a função agente dos alunos, tão exigida na atualidade:

**Excerto 01** - Pesquisador solicitando que os participantes colem material para pesquisa

*Pesquisador fala no grupo: Nesta semana, conversaremos e alguém precisa pegar esse material com a diretora, fotografar td e postar aqui no grupo. Não se preocupem. Vamos nos ajudar nesta etapa.*

*P7 responde para o pesquisador: Tenho vergonha, mas posso tentar*

*P6 responde para o pesquisador: Eu posso*

*P8 responde para o pesquisador: Posso tentar pedir não tenho vergonha*

A conversa descrita pelo excerto 08 evidenciou a atitude do pesquisador em tornar seus alunos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Nela, notamos não apenas um pedido, já rotineiro por parte dos educadores, mas, principalmente, uma ação que exigiu dos participantes um movimento ativo e mobilizador para que conseguissem alcançar o objetivo da comanda “coletar material para pesquisa.” Neste momento, os alunos assumiram parte de suas aprendizagens e se viram inseridos nela, pois ao aceitarem a tarefa subverteram a ordem do “receber” e assumiram a condição do “realizar/participar”.

A situação transcrita acima mostra sobretudo um dos participante, no caso P7, assumindo sua timidez em realizar a ação solicitada pelo pesquisador. Contudo, pelo que podemos entender, o mesmo deixou de lado sua dificuldade pessoal e lançou-se ao desafio de procurar a diretora da escola. Notamos que P7 na busca por atender às expectativas do professor, optou por enfrentar uma de suas vulnerabilidades, superando, desse modo, uma limitação. Outro aspecto relevante que podemos apontar foi a colaboração dos colegas que, observando a dificuldade do amigo, resolveram ajudá-lo.

#### **4.4 Processo de autoaprendizagem**

A autoaprendizagem de acordo com Masetto (2013, p. 156) se constitui como “construção de reflexão pessoal” de modo que, para nossa concepção, também se relaciona fundamentalmente ao desenvolvimento da competência autônoma, tornando o estudante agente principal no seu processo de construção do conhecimento.

Em outras palavras, segundo Moran (2013, p. 26) é incutir no aluno a ideia de que “aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e novas sínteses.”

No excerto a seguir, os alunos foram desafiados a pesquisar sobre as plataformas *wiki* de acordo com as orientações do professor-mediador:

#### Excerto 02 - Proposição de atividade de pesquisa

O pesquisador fala no grupo:

DESAFIO I: O que são plataformas *WIKI*?

A partir do tema acima, V6 deverão:

1. Pesquisar (o tema);
2. Redigir (aquilo que entenderam com suas palavras);
3. Compartilhar a fonte (colocar o link de onde realizou a pesquisa);
4. Refletir (discutir com os colegas o seu entendimento e dificuldades ao fazer a pesquisa).

Observação: v6 poderão utilizar vídeos como fonte de pesquisa.

Como podemos notar, o participante ao realizar os percursos de “pesquisar, conceituar, compartilhar, refletir e realizar” construiu um senso de corresponsabilidade com sua aprendizagem, uma vez que se viu parte do processo de ensino-aprendizagem. Ele assumiu seu papel fundamental de maior interessado, colhendo as informações que para si eram mais relevantes e focalizando aspectos que apenas ele como protagonista do percurso poderia focalizar. Em outras palavras, entendemos a autoaprendizagem como processo democrático da aprendizagem em que o aluno consegue destinar seus esforços naquilo que mais lhe chama atenção.

#### 4.5 Interaprendizagem

Para Masetto (2013, p. 156), a ideia de interaprendizagem está relacionada à “aprendizagem como produto das inter-relações entre pessoas.” A interação sempre foi aspecto de relevância quando se pensa em educação. Contudo, na era digital, essa concepção de abordagem do ensino toma mais força ainda, já que



as TDIC ampliaram as possibilidades de trocar informações e, ao mesmo tempo, redefiniram a ideia de que para interagir precisa estar face a face.

A seguir transcrevemos um momento de interaprendizagem entre os participantes:

**Excerto 03 - Processo de interaprendizagem entre os pares**

*P8 pergunta para P7: Vc acha que oque eu fiz está bom, ruim ou mais ou menos*

*P7 fala para P8: Achei que algumas partes faltam vírgulas e etc.*

*P8 responde para P7: Ok, vou ver oque posso fazer*

O excerto acima trata de um momento que, após coleta de material, os sujeitos reunidos em duplas produziram de forma colaborativa, na plataforma *Google Drive*, a primeira versão do verbete digital. O pesquisador pediu para que os textos fossem disponibilizados no grupo “*Educação e Tecnologias*” para que outros colegas pudessem ter acesso e sugerir melhorias quando necessário.

#### **4.6 Uso de linguagem multimodal e multissemiótica no processo de coleta**

O uso da ferramenta de áudio em contextos espontâneos de conversa, na maioria das vezes, supera o número de mensagens escritas, por questão até mesmo de maior praticidade e recursos da linguagem oral que a escrita não possui. Neste caso específico, o baixo número de áudios no processo de coleta, ocorreu em virtude dos participantes se sentirem pouco à vontade para se expressar oralmente, assim como acontece na sala de aula, em que muitos se calam, seja por timidez, seja por insegurança. Dessa forma, entendemos que nos ambientes virtuais destinados à aprendizagem, grande parte das pessoas prefere se manifestar apenas pela escrita como se esta oferecesse menor grau de exposição, ou como se esta fosse blindada à avaliação do outro.

Diante dessa situação, inferimos também que os participantes entendendo o grupo como ambiente de aprendizagem, optaram por adotar a linguagem escrita como sinônimo de formalidade, ou

seja, compreenderam que o propósito daquele espaço era promover situações de aprendizagem em que as conversas eram controladas e encaminhadas sempre para atender esse objetivo. Outro ponto interessante é que toda vez que P8 lançava um áudio no grupo, os colegas se valiam da escrita para respondê-lo.

#### 4.7 Produção do verbete digital

Para a etapa final da coleta de dados, foi proposta a produção do gênero "verbetes digital", tendo em vista sua complexidade, pois, entende-se que cada um dos desafios lançados no transcorrer da pesquisa forneceriam as ferramentas e os conhecimentos necessários para que os participantes pudessem produzi-lo.

Nesta fase, três alunos, P6, P7 e P8, procuraram a diretora da escola para obterem informações gerais sobre a instituição como, por exemplo, dados sobre a patronesse, ano de fundação da unidade, público-alvo etc. O pesquisador solicitou que reunissem o maior número de informações possíveis, já que a ação focalizada, neste momento, foi "coletar".

Os participantes tiveram acesso ao plano político pedagógico da escola, fornecido pela diretora, e registraram o documento por meio de fotos tiradas por seus aparelhos de celular. O resultado dessa etapa nos é mostrado por uma dessas imagens abaixo:

**Figura 02** - Coleta de dados dos participantes da pesquisa



Após cumprirem a atividade de pesquisa e coleta de material sobre o histórico da escola, os participantes compartilharam no grupo “Educação e Tecnologias” esse material, para que todos os demais colegas pudessem ter acesso às informações disponibilizadas no documento. A orientação foi para que lessem o material e, na sequência, refletissem e selecionassem as informações que, na perspectiva deles, seriam as mais relevantes para estarem no verbete digital que seria produzido a seguir.

Em seguida, os sujeitos de pesquisa foram distribuídos em duplas, tendo como critério o agrupamento produtivo. Aqueles com maior dificuldade foram colocados para trabalhar com aqueles que revelaram menor dificuldade, tendo como parâmetro o desempenho de cada um deles no transcorrer da realização das atividades propostas. No total foram formadas cinco duplas, que após o processo de curar informações dos registros fornecidos pela diretora, produziram a primeira versão do texto. Neste momento, não foi solicitado que inserissem hipertextos no verbete, apenas deveriam escrevê-lo e, na sequência, postá-lo para as demais duplas terem acesso.

Neste momento, foi utilizada a ferramenta de texto para escrita colaborativa, *Google Docs*, disponível por meio do *Google Drive*. Dessa forma, o pesquisador enviou para ao grupo “Educação Tecnologias” cinco *links*, cada um correspondente à sua dupla, conforme nos mostra um dos exemplos abaixo:

**Excerto 04** - *Link* de acesso para plataforma de escrita colaborativa

[https://docs.google.com/document/d/1a\\_-Ksp\\_9\\_Ja4Dd\\_nKC-pZgdwCZNXcZsbbKC1ngaodlo/edit?usp=drivesdk](https://docs.google.com/document/d/1a_-Ksp_9_Ja4Dd_nKC-pZgdwCZNXcZsbbKC1ngaodlo/edit?usp=drivesdk)

Em seguida, conforme descrito no capítulo de metodologias, coube ao pesquisador selecionar apenas uma versão, para que a partir dela, todos discutissem e chegassem à conclusão de qual palavra ou expressão deveria conter hipertexto. O pesquisador optou pelo texto abaixo que, a seu ver, além de obedecer aos critérios linguísticos e aos aspectos da natureza do gênero, também ofereceu possibilidades consideráveis para a inserção de hipertextos.

A tarefa, neste momento, foi promover uma conversa no grupo acerca de onde seriam colocados hipertextos. Ficou decidido por meio de discussão coletiva que esses seriam inseridos nos trechos referentes à escola e sua localização, como forma de valorizar e, ao mesmo tempo, divulgar seu entorno, bem como a cultura local dos seus alunos.

**Excerto 05** - Trecho da discussão sobre onde deveriam ser inseridos hipertextos

*P10 inicia a discussão no grupo: Pessoal oque v6 acham de agente decidir quais vão ser os hipertextos e quem pode se encarregar de qual hipertexto eu posso me encarregar por exemplo da localização*

*P6 pergunta para P10: Poderia explicar de outra maneira? Ainda não entendi*

*P10 responde por mensagem de áudio (trecho transcrito): Exemplo, P10... Ó... A gente decidir o que vão ter de hipertextos, exemplo: as localizações, a foto da escola, a foto da Olga... Entendeu?*

*P6 responde: Entendi*

A próxima etapa constou da pesquisa de quais textos serviriam de *hyperlink* para formar os hipertextos. Com o objetivo de promover o local onde estudam, decidiu-se que a página da escola no *Facebook* seria uma opção interessante, já que professores, alunos e gestores publicam grande parte das atividades desenvolvidas nela e, assim, poderiam ampliar a divulgação. Outra escolha, foi inserir uma página que conta a história da cidade que, segundo eles, nem mesmo os próprios moradores sabem sobre a origem do nome, censo populacional e etc.

O terceiro hipertexto foi sugerido por P8 que ao pesquisar sobre o bairro, onde mora maior parte da clientela da escola, descobriu um vídeo na plataforma *YouTube* com o título “*Um outro olhar sobre a cidade- Pirapozinho, Bairro Natal Marrafon*”. Esse vídeo, de acordo com a descrição, trata-se de um trabalho realizado em 06 de julho de 2012 para conclusão de uma disciplina chamada “*Estudos da Cidade*” ofertada pela Unicamp. Não há maiores informações na descrição sobre sua autoria e se o vídeo se destinava a uma disciplina de graduação ou pós-graduação.

**Excerto 06** - Versão final do verbete digital produzido pelos participantes do grupo “*Educação e Tecnologias*”

**Escola Estadual Olga Yasuko Yamashita**

A Escola Estadual Professora Olga Yasuko Yamashita se localiza na Rua Euclides Da Cunha, 851- Centro em Pirapozinho-SP. A escola tem como patronesse a Professora Olga Yasuko Yamashita que nasceu em 11 de Setembro de 1946 e faleceu em 16 de Agosto de 1971 em um acidente automobilístico na Rodovia que liga Presidente Prudente ao Estado do Paraná. Antes a escola Olga Yasuko Yamashita era um ginásio de Pirapozinho que, em 1978, foi declarado como escola estadual de 2º grau. Dois anos depois, em 1980, ela recebeu o nome de Olga Yasuko Yamashita. A escola funciona das 7h às 18h e está localizada em um bairro de classe média, onde a comunidade residente em seu entorno apresenta um nível socioeconômico de padrão médio, com uma pequena parcela estudando nesta escola. Os alunos que ali estudam são predominantes do bairro Natal Marrafon, além de uma parcela de alunos da zona rural.

A versão final do verbete, transcrita acima pelo excerto 06, revela o trabalho em equipe ocorrido no grupo de *WhatsApp* “*Educação e Tecnologias*”. Durante o período de coleta, seus participantes e isso inclui o pesquisador, por meio da aprendizagem colaborativa e do uso do celular, dispositivo móvel indispensável na era digital, exercitaram suas capacidades de empatia e alteridade, mesmo as relações acontecendo, na maior parte das vezes, na digitalidade. Puderam também refletir sobre o domínio de comandos, negociar pontos de vista, confrontar o outro, deixarem-se confrontar e, principalmente, reconhecer as possibilidades de acesso à informação que, na atualidade, assume *status* cada vez mais de preciosidade, já que, neste momento, a questão não está mais no acesso à informação, pois ela está em todos os lugares e todos podem acessá-la.

## **5. Conclusão**

O caminho percorrido durante esta pesquisa concentrou-se na pergunta “*Como promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica a partir do dispositivo móvel celular?*”. Dessa maneira, os critérios, descritos e analisados na seção anterior, colaboraram

para que ao final pudéssemos reiterar os objetivos trazidos na introdução como forma de refletir sobre os resultados alcançados.

Inicialmente, houve o propósito de desenvolver aplicativos destinados aos estudantes como forma promover a pedagogia dos multiletramentos, tendo no aparelho celular recurso fundamental. Entretanto, após algumas tentativas, não se obtiveram resultados satisfatórios devido aos fatores elencados abaixo:

1. Incompatibilidade entre aparelhos e sistema operacional: alguns aparelhos de celular dos participantes não comportavam a instalação dos aplicativos enviados de modo que restringiu o acesso de alguns ao conteúdo;

2. Conteúdo desarticulado da proposta inicial: percebemos que estávamos apenas reproduzindo aquilo que outros aplicativos já dispunham na rede sem atender as potencialidades da pedagogia dos multiletramentos,

3. Complexidade: dificuldades quanto aos processos de elaboração que, por sua vez, exigiriam do pesquisador um estudo à parte que, em virtude do tempo para coleta, poderia interferir no desenvolvimento desta pesquisa.

A grande questão que abarca o item 2 acima está nas práticas arraigadas no educador que, forjado em modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, pega-se reproduzindo práticas e estratégias, estabelecendo com as TDIC uma relação pouco proveitosa na elaboração de suas aulas, ao passo, que tal relação deveria ser de integração. Utilizar as tecnologias como recurso metodológico não pode ser sinônimo de enfeitar a aula, pelo contrário, essas precisam dialogar com os objetivos, as vivência e as realidades sociais.

O ponto crucial neste momento vai além da aplicação de metodologias e recursos, trata-se de uma postura generosa, valorativa e reflexiva entre os atores do contexto educacional em que todos colaboram e aprendem algo. Ao final desta pesquisa, no que se refere ao uso do celular como ferramenta para promover a pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica, podemos apontar os seguintes resultados:

- Educador como agente criativo e capaz de elaborar aulas, imprimindo sua autoria no processo do conhecimento a partir da criação de aplicativos ainda é pouco viável se pensarmos nos inúmeros fatores que interferem na formação e motivação do professor da Educação Básica;

- O celular assume papel de recurso pedagógico em virtude do acesso e democratização dessa ferramenta, independente da classe social;

- Metodologias ativas, voltadas para a aprendizagem colaborativa, são essenciais para o contexto educacional da atualidade;

- Reconfiguração dos papéis dos atores educacionais: todos ensinam, todos aprendem;

- Os multiletramentos como estratégia de valorização do sujeito social e de sua cultura tornam-se elo entre escola, práticas sociais e alunos.

No transcorrer desta investigação, compreendemos o valor da palavra e dos discursos que na era digital redobram seu potencial e seu poder de alcance, pois além da democratização da informação, todos contam também com o direito de resposta. O ato responsivo, somado às diferentes linguagens da contemporaneidade, torna o enunciador "empoderado" e consciente de seu papel socioideológico, independente da faixa etária ou posição social, pois subestimar a capacidade de nossos alunos também é uma forma de contribuir negativamente com o progresso da educação no país.

Promover tal reflexão com jovens desta faixa etária foi o mesmo que reconstruir realidades e resignificá-las, mas não do ponto de vista do vitimismo ou da intolerância, pelo contrário, significou conscientizá-los dos problemas que os cercam, provocando neles a necessidade da transformação, da melhoria, da evolução. Entender seu espaço no mundo, praticando a valoração do ser humano que, tendo participação social, inclusive na esfera digital, pode se fazer ouvido, lido e notado socialmente.

No campo educacional, as TDIC possibilitaram novas formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem, não no sentido de romper as relações entre o antigo (tradicional) e o novo (digital), mas de estabelecer, a partir dos paradigmas vigentes, uma ponte para se chegar a uma abordagem mais coerente com os modelos oriundos da educação do século XXI. A busca por investigar possibilidades de vincular a aprendizagem formal às práticas sociais, tendo nas TDIC, mais especificamente no aparelho celular, um elemento mediador para integração desses campos revelou-se como uma estratégia exitosa.

O fato de nascerem na era digital não os torna proficientes nas habilidades em operar e produzir informações no ambiente virtual, ou seja, o meio, neste caso, ajuda no estímulo da curiosidade e da busca. Todavia, não podemos perder de vista que nem todos se colocam na condição autônoma quando se trata da construção do conhecimento. Conforme já discutimos, o letramento digital na atualidade assume papel de relevância no espaço da educação formal, assim como o letramento tomado pela perspectiva do texto impresso e unimodal.

O fator preponderante para essa mudança na concepção da aprendizagem deve-se principalmente ao entendimento do professor de que a condição de mediador junto às tecnologias permite, de modo mais significativo, o dialogismo, ponto essencial para construção do sujeito social. Nas palavras de Geraldi (2012, p. 131) "É devolvendo o direito à palavra [...] que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escola pública."

## Referências

ALEXANDRE FILHO, P. **Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.



ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BETTO, F. Educação e consciência crítica. In: LIBERALI, F. C; MEGALE, A (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W et al (orgs.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Anglo: 2012.

GOGGIN, G. **Cell phone culture: mobile technology in everyday life**. Londres e Nova York: Routledge, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A, E. R. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicologia, ciência e profissão*, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores e professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

# O ENSINO DA POESIA PARA ALÉM DA POESIA

Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara<sup>1</sup>  
Luiz Percival Leme Britto<sup>2</sup>

## 1. Introdução

O texto poético faz parte da vida escolar, mas tem sido, senão subutilizado, utilizado com muita frequência para o ensino de diversas coisas (leitura, silabação, pontuação, classes de palavras, etc.), exceto, da própria poesia. Isso se deve a fatores associados como a insegurança de professores e alunos no trato com tal texto, ao uso esporádico desse gênero, e ao pré-conceito de que é um “texto de difícil leitura”.

Este texto foi elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada *Poesia na escola – seu ensino na perspectiva de formação holística*, que teve o ensino da poesia como objeto de estudo e foi orientada pelo professor doutor Luiz Percival Leme Britto, no Profletras em 2017. Dela, foram feitos recortes dos capítulos I e IV da primeira parte da pesquisa: *Situando o objeto da pesquisa - a poesia* e dos capítulos VI e VII da segunda parte da pesquisa: *Aprendizagens vivenciadas a partir da aplicação empírica*.

O objetivo da pesquisa foi verificar de que forma a experiência literária vivenciada no ensino da poesia, realizado de forma sistemática, contribuiu para o ensino de língua materna e formação integral do indivíduo. Tanto na dissertação de mestrado, quanto

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Profletras-Ufopa.

<sup>2</sup> Dr. em linguística. Professor do Profletras-Ufopa.

neste texto-síntese, a poesia deve ser compreendida como fim e não como meio e por valor pragmático entende-se que

Trata-se da ordem do pragmático, ordem em que as coisas imperam e fazem da pessoa uma coisa entre tantas mais. E para isso, há que narcotizar a alma da gente, que assim vai passando pelo tempo como se ele não fosse, vai sendo sem dar-se conta de que existe; e vai se fazendo útil, subsumida à dimensão prática e (re) produtiva da materialidade crua. Reificação, alienação. (BRITTO, 2015, p. 28)

A pesquisa foi de intervenção direta na sala de aula, o que a aproximou da pesquisa participante. O projeto didático (PD) *Poesia todo dia* foi aplicado em turmas de 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública, no município de Santarém/ PA.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: 1. Arte, literatura e ensino; 2. Por que ensinar poesia na escola? 3. Aprendizagens vivenciadas a partir da aplicação empírica.

## **2. Arte, literatura e ensino**

A arte faz parte do cotidiano do ser humano há muito tempo. Através dela o homem se expressa, se reinventa, interage, reflete ou simplesmente lida com a ficção, fantasia e realidade. O homem necessita de arte e assim continuará a ser, pois a natureza humana necessita da arte para se constituir humana.

A arte, de certa forma, alivia o espírito, porque sublima a falta em emoção e conduz ao júbilo. Perco-me em transcendência, torno-me múltiplo, ocupo-me com o inusitado e eternizo-me na fantasia de ser também em outros mundos. (BRITTO, 2015, p. 25)

A literatura, por sua vez, parte integrante da arte, também consiste da necessidade humana apontada por diversos estudos e autores, dos quais destacamos Cândido (2004), que apresenta a imagem de um homem sem literatura como a de um homem mutilado, incompleto, o que nos permite pensar que a literatura

completa o homem, que o integra e o torna humano no sentido mais profundo da palavra.

Azevedo (2010) destaca a existência de várias “literaturas”, mas dá ênfase a necessidade vital de contato a uma literatura motivada pela estética, a uma forma de arte feita com palavras caracterizada por ficção e discurso poético. No que tange a livros, só se oferecem naturalmente às crianças os de cunho técnico, didático e informativo, a fim de formá-la para o prático e habitual da vida. Mas isto remete ao caráter de preparar uma “coisa” e não um ser. A criança é um ser e a vida humana é um valor, não uma coisa. “Utilidades tem a ver com coisas. Coisas têm função. Coisas têm utilidade. A vida humana não é uma coisa, a vida humana é um valor” (Azevedo, 2010, p. 7).

Para Cândido (2011 p. 174), literatura

são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de produção escrita das grandes civilizações.

É, portanto, uma necessidade humana a imersão em um mundo imaginário e poético. Os sonhos, por exemplo, nos levam a isso durante o sono independentemente da vontade. Não há homem que viva isoladamente, sem contato com ou acesso a uma cultura; daí, carecermos de contato com a literatura. Parafraseando um conceito de Otto Ranque, Cândido diz que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Britto (2015), por sua vez, destaca que a literatura é a arte da palavra e nasce do e no pleno espanto do viver; interpelada continuamente a condição humana, suas emoções e desejos; e faz assim, não somente em sua forma imediata, mas em todas as formas possíveis.

Tanto a arte quanto a literatura precisam fazer parte do cotidiano da escola, que é a instituição responsável pela sistematização do conhecimento e pela formação do leitor, de um ser criativo, autônomo, capaz de intervir em seu meio de forma coerente e consistente.

A arte e a literatura têm função formadora, e não somente didática ou pedagógica. E essa formação é bem mais complexa do que se pensou com a aplicação pragmática e ideológica do *Verdadeiro, o Bom, o Belo*<sup>3</sup>, conceitos outrora usuais no trato com a literatura. Alguns estudiosos têm se destacado no campo de arte e literatura, dentre eles Britto (2015) e Cândido (2011) que trataram do tema com mais ênfase e Freire (1987) que aborda a formação do homem. Paulo Freire se preocupava com a formação do indivíduo, vendo na construção coletiva uma forma de libertação. Para ele, ninguém se liberta sozinho, tampouco um liberta outros, a liberdade deve ser almejada, buscada e conquistada por todos: “Ninguém liberta ninguém. Ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987). A escola teria papel determinante neste processo e os alunos se perceberiam e seriam percebidos de forma diferenciada, como os que se transformam e transformam seu entorno com o objetivo de se libertarem da opressão e divisão que a sociedade impõe. Essa construção coletiva para uma libertação deve iniciar na escola e, por que não, através da arte e da literatura?

Embora a presença dos textos literários ainda seja escassa na sala de aula como discute, entre outros, Azevedo (2010) e Geraldi (2015), inserir tais textos no cotidiano escolar é uma forma de ‘resistência’ a concepção ‘*bancária*’<sup>4</sup>, unilateral, muito frequente no ambiente escolar. Tanto a arte quanto a literatura, precisam fazer parte do cotidiano da escola, que é a instituição responsável pela sistematização do conhecimento e pela formação do leitor, de um ser criativo, autônomo, capaz de intervir em seu meio de forma coerente e consistente. É na escola que o intelecto e, por consequência, a produção intelectual, se manifesta e se expande, sistematizando o conhecimento e superando o senso comum e o comodismo que minam a educação brasileira.

---

<sup>3</sup> Tríade famosa criticada por Antônio Cândido, em *A literatura e a formação do homem*, p. 84.

<sup>4</sup> Uma forma de concepção discutida por Paulo Freire, 1987, página 35.

Aprendemos na escola coisas importantes para serem vividas e pensadas fora dela; o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e de compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui. E isso significa sobretudo um processo de intensa interação entre as aprendizagens escolares e as que se adquirem pela ação direta no “mundo lá fora”.

O que sustento é que a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além daqui e do agora. (BRITTO 2015, p. 35,36)

Aprender arte é aprender a ser humano e, portanto, deveríamos conviver com ela em suas diversas formas de manifestação, das quais destaco a literatura com ênfase na poesia; que também possibilita uma formação *omnilateral*, na qual o aluno pode ampliar os limites de sua compreensão e perceber coisas que nem sempre lhe foram ditas, mas que estão presente no discurso do texto. Se o aluno tiver formação holística terá mais chances de concretizar o anseio de muitos, externado nas palavras de Ricardo Azevedo (2010) e se emancipar de uma dinâmica de vida mecânica, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, sendo capaz de pensar e atuar por um mundo ético e digno para todos. Isto não configura utopia, mas em uma forma mais real e profunda de observar os conflitos e crenças que sociedade e homem possuem. É um viés de educação diferente do imposto culturalmente no Brasil, que privilegia essencialmente o técnico.

### **3. Por que ensinar poesia na escola?**

Para discutir o ensino da poesia, é necessário refletir sobre alguns pontos estritamente relacionados ao ensino de língua portuguesa e à poesia. Ensinar língua/linguagem é fazer o aluno pensar, refletir e compreender o mundo e suas relações individuais e sociais. Pela língua/linguagem, ele se expressa e interage com

outros; daí a língua ser um fenômeno social, uma vez que não pertence somente a ele, mas a ordem social. O aluno capaz de pensar e se expressar por meio dela tem o “poder” de transformação nas mãos (Britto, 2007). Esse “poder” tem sido objeto de desejo de muitas pessoas, com os mais diferentes interesses: há os que almejam para continuar a oprimir e submeter outros a seu desejo, ainda que isso signifique limitação de pensamento e opressão; e há os que o busquem a fim de torná-lo alternativa a essa realidade que oprime e submete, compreendendo o poder da linguagem como forma de mudança socioeconômica.

Geraldi (2015), Britto (1997) e Lucchesi (2015) também apontam essa relação próxima de língua e poder. Lucchesi discute isso em seu livro *Língua e sociedade partidas*. Ensinar língua portuguesa é ensinar o poder. Por isso muitas, são as discussões sobre o ensino de língua materna, seus objetivos e objetos de ensino. Quanto mais desconhecimento, ou ensino equivocado, limitado ao serviço de uma classe, melhor para aqueles que detêm o poder. A arte, por sua vez, pode representar tanto uma forma de libertação do ensino pragmático quanto à compreensão de um ensino para a vida.

Se observarmos com cuidado, a função da literatura é, no mínimo, de formação e – por que não? – nobre. Talvez por isso seja tão difícil conceituá-la e, mais ainda, pô-la em prática na sala de aula. A própria atividade de ler já não fácil, requerendo trabalho intelectual. A leitura está distante da visão romântica de que quem lê tem um bom futuro garantido, e se desfaz quando se tem uma escola que reproduz as classes e grupos sociais. Embora a leitura tenha importância e seja um valor essencial ao homem, a forma como é tratada na escola se limita a decodificar um texto para determinado trabalho. A leitura, então, estaria a favor do mercado de trabalho, e não da formação completa do ser social.

Assim, concebemos a leitura como um estado de espírito, de elevação de espírito, mas ela não se limita somente a isso, tampouco ao mero prazer. Ler exige prática. Exige participação da família, da escola,

do professor e do bibliotecário dentre outros que podem e devem ser mediadores de leituras. Com a leitura de poesias não seria diferente.

O ensino de poesia tal como discutimos neste texto, é aquele que desenvolva a criatividade, os conhecimentos linguísticos para além dos usos cotidianos, do utilitário. É aquele que o faça compreender a realidade e proporcione contato com a beleza, com a arte que ultrapassa os limites do tempo, a poesia. É aquele que o torne capaz de ler o que está dito e não somente escrito no texto. É um ensino que vai além do automatismo e das dicotomias corriqueiras, como padrão e não-padrão; é um ensino para formação holística (que deve fazer parte da concepção educacional da escola), completa do indivíduo, e a língua deve ser compreendida como parte integrante e necessária no processo de pensar a vida e o mundo com abertura, liberdade, criatividade, densidade, tanto pelos alunos como pelos professores.

Ensinar poesia no ambiente escolar numa visão holística de formação do sujeito é possível. No nosso entendimento, a poesia faz o indivíduo transcender a limitação imposta pelo cotidiano. Ensinar português, nessa perspectiva, é ensinar que a língua é um poder e uma forma de pensar e refletir sobre tudo. Para tanto, é necessária ao aluno a percepção do funcionamento e usos da língua, domínio das convenções, da compreensão dos gêneros, em especial os gêneros secundários; é necessário que conheça estratégias de escrita em narrações, descrições e dissertações para que use a língua para estudar. A poesia, enquanto eixo formador proporciona essa reflexão.

O texto poético diz coisas que nos levam a reflexão não só sobre a vida, mas ainda sobre os indivíduos que “falam” através desses textos: quem são, de onde falam, que influências tiveram, como se construíram na sociedade, que perspectiva tem no momento de produção poética? Essa reflexão não se restringe a uma literatura popular, subvalorizada, embora esta seja o principal ponto de partida dos infantes. A poesia está diluída no mundo e tem alcance de difícil mensuração, dialogando com outras artes e gêneros discursivos orais ou escritos. A arte precisa ser ensinada.



Não se pode ensinar sem os objetos culturais para ler, ouvir, ver. Não se aprende a ler sem texto, no caso da poesia, não se aprende poesia sem o contato constante com ela. Não se aprende a ouvir música sem a música. Não se aprende a ver e apreciar um belo quadro sem a obra de arte. Não tenho como ensinar literatura sem a vivência do texto.

Esse conjunto de princípios pedagógicos deve iluminar a prática docente. Mas a prática se faz de objetos concretos, reais, às vezes contraditórios. As metodologias e as possibilidades de ensino têm de ser pensadas nessa lógica: de formação integral do sujeito. Nesse sentido, a dissertação buscou mostrar que trazer a poesia para a sala de aula, tomando por base a poesia para além do aspecto pragmático com que vem sendo trabalhada, é possível e auxilia na compreensão de funcionamento da língua. Para tal foi elaborado um projeto didático (PD): Poesia todo dia.

#### **4. Aprendizagens vivenciadas a partir da aplicação empírica**

As questões de investigações nascem de observações, perguntas, problemas ou dúvidas que surgem no cotidiano. No âmbito escolar não é diferente. Minayo (1993) considera que o senso comum é o chão dos estudos qualitativos, dado o caráter das expressões de experiências e vivências. Isto se aplica perfeitamente à sala de aula e olhá-la a partir de um prisma imparcial e científico pode ser o início para a mudança e a conquista de qualidade de ensino que se almeja no Brasil.

A pesquisa desenvolvida foi uma pesquisa participante, na qual, a professora foi “laboratório” de si mesma, aplicando um projeto didático, intitulado de *Poesia todo dia*. Tomamos como inspiração o formato da pesquisa de Eglé Franchi (1993), que atuou como pesquisadora e professora ao produzir seus trabalhos de mestrado e doutorado. Foi um construir – desconstruir – construir diário, um esforço hercúleo e um exercício contínuo de entrar e sair no trabalho de pesquisa, ora como professora, ora como pesquisadora, procurando distanciá-las sempre que necessário,

embora pudessem se amalgamar em alguns momentos. O projeto didático foi elaborado pela professora-pesquisadora com a colaboração do orientador, partindo e dialogando com a OLP (Olimpíada de língua portuguesa), no gênero poema.

A pesquisa dividiu-se em três etapas (MINAYO, 2009): 1 fase exploratória; 2 trabalho de campo; e, finalmente, 3 análise e tratamento do material empírico e documental. Na segunda fase, produzimos um diário de bordo, o que me ajudou consideravelmente na análise dos resultados.

O projeto didático *Poesia todo dia* desenvolveu-se em uma escola municipal, inaugurada em 2013, onde, desde então, a professora leciona a disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental maior. É uma escola nova, referência no bairro e muito procurada pela comunidade do entorno e de bairros adjacentes. Oferece o Ensino Fundamental de 1º a 9º ano nos dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino.

Tanto em 2016, quanto em 2017, a escola ofereceu três turmas para o 6º ano divididas nos turnos de funcionamento da escola. Foram seis turmas de 6º ano observadas e identificadas como *turmas de 2016* (turma 01, 02 e 03) e *turmas de 2017* (turma 04, 05, 06). Em 2017, a pesquisa continuou nas turmas 01, 02, 03, pois os alunos permaneceram na escola e com a mesma professora, embora cursassem o 7º ano. A seguir apresentamos quadro com o quantitativo de alunos de cada turma.

Turma	Meninos	Meninas	Repetentes	Matrícula inicial	Matrícula final	AEE
01	17	15	0	32	30	0
02	15	13	1	28	24	1
03	16	10	8	26	20	2
04	16	18	0	34		0
05	13	14	0	27		1
06	17	18	2	35		1
<b>Total</b>	94	88	11	182		5

O PD *Poesia todo dia* foi organizado em oito blocos, cada um em três encontros. As atividades eram sistematizadas e interligadas. A aplicação do projeto didático ocorreu em momentos distintos nos anos de 2016 e 2017. Isso pode ter influenciado na aplicação pela docente e na resposta dada pelos alunos às atividades propostas. Na sala de aula, a professora dispunha de um mural de poesias confeccionado por ela e de um conjunto de 30 livros de poesias. Algumas atividades foram corriqueiras como a leitura diária de poesias em sala de aula. A análise foi realizada tendo os blocos do PD como ponto de partida. A seguir faço um apanhado rápido e geral das principais observações feitas em cada um dos 8 blocos.

Durante a análise dos textos produzidos pelos alunos destacam-se: a receptividade dos textos, a espontaneidade dos alunos no contato com os textos e aceitação das atividades introdutórias no bloco 1. No bloco 2, destacou-se a dificuldade surgiu na delimitação de um espaço geográfico. A maior parte dos alunos só conseguia vislumbrar um espaço próximo de sua vivência, e não conseguiam ampliar a visão de espaço 'onde vivo' apontando uma limitação de pensamento, de percepção. Apesar do contato diário com a poesia, alguns alunos ainda produziam textos escritos em prosa, quando a solicitação era produção poética.

Já no bloco 3 ficou evidente a limitação ao reconhecimento das rimas apenas como sons finais. Pouquíssimos alunos conseguiram perceber as rimas internas nos versos, tampouco os sons propositais produzidos durante a leitura e que estavam ligados diretamente ao texto. No bloco 4, a atividade era leitura para diversos públicos. Esta atividade desenvolveu autoestima nos alunos que deixaram de se autoflagelar com discursos como "eu não consigo". No bloco 5, houve a ampliação de informação, de um fato histórico através da poesia, o que proporcionou o contato com outros gêneros textuais, relacionando-os entre si. No bloco 6, o trato com os aspectos mais formais da poesia trouxeram conhecimento específico aos alunos, que perceberam uma sistematização na poesia. No bloco 7, houve a preparação para o sarau, escolha dos

textos, preparação para a leitura pública e no bloco 8 ocorreu a socialização do sarau, encerrando a aplicação do PD.

## **5. Considerações finais**

A poesia como objeto de ensino pode ter causado surpresa a muitos que a viam apenas como instrumento de ensinar língua ou metalinguagem, o que restringia as atividades com textos poéticos a meros fins pragmáticos, como quando é usada para identificar substantivos, adjetivos, prosódia.

Esta visão pragmática trouxe dificuldades na utilização dos textos poéticos na sala de aula e culminou por afastar professores e alunos desses e outros textos literários. Percebo que ensinar língua é fazer o aluno observar, pensar, refletir a língua e toda sua maleabilidade, o que pode ser desenvolvido, dentre outras formas, com o ensino sistemático da poesia. A produção da dissertação nos levou a refletir sobre alguns pontos: a importância da formação continuada para o docente, necessidade de estudo conceitual dos objetos de estudo, apreender a lidar com as frustrações no sentido de entender que o aluno aprende a seu tempo e que não conseguimos mensurar no curto prazo, os impactos de atividades que visem proporcionar a formação holística no educando.

Além da formação acadêmica, é necessário o esforço do professor e o desejo de melhoria e mudança na sua prática pedagógica, daí a importância da formação continuada. Na aplicação do PD, a professora aprendeu mais sobre o processo de ensino, sobre a poesia e seus alunos aprenderam a se expressar com liberdade e de forma espontânea sem receios de repreensões, passando a observar coisas para além do que a simples decodificação apontava.

## **Referências**

AZEVEDO, Ricardo. Literatura de ficção e poesia, educação e sociedade. Artigo escrito a partir da palestra “Literatura, escola e sistema cultural

dominante” dada em diversos lugares e eventos durante do ano de 2010 e do artigo “A literatura como agente do conhecimento” publicado na revista **Carta Fundamental**, Outubro de 2010 N° 24 ISSN 1983-5965.

BRITTO, Luiz Percival Leme. 1997. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, Mercado de Letras /ALB, 288 p.

\_\_\_\_\_. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico, Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan./ abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul: 2011.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GERALDI, João Wanderlei. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores: 2015.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**. São Paulo. Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes. 1993

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes. 2009.

# OFICINAS DE LEITURA COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Idaléia Cruz Silva<sup>1</sup>

Márcia Cristina Greco Ohuschi<sup>2</sup>

## Introdução

No processo de elaboração de projetos voltados para formação leitora dos estudantes, há necessidade de se pensar em práticas linguageiras, como a leitura, a produção textual, que contemplem não apenas o entretenimento e o prazer, mas também as práticas relacionadas às exigências do cotidiano. Essas atividades do dia a dia podem requerer o estabelecimento de comunicação em diferentes ambientes sociais, como solicitação e fornecimento de informações, produção de trabalhos escolares, compreensão de documentos, preenchimento de formulários, no âmbito profissional, que nem sempre são prazerosas de se realizar (BRITTO, 2015).

Nesse viés, compreende-se que a leitura é uma prática que requer estratégias de ensino que estimulem: a) a oralidade, por meio de diálogos estabelecidos pelos participantes no decorrer da realização das propostas de trabalho; b) a curiosidade dos sujeitos, a partir da abordagem de temas que os ajudem no entendimento sobre o contexto social, histórico, cultural presentes nas informações explícitas e implícitas dos textos utilizados em cada

---

<sup>1</sup> Secretaria Estadual do Pará (SEDUC-PA) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Castanhal). E-mail: idaleiasilva@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br

atividade; c) a emissão de suas opiniões sobre as informações tratadas nos textos.

A partir dessa compreensão de ensino e aprendizagem de leitura, a proposta de intervenção elaborada em nossa investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativo-interpretativa (VASCONCELLOS, 2002), de caráter experimental e está pautada na concepção dialógica da linguagem, embasada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Com relação à leitura e suas etapas de decodificação, de compreensão (nos níveis: literal, inferencial, interpretativo), de interpretação, fundamentamo-nos nos princípios discutidos por Menegassi (1995; 2010) e Menegassi *et al* (2020), à luz da Linguística Aplicada, para verificar o conhecimento leitor dos alunos e auxiliá-los em seu desenvolvimento. Dentre as diversas possibilidades existentes para a elaboração didática, optamos pela proposta de projetos com gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008).

Neste capítulo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa, vinculada aos Grupos de Pesquisa *Interação e Escrita* (UEM-CNPq), *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA-CNPq) e ao Projeto de Pesquisa *O ensino da Língua Portuguesa por meio da concepção sociológica e valorativa da língua (gem)* (UFPA-Castanhal-Pará). O capítulo se organiza em três seções. A Seção 1 trata sobre a concepção da linguagem em uma perspectiva dialógica. Na Seção 2, consta uma síntese das oficinas de leitura com textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense. Na Seção 3, apresentamos a análise de dados que obtivemos em nossa investigação.

## **1. Perspectiva dialógica da linguagem**

Volóchinov (2017 [1929]) concebe a linguagem como ato social que se realiza e se modifica nas relações entre os sujeitos que interagem no processo de comunicação. Assim, na concepção dialógica, o individual e o social acabam por se articular e se estruturar de forma mútua. A linguagem pode ser considerada como um espaço

que fundamenta e manifesta os sentidos sociais, históricos e ideologicamente marcados. Neste prisma, Sobral e Giacomelli (2016) esclarecem que, na concepção dialógica apresentada por Volóchinov (2017 [1929]), a relação estabelecida entre a linguagem e os contextos sociais é um elemento vital para sua construção, pois abrange as condições existenciais dos interlocutores.

A linguagem é, pois, “produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem [e refratam] a organização tanto econômica quanto sociopolítica que a gerou” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 248). Sob esse viés, a concepção dialógica considera que a língua vive e se forma em um plano histórico em um contexto de comunicação discursiva concreta e não em um sistema abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual.

Logo, o estudo da linguagem engloba a língua, mas não se restringe a ela, pois não ocorre sem levar em conta as práticas sociais e ideológicas (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Da mesma forma, o estudo da língua, conforme o percurso metodológico sugerido por Volóchinov (2017 [1929]), parte do social e segue a seguinte ordem:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220).

Essa ordem metodológica foi transposta para o contexto de ensino de língua e linguagem por diversos pesquisadores, como Rojo (2005), Rodrigues (2005), ao proporem que o trabalho “(...) vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes” (ROJO, 2005, p. 198).

Nesse viés, Menegassi *et al* (2020) explicam que todos os eixos de ensino, em maior ou menor grau, sofrem influência da perspectiva dialógica da linguagem. Essa influência acaba por



apontar a necessidade de aprofundamento de maior compreensão sobre os estudos axiológicos, valorativos, dialógicos dos pressupostos pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Na concepção de Menegassi *et al* (2020), uma aula de leitura embasada na perspectiva dialógica da linguagem pode se constituir como um lugar que facilitará a produção de sentidos sobre os temas discutidos no texto. Nesse contexto, a palavra, que não se dissocia das valorações sociais e culturais, “assume a condição de signo ideológico a refletir e refratar comportamentos, conflitos sociais, relações de dominação e de resistência etc.” (MENEGASSI *et al*, 2020, p. 192).

Assim, “ler, em perspectiva dialógica, é, portanto, responder a partir de um plano axiológico, de diversas maneiras [...]” (MENEGASSI *et al*, 2020, p. 196), uma vez que o sujeito se posiciona de forma valorativa em relação aos objetos, aos acontecimentos, aos enunciados, na medida em que atribui a eles um determinado valor.

## **2. Projeto de leitura por meio de oficinas com textos de memórias literárias**

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento leitor dos estudantes do 8º ano de uma escola estadual de Castanhal-Pará, elaboramos um projeto de leitura pautado na proposta de Lopes-Rossi (2008). Para melhor organização, dividimos o projeto em quatro oficinas, nas quais utilizamos textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense (SOUZA, 2010). Esse projeto foi implementado durante o primeiro semestre de 2018, em uma turma de 8º ano, composta por grande parte dos alunos que participaram da diagnose, no ano de 2017, quando os alunos ainda estavam no 7º ano.

No Quadro 1, explicitamos uma síntese das atividades desenvolvidas nas quatro oficinas. Neste quadro, pode-se averiguar que elaboramos perguntas de leitura, foco de nossa pesquisa, na quinta etapa da Oficina I e nas Atividades I e II da

Oficina IV. Em todas as oficinas foram utilizados textos de memórias literárias da obra de Souza (2010).

**Quadro 1** – Síntese das atividades das oficinas que analisamos como dados de nossa investigação<sup>3</sup>

Oficina	Etapas	Objetivos
Oficina I	<p>1ª Etapa: Informações sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de leitura.</p> <p>2ª Etapa: Reflexões sobre a etimologia das palavras <i>recordação, memória, relato</i>.</p> <p>3ª Etapa: Roda de conversa com Hugo Souza.</p> <p>4ª Etapa: Visualização de imagens antigas da cidade de Castanhal em banner.</p> <p>5ª Etapa: Leitura do texto de memórias literárias <i>Tributo aos nordestinos-retirantes em campos verdes</i> e resolução de questões de: contexto de produção, conteúdo temático, compreensão nos níveis: literal, inferencial, interpretativo, interpretação, análise linguística, construção composicional.</p>	<p>-Instigar reflexões sobre a importância das recordações por meio das memórias individuais e coletivas para vida dos sujeitos e da comunidade.</p> <p>-Estimular a percepção sobre os diferentes significados e sentidos dessas palavras.</p> <p>-Proporcionar o diálogo dos alunos com o escritor da terra.</p> <p>-Possibilitar o acesso ao gênero memórias literárias contadas pelos pioneiros de Castanhal.</p>
Oficina II	<p>Leitura dos textos de gêneros que recorrem a memórias humanas: <b>Diário:</b> <i>Minha vida de menina</i> (Helena Morley), <b>Relato Histórico:</b> <i>Mercador de escravos</i> (Alberto da Costa e Silva), <b>Memórias Literárias:</b> <i>Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora</i> (Amilcar Queiroz Carneiro)</p>	<p>-Promover o trabalho em grupo.</p> <p>-Estimular a percepção da existência de gêneros semelhantes ao gênero memórias literárias.</p>
Oficina III	<p>Leitura e apresentação das equipes dos textos de memórias literárias: <i>O desejo de viver em Castanhal, O Picolezeiro e a Cigana, Astúcia de Menino, História de caçador (Caindo no buraco)</i>.</p>	<p>-Analisar as características do texto pertencente ao gênero memórias literárias.</p>

<sup>3</sup> Quadro adaptado de Silva (2019).

Oficina IV	<p>Implementação de atividades finais I e II com os textos de memórias literárias.</p> <p>-Questões referentes à Atividade I, produzidas a partir do texto: <i>Castanhal de muitos tempos</i>: contexto de produção, conteúdo temático, compreensão nos níveis: literal, inferencial, interpretativo, interpretação, estilo: epilinguística, construção composicional.</p> <p><b>-Questões analisadas como dados de nossa pesquisa, referentes à Atividade II, produzidas a partir do texto <i>Dor em um dia de 1972</i>: contexto de produção, conteúdo temático, compreensão nos níveis: literal, inferencial, interpretativo, interpretação, estilo (epilinguística e metalinguística), construção composicional.</b></p>	<p>-Verificar a etapa/nível de compreensão leitora dos alunos, por meio da análise das respostas nas questões solicitadas a partir dos textos de memórias literárias.</p> <p>-Avaliar a importância social do autor e sua obra.</p> <p>-Verificar se os alunos apreenderam a temática discutida no texto.</p> <p>-Analisar se os alunos conseguiram desenvolver seu conhecimento leitor.</p>
------------	--	--

O enfoque de nosso trabalho foi a análise das respostas dos estudantes às perguntas de leitura da Atividade II, parte da Oficina IV. Buscamos produzir nossa proposta na perspectiva de interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010) e seguimos uma ordenação (MENEGASSI, 2010), iniciamos por perguntas de compreensão (literal, inferencial e interpretativo) e concluímos com perguntas de interpretação, de acordo com os estudos de Menegassi (1995), a fim de que pudessem compreender e interpretar, de modo gradativo, as informações abordadas em cada texto.

Sucintamente, embasadas nos princípios de Menegassi (1995), as questões elaboradas com enfoque na etapa de compreensão no nível literal têm o intuito de averiguar se os estudantes, durante a sua prática leitora, conseguem interagir com o texto, ao buscar informações explícitas, a fim de produzir suas respostas às perguntas que lhe são direcionadas. Já as elaboradas no nível inferencial de compreensão, requerem a compreensão dos implícitos. Assim, a finalidade é investigar se eles compreendem o texto, por meio de inferências e deduções de informações implícitas, a partir de pistas textuais presentes no texto em estudo. As questões produzidas com base no nível interpretativo têm como objetivo avaliar se os alunos

compreendem os enunciados, ao relacionar a temática abordada no texto com seus conhecimentos prévios. As questões elaboradas com enfoque na etapa de interpretação possibilitam avaliar se os estudantes interpretam o enunciado, ao realizar a articulação de suas experiências com a temática em discussão no texto. A partir dessa articulação, é esperado que eles realizem reflexões e posicionem-se com relação ao tema discutido, de modo crítico, a fim de emitir um juízo de valor.

### **3; Análise dos resultados obtidos**

Para melhor apresentação dos resultados, organizamos a análise a partir da ordenação de perguntas de leitura proposta por Menegassi (2010): Questão de compreensão literal (Q1); Questão de compreensão inferencial (Q2); Questão de compreensão interpretativa (Q3); Questão de Interpretação (Q4). Salientamos que, por questões éticas, os informantes da pesquisa são identificados por pseudônimos machadianos.

A Q1 tem o intuito de averiguar se os estudantes, durante a leitura, realizam uma interação superficial com o texto, ao localizar as informações presentes na superfície textual, para em seguida, elaborar suas respostas às perguntas que lhe são direcionadas.

*Q1-Segundo o texto, o personagem Adalberto, narrador dos fatos, era a favor da demolição do patrimônio histórico da cidade de Castanhal, fato que causou surpresa em Leocádio. Quais os argumentos que foram utilizados por Adalberto para justificar seu posicionamento?*

A fim de responder adequadamente a essa pergunta, os alunos precisariam ler o texto e compreender as motivações apresentadas pelo narrador-personagem Adalberto, que justifica sua posição favorável à demolição, porque a Estação estava a servir de abrigo para moradores de rua e pessoas viciadas. Apesar dos argumentos estarem explícitos na superfície textual, a resposta não é uma resposta de cópia, como defende Menegassi (2010), pois o estudante precisa interagir com o texto, compreender a informação referente

à pergunta do comando da questão, pensar e elaborar sua resposta, como nos demonstrou Brás Cubas:

*Brás Cubas: Adalberto fala sobre a Estação que está um pouco velha. Que estavam vendendo passagem sem ser carimbada e a venda de madeiras ilegais e a estação servia de abrigos para caçaceiros.*

O estudante iniciou sua resposta para justificar a posição favorável de Adalberto à demolição da Estação ao falar que já estava velha. Em seguida citou as irregularidades, como venda de passagens sem carimbo e desvio da madeira, fez alusão ao mau uso da estação, que estava a ser usada como abrigo de pessoas viciadas em álcool, “cachaceiros”. A resposta mostrou que o discente conseguiu realizar a interação com o texto, localizou os argumentos do personagem e elaborou sua resposta, ao apresentar domínio do nível literal de compreensão postulado por Menegassi (1995), ao responder adequadamente ao que foi solicitado no comando da questão.

A partir dos resultados da diagnose de que grande parte dos discentes demonstrou dificuldades na resolução de questões que requerem a compreensão dos implícitos, produzimos algumas questões como Q2. Na análise das respostas atribuídas pelos alunos a essas questões, temos o objetivo de investigar se os estudantes conseguem demonstrar compreensão com relação às informações que estão nas entrelinhas do texto, por meio da realização de inferências e deduções durante a leitura.

*Q2-No diálogo inicial com Leocádio, seu Adalberto declarou que era a favor da demolição da Estação de trem, apresentando alguns argumentos, porém quando foi questionado por Guimarães se não iria até a Estação protestar, respondeu apenas que achava que não havia mais nada que pudessem fazer contra a derrubada daquele patrimônio tão importante para a história da cidade, pois o prefeito Almir Lima estava determinado a executar a demolição devido ao projeto que pretendia implantar na cidade. De acordo com a situação retratada no texto, quais as possíveis razões que o levaram a omitir seu posicionamento diante de Guimarães?*

Na sequência, apresentamos as respostas de Flora, como exemplo de resposta adequada à Q2, que contempla o nível

inferencial de compreensão leitora, segundo os estudos de Menegassi (1995):

*Flora: Porque ele conhecia o posicionamento do Guimarães e não queria discutir e preferiu ficar calado em relação ao que achava sobre a demolição da estação de trem.*

A resposta dessa estudante evidenciou que ela conseguiu compreender os implícitos, a partir das informações presentes na superfície textual. Flora entendeu que Guimarães já havia declarado anteriormente seu posicionamento contrário à demolição da Estação de trem, por isso inferiu que Adalberto considerou melhor não emitir sua opinião a respeito desse assunto para não provocar uma discussão entre eles. Nesse sentido, observamos o caráter social e dialógico da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), que é construído no decorrer da história, por meio das relações entre os sujeitos. Desse modo, o autor e o leitor são considerados como sujeitos ativos que mantêm diálogos e conseguem construir e são construídos no texto, o qual se torna o próprio lugar onde ocorrem as interações e a constituição dos interlocutores (MENEGASSI, 2010).

Para constatar se os discentes compreendem os enunciados e relacionam a temática em discussão no texto aos conhecimentos que já possuem sobre ela, produzimos Q3, com enfoque no nível interpretativo de compreensão de leitura (MENEGASSI, 1995):

*Q3 Observe a fala de Guimarães, no 11º parágrafo, em relação às atitudes dos políticos que determinaram a demolição da Estação, declarando que “é uma pena eles não entenderem que uma cidade sem história é um povo sem memória”. O personagem demonstra o temor que ele tinha de não restarem futuramente patrimônios históricos em nossa cidade. Cite os patrimônios históricos existentes hoje em Castanhal e comente se o temor de seu Guimarães se cumpriu.*

Como exemplo de resposta que contemplou esse nível, apresentamos a atribuída por Livia para Q3:

*Lívia: O Conego Leitão, A Praça da Matriz, O trêm, A Prefeitura, São Francisco, o Mercado Municipal, A maior parte do temor dele foi cumprido sim, menor parte.*

Lívia iniciou sua resposta ao citar alguns patrimônios históricos, para em seguida explicar que a previsão de Guimarães se cumpriu em parte. Averiguamos que a aluna conseguiu emitir uma resposta pessoal, a partir da compreensão das informações do texto em conjunto com seus próprios conhecimentos. Assim, com sua resposta demonstrou domínio do nível considerado por Menegassi (1995) como mais avançado de compreensão, pois o leitor começa a abandonar o texto e migra para a etapa de interpretação. Menegassi *et al* (2020, p. 189-190) esclarecem que “as relações dialógicas, em sua maioria extralinguísticas, são constituidoras da historicidade dos objetos do discurso, dos gêneros que os mobilizam e da enunciação concretas”. Essas relações foram inferidas pelos alunos durante a leitura e referenciadas em suas respostas.

Elaboramos Q4 para averiguar se os alunos conseguem avançar em sua compreensão leitora, ao articular as experiências que já vivenciaram com a temática tratada no texto e, a partir dessa articulação, refletir e posicionar-se de forma crítica sobre o tema abordado. Nesse sentido, a linguagem é dialógica por apresentar um caráter social, que é construído no decorrer da história, por meio das relações entre os sujeitos.

*Q4-No texto, os personagens Adalberto e Leocádio são a favor da demolição da Estação por considerarem necessária para que o progresso pudesse chegar na cidade, porém Guimarães e Amílcar defendiam que os patrimônios históricos, como a Estação, eram importantes para preservação da memória da formação da cidade, por isso não constituíam um empecilho para implantação de projetos que beneficiassem o progresso de Castanhal. Qual é o seu posicionamento em relação a esses dois pontos de vistas apresentados no texto? Justifique sua resposta.*

A resposta esperada para Q4 era que os alunos se posicionassem com relação a um dos pontos de vistas sobre a demolição da Estação Ferroviária e justificassem suas respostas. A

resposta de Bentinho para essa questão é um exemplo de posicionamento assumido pelos alunos:

*Bentinho: Eu estou com Adalberto e leocadio, porque se não demolirem a estação a cidade de Castanhal não seria o que é hoje por que o progresso não iria chegar, e ficaríamos para trás.*

Bentinho informa que apoia os argumentos de Adalberto e de Leocádio, os quais eram favoráveis a demolição da Estação de trem de nossa cidade, ao explicar que se esse patrimônio histórico não tivesse sido extinto, Castanhal não teria como progredir. Ele, provavelmente, associou as informações fornecidas na roda de conversa, na qual o autor relatou que até entre os historiadores há divergência sobre esse assunto, pois a Ferrovia se localizava bem no meio a Av. Barão do Rio Branco, centro da cidade. Essas diferentes ideologias expressas no texto e nas respostas dos discentes podem ser relacionadas com a concepção de Volóchinov (2017 [1929]), que defendem que os enunciados são sempre ideológicos, porque apresentam dimensões avaliativas, conteúdo expressões de posicionamentos sociais valorativos. Os alunos avaliaram a situação e se posicionaram diante da situação e das diferentes opiniões dos moradores antigos da cidade. Dessa forma, as relações sociais apresentam-se “tensas, valoradas e multifacetadas, em razão da refração e do reflexo de valores em diferentes meios, como a consciência ou próprio meio social diverso [...]” (MENEGASSI *et al*, 2020, p. 189).

### **Considerações finais**

As atividades de leitura com textos de memórias literárias, extraídos da obra de um autor castanhalense, Souza (2010), utilizadas nas quatro oficinas, conseguiram despertar o interesse da turma de alunos que participaram de nossa pesquisa. Esse interesse pode ser fruto da curiosidade despertada nos discentes pelos temas tratados em cada texto, pois contam fatos vivenciados por seus antepassados. Esses fatos podem esclarecer os atuais,



mesmo não se tratando de registros históricos, uma vez que Souza (2010) utilizou a licença poética e não se deteve aos acontecimentos como ocorreram no percurso histórico-social.

Nesse viés, Menegassi *et al* (2020) concebem que, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, é necessário proporcionar uma leitura dialógica que auxiliem os alunos a compreender a vida representada nos textos. Consideramos que, na proposta que desenvolvemos com a turma de 8º ano, como demonstrado neste recorte, os estudantes realizaram uma leitura dialógica dos textos de memórias literárias, uma vez que conseguiram se posicionar valorativamente (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]) mediante às diferentes temáticas abordadas em cada texto. Desse modo, a ordenação nas perguntas de leitura (MENEGASSI, 2010), auxiliou os estudantes a compreender as informações explícitas e implícitas presentes em cada texto e, gradativamente, avançar nas etapas níveis de leitura (MENEGASSI, 1995).

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-69.
- BRITTO, L. P. L. Leitores de quê? Leitores Para quê?. *In*: BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015. p. 60-73.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.61-72.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189
- MENEGASSI *et al*. A Leitura Dialógica de Fábulas. *In*: **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológica. Neil Franco;

Rodrigo Acosta Pereira; Terezinha da Conceição Costa-Hubes (orgs.). Campinas-SP: Pontes Editores, 2020. p. 187-212.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SILVA, I. C. S. **O desenvolvimento do conhecimento leitor de alunos do 8º ano**: um trabalho com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica da linguagem. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.) **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOUZA, H. L. **Castanhal e suas raízes**: Evolução de uma cidade. Edição do autor, 2010.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, N. M. B. (Org.) **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002, p. 277-297.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].



# POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NA LEITURA: limites e desafios do ensino da leitura em tempos de pandemia

Auxiliador Jairo de Sousa<sup>1</sup>  
Jairo Oliveira Miranda<sup>2</sup>

## Introdução

Nossas inquietações com o ensino da leitura sempre geraram incessantes buscas na intenção de melhorar nossas atividades, melhorar os desempenhos e proficiências leitoras dos estudantes. Este trabalho traz uma reflexão sobre os limites e desafios enfrentados num projeto de leitura dialógica durante a pandemia do novo coronavírus no ano de 2020 em uma escola do município de Vitória do Xingu.

Em tempos de pandemia, de aulas não presenciais, desafiamos alunos e professores a lerem, a dialogarem com os textos e produzirem os seus num sarau virtual com o tema: “espalhando empatia em tempos de pandemia”, neste evento virtual foi possível compartilhar os diversos discursos, as diversas leituras. O texto traz uma breve discussão e reflexão sobre os aspectos polifônicos e dialógicos na leitura. Tendo como base para esses estudos as contribuições de Bakhtin (1999, 2008), de Orlandi (1992, 2005), de Voese (2004) entre outros. O trabalho está dividido em 3 seções. Na primeira tratamos da fundamentação teórica: polifonia no texto e a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística - PUCRS, Mestre em Letras – PROFLETRAS - UFOPA

<sup>2</sup> Mestrando em Letras - PROFLETRAS - UFOPA

perspectiva dialógica na leitura, na segunda, a metodologia e a intervenção realizada e, na terceira, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

## 1. A polifonia e a opacidade no texto

A palavra **polifonia** foi usada por Mikhail Bakhtin em 1929 em sua obra “Problemas da Poética de Dostoievski”, para se referir às diversas vozes que podem manifestar-se em uma mesma obra. Desde então, o estudo a respeito da polifonia do texto tem se ampliado e alcançado grandes proporções em suas contribuições nas análises do discurso, principalmente no segmento educacional, no ensino e aprendizagem da língua materna.

Quando produzimos um texto, lançamos mão de todos os nossos conhecimentos intelectual, cultural, social, político e deixamos vestígios na obra produzida, deixamos marcas linguísticas na tessitura do discurso.

Ao lermos um texto podemos identificar diversas vozes presentes que se ligam, que se conectam na construção de um sentido, ou de vários sentidos, abordando um tema com pontos de vistas diferenciados. Essas vozes se manifestam na linguagem num cruzamento de posicionamentos ideológicos, sociológicos, culturais e políticos.

Para Orlandi (2005, p.09)

[...] o homem constituindo-se em sujeito pela linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

A construção do discurso é manifestada pela opacidade da linguagem, o sentido é construído no momento da leitura, da interação do texto com o leitor, num processo de subjetivação, de construção de sentido do texto, relacionando-o sempre com o interdiscurso ou memória discursiva, assim o discurso se estabelece na língua e na história.

A polifonia manifesta a intertextualidade do discurso. Os saberes ditos em várias vozes num mesmo texto e por diversos textos nessa construção de sentido. Esses saberes, essas vozes, essas leituras que esse trabalho se propõe a refletir são ditas em um tempo de pandemia, de isolamento social, de fechamento de escolas, de viver as experiências mais traumáticas para o ser humano que é a perda de um ente querido, é o contexto de leitura e produção de textos que vivenciamos em 2020, e coube ao professor se reinventar, à escola propor ações emergenciais para a continuidade do ano letivo, aos estudantes e familiares construírem novos hábitos de estudo, utilizar outros meios de interação, o remoto, utilizando tecnologias digitais para este fim. Foi um desafio jamais visto na história.

Só compreendemos, plenamente, aquilo que tem um significado real em nossa vida, em nossa história, em nossas convicções ou indignações, o que aflora em nossa memória e nos faz sentir sujeitos no ato de ler, de ressignificar um texto/discurso. Essas vozes presentes no texto ecoam em nossa memória, assim como, as vozes ausentes.

Na construção do sentido do discurso, além do destaque à polifonia, referenciado por Mikhail Bakhtin, em sua obra “Problemas da Poética de Dostoiévski”, 1929, embora pareça paradoxal, entendemos como um *continuum* no ato da compreensão de um enunciado, a presença do dito e não dito na composição textual, visto que a opacidade é uma característica do discurso.

A presença da não transparência da linguagem nos instiga cada vez mais pela busca do dito e não dito. Assim, de acordo com Orlandi (2005, p. 34),

há uma nova prática de leitura em AD, a discursiva, que [...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.

Os elementos linguísticos que estruturam o texto e que simbolizam a polifonia são os mesmos que representam o não-dito no enunciado “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 1992, p. 12), a formação discursiva encontra-se nos interdiscursos, nos desvãos entre o dito e o não-dito.

Assim, a construção de sentido ou sentidos do texto está ligada a fatores linguísticos e de acúmulo de conhecimentos do leitor, nessa interação com o texto e autor. O sentido do enunciado não está imanente ao texto, extrapola, tem pontos de deriva, até por que a língua se constitui pela sua incompletude, por isso, é necessário um exercício sistemático no ato de ler, reconhecendo a sua complexidade e ao mesmo tempo, ativando suas experiências, vivências, conhecimentos históricos e enciclopédicos para que haja uma boa análise e leitura crítica do texto em questão.

### **1.1 A perspectiva dialógica na leitura**

Para Bakhtin (2008, p. 293) “Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”. A interação mediada pela linguagem, pelo diálogo, provoca no discurso uma dinamicidade na construção do sentido, na formação do sujeito coletivo, na função histórica e social do texto. O diálogo no texto provoca uma riqueza de vozes, de questionamentos, de culturas, de heterogeneidade, de ideologias que constroem, na medida do exercício da leitura, um sentido ou vários sentidos, até porque um discurso retoma outro discurso, um saber se comunica com outros saberes, um gênero se conecta com outros gêneros, provocando uma leitura não-linear, cheia de pontos de derivas.

O fato, pois, de nenhum enunciado surgir do nada, mas da relação que o enunciante construiu com outros enunciados, representa uma primeira dimensão da dialogicidade de qualquer discurso. [...] a dialogia também se constrói com os discursos ainda não produzidos, o que completa e fecha o

processo na medida em que o discurso produzido se faz, por sua vez, referência para os que serão ainda construídos. (Voese, 2004, p. 47).

Tanto Bakhtin (2008) quanto Voese (2004) veem a dialogia como inerente a todo discurso, a toda a manifestação da linguagem, porque não faz sentido pensar num texto ou leitura sem a troca de conhecimento, sem a interação, sem o sujeito coletivo. É claro o fato da concepção da dialogia entre os interlocutores e também entre os discursos na construção de sentido do enunciado. Um texto sempre retoma outros textos, esses *links* presentes nessa concepção de dialogia da leitura é que torna o discurso volátil, provoca limites tênues na interpretação do texto, evidencia fronteiras e congruências no sentido do enunciado.

O diálogo é construído socialmente, assim acontece na construção do texto, o locutor/autor ativa todos os seus conhecimentos ao dizer o seu discurso. Esse discurso não é puramente seu, há a presença de conhecimentos variados. Segundo Bakhtin (2003) cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O interlocutor lança mão desses atributos e produz outro enunciado que possibilitará, de certa forma, a diversas leituras ressignificadas desse “novo” enunciado. Essa relação dialógica deixa bastante explícita o fato de que os textos são vinculados a outros textos, assim como as palavras são vinculadas a outras palavras, assim sendo, a linguagem é, de fato, constituída pelo diálogo.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003. p.297).

Deste modo, podemos entender que a dialogia presente no discurso provoca pluralidade de leituras e sentidos. As vozes que retomam outros enunciados refutando-os ou reafirmando-os se manifestam no discurso por um emprego consciente e decalcado. Para Koch (2012, p. 21) “considerar o leitor e seus conhecimentos e



que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

Essa relação dialógica presente no discurso requer do leitor uma série de competências e habilidades para ler. Então, cada sujeito tem suas características peculiares, suas crenças, sua filosofia de vida, sua cultura, seus costumes e tudo isso contribuirá no ato de ler. Logo, teremos diversas leituras de um mesmo texto, além das diversas vozes presentes no discurso ainda temos que considerar as particularidades de cada leitor.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já ele sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2013, p. 15).

O que a Ângela Kleiman (2013) chama de conhecimento prévio refere-se a todo o conhecimento acumulado que o leitor tem sobre tudo, lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais, outras leituras, todas as áreas da vida e do conhecimento, isso possibilitará ao leitor a mobilização, sempre que for ler, de um arcabouço de conhecimentos e estratégias com o objetivo de dar sentido ou sentidos ao texto.

## **2. Metodologia e intervenção realizada**

Para implementar nosso projeto que provocou e promoveu a leitura dialógica mesmo em aulas não presenciais nos meses de junho e julho de 2020, seguimos algumas etapas.

Formamos grupos de WhatsApp das turmas para interagirmos, para enviarmos textos, para tirarmos as dúvidas, usamos o *Google*

*Meet* – recurso apropriado para videoconferências com capacidade para até 250 participantes. Os estudantes fizeram o *download* do aplicativo para fazermos os nossos encontros virtuais, além de ser também a plataforma utilizada para o sarau virtual.

Fizemos primeiro uma reunião remota com todos os professores para compartilharmos a ideia e colhermos sugestões, falamos dos desafios, dos limites, mas também das possibilidades “do fazer”, do ler, do produzir mesmo em tempo de distanciamento social. Não poderíamos nos acomodar, mesmo não alcançando todos os alunos, deveríamos dar voz a todos, e até a ausência daqueles que não puderam participar, seria uma voz a ser ouvida por nós.

Mobilizamos toda a escola para essa ideia, pais e familiares participaram dessa aglomeração virtual. Nossos encontros eram semanais e as nossas atividades eram direcionadas para a leitura nessa perspectiva dialógica, utilizando os textos das mídias, sobre a pandemia, o coronavírus, a covid-19, a economia, as perdas, a aglomeração, o distanciamento social, o *lockdown*, a esperança por dias melhores, esperança na ciência, dentre outros temas lidos, debatidos e produzidos.

Debatemos temas da nossa região do Xingu e Transamazônica. Vitória do Xingu é um município localizado no Sudoeste do Pará e foi um dos mais atingidos no início da pandemia, 2020. Os estudantes tiveram parentes vitimados pela covid-19, muitos amigos de familiares. A escola alvo da pesquisa fica a 18 km da cidade de Altamira – Pará, uma média de 500 alunos regularmente matriculados, nos ensinos Infantil e Fundamental, destes, aproximadamente 200 tinham internet em casa, por isso, as aulas eram organizadas no formato digital e impressos para alcançar todos os alunos.

No sarau, os participantes puderam fazer suas apresentações voltadas ao tema “Compartilhando Empatia Em Tempo De Pandemia”, sob a orientação dos professores.

Durante os encontros remotos, o tema foi trabalhado de forma interdisciplinar pelos professores com leituras, reflexões,

pesquisas, atividades e os alunos se inscreveram para participar do evento on-line.

Depois da inscrição efetivada foi construído um grupo de *WhatsApp* somente com os estudantes para orientações mais específicas acerca do sarau.

Cada participante escolheu a modalidade artístico-cultural para apresentar no sarau: dança, música, declamação poética, leitura de texto autoral ou de um autor favorito, monólogo, contação de história, exposição de pinturas, desenhos, ilustrações, apresentação de uma personalidade artística, dentre outras possibilidades.

Os estudantes puderam também, sob a orientação de professores, gravar suas apresentações para que fossem compartilhadas no dia do evento.

As apresentações fizeram jus ao tema do sarau e das reflexões feitas durante os encontros remotos conduzidos pelos professores em suas respectivas turmas.

Toda a problemática contextual vivenciada no período da pandemia e as experiências pessoais dos estudantes e de suas famílias foram compartilhadas por eles, suas vozes nos textos/discursos, o diálogo com livros lidos (como *O Diário de Anne Frank*), com textos midiáticos, com experiências vivenciadas e não vivenciadas, e a esperança de que tudo ficará bem foram compartilhados no sarau virtual “Espalhando Empatia em Tempos de Pandemia”.

### **3. Análise dos dados**

Para Heráclito de Éfeso, “a única constante é a mudança”. Os dias que vivemos representam, de forma exponencial, essa assertiva do filósofo citado. As mudanças inexoráveis, neste período - 2020, causadas pela pandemia do novo Coronavírus afetaram todas as áreas e vidas humanas ao redor do mundo. De uma hora para outra vivenciamos situações jamais experienciadas por essa geração.

O mundo chorou e chora perdas humanas, famílias inteiras foram dizimadas pela doença ainda desconhecida na sua totalidade. A economia colapsou, serão anos para recuperar. O sistema de saúde provou a ineficiência, não suportou a demanda emergente causada pela pandemia. Os alunos ficaram sem aulas porque a contaminação se proliferou rapidamente e as autoridades foram obrigadas a decretarem o distanciamento e isolamento social, além de tomadas mais drásticas como o *lockdown*, exemplo do nosso município de Vitória do Xingu.

A crise no mundo está posta pela pandemia, nossas fragilidades foram expostas, a ciência pesquisa e corre na busca do remédio ou vacina para a cura da doença. Diante de toda essa mudança no mundo, são urgentes e necessárias nossas práticas de reinvenção. A Educação no nosso município retornou na modalidade remota. Foi preciso nos reinventarmos com criatividade para, mesmo à distância, produzirmos conhecimento, arte e cultura.

A escola precisa estar conectada ao ciberespaço, o século XXI exige uma nova forma de ensinar, de construir conhecimento, de instrumentos pedagógicos, de metodologias. Os estudantes já estão conectados, já fazem parte, segundo Xavier (2002), desse novo modo de enunciação digital trazido à tona pelo hipertexto

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”. (Rojo, 2012, p. 22).

Novas práticas escolares é o que precisamos nesta nova era digital. “O ensino dos usos da internet, hoje, é uma necessidade, pois esta tecnologia tornou-se irreversível e inovadora de todos os ambientes” (Marcuschi, 2005, p. 11). A escola não pode desprezar os saberes do próprio meio cultural onde os estudantes, sujeitos nesse processo educacional, estão imersos. Vivemos na era do saber compartilhado, do conhecimento coletivo, da

democracia da palavra, das salas de aula sem fronteiras – como o ciberespaço, a escola não pode continuar reproduzindo os modelos medievais de educação.

Com a presença das tecnologias digitais em nossa cultura e com a potencialização e realização das relações interpessoais nos ambientes digitais os discursos nesses espaços passam a ter características próprias destes ambientes de enunciação. “Como se sabe, todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos” (MARCUSCHI, 2010, p.31).

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Nessa avalanche de discursos produzidos nos ambientes digitais já era de se esperar que surgissem novos gêneros consoante o que postula Bakhtin (2003) sobre gêneros do discurso. Os discursos produzidos são textualizados de acordo com o conteúdo, estilo e forma composicional em suas atividades sócio discursivas e interacionais e acompanham a dinâmica da língua. Gêneros são fenômenos históricos sociais, as mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros, eles servem à dinâmica das relações comunicativas, por isso, são suscetíveis a mudar conforme o contexto de produção comunicativa e, a web é um ambiente que oferece essa dinâmica fluida.

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, (...) e cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se

desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (...) (BAKHTIN, 2003, p. 279).

A escola tem uma função primordial nesse momento, utilizar dos meios e ferramentas digitais para promover e construir conhecimento, promover a leitura dialógica. É um desafio que a atividade docente terá que enfrentar e essa apropriação e construção do conhecimento acontece em rede. O estudante aprende de forma globalizada, de forma interdisciplinar, precisa estar envolvido na construção da sua aprendizagem, para isso, o professor, mediador desse processo de aprendizagem não se prende ao seu componente curricular, um mesmo tema pode ser trabalhado nas diversas áreas de conhecimento, efetivando-se assim um diálogo e uma teia do conhecimento, hoje o conhecimento tem a arquitetura de um hipertexto.

Mesmo em nossas limitações precisamos ter uma visão inconformista aliada ao pensamento disruptivo para produzirmos um ambiente de ensino e aprendizagem eficiente utilizando novas ferramentas em nossas práticas pedagógicas, mesmo em nossas aulas remotas.

Por isso, pensamos o “Sarau Virtual – Compartilhando Empatia Em Tempos De Pandemia”. Este projeto mobilizou a escola: estudantes, professores, equipe diretiva e funcionários em geral para espalhamos, de forma poética, polifônica, artística e cultural, a esperança, a fraternidade, a solidariedade e o amor ao próximo, visto que fomos severamente assolados por esse inimigo invisível e a escola tem por missão trabalhar a leitura proficiente, o amor e a solidariedade na formação do caráter de cada criança e adolescente.

Os textos lidos, declamados, cantados e encenados no “Sarau Virtual” refletiram esses princípios e valores trabalhados nas aulas por nós professores.

Em cada apresentação viam-se a satisfação da oportunidade de dizer, de deixar sua voz ou suas vozes serem ouvidas e compartilhadas.

## Considerações finais

Quando passamos a compreender a leitura como um espaço construído pela interação e pelo diálogo começamos a vislumbrar uma nova maneira de trabalhá-la, de permitir aos nossos alunos o acesso a toda a riqueza de conteúdo e de conhecimento que um texto pode lhe trazer e um texto transcende o seu formato físico, ele é virtual também, ele é sugerido por imagens, ícones, pinturas, vai além das paisagens linguísticas.

A clareza dos aspectos cognitivos da leitura nos ajuda a construir um ambiente onde, de fato, a leitura esteja presente, e não, simplesmente, um exercício de decodificação, de treino, de caça às datas, nomes, locais, sejam privilegiados, num exercício tão necessário e presente no nosso dia a dia. As aulas de leitura devem privilegiar um ambiente em que as vozes dos discursos sejam ouvidas, percebidas e ditas. O conhecimento prévio do estudante seja valorizado e enriquecido com as aulas. Onde o educando consiga identificar as vozes presentes no discurso, os ditos e não-ditos, as consonâncias e dissonâncias nos discursos, as retomadas, as intertextualidades, os diálogos presentes no texto.

Nossa experiência nesse projeto pôde nos aproximar dessa intenção, precisamos inovar nossas estratégias para trabalhar a leitura dialógica. Precisamos promover uma leitura crítica do texto e do hipertexto. Sabemos que todo discurso está atrelado a uma ideologia, portanto, cabe à escola essa tarefa de fazer com que o aluno tenha um bom grau de letramento para que possa identificar essas tantas vozes presentes nos discursos e analisá-las criticamente. Vimos o quanto ficou evidente a circulação de notícias falsas e fraudulentas nas mídias nesse período de pandemia, isso corrobora ainda mais para o nosso compromisso com a formação de leitores críticos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15 ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: contexto, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz A & XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertextos e Gêneros Digitais** – novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A coerência do hipertexto**. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. COSCARELLI, C.V & RIBEIRO, A.E (ORG). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2 ed. Campinas – SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas – SP: Pontes, 1992.
- ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.
- VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.
- Xavier, Antonio Carlos dos Santos. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Campinas, SP: (s.n.), 2002.





## PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO:

leitura e interpretação de *Dois irmãos* de Milton Hatoum e a retextualização em Gabriel Bá e Fábio Moon

Noemia de Azevedo Nascimento <sup>1</sup>

Patrícia Pedrosa Botelho <sup>2</sup>

### Introdução

O presente trabalho é um recorte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras da UFJF e traz a obra de Milton Hatoum, *Dois irmãos*, como uma proposta de ampliação de repertório literário e da competência leitora dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Seguindo a sequência básica de Rildo Cosson que aborda quatro passos para o letramento literário, a saber: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, nesse

---

<sup>1</sup> A autora é professora do Colégio Estadual Maria Zulmira Torres, no interior do Estado do Rio de Janeiro e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: noemian10@gmail.com

<sup>2</sup> A coautora é Pós-doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015); Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2006). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura. Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (Campus Juiz de Fora) e como Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos financiados pelo CNPq e pela FAPEMIG. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

artigo serão apresentados os modos como os discentes teriam a oportunidade de experienciar atividades baseadas nesta sequência e trabalhar não somente partes, mas todo o enredo da obra contemporânea de Hatoum. O método aplicado foi respaldado na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), visto que por ele seria possível fazer correções no decorrer da pesquisa e traria mais liberdade de ação para o professor. Por este método, as intervenções seriam permitidas e úteis e as partes envolvidas ficariam encorajadas a continuar o trabalho. Nosso aporte teórico baseia-se em autores como Cosson (2018), Paulino e Cosson (2009), Rojo (2012), Cândido (1970), Colomer (2007), Antunes (2009), Freire (1984) e outros.

Este texto foi dividido em quatro seções: na primeira, será abordado o termo letramento e suas variações até os dias atuais. Na segunda, será enfatizada a metodologia utilizada; a terceira resume a proposta interventiva. Para finalizar, será apresentada a análise dos dados desejados.

## **1. Letramento: um termo em progressão**

Traduzida do inglês *literacy*, o letramento foi considerado apenas como o ato de alfabetizar, como “habilidade de ler e escrever” (PAULINO e COSSON, 2009, p.64). Somente decodificava-se a escrita sem conhecer a extensão de seu uso. O termo “letramento funcional” (Idem, p. 64) surge para categorizar em níveis o grau de habilidade do indivíduo nessa área e torna-se “alvo de políticas públicas variadas no campo educacional” (Ibidem, p. 64). Nesse contexto, aparece um novo conceito de letramento não relacionado ao ato da alfabetização, mas como “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2018, p. 11). “Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos” (STREET apud PAULINO e COSSON, 2009, p. 65). Assim, mesmo um indivíduo que não tenha sido alfabetizado pode demonstrar algum grau de letramento, pois participa, de alguma forma, desse processo.

Com esta abrangência, o termo que era singular passa a ser plural: letramentos, ressaltando que não se trata de uma questão meramente de flexão gramatical de número, mas que demonstra uma mudança de mentalidade, de posicionamento teórico, uma vez que há inúmeros letramentos, sejam eles literário, digital, financeiro etc. Trabalha-se, desta forma, com aquilo que o aluno traz como referência de cultura, seja popular, de massa, local, com o propósito de ampliar o repertório cultural dos discentes na “(...) direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados” (ROJO, 2012, p. 08). Atualmente, para acompanhar o mundo hipermoderno, fala-se em multiletramentos pela multiplicidade, não somente cultural, como também semiótica, presentes nos textos os quais o indivíduo utiliza para a comunicação (Idem, p. 13). Tornam-se, portanto, competências essenciais para que o indivíduo construa sentido no mundo em que vive e interaja em seu contexto, sendo capaz de influenciar, criticar, envolver-se e enxergar significado em suas atividades, ou ainda, transformar o mundo à sua volta.

Para esse envolvimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que muitos alunos irão exercer, em futuras profissões, habilidades diversificadas que podem requerer repertórios de “experiências e práticas” (BRASIL, 2017, p. 69) que os tornarão cidadãos ativos e não passivos no local no qual estão inseridos. Assim, este documento mostra a importância dos letramentos oferecidos pela escola. É ela que deve proporcionar aos alunos o maior número de leituras, visto que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1996, p. 25), porque se supõe que nela há livros diversificados disponíveis, há interação com outros colegas de sala para troca de experiências leitoras, há o encantamento com as fábulas, contos, com as histórias que marcam a infância e se prolongam até a idade adulta. Quando criança, ao ouvir histórias em sala de aula e posteriormente lendo as narrativas de sua escolha, o leitor começa a aguçar seu sentido de solidariedade, de respeito mútuo, de convivência, de empatia e desenvolve também seu lado

crítico. É na instituição escolar que os leitores são formados através dos textos literários. Sobre a responsabilidade desta formação, os PCNs (BRASIL, 1996) afirmam que

(...) assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (...) a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. (BRASIL, 1996, p. 70-71)

Envolver-se na tarefa de um projeto educativo com o leitor na escola é assumir uma responsabilidade com a sociedade na formação de cidadãos responsáveis e participativos. É necessário, portanto, partir do letramento literário que ocorre via textos literários, visto que por eles haverá maior aptidão da escrita e favorecimento de seu uso social. Cosson (2018), neste íterim, afirma que

(...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2018, p. 12)

Neste caso, percebemos que o processo de letramento literário não é restrito ao âmbito escolar, mas permeia a sociedade, encontra-se presente no dia a dia de nossos alunos. Cabe, portanto, à escola estimular a leitura dos textos literários como forma de ampliação do repertório cultural dos alunos por ser esta instituição também responsável pelo acesso ao letramento literário; no tocante ao professor de língua materna, este deve oportunizar novas experiências aos educandos seguindo as diretrizes da própria BNCC (BRASIL, 2017) que diz:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68)

Não podemos, então, negar o valor da leitura e da (re)escrita dos textos literários, porque é por meio dessa linguagem literária que o aluno terá a oportunidade de ser no mundo, de viver consoante seus próprios pensamentos, pois sendo a literatura um bem primordial e necessário para a vida, ela é um “direito inalienável” (CÂNDIDO, 2004, p. 191) e garantida por lei. Pela literatura o aluno tem acesso não somente aos textos literários, mas constrói sua forma de escrever, de falar e de usar a língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a escola tem “(...) a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1996, p. 15). Esses saberes linguísticos estão presentes em todos os textos que cercam o alunado e que trazem vida quando apreendidos, fatores que a escola não pode transferir ou ignorar como um direito essencial.

Sendo responsáveis por sua própria linguagem os alunos tornam-se protagonistas de seu caminhar e são capazes de fazer suas escolhas por eles mesmos. Para que haja essa percepção do texto, é preciso que o aluno seja um leitor competente, que saiba atribuir significados, que saiba ler e compreender textos literários. Para ratificar esse valor formativo, identitário da educação literária que faz ressignificar o mundo, Colomer (COLOMER, 2007, p. 31) cita como objetivos desse ensino a contribuição para o crescimento do indivíduo, quando, por meio dos textos há entrosamento com outras gerações; quando, por meio dessa interação os textos contribuem para o enfrentamento da diversidade social e cultural e para firmar o elo entre a literatura e a linguística, porquanto a literatura permite trabalhar a linguagem comunicativa de muitas maneiras. Cândido (2004), em seu discurso em favor da literatura como direito, define esse fator humanizador:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 176)

Por perceber o valor extremo da literatura como fator de agregação, de humanização e de organização do ser como um todo, é que defendemos, neste trabalho, a literatura como fonte de saber. E nisto não há negociação, permuta ou insatisfação. Conforme o autor citado acima, “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (CÂNDIDO, 2004, p. 175). É nela, pois, que devemos investir.

## **2. Metodologia**

Inicialmente, uma pesquisa intitulada “Sobre leitura e leitores” seria realizada com os alunos para que falassem sobre seus hábitos de leitura pessoal e de seus familiares, a fim de se fazer uma análise diagnóstica da vida literária dos discentes. Essa investigação inicial contribuiria com dados que nos auxiliariam no conhecimento da vida literária de nossos alunos: hábito de leitura, frequência na biblioteca, que tipos de livros leem, que tipos de leituras são indicados pelos professores, se estão lendo por sugestão ou por escolha própria. A pesquisa procuraria, portanto, mapear a importância da leitura de textos literários para a formação pessoal dos estudantes, saber se eles têm consciência dessa importância e, com isso, traçar um perfil de leitura dos alunos, além de facilitar a abordagem deste trabalho de intervenção por parte da professora-pesquisadora. Entretanto, tal estudo não pode ser feito em detrimento da pandemia que mudou os hábitos de nossa sociedade no ano de 2020. Desse modo, tivemos que deixar que este estudo tivesse somente um caráter propositivo, visto que os problemas enfrentados pelos docentes de escolas públicas não permitiam que essa pesquisa fosse feita.

A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada na pesquisa-ação cujo planejamento é flexível, permitindo fazer adaptações de acordo com a situação apresentada. Neste caso, o ambiente de atuação delimitado neste trabalho, uma turma de 8º ano do ensino fundamental, é propício para a abordagem qualitativa, visando a uma possível transformação no que concerne não somente ao repertório literário dos alunos, como ao fazer pedagógico do professor. Para isso, o professor precisa conhecer sua sala de aula, detectar problemas e buscar possíveis soluções.

Assim, esta pesquisa pretende criar condições para que o aluno seja um apreciador de obras literárias contemporâneas, tendo seu repertório literário ampliado e, como desafio, partimos da leitura do enredo da obra de Milton Hatoum, *Dois irmãos*, de sua interpretação por parte dos alunos e das diversas atividades pedagógicas criadas pelo professor para que o discente interaja com a história dentro de seu próprio contexto familiar e social. Pretendemos, desta forma, contribuir para a prática autoral dos alunos, quando por meio das reflexões propostas, seriam capazes de formar seus próprios conceitos e posicionar-se diante de novas descobertas.

Além da obra *Dois Irmãos*, utilizamos a história em quadrinhos com o mesmo enredo dos escritores Gabriel Bá e Fábio Moon para alternar com a história de Milton Hatoum durante a intervenção, e um capítulo do seriado da Globoplay. A análise da HQ traz também a possibilidade de interpretar o enredo de outro modo, fazendo com que os alunos aprendessem a ler outro gênero, pudessem compreender os silêncios, as pausas, enfim, os elementos que compõem uma história em quadrinhos. No capítulo final os alunos retextualizariam a narrativa utilizando a HQ, de acordo com o que foi inferido por cada um, para que obra e a realidade pudessem ser exteriorizadas por intermédio de uma interpretação crítica. Assim, reafirmamos o valor da literatura na escola, na sala de aula, na vida pessoal, na sociedade, enfim, na humanização do ser em um mundo hipermoderno que carece de atribuir sentido à sua própria existência.



### 3. Proposta de intervenção

A obra escolhida para o corpus dessa pesquisa foi a de Milton Hatoum, *Dois irmãos*, lançada no ano 2000. A história é narrada do ponto de vista de Nael, filho advindo de um estupro, que vivencia calado todos os acontecimentos da casa. Pelo olhar atento deste narrador, o leitor percebe as intenções de cada personagem, suas emoções, revoltas, amores; relata também o crescimento da cidade de Manaus pouco conhecida como descrita no livro; ressalta uma parte da história política brasileira na época da ditadura militar; expõe as atitudes dos personagens de forma a trazer reflexão sobre cada um.

As atividades foram reunidas em um caderno pedagógico com 44 aulas e seguiram a sequência básica de Rildo Cosson (2018, p.51), sendo propostos quatro passos para o letramento literário dos alunos envolvidos nesse processo de intervenção: motivação, introdução, leitura e interpretação. Com a leitura da obra *Dois irmãos*, de Hatoum, e do mesmo enredo, porém produzido em forma de HQ, por Moon e Bá, os alunos teriam a oportunidade de recriar seu próprio desfecho, sendo coparticipantes do texto.

Primeiramente, os alunos leriam a epígrafe da obra de Hatoum e responderiam questões. Após esse momento, analisariam notícias de jornais sobre rixas familiares, um dos temas da obra em estudo, respondendo a questionamentos orais para, depois, na introdução, analisar as capas das obras, recebendo o primeiro capítulo posteriormente a estas atividades. O capítulo sete do livro seria analisado pela lente televisiva da Globoplay, dando oportunidade aos discentes de conhecer o enredo por outra mídia e perceber, por meio dela, o que foi a ditadura militar e algumas de suas consequências no meio estudantil daquela época. Em todos os capítulos foram feitas perguntas orais e/ou escritas, a fim de trazer reflexão sobre os acontecimentos narrados. Por fim, fariam a retextualização do desfecho, utilizando a HQ, interpretando o final baseados no desenvolvimento da narrativa. Vale ressaltar que cadernos de leitura seriam utilizados pelos alunos e outro pela professora para o registro e interpretação das atividades propostas,

com a finalidade de que o andamento das tarefas tivesse um acompanhamento palpável e pudéssemos perceber o aprendizado em relação às competências discursivas, cognitivas e inferenciais.

### 3.1 Atividades pedagógicas propostas

Primeiro momento: Motivação – Como pré-leitura a professora leria a epígrafe de Carlos Drummond de Andrade que consta na obra *Dois irmãos* e depois mostraria no datashow notícias de jornal sobre rixas familiares. Os alunos responderiam oralmente às perguntas que seriam feitas.

Segundo momento: Introdução – apresentação do autor e da obra. Com o uso do datashow, mostraríamos imagens da capa do livro *Dois irmãos*, de Milton Hatoum e da história em quadrinhos, fazendo questionamentos orais sobre os elementos paratextuais e os autores.

Terceiro momento: Leitura - Rildo Cosson afirma que nessa etapa, que percorre todo o trabalho, precisamos acompanhar a leitura proposta, uma vez que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2018, p.62). Capítulos seriam oferecidos através de xerox para o acompanhamento da história em sala ou fora dela, por se tratar de uma obra muito extensa para o trabalho somente em sala de aula. Neste caso, Cosson sugere que se façam intervalos, que seriam a verificação da leitura extraclasse, realizada por meio de atividades específicas ou até mesmo através de uma conversa sobre a narrativa lida. (Idem, p. 62). Atividades de leitura e escrita foram criadas para a compreensão da obra *Dois irmãos*, assim como trabalhos individuais e em grupo. Como o livro faz intertextualidade com a Bíblia, nas histórias de Esaú e Jacó e na de Caim e Abel, bem como a história de Machado de Assis, *Esaú e Jacó*, haveria excertos extraídos das obras citadas para conhecimento das histórias utilizadas no enredo de Hatoum. O autor trabalha por similitude a rivalidade de Esaú e Jacó, indivíduos com diferentes personalidades, que lutaram entre si pelo direito à primogenitura,

nos papéis de Yaqub e Omar, trazendo à tona os conflitos familiares gerados pelos próprios pais, quando há, por parte deles, preferências por um dos filhos. Na última atividade, os alunos retextualizariam a obra de Hatoum, partindo do epílogo da HQ de Moon e Bá. Receberiam o último capítulo da história com alguns quadros escritos e outros não e completariam conforme decidissem ser o final esperado, criando, assim, um desfecho de acordo com a visão pessoal do que aconteceu. Os discentes compartilhariam sua versão final e, só depois, receberiam a cópia do último capítulo da obra de Milton Hatoum para conhecer e comparar os desfechos.

Cumpre-se, com as últimas atividades, a quarta etapa da sequência básica de Cosson: a interpretação, quando os alunos passariam a construir sentidos a partir da leitura e estariam aptos a registrar o que inferiram para o final da história apresentada por meio da obra de Hatoum. Com o auxílio dos quadrinhos, os alunos registrariam seu final, a partir do entendimento construído para o enredo, tornando-se, desta forma, copartícipes do texto.

#### **4. Análise de resultados**

Pelo panorama mundial vivido pela pandemia do novo Coronavírus, todas as atividades acima tiveram em caráter propositivo, não sendo possível aplicar nenhuma delas. Entretanto, esperamos com este trabalho difundir a literatura contemporânea como fator de humanização, de reflexão e crítica sobre si mesmo, a sociedade e os outros. Além disso, tem-se o intento que os outros docentes possam fazer uso desse material em sala de aula para que seu objetivo principal - ampliar o repertório literário de discentes - não seja perdido. Para que o texto literário fosse aprofundado e compreendido, perguntas orais e escritas foram criadas, oportunizando aos discentes reflexões críticas sobre o enredo.

O papel do professor é importante nesse momento para mediar a criação de um senso mais crítico por parte do alunado, fomentando questionamentos, desviando o olhar do comum, realçando a necessidade de leitura nas entrelinhas e assim permitir que o aluno

seja o sujeito que “(...) pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo. O destino das coisas e do mundo somos nós que traçamos” (ANTUNES, 2009, p. 44). Sendo assim, neste projeto de intervenção, os aprendizes são chamados a retextualizar, a transformar com suas próprias palavras o destino de alguns dos personagens centrais da obra de Milton Hatoum, subtraindo do texto lido alguma relação com sua existência.

### **Considerações finais**

Desmitificar o estudo literário, de que leitura de obras geralmente só serve para realização de provas bimestrais e que não existe ligação entre passado e presente nos textos, foi um dos possíveis caminhos percorridos. O contato com o texto literário procurou evidenciar que fatos narrados estão próximos da realidade de cada indivíduo e de que a literatura possui ligações intrínsecas com o ser humano.

Tornar a leitura de Hatoum uma obra significativa aos discentes do 8º ano foi um desafio pretendido por esta pesquisa. O trabalho de obras contemporâneas em sala de aula pode ser um instrumento importante, não somente para ampliação de repertório literário e competência leitora dos alunos, como também para trazer reflexão sobre as práticas diárias de vida dos alunos expostos à leitura. Esperamos que a experiência da leitura possa ser refletida individualmente, compartilhada com outros, tornando-se fonte de compreensão da língua, da história, da vida. Ensejamos que esta pesquisa possibilite aos profissionais da educação realizar novos estudos com os autores aqui trabalhados, seja com o gênero romance, em HQ ou até mesmo com outras adaptações, utilizando os exercícios propostos no caderno pedagógico como fonte de inspiração, ampliando ou reduzindo seu conteúdo.

## Referências

- ANTUNES. Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental** (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários Escritos** .4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOIS IRMÃOS. (Cap. 07). Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produtora: Globoplay.com, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, pp. 128-157, 1996.
- MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Ltda., 2005.
- \_\_\_\_\_. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Ltda., 2008.
- MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Dois irmãos**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. “Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola”. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA BASEADA NO GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA DE FILMES

Lucas Francisco Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>

Luciano Magnoni Tocaia<sup>2</sup>

## Introdução

Neste capítulo, apresentam-se relatos de experiência a respeito de práticas de produção textual desenvolvidas em uma dissertação de mestrado profissional (OLIVEIRA, 2019) no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para tanto, descreveremos uma proposta de aplicação de material didático concebido sob a forma de uma sequência didática (doravante SD) para o ensino do gênero resenha crítica de filme em aulas de língua portuguesa destinadas ao 9º ano do ensino fundamental II em uma escola pública do estado de Minas Gerais. Tal proposta de trabalho desenvolve-se na esteira dos estudos situados no quadro teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, tal como concebido pela escola de Genebra (Bronckart, 2007; Dolz e Schneuwly, 1998; Schneuwly e

---

<sup>1</sup> Docente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Minas Gerais no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN).

Dolz, 2004), uma vez que, nesta perspectiva, a linguagem é considerada de seu ponto de vista social e se dá como instrumento de mediação nas diversas situações comunicativas praticadas entre os falantes de uma dada comunidade.

Este texto organiza-se em três partes, além desta introdução: a primeira descreve, brevemente, os princípios teórico-metodológicos que orientaram a elaboração da SD e sua posterior aplicação em atividade de produção textual; a segunda demonstra, por meio da análise de excertos de produções textuais de alunos participantes da pesquisa, o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao uso do gênero em questão; a terceira apresenta as considerações finais.

## **1. Os gêneros textuais como ferramentas para o ensino de produção textual**

Nesta seção, apresentaremos um panorama geral sobre os conceitos teóricos que nortearam a elaboração da SD e sua posterior aplicação. Assim, não nos fixaremos em nenhum conceito teórico com exaustividade, mas buscaremos, sobretudo, tratar dos assuntos que julgamos essenciais para a compreensão desta proposta de trabalho.

O presente trabalho parte do princípio de que os seres humanos, em sua comunicação diária, agem em esferas sociais, como por exemplo: o trabalho, a escola, a família, a religião, a esfera dos amigos, e assim por diante. Em cada uma dessas esferas, o uso da linguagem se dá, imperativamente, sob a forma de enunciados, o que leva a crer que só podemos agir, portanto, na interação; só se diz no agir, e este agir é o que motiva determinados tipos de enunciados, do que se pode deduzir que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis e diversificados de enunciados, os gêneros discursivos, tomando para nós as palavras de Bakhtin (2006).

A ideia bakhtiniana de que o uso da língua se dá sob a forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos

participantes de uma ou outra esfera da atividade humana, ou seja, de que são a unidade da comunicação discursiva, é posteriormente retomada por Bronckart (2007), para quem estamos sempre confrontados a um universo de textos, que, por sua vez, organizam-se em gêneros. Segundo o autor, o agir linguageiro que designa a realidade das práticas de linguagem situadas realiza-se por meio dos textos. Esses textos apresentam em sua essência especificidades que lhes são atribuídas em virtude das situações de interação na qual são produzidos, das características da atividade que será desenvolvida e das condições sócio-históricas de sua produção. Todo texto pertence, dessa forma, a um gênero, e apresenta suas propriedades genéricas, resultados da escolha do gênero textual que parece melhor se adaptar à situação de comunicação, mas que tem, também, suas especificidades sempre únicas, frutos de escolhas do enunciador em função de sua situação de produção particular.

Com o intuito de analisar diferentes textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (2006, 2007) propõe um modelo de análise textual, que se concentra na análise de três parâmetros (folhado textual): a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. É de fundamental importância que, antes de qualquer análise textual nestes níveis, haja uma compreensão muito detalhada do contexto de produção do texto analisado. O contexto de produção deve ser tratado, inicialmente, no contexto imediato em que o texto foi produzido, isto é, a situação de ação de linguagem que deu origem ao texto (Bronckart, 2007). Levantam-se hipóteses, tanto sobre o contexto físico, quanto o contexto sociossubjetivo, a respeito de quem escreveu o texto, para quem provavelmente o texto foi escrito, em que local social o texto circulará, que efeitos o enunciador do texto gostaria de produzir no destinatário, etc.

No que diz respeito ao folhado textual mais especificamente (Bronckart, 2007), a primeira etapa a ser analisada diz respeito à infraestrutura geral do texto ou o nível mais profundo do texto, em que se observam formas de organização geral do enunciado, tais quais: o planejamento geral dos conteúdos temáticos; os tipos de



discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; relato interativo e narração, pertencentes ao eixo do narrar); as sequências textuais (Adam, 1992), tais quais: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva, a descritiva de ações, a explicativa e a dialogal; outros modos de planificação que podem ser combinados em um mesmo texto.

O nível intermediário de análise, dito mecanismos de textualização, procura explorar a coerência temática. Observam-se, nesta etapa, três mecanismos de textualização: a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão, marcados por meio de conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais.

O último nível, relativo aos mecanismos enunciativos, analisa elementos que proporcionam a coerência pragmática no texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos e expressando diversas avaliações (sentimentos, julgamentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático, as chamadas modalizações. Há, ainda, um olhar sobre a inserção de vozes, que assumem a responsabilidade pelo que é dito no enunciado.

Assumindo a proposta de Bronckart (2007) destinada à análise de textos, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram pesquisas, no campo da didática das línguas, destinadas tanto ao ensino da língua materna quanto ao ensino de uma língua estrangeira. Nesses trabalhos, tal grupo de pesquisadores concebe os gêneros como (mega)ferramentas, em perspectiva marxista e vigostyana, devido ao fato de que, ao atuarem em situações de linguagem, ajudam a fixar significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira. Para eles, os gêneros podem ser definidos pelos conteúdos que são ou que se tornam dizíveis por meio deles, por uma estrutura comunicativa que lhes é peculiar, por um conjunto de unidades de ordem linguística que revelam traços da posição enunciativa do enunciador, pelo conjunto de sequências textuais e pelos tipos discursivos que compõem a estrutura textual. Em sua concepção, todos os elementos elencados são fatores que merecem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

Ao defender a tese de que é “por meio dos gêneros que as práticas linguageiras se encarnam nas atividades dos alunos”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p.29), os autores propõem outras duas ferramentas fundamentais, a fim de organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros: o modelo didático dos gêneros – doravante MDG - (De Pietro et al, 1997) e a SD (Dolz; Schneuwly, 2001). Para que se possa elaborar uma SD e ensinar um gênero textual, é fundamental que o professor possua bons conhecimentos sobre o gênero que deseja produzir. Por conseguinte, faz-se necessário a elaboração do MDG, elemento integrador que implicará em uma análise minuciosa das características comuns presentes no gênero em questão, além de uma seleção de elementos que sejam pertinentes ao seu ensino. O MDG define-se como um instrumento de transposição didática – uma abstração – que nos permite apontar os elementos a serem estudados que se tornarão objetos de ensino-aprendizagem em uma situação de comunicação específica. É uma espécie de inventário provisório das principais características do gênero textual, visando a seu ensino. É fundamental, assim, que se analisem vários exemplares característicos do gênero escolhido, porém sem reduzir o trabalho com o gênero à aplicação das características levantadas, “engessando-o”; não se almeja, dessa forma, a construção de um MDG perfeito, uma vez que a preocupação maior de um pesquisador não é estabelecer modelos ideais, mas conhecer e caracterizar o objeto que o auxiliará no trabalho pedagógico e na aprendizagem.

Para Machado e Cristóvão (2005), a construção de um MDG se faz, então, pela análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero considerando-se, por exemplo: a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel ele se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os

conteúdos típicos do gênero; c) a estrutura composicional característica do gênero; c) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador; d) as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; e) as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais, entre outras. Por questões relativas ao limite deste texto não apresentaremos, neste trabalho, o exemplar do MDG elaborado em nossa pesquisa.

Aliada ao MDG no ensino de produção textual está a noção de SD, visto que se define como um dispositivo didático pensado para o ensino de um gênero textual. Trata-se de um conjunto de atividades de ensino que visam a trabalhar as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, ou, conforme pontuam os autores, um “conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

No quadro de um projeto de trabalho com um gênero textual específico, a SD se desenvolve em quatro etapas que podem ser assim descritas: inicialmente, há a apresentação da situação de produção, momento em que o projeto é anunciado e apresentado aos alunos. Em seguida, os alunos realizam uma produção inicial, momento em que o professor diagnosticará as primeiras dificuldades a serem suplantadas pelos alunos, bem como as representações iniciais tidas por eles em relação ao gênero em questão. A terceira etapa organiza-se em uma série de módulos compostos por variadas atividades escolares, que têm por objetivo alcançar uma das dimensões do texto a ser redigido ou solucionar um problema de escrita diagnosticado nas produções iniciais. A última etapa envolve uma produção final, momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos durante o trabalho desenvolvido nos módulos.

Por fim, a proposta de ensino de produção textual por meio de SD permite ao aluno a aprendizagem de capacidades de linguagem, ou seja, “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52). Ainda que estejam intrinsecamente associadas no processo de produção textual, elas podem ser didaticamente separadas em três grandes grupos, para melhor observar, analisar e descrever o comportamento linguageiro dos alunos. São elas: a) capacidades de ação, que trata das representações sobre a situação e da mobilização de conteúdos; b) capacidades discursivas, que mobiliza modelos discursivos em atividades relacionadas à organização geral do texto (tipos de discurso e de sequência); c) capacidades linguístico-discursivas, que propõe atividades relacionadas a aspectos linguísticos: vozes, modalizações, coesão, conexão. (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz; Schneuwly, 1998). Nesta perspectiva, o gênero de texto não se torna apenas o objetivo e objeto de estudo, mas também um meio para que os alunos possam desenvolver essas capacidades, que são fundamentais em todas as outras produções textuais que serão efetuadas ao longo da vida.

## **2. A relação entre a SD elaborada, as produções textuais e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**

Nesta seção apresentaremos uma breve análise de textos produzidos por três alunos participantes da pesquisa denominados: Estudante 1, Estudante 2 e Estudante 3. Nosso objetivo foi comparar, inicialmente, alguns aspectos da produção inicial (PI) e produção final (PF) de cada um deles, para, então, demonstrar o seu desenvolvimento em três capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva (Dolz e Schneuwly, 2004). Uma consulta à SD elaborada (OLIVEIRA, 2019), que serviu para a coleta dos dados apresentados, é fundamental para que se possa compreender de maneira aprofundada a breve discussão que apresentamos.

Os textos selecionados foram de alunos que concluíram todas as etapas da SD, conforme o material oferecido durante a execução da pesquisa. Como são várias as características e as dimensões ensináveis de um gênero a partir do desenvolvimento das capacidades de linguagem, optamos por apresentar, em razão do limite deste texto, como esses estudantes se desenvolveram no domínio de apenas um aspecto relacionado a cada uma dessas capacidades.

Para analisar os textos na pesquisa elaborou-se um quadro com a apresentação das características do gênero e das dimensões ensináveis, além de uma legenda para indicar se o aluno realizou, tanto na PI quanto na PF, a atividade solicitada de forma integral, de modo parcial, ou se o aluno não conseguiu realizar a atividade demandada. É importante destacar que, para a realização da PI, os alunos assistiram a um filme proposto pelo professor e, em seguida, produziram uma resenha que seria publicada em um site de críticas de filme. Já na PF, eles produziram uma resenha crítica de um filme da escolha deles, com o objetivo de expor o texto em um mural na escola para estimular os outros estudantes a participarem de uma mostra de cinema produzida pela turma.

Segundo o MDG, no que se refere à capacidade de ação (contexto de produção), uma resenha crítica de filme tem como finalidade convencer o leitor a assistir ou não a um filme, a partir da apresentação de um ponto de vista (ou apreciação) sobre a produção cinematográfica resenhada. Nesse aspecto, os três estudantes apresentaram desenvolvimento parcial na realização da PI, pois, apesar de elaborarem descrições sobre o filme, não conseguiram desenvolver de forma satisfatória um ponto de vista sobre a produção cinematográfica analisada. Como mostram as transcrições a seguir, o Estudante 2 apresenta apenas descrições sobre o filme na PI, ao passo que, na PF, elabora de forma clara uma apreciação sobre a obra, com o objetivo de mostrar elementos positivos do filme resenhado.

### **Estudante 2 – Trecho transcrito da PI**

Tom Cruise no filme a múmia interpreta Nick um militar do exercito que está a procura de produto comercializado totalmente proibido. O filme também fala de uma princesa chamada Ahmanet que mata seu pai, o filho do pai dela com sua esposa.

Transcrição do trecho da PI da aluna Jeovana

### **Estudante 2 – Trecho transcrito da PF**

...Esse filme é bem interessante e expressa muito bem que para uma pessoa ser feliz não é necessário viver um conto de fada ser feliz apenas é viver o momento e aproveitar cada segundo.

No tocante à capacidade discursiva (aspectos discursivos), o MDG aponta que, no plano global, uma resenha crítica de filme deve apresentar, inicialmente, um título com o nome do filme, seguido do nome do autor do texto produzido. Neste aspecto, os três estudantes apresentaram um desenvolvimento parcial na PI, já que não apresentaram os nomes deles nos textos produzidos. Por outro lado, na PF, todos atenderam a esse aspecto, o que confirma a eficácia da SD, que abordou a realização desta operação em um dos módulos aplicados. Entretanto, para preservar a identidade dos estudantes, optamos por não mostrar os excertos dos textos originais ou as transcrições com seus nomes originais.

No plano global, o resenhista também produz apreciações sobre o filme e, no decorrer do texto, utilizar descrições de cenas, associadas a essas apreciações. Ao final, o resenhista pode fazer uma síntese dos argumentos utilizados, reforçando a apreciação produzida. Nesse aspecto, o Estudante 3 demonstrou um desenvolvimento parcial na PI e um desenvolvimento total na PF, visto que, naquela, ele não desenvolve a argumentação em torno da apreciação feita sobre o filme e apenas afirma que a produção cinematográfica é “super recomendável”. Por outro lado, como mostram os excertos a seguir, isso não ocorre na PF, na qual a

apreciação é desenvolvida de forma mais organizada, pois o estudante mostra primeiro algumas características do personagem principal da série e associa essas características à apreciação que ele faz, ao afirmar que a série tem um tom de sarcasmo e humor.

#### Estudante 3 – Trecho transcrito da PI

...acompanhada de uma mulher chama Jhenny que ele começa a criar laços emocionais, é super recomendável esse mar de aventuras que “você” caro leitor irá viver!

#### Estudante 3 – Trecho transcrito da PF

Com toda classe de alguém importante, empolgação e poder de quem simplesmente é o diabo em pessoa, interpretado com admiração por TOM ELLIS, usa ternos e sapatos caros, é bem – humorado, fabuloso e irresistível para as mulheres. Com a ajuda de um tom engraçado e sarcástico que a série tem, com o tempo que ocorre durante, vamos descobrindo que o anjo caído não seja tão ruim assim.

No que se refere à capacidade linguístico-discursiva (aspectos linguísticos-discursivos), uma das características necessárias para o bom desenvolvimento do texto é o aluno articular de forma adequada as vozes discursivas inseridas no gênero. De acordo com o MDG, em uma resenha crítica de filme, o estudante precisa estar atento ao uso predominante da voz em terceira pessoa, articulando essa voz do discurso a outras vozes, como por exemplo, falas de personagens do filme ou de especialistas em cinema que produziram comentários sobre a produção cinematográfica resenhada. Nos exemplos a seguir, destacamos o uso das formas verbais para mostrar o desenvolvimento dos estudantes neste aspecto.

#### Estudante 1 – Trecho transcrito da PI

O Nick e Vail acharam a tumba a onde a Ahmanet estava presa, a Ahamanet foi liberta por Nick e a princesa chamou o Nick de escolhido, para fazer um sacrifício.

### Estudante 1 – Trecho transcrito da PF

Quando assisti ao filme e gostei muito, porque não conheço nenhum filme da Marvel que foi ruim quando lançou...

### Estudante 2 – Trecho transcrito da PI

...E então ela faz um pacto com o deus Set que é o deus da morte, logo depois ela tenta matar um rapaz que ela estava apaixonada, pois ela queria matar ele para o deus se entrar no corpo dele.

### Estudante 2 – Trecho transcrito da PF

...tio Tony é um rapaz Brincalhão, diveridto e com isso ele atrai várias pessoal, porque o filme além de ser incrível tem atrizes e atores sensacionais Este filme é indicado para todos os pubrico diz o ator “pedro Antônio”, por não indicar cenas pesadas e inadequadas para menores, porém esse filme é bem criado e se não prestarmos a atenção não entenderemos muito bem algumas cenas....

É possível perceber nos trechos analisados, extraídos da PI e PF dos Estudantes 1 e 2, que aquele permaneceu na mesma zona de desenvolvimento (Vigotsky, 1989), uma vez que, ao compararmos a sua PF com a PI, notamos que o uso da forma verbal em 1ª pessoa exerceu predomínio na PF, o que não é recomendável que ocorra em uma resenha crítica de filme. É importante destacar que, na PI, o Estudante 1 fez uso da voz em 3ª pessoa corretamente, mas a sua PI não atendeu ao gênero proposto, pois o aluno produziu uma sinopse em vez de uma resenha crítica de filme. Já o Estudante 2 apresentou um desenvolvimento total neste aspecto, tanto na PI quanto na PF, pois utilizou de forma adequada a voz verbal em 3ª pessoa, destacando que as atividades trabalhadas na SD contribuíram para que o estudante articulasse de forma mais eficaz os verbos em 1ª pessoa com a formas verbais em 3ª pessoa no texto produzido.

### Considerações finais

A realização desta pesquisa confirma que a SD é uma estratégia de ensino que exige do professor a compreensão do



gênero textual como um instrumento psicológico (Vigotsky, 1989) utilizado para mediar o desenvolvimento dos alunos em relação à algumas habilidades. Como realizado neste estudo, a SD serviu para que os alunos pudessem não só aprimorar o uso de recursos linguísticos associados ao gênero proposto, mas também para levá-los a perceber aspectos do discurso e do contexto de produção em uma resenha crítica de filme, o que contribuiu para o seu aprimoramento da escrita e da argumentação durante e após a aplicação dos módulos da SD.

A pesquisa realizada também abre possibilidades para que outros estudos mostrem o papel das SD's em comparação a outras metodologias, o que contribuiria para os estudos já existentes no campo da Linguística Aplicada. Além disso, este trabalho ratifica a importância do aprimoramento das avaliações externas governamentais da Educação Básica no país, que devem priorizar e levar em consideração tanto o desenvolvimento de habilidades de leitura quanto de produção escrita no Ensino Fundamental das escolas brasileiras. Valorizar a escrita na escola é valorizar também o desenvolvimento autônomo dos alunos na vida em sociedade.

## Referências

- ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris : Nathan, 1992.
- BAKHTIN.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- DE PIETRO et al. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1997.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’oral : initiation aux genres formels à l’école**. Paris : ESF, 1998.
- DOLZ, J. ; PASQUIER, A. ; BRONCKART, J-P. L’acquisition des discours : émergence d’une compétence ou apprentissage des capacités

langagières diverses ? **ELA – Études de Linguistique Appliquée**, n.92, p. 23-37, 1993.

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

MACHADO, A.R.; CRISTÓVÃO, V.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2005.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso : considerações psicológicas e ontogenéticas**. In : \_\_\_\_\_ ; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# LETRAMENTO LITERÁRIO EM VÁRIAS VERSÕES DE CONTOS DE FADAS

Eliana Aparecida da Silva Bino<sup>1</sup>

Fani Miranda Tabak<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Neste artigo será mostrada a importância de se trabalhar com contos de fadas e suas releituras desenvolvendo habilidades de leitura literária. Procuramos socializar os conhecimentos escolares dos alunos com outros saberes de forma bastante criativa, estimulando o prazer pela literatura e provocando reflexões pertinentes nestes alunos, levando-os a perceberem que existem outras formas de leitura, além das que estão acostumados em seu dia a dia.

Nosso público-alvo foram alunos de uma escola pública de Uberaba-MG, que cursaram o oitavo ano do Ensino Fundamental II no ano de 2018 e conseqüentemente nono ano em 2019. Os alunos foram divididos em dois grupos com 30 alunos cada: Grupo Azul e Grupo Verde. Esta separação ocorreu porque a escola, neste período, realizou um experimento de separar as turmas de acordo com o nível de aprendizagem, o Grupo Azul vinha apresentando

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras (Profeletras/UFTM) , Especialização em Língua Portuguesa. Professora da Escola Estadual Presidente João Pinheiro. Contato: elianasilvanp@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em estudos Literários. Professora do Mestrado Profissional Profeletras/UFTM. Contato: fani.tabak@uftm.edu.br

ao longo dos anos um melhor rendimento escolar e o Grupo Verde estava um pouco aquém.

Realizamos oficinas com os seguintes contos: Cinderela, Barba Azul, A Bela Adormecida e A Bela e a Fera em diferentes versões, com um conjunto de atividades bastante diferenciadas, que, de maneira lúdica, fizeram com que os alunos do Ensino Fundamental II pudessem ter uma visão diferenciada do processo de leitura.

Lembrando que, na atualidade, o professor é responsável pela formação de cidadãos críticos e conscientes e, ainda, necessita desenvolver atividades que contribuam para o conhecimento e a proficiência da língua materna. As habilidades necessárias para a leitura literária fazem parte de um conjunto de etapas que se desenvolvem desde os anos iniciais de vida, antes mesmo do letramento, até a plena aquisição do sistema linguístico no qual estamos inseridos, ou seja, até que o aluno consiga ser inserido no meio social, sabendo se comunicar em situações diversas. Essas habilidades, muitas vezes difíceis de serem isoladas, vão sendo estimuladas por diferentes fatores e agentes sociais que podem contribuir para o seu êxito ou não. Entendendo que nosso papel, enquanto agentes sociais, é fundamental nesse processo, passamos ao desenvolvimento de atividades de leitura literária com o uso de contos.

## **2. Literatura e leitura no contexto escolar da atualidade**

A Literatura está intimamente ligada à leitura, à palavra, a um tempo e, conseqüentemente, a um leitor. E estes elementos são todos variáveis, mutáveis, fazendo-nos perceber que precisa acontecer o processo de recepção de algo diferente para que o leitor compreenda o texto literário.

O escritor Mário Vargas Llosa (2009, p.3), que recebeu o prêmio Nobel de Literatura em 2010, apresenta uma definição muito interessante sobre Literatura: “A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço,

onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites.”

Segundo Llosa (2009), a Literatura faz com que as pessoas saiam de sua vida cotidiana e vivenciem outras experiências de vidas diferentes, onde tudo é possível através da imaginação, levando o leitor ao encontro de suas fantasias mais comuns, libertando-o muitas vezes da própria realidade histórica.

A leitura estabelece o diálogo do leitor com o objeto lido, em um determinado tempo e espaço, não simplesmente a decodificação de sinais, e sim um movimento de dar sentido aos sinais, de compreendê-los. E também é um ato solitário e solidário, pois envolve a necessidade, a experiência individual, mas pode se desenvolver mais em contato com outras pessoas, outros leitores, enriquecendo a experiência leitora. Através da leitura, a curiosidade aguça o imaginário, o leitor se conhece melhor, ao se identificar com o que lê e como lê, compreende melhor o mundo, fazendo uma viagem sem sair do lugar físico em que se encontra. Ela acontece em nosso cérebro, modificando nossa percepção através da imaginação, tornando-a mais autônoma, ampliando nossos horizontes. Nesse momento, passamos a ter desconfianças sobre o que lemos, rompendo com a passividade, passando a ter mais condições de enfrentar situações diversas e modificá-las. Esse exercício também é um convite ao desenvolvimento da memória e nos faz enxergar a vida de outras formas.

A leitura literária é diferente das outras formas de leitura, pois exige do leitor certa habilidade de lidar com as palavras, que são renovadas, recriadas a cada contexto e essa perspicácia do leitor só aumenta com a prática. O hábito de ler colabora para que surjam múltiplas interpretações em um texto literário, o que pode enriquecer o repertório desse leitor gradativamente.

Para Wolfgang Iser (1996) ao tentarmos atribuir valor a uma obra literária deixamos de lado suas características específicas, tendemos a ter uma interpretação objetiva, isto faz com que deixemos de lado a sua plurissignificação, sendo assim o leitor

precisa interagir com a obra concedendo significado próprio ao que lê, sem impor valores, como boa ou ruim.

Vivemos em um mundo onde existem inúmeras práticas sociais para uma criança: televisão, computador, jogos virtuais, conversas em redes sociais entre outras. Como despertá-la para a leitura? Como vencer este desafio? Não é tarefa nada fácil. As crianças ficam horas em frente à TV e ao computador, assistindo filmes, séries e desenhos que chamam bastante a sua atenção. Quando pensamos na pouca prática de leitura, devemos nos fazer um questionamento: os nossos alunos não leem? Como eles vivem sem fazer leituras? Existe uma crise de leitura? Na verdade, existe uma ausência de leitura de texto escrito, principalmente do livro físico. Eles até realizam algumas leituras pragmáticas, leituras em redes sociais, mas a leitura literária não é comumente realizada, ficando delegada para a escola. Outro detalhe a ser lembrado é de que a maioria das crianças só lê o que é pedido para as atividades escolares, cumprindo apenas a obrigação exigida. Logo, é preciso encontrar uma saída para esta questão. Diante de tudo isto deve entrar em ação o papel da família, da escola e do professor.

Foi pensando em tudo isso que resolvemos, neste artigo, fazer a análise de algumas oficinas com contos de fadas, em que realizamos a leitura e compreensão dos contos de fadas através de diversos meios, como: contação dos contos, o uso de imagens para facilitar o entendimento de vocábulos menos conhecidos, filme, pintura, debates, ilustrações dos contos, paródias, reescrita dos contos entre outros. Desta forma os alunos perceberam que, além da linguagem escrita, temos outras linguagens que auxiliam na leitura do texto escrito e que também são de extrema importância em nosso dia a dia.

Os contos de fadas, mesmo com sua longa existência, ainda encantam as crianças e os jovens nos dias atuais, apesar de vivenciarem mundos e épocas diferentes dos que vivemos, eles proporcionam uma viagem ao tempo cheia de magias. E este encantamento que a Literatura Infanto-juvenil possui ajuda muito

na formação de atitudes e valores nas crianças, desenvolve seu imaginário e também as auxilia na prática da leitura.

Nossa missão foi fazer com que estes alunos tanto os que já liam algo quanto os que não liam iniciassem um processo de letramento literário para que pudessem ser leitores conscientes e críticos, que trouxessem a leitura para seu mundo, de uma forma bastante prazerosa. Lembrando que este estímulo à leitura deve acontecer diariamente, com atividades que propiciem o desenvolvimento de habilidades múltiplas como ler textos de gêneros variados, escrita e reescrita de textos, leituras prazerosas, busca de informações, aguçando cada vez mais a curiosidade do leitor.

Durante a execução das oficinas verificamos que quem realizou a primeira leitura para os alunos foi uma figura feminina, isso deixa clara a evidência de que as mulheres normalmente propiciam o primeiro contato com a leitura aos filhos, seja a mãe, a primeira professora ou até mesmo um familiar, como avó ou tia. A influência feminina na leitura é notória, pois a mãe desde cedo já inicia o processo de contação de histórias para os filhos, e a professora aprimora na escola o processo. Também é bem nítida a importância da professora na aquisição do gosto pela leitura, daí a importância de atividades lúdicas envolvendo as crianças com diferenciados tipos de leitura para que o processo de letramento não seja interrompido ao longo dos anos do período escolar. O trabalho da escola em conjunto com as famílias se mostra primordial para que o letramento literário aconteça.

### **3. A importância do imaginário no letramento literário**

A literatura infantil pode deixar marcas fortíssimas no leitor, pois é ali que a criança reconhecerá as primeiras revelações, terá suas primeiras escolhas. Ao abrir um livro, uma criança quer desvendar seu mistério, encantamento, acaba assim desenvolvendo sua linguagem e até mesmo sua capacidade de comunicação com o mundo. Martins declara:



Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (MARTINS, 1990, p. 43).

A formação do leitor literário pressupõe que ele passe por um processo ao qual se deu o nome de letramento literário. O termo letramento surgiu como um redimensionamento do conceito de alfabetização. Com novas exigências relacionadas ao mundo da leitura e da escrita na Educação, somente o conhecimento do sistema alfabético em que o aluno, juntando as vogais e as sílabas, teria capacidade de decodificar e escrever minimamente palavras em uma folha de papel passou a não ser mais suficiente. Ângela B. Kleiman (2005) explica que:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno, no computador, e também e que use a internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Atualmente o letramento acontece de forma diferenciada, e também mais acelerada com auxílio da tecnologia, a criança aprende a se comunicar de diferentes maneiras, em diversos contextos, não ficando somente presa ao lápis e papel.

Nessa perspectiva, diferencia-se alfabetização de letramento, pois se acredita que designem ações, de certa forma, diferentes em que uma não exclui a outra. O termo letramento surgiu em meados da década de 1980 para designar um conjunto de práticas sociais. Zapponne (2008) esclarece que por se tratarem de práticas sociais, o letramento não ocorre somente no ambiente escolar, mas em diversos contextos em que, de algum modo, envolvam a escrita. Sabemos que na atualidade fica a cargo da escola promover a

inclusão de crianças e adolescentes no mundo letrado. Segundo Soares (2009), uma vez que o indivíduo se vê inserido no mundo da leitura e da escrita, ele não é mais o mesmo.

O letramento literário, por sua vez, envolve práticas sociais de uso do texto literário. Segundo Cosson (2014, p. 16) em verbete do Glossário Ceale, o “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. De acordo com Rangel (2005, p. 137-138), este Letramento é uma ferramenta para a formação do leitor “para quem o texto é objeto de intenso desejo”. Sendo assim, a criança que experimenta o universo literário através de práticas de letramento literário tem maiores chances de se tornar uma leitora de qualquer tipo de texto, sobretudo o literário. Em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2014) explica que:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita. (...) é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014, p. 16).

Em vista disso, é necessário e fundamental que a criança tenha contato com a ficção desde sua entrada na escola, pois isto é imprescindível para que o processo de letramento literário se inicie desde os primeiros anos de vida, o que proporcionará maior familiaridade com os textos literários e seus múltiplos sentidos.

Para realizar uma ação significativa e transformadora, o professor deve lembrar que as atividades de leitura devem ter continuidade para além da sala de aula, ou seja, que continuem, que sejam partilhadas com outros leitores, pois um texto é algo inacabado e que precisa da ação do leitor para fomentar ideias. É muito importante que o professor almeje promover o letramento literário de seus alunos, pois é necessário compreender que o letramento é contínuo, não se esgota. Soares afirma:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 39-40).

O letramento literário acontece ao longo de nossa vida, pois usamos socialmente a leitura e a escrita para diversas atividades cotidianas, como por exemplo: quando estamos no trânsito, interpretamos placas, ao preenchermos uma inscrição para um concurso de poesia, entre tantas outras situações que vivenciamos.

Contar estórias faz parte da vida das pessoas e isso não mudou muito com a passagem do tempo. O que faz um conto trazer encantamento aos seus leitores é sua especificidade, pois é um gênero em que a realidade e a ficção se misturam para promover sensações e interpretações múltiplas, provocando no leitor um certo impacto. Cortázar nos apresenta uma definição bastante interessante sobre o que é o conto:

[...]se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fuga- cidade numa permanência, Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 1974, p. 147-66).

Conforme Cortázar, o conto é o resultado da batalha entre a vida e a expressão escrita dela, fazendo com que existam poucos contos grandes, com algo mágico, profundo que mexa com o homem. Para ser considerado um conto literário, é necessário que o conto consiga deixar marcas em seu leitor ou ouvinte, algo que o prenda à estória.

Os contos possuem uma magia sobre os leitores, independentemente da idade, o encantamento permanece ao longo de gerações. Os personagens de contos de fadas mexem muito com a imaginação das crianças, despertam sensações incríveis. Qual criança nunca sonhou em ser um príncipe ou uma princesa, ou mesmo, ter um sonho realizado em um único passe de mágica? Quem não gostaria de ter uma fada madrinha? Sendo assim, os contos de fadas recontados por Walt Disney trazem uma versão que se tornou referência para muitas crianças.

O conto de fadas traz para o leitor um mundo misterioso, em que os objetos têm vida, as fadas realizam desejos, animais falam, homens são transformados em animais ou vice-versa. Esse material vem conquistando, a cada dia, um maior espaço entre os leitores literários. Coelho (2012, p.23) nos alerta que “...os contos de fadas, as lendas, os mitos, entre outros, também deixaram de ser vistos como ‘entretenimento infantil’ e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes do conhecimento do homem e de seu lugar no mundo.”

Sabemos que o imaginário se distingue do real, do verdadeiro, fornecendo-nos outra forma de conhecer o mundo que talvez a realidade não teria. Essa perspectiva, de acordo com a nossa leitura, assume uma aparência de realidade de maneira que entra e age no mundo real. O imaginário não se mostra de forma direta, mas apenas de forma simbólica, tanto na Literatura quanto em nossas experiências diárias. No que se refere aos heróis, esse paradigma está ligado diretamente ao comportamento e à psicologia dos indivíduos na sociedade – o herói é a personificação dos ideais de uma sociedade. Um bom exemplo são as fadas, mulheres com poderes sobrenaturais, normalmente bonitas, que mexem com a fantasia de todos, pois são seres fantásticos, imaginários que resolvem problemas que nós humanos não conseguimos, aguçando nossa imaginação. A fada é um personagem que faz o papel de um mediador mágico, que torna possível a realização de sonhos, desejos e ideias dos personagens em situação de apuros ou desilusão. Então, podemos concluir que o imaginário, nestes casos,

esteja ligado à exaltação da fantasia, do sonho, do inverossímil. O fascínio por este tipo de narrativa é tão grande que Coelho afirma:

O leitor ou ouvinte sente-se projetado num plano em que seus próprios anseios parecem realizar-se: os obstáculos se aplainam, o mal é castigado, o bem é premiado e a vitória dos heróis e heroínas é completa e perene... Daí o prazer interior ou a sensação de autorrealização que os contos de fadas ou contos maravilhosos transmitem. (COELHO, 2012, p. 120).

Ao ler ou ouvir um conto de fadas, o leitor ou ouvinte coloca ali todos seus anseios, desejos mais íntimos buscando uma sensação de autorrealização. Seguindo a ideia de que é a imaginação que nos leva a ver o mundo de uma forma subjetiva, carregada de sentidos, passamos a buscar essa prática de contar histórias para nossos alunos. Na escola, a contação de histórias está bastante restrita à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois parte-se do pressuposto de que a partir do sexto ano o aluno perde o gosto por ouvir histórias. Além dessa problemática que abrange a contação de histórias e a faixa etária considerada ideal para essa prática, é muito comum, na maioria das escolas, a biblioteca ser explorada como depósito de livros antigos; como lugar de castigo para alunos indisciplinados ou que chegam atrasados e até mesmo como lugar “sagrado” em que se deve permanecer em silêncio, banindo a alegria e a partilha de conhecimento neste local.

O exercício da fantasia e da imaginação precisa ser estimulado e valorizado entre as crianças. E conforme foi dito anteriormente, esta missão cabe à família, à escola e à sociedade em geral. Que seja dado o exemplo através de adultos leitores que possam contribuir para a valorização do imaginário.

Para empreendermos uma valorização da literatura na nossa escola e especialmente dos contos de fadas como leitura para jovens adolescentes, partimos para um processo de mediação que explorasse, através do trabalho de intervenção, a leitura de diferentes versões de contos de fadas com 60 (sessenta) alunos participantes na pesquisa, que têm faixa etária de 13 a 14 anos,

estudando no nono ano do Ensino Fundamental. Estes divididos em dois grupos: Verde e Azul. O Grupo Azul será um grupo de alunos que aparentemente apresentava nível de letramento mais avançado e o Grupo Verde nível de letramento menos avançado.

A proposta inicialmente estava ligada ao desenvolvimento do Letramento literário que eles apresentavam, embora veremos que as diferentes atividades demonstraram discussões importantes no trato da leitura literária e da formação do imaginário.

Trabalhamos com oficinas; usamos o termo oficina como uma metodologia de trabalho que prevê o trabalho coletivo, com momentos de interação e troca de saberes. Com atividades práticas e lúdicas, não ficando apenas na mera transmissão de informações, ocorrendo troca de experiências e reflexão sobre as leituras realizadas. Os alunos literalmente “colocaram a mão na massa”. Foram 19 oficinas com os seguintes contos: Cinderela, Barba Azul, A Bela Adormecida e A Bela e a Fera em diferentes versões. Lembrando que a escolha destes contos ocorreu justamente pelo fato de podermos trabalhar com a riqueza de versões dos mesmos, pois esse diálogo de versões contribui não apenas para a possibilidade de desenvolver uma maior criticidade diante de diversos textos, mas também dentro da principal meta curricular para a formação dos atuais estudantes, de que possam exercer a sua cidadania com consciência.

#### **4. Análise das oficinas com contos de fada**

Para adentrarmos em nosso território de leitura com os alunos do oitavo ano de 2018, foi necessário compreender melhor o que significava a leitura para eles. Primeiramente elaboramos um questionário que averiguou o nível de letramento literário dos alunos, os contos que eles conheciam e a preferência de suas escolhas. Esta etapa foi fundamental para nossa discussão inicial sobre a leitura e para a construção das oficinas de intervenção.

Depois de aplicado o questionário, fizemos uma análise dos dados coletados e verificamos que estes alunos possuem hábito de

leitura, a maioria dos pais leem algo, possuem livros em casa, foram estimulados durante a sua infância e que a maioria foi estimulada à primeira leitura por uma figura feminina. Percebemos também que estes dois grupos possuem um gosto bem parecido para leituras, embora muitos dissessem que tem preguiça de ler ou até que preferem outras atividades à leitura. Nosso desafio, portanto, inicia-se com a reflexão de textos que poderiam dar-nos suporte para um trabalho com esse grupo específico que aqui apresentamos.

Foram executadas duas oficinas iniciais com contos em geral, cinco oficinas relacionadas com o conto Cinderela, quatro para o conto Barba Azul, duas para o conto A Bela Adormecida, quatro para o conto A Bela e a Fera, e duas oficinas finais para fechar o trabalho sobre contos.

Na primeira oficina procuramos fazer uma sondagem sobre o que os alunos realmente sabiam sobre contos, foi trabalhado o texto: Dois beijos: o príncipe desencantado (SOUZA, 1996), com leitura coletiva, compreensão do texto e depois fizemos uma roda de conversa sobre contos. Ao terminar esta primeira oficina, pudemos perceber que poderíamos contar com a participação de nossos alunos, pois houve uma grande interação durante a execução das atividades propostas.

Já na segunda oficina, os alunos foram à Biblioteca Municipal conhecer o acervo e também realizaram uma dinâmica com a bibliotecária de contação de histórias. Esta oficina foi bastante prazerosa, muitos não conheciam a Biblioteca Municipal e também pelo fato do entusiasmo dos alunos por saírem do ambiente escolar, quando voltaram para a escola, comentaram com os alunos de outras turmas sobre o passeio, e com isso gerou um grande interesse nas outras turmas para também realizarem a atividade, os outros professores de Português diante da situação resolveram também levá-los à Biblioteca Municipal. A partir desta oficina, percebemos que realmente surtiu um efeito bastante positivo para a Escola a execução desta atividade, pois a maioria dos alunos que não conhecia a Biblioteca Municipal ficou conhecendo no passeio.

As próximas cinco oficinas foram realizadas com o conto Cinderela. A primeira oficina do conto Cinderela foi com a versão de Charles Perrault. Antes de iniciar a leitura do conto, foi feito um trabalho com as palavras que julgamos que poderiam ser mais desconhecidas pelos alunos, mostramos em apresentações do *datashow* algumas imagens para explicar estes termos provavelmente menos conhecidos, após o entendimento dos termos, fizemos a leitura coletiva, na qual cada aluno leu um trecho do conto no *datashow*, em sala de aula. E em seguida, mediamos a interpretação do texto com algumas reflexões sobre o conto em questão, os alunos conseguiram fazer intertextualidade do conto com o filme da Walt Disney, que já conheciam, compararam uma obra à outra, despertando assim uma visão diferente de compreender a narrativa. Já na segunda oficina, antes de iniciar a leitura do conto Cinderela na versão dos Irmãos Grimm, foi mostrada uma imagem de uma mulher com o pé sangrando, com o objetivo de levar os alunos a imaginarem o que aconteceu nesta versão. Eles fizeram muitas proposições e ficaram bastante interessados em conhecer a nova versão. Logo em seguida foi realizada a leitura coletiva, com o auxílio do *datashow*, da versão dos Irmãos Grimm do conto Cinderela e os alunos apontaram as diferenças e semelhanças entre a versão de Charles Perrault e a versão dos Irmãos Grimm, fazendo algumas reflexões sobre assuntos abordados no conto, a inveja e a rivalidade entre irmãos, que ainda continuam muito atuais mesmo em pleno século XXI.

Com o intuito de congrega a família e levá-la a participar da leitura, a terceira oficina sobre o conto Cinderela, os alunos realizaram o desafio de ler a versão dos Irmãos Grimm do conto Cinderela para alguém da família e depois relataram em sala de aula como foi a experiência. A atividade foi de muito proveito, tanto para os alunos como para os pais, pois assim puderam ter um tempo juntos, com uma atividade nada habitual para eles. Os pais estranharam a atitude dos filhos lerem para eles, pois isso nunca tinha acontecido e a maioria dos pais não conhecia esta versão.



A quarta oficina do conto Cinderela proporcionou aos alunos que conhecessem a primeira versão escrita do conto “A gata borralheira”, escrita por Giambattista Basile. Contamos a origem do conto e fizemos a contação da história narrada, os alunos ao término da contação puderam apontar as principais diferenças e semelhanças com os outros contos Cinderela trabalhados anteriormente, e também perceberam que uma história pode apresentar várias versões ao longo do tempo, que a criatividade não se esgota, e sim, é sempre renovada por cada autor em seu tempo. Na quinta oficina, foi proposto aos alunos que criassem uma nova história do conto Cinderela, com personagens e enredo adaptados para os dias de hoje. Ao terminar esta oficina, podemos afirmar que foi bastante produtivo recontar o conto Cinderela, pois os alunos puderam ver que a história contada nos dias de hoje perde bastante o encanto e muita coisa mudou daquela época para os dias atuais. Mesmo assim, afirmaram ter aproveitado bastante o estudo do conto Cinderela e ainda destacaram o quanto é importante ler para ter imaginação. Ficou claro com esta atividade que os alunos deixaram de ser meros leitores e construíram seu próprio texto, deixando suas experiências de mundo bem demarcadas nos textos. Reconhecemos que foi mais um passo dado para que avancem no seu processo de letramento.

Foram desenvolvidas 04 oficinas com o conto Barba Azul, na primeira foi feita uma sondagem com os alunos, se eles já tinham ouvido este conto ou não, o que eles imaginavam ao ouvir o título e o que esperavam da história. Depois, contamos a história para os alunos, e em seguida colocamos o conto no *datashow* para que fizessem a leitura. Durante a sondagem, percebemos que a maioria não conhecia o conto, mas começaram a imaginar como poderia ser a história: poderia ser um homem que pintava a barba, poderia ser uma barba postiça, poderia ser um alienígena, enfim, começaram a borbulhar ideias e ficaram curiosos com esta personagem. Não deixamos quem já conhecia a história contá-la para os colegas antes da leitura. Então fizeram uma leitura oral e coletiva, quando terminaram perceberam o quanto a história é interessante e

violenta. Já na segunda oficina sobre o conto Barba Azul, fizemos um debate com a turma sobre a curiosidade feminina. Como era esperado, os meninos tentaram defender que as mulheres são mais curiosas que os homens e estas apresentaram vários argumentos com situações comuns do dia a dia para provar que os homens são tão curiosos quanto as mulheres. Mas no final, eles chegaram à conclusão de que a curiosidade não é uma característica só das mulheres, que todo ser humano é curioso e pode ser movido a ações embaraçosas devido a sua curiosidade, como ocorre no conto Barba Azul. Apesar da falta de maturidade de alguns alunos para debater em grupo, o resultado desta atividade foi satisfatório, pois propiciamos um momento de reflexão de algumas atitudes diárias do ser humano diante da curiosidade. O debate de um assunto tratado no texto literário, a curiosidade, levou os alunos a questionarem as suas próprias ações, gerando também reflexão sobre elas, quando perceberam mais uma possibilidade de entendimento da obra literária.

A terceira oficina sobre o conto Barba Azul foi criada pelo fato de os alunos não terem ficado satisfeitos com o desfecho da história, esperavam mais, tudo foi resolvido com muita facilidade, segundo eles. Então propomos que criassem um novo desfecho para o conto Barba Azul. Neste processo de reescrita do final do conto os alunos apropriaram do texto com muita subjetividade e deram finais bastante expressivos.

Na quarta oficina do conto Barba Azul, pedimos para que os alunos pintassem telas com imagens que representassem a passagem que mais lhes chamara a atenção durante o trabalho com o conto Barba Azul. Acreditamos que esta foi a oficina mais apreciada pelos alunos, eles acharam o máximo trabalhar em sala de aula com tintas, pincéis e tela, ficaram muito relaxados e se comportaram muito bem durante a realização da pintura. Deixando claro que existem inúmeras maneiras de expressarmos uma leitura realizada e que na escola podemos utilizar técnicas mais prazerosas no dia a dia de nossos alunos.

Para trabalharmos o conto A Bela Adormecida, na primeira oficina foi feita a leitura coletiva das duas versões do conto, em sala de aula, com o auxílio do *datashow*: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm. Depois os alunos fizeram alguns comentários sobre os textos lidos e a professora fez alguns questionamentos a fim de verificar o entendimento dos contos lidos, abordando as principais semelhanças e diferenças entre as duas versões para que os alunos pudessem ter uma visão ampliada desta narrativa.

Já na segunda oficina sobre A Bela Adormecida foi feita a leitura da versão de A Bela Adormecida, de Giambattista Basile (BASILE, 2018), por todos os alunos da sala. Cada educando lia um trecho, com o auxílio do *datashow*. Os alunos apreciaram muito a história contada, pois nunca tinham ouvido esta versão do conto e ainda comentaram que este conto é muito pesado para crianças, logo tivemos que explicar que o mesmo não foi feito para ser contado para crianças, e sim para pessoas adultas. A novidade nesta versão estava a cargo da discussão da simbologia que poderia ser lida através do texto e sua linguagem, demonstrando para eles a riqueza a explorar em um texto literário.

Para iniciarmos os trabalhos do conto A Bela e a Fera conversamos com os alunos sobre o filme A Bela e a Fera, alguns disseram já ter assistido, mesmo assim pedimos para que procurassem assistir prestando bastante atenção aos detalhes como roteiro, musicalização e a linguagem utilizada no decorrer das cenas. Os alunos assistiram ao filme na sala de vídeo da escola, pelo *Youtube* (A Bela e a Fera, 2017). Após assistirem ao filme, conversamos sobre as cenas que mais chamaram a atenção deles. Foi relatado que as cenas que mais gostaram foram aquelas com efeitos especiais, como a viagem do pai até chegar ao castelo da Fera, as cenas em que os objetos se comportam como seres humanos, e também não deixando de lado a cena da dança da Bela e a Fera.

Na segunda oficina sobre o conto A Bela e a Fera foi trabalhada a canção Beauty and The Beast, adaptada ao português como Sentimentos, disponibilizada através do vídeo do *Youtube* com a animação da cena da dança da Bela e a Fera. (SENTIMENTOS,

2010). Discutimos alguns fragmentos do texto da canção, como as frases: "Sentimentos são fáceis de mudar", e "sentimentos vêm para nos trazer novas sensações". Os alunos apontaram pontos importantes, como o fato de atualmente as pessoas valorizarem mais a aparência física do que as atitudes, o motivo da banalização do amor e também a coragem de Bela.

A terceira oficina sobre o conto A Bela e a Fera, lemos o conto na versão dos Irmãos Grimm (MICROVIP, s.d.), em seguida, tecemos alguns comentários comparando o filme com o conto lido. Durante nossa conversa, percebemos que grande parte dos alunos já tinha ouvido este conto, revelando uma grande admiração pela história contada, relataram que este encanto provém do fato de o caráter ser mais valorizado do que a aparência física, o que não acontece com frequência na sociedade moderna, pois a aparência muitas vezes vale mais do que a atitude, o caráter de uma pessoa.

Na quarta oficina sobre o conto A Bela e a Fera, antes de começar a leitura, trabalhamos suas imagens e depois lemos coletivamente o conto em sala de aula, com auxílio do *Datashow*. Demorou bastante tempo, pois é um conto longo (BEAUMONT; VILLENEUVE, 2016). Os alunos prestaram bastante atenção às imagens que mostravam a Fera. Ao final das oficinas sobre o conto A Bela e a Fera, os alunos puderam compreender melhor que são três leituras diferentes, mas que cada uma toca o leitor de uma forma única, com emoções e sensações diferenciadas.

Para finalizar o trabalho feito com os contos, elaboramos duas oficinas sobre todos os contos, em uma delas os alunos prepararam algumas apresentações mostrando uma nova interpretação dos contos lidos. Fizeram teatros, paródias, desenhos, cartazes, teatro de sombras e outros. Na outra, eles criaram contos novos a partir dos contos estudados, misturaram personagens, tempo, espaço, parte do enredo, enfim, usaram e abusaram de toda criatividade possível.

Assim que encerramos as oficinas, fizemos a leitura de todo o material coletado e aplicamos o segundo questionário para verificarmos alguma mudança no resultado do desenvolvimento desta intervenção com nossos alunos.

O segundo questionário de mapeamento de leitura possuía algumas perguntas idênticas às feitas no primeiro, mas tinha como objetivo analisar o desenvolvimento de letramento literário de nossos alunos pós-atividades da intervenção. A primeira observação a ser discutida é que percebemos algo muito importante: já não era mais necessária a separação dos alunos em dois grupos, pois detectamos que ambos os grupos tiveram um grande aproveitamento superando expectativas. Notamos, portanto, que a intervenção foi extremamente válida para criar uma equidade no processo de letramento literário, uma vez que no início era visível o distanciamento das turmas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que nossos alunos praticavam leituras em seu dia a dia, mas que precisaríamos desenvolver a habilidade leitora literária com eles, promovendo assim, um avanço do letramento literário destes adolescentes. Realizamos um trabalho com Contos de fadas com duas turmas que foram divididas em dois grupos, pois apresentavam níveis diferenciados de aprendizagem.

Foram realizados questionários de mapeamentos de leitura para entendermos melhor o nível de letramento literário destes alunos antes e depois das oficinas. Antes de iniciarmos a intervenção com os alunos buscamos embasamento teórico sobre os principais conceitos trabalhados na presente dissertação: Literatura, Leitura, Letramento Literário e Recepção da obra. Trabalhamos com diversos autores, dentre eles: Wolfgang Iser (1996), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2008), Magda Soares (2014), Angela Kleiman (2005).

A maior dificuldade que enfrentamos para o desenvolvimento deste projeto foi o fato de ter que trabalhar esta intervenção sem deixar de lado as exigências de cumprir o currículo escolar, pensando nas avaliações externas, ou seja, pouco tempo para execução das oficinas.

Nossa intervenção foi realizada com 19 oficinas de diferentes versões dos seguintes contos: Cinderela, Barba Azul, A Bela Adormecida e A Bela e a Fera. No início, surgiram muitos questionamentos, pois havia dúvidas quanto ao interesse dos alunos por este tipo de leitura. Mas após o término das oficinas propostas, podemos afirmar que esta intervenção realmente foi de enorme valor para os alunos e a escola, pois, através das apresentações, percebemos que os contos ficaram, de alguma forma, representados e fazem agora parte de suas vidas, o que cumpre algo essencial da escola em relação à formação humana e social. Não existe nada melhor do que ver o trabalho concretizado de uma forma criativa e tão espontânea. Confessamos que fomos surpreendidas com o resultado do nosso trabalho.

A escola em que foi realizado este projeto passou a ter um novo olhar para a leitura literária, percebeu o quanto é importante a mediação de um leitor mais experiente, seja este os pais, os professores e até mesmos os colegas de sala de aula; verificou que o leitor traz toda sua experiência de vida e de leituras anteriores, colaborando na interpretação de textos literários, experienciando o que está lendo, colocando sua subjetividade para compreender melhor seu mundo, promovendo reflexões, tornando-se um ser humano mais crítico e consciente.

Conforme foi dito anteriormente, no início do nosso trabalho os alunos foram divididos em dois grupos, pois apresentavam níveis diferenciados de aprendizagem. Mas no decorrer da execução das atividades de intervenção, percebemos que ambos os grupos participaram com muito afinco e assim foi possível detectar um grande avanço no letramento literário dos dois grupos, não sendo, muitas das vezes, nem possível avaliá-los de forma isolada. Sendo assim, não podemos associar alunos com baixo rendimento escolar à ausência de letramento literário, o que é necessário é uma boa mediação para que os alunos consigam aprimorar suas leituras e expressar com clareza seus sentimentos diante de diferentes pontos de vista.

Lembrando que, durante todo processo, houve muita interação entre os alunos e a professora, facilitando a construção de

sentidos para as leituras realizadas, promovendo também uma reflexão crítica dos assuntos abordados nos clássicos contos de fadas, através de rodas de conversa, debates, comparações de diferentes versões, exteriorização de sentimentos e impressões em forma de pinturas, teatros, paródias, desenhos e até mesmo comentários entre os colegas.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, ao usarmos uma metodologia diferenciada e bastante estímulo, é possível promover o letramento literário, mesmo quando temos níveis de aprendizagem diferenciados, alunos mergulhados no uso de diversas tecnologias, pois eles demonstraram interesse nas atividades propostas, resgataram suas próprias experiências como leitores, superaram obstáculos e deram o melhor de si, aprenderam a se posicionar com mais criticidade diante de uma obra literária. Alguns passos foram direcionados ao crescimento do letramento literário de nossos alunos. Sabemos que ao desenvolver esta missão não existe uma solução rápida, fácil, tudo é conquistado a passos lentos, mas confessamos ter dado um grande passo e esperamos que de agora em diante nossos alunos continuem esta caminhada com bastante firmeza e sabedoria.

Acreditamos que nossa mediação foi essencial, pois utilizar a função lúdica como objeto de conhecimento foi fundamental com estes alunos e isso fez com que percebêssemos que trabalhar com atividades diferenciadas podem contribuir muito no processo de aprendizagem deles, pois mesmo apresentando, no início do projeto, níveis desiguais de aprendizagem, ao chegar ao fim da intervenção já era imperceptível esta desigualdade entre eles.

Algo que não pode ser esquecido e que durante a realização do projeto ouvimos muito foi o seguinte questionamento: — Mas não é estranho trabalhar contos de fadas com alunos de nono ano, que estão no auge da adolescência? Eles não terão interesse por este tipo de leitura mais, não!

Muito pelo contrário, podemos afirmar que foi um trabalho que deixou claro algumas coisas. A primeira delas é que muitas vezes o professor trata alunos desta faixa etária como adultos, mas

na verdade até mesmo os adultos precisam, em algum momento, de um pouco de fantasia, seja para fugir um pouco da dura realidade, que às vezes é carregada de problemas e chateações, e até mesmo para refletir sobre sua experiência como leitores. A segunda é que o trabalho foi realizado fazendo um paralelo triplo entre a versão original, que normalmente é um pouco mais “pesada” e até mesmo desconhecida pela maioria dos alunos, a versão adaptada para crianças, que normalmente traz um final feliz, e por fim, sempre trazendo a história contada para os dias atuais, para a realidade vivida pelos nossos alunos, contextualizando-a, nascendo assim uma nova versão criada pelos próprios alunos.

Quando um aluno consegue compreender uma obra lida, por mais simples que ela pareça, para ele muda o sentido de tudo que ele já aprendeu, pois ele percebe que é possível, que pode ver o que está além do texto. Logo ele começa a se interessar por leituras que antes não teriam valor nenhum para ele, sentindo-se capaz de desbravar outros mundos através da leitura.

Não podemos também deixar de comentar o quanto crescemos como pessoas e também como profissionais durante a realização deste projeto. Saímos bem mais fortes e conscientes do nosso papel enquanto educadores, valorizando cada vez mais nosso compromisso em contribuir para o crescimento de nossos alunos.

## Referências

A BELA e a fera. Direção de Bill Condon, produção da Walt Disney Pictures, 2017. Dublado. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jd-X1Cu\\_W\\_c/](https://www.youtube.com/watch?v=jd-X1Cu_W_c/). Acesso em: 02 nov.2018.

BASILE, Giambattista. **Sol, Lua e Tália**. Tradução de Karin Volobuef. 1925. Disponível em: [volobuef.tripod.com/op\\_basile\\_sol\\_lua\\_talia\\_kvolo\\_buef](http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvolo_buef). Acesso em: 02 nov. 2018.

BASILE, Giambattista. **O conto dos contos**. Tradução de Francisco Degani. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.

BEAUMONT, Madame de; VILLENEUVE, Madame de. **A Bela e a Fera**. Editora Zahar, 2016.



COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos**. 4. ed. São Paulo:Paulinas, 2012.

CONTOS de fadas. **Cinderela (versão irmãos Grimm)**. 17 jul. 2005. Disponível em: <http://folkstories.blogspot.com/2005/07/cinderella-verso-dos-irmos-grimm.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo:Perspectiva, 1974.

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

ERA UMA VEZ... **A bela adormecida, conto de Charles Perrault**. 2014a. Disponível em: <http://byblosfera.blogspot.com/2014/11/a-bela-adormecida-conto-de-charles.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ERA UMA VEZ... **A bela adormecida, contos dos irmãos Grimm**. 2014b. Disponível em: <http://byblosfera.blogspot.com/search/label/ABelaAdormecida>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GRIMM, Irmãos. **A bela adormecida**. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/ABelaAdormecida.pdf>. Acesso em: 02 nov.2018.

GRIMM, Irmãos. **A gata borralheira**. 17 jul. 2005. Disponível em: <http://folkstories.blogspot.com/2005/07/cinderella-verso-dos-irmos-grimm.html>. Acesso em: 02 nov. 2018

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes<sup>[P]</sup><sub>[SEP]</sub>Kreschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LLOSA, Mario Vargas. **A importância da literatura**. Disponível em: <http://sarauxyz.blogspot.com/2009/03/importancia-da-literatura-mario-vargas.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MICROVIP Cursos. Vipkids. Histórias. **A Bela e a fera**. Adaptado dos contos dos irmãos Grimm. S.d. Disponível em: [https://www.microvip.com.br/vipkids/historias/bela\\_fera.htm](https://www.microvip.com.br/vipkids/historias/bela_fera.htm). Acesso em: 02 de nov. 2018.

PERRAULT, Charles. **A bela adormecida**. S.d. Disponível em: <http://byblosfera.blogspot.com/search/label/contodeCharlesPerrault>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PERRAULT, Charles. **Barba azul**. Tradução: Tamara Queiroz. Conversão para Kindle:Marina Ávila. Editora Wish, 2013a.

PERRAULT, Charles; GRIMM, Wilhelm; GRIMM, Jacob; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de fadas**. Maria Tatar (org.). Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2007.

SENTIMENTOS. (Beauty and The Beast). Compositores: Howard Ashman; Alan Menken. EUA: Walt Disney Records( vídeo, 2min17s), versão. 2010 (relançamento). Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=ljvfi8qgs4s>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**. São Paulo: FTD, 1996.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 3, p. 47-62, 2008.



# UM BREVE OLHAR SOBRE A AULA DE PORTUGUÊS: uma análise da escrita de alunos do 6° ano do ensino fundamental II

Edimilson Albino da Silva<sup>1</sup>  
Simone Albino da Silva Santos<sup>2</sup>

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma análise de duas produções escritas de alunos do 6° ano do ensino fundamental II, realizadas em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa no mês de setembro de 2019, em uma escola pública da rede municipal de Brumadinho/MG. Objetivou-se com esse trabalho compreender um pouco melhor os processos de escrita e os desvios ortográficos apresentados por alunos, sobretudo, desse ano escolar. Para tanto, foram desenvolvidas com os estudantes duas produções textuais, os quais serviram como base para a análise aqui proposta. Por meio dos textos produzidos pelos alunos, foi possível verificar “desvios” gramaticais e ortográficos, os quais foram detalhados e analisados à luz de teorias pertinentes.

Para embasar esse estudo e provocar as discussões e reflexões, pautamo-nos, sobretudo, nos estudos de Antunes (2009), Bagno

---

<sup>1</sup> Mestrando do PROFLETRAS na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: edimilsonkokin@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Letras pelo PROFLETRAS na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: professora.simonealbino@gmail.com

(2011), Barbosa (2015) Bortoni-Ricardo (2008), Cagliari (1997), Marcuschi e Calvacante (2007) e Soares (2008). Além disso, destacamos também as postulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O ensino da língua no Brasil, em todos os níveis de ensino, tem sido objeto de muitas críticas e discussões, devido à forma imposta, confusa e excludente em que se dá. Por isso, o ensino da língua, no âmbito escolar, é, inegavelmente, uma questão que inspira muita inquietação. Sabemos que é função da escola ensinar a língua, entretanto ela parece conduzir essa responsabilidade de modo ineficaz e insatisfatório. Antunes (2009) assevera que, não deveria, “mas é na escola que as pessoas *‘exercitam’* a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (p.26).

Desse modo, nota-se que o trabalho com a língua tem sido uma prática que, muitas vezes, se torna uma tortura para muitos educandos. Isso, às vezes, se manifesta por causa de seu caráter impositivo, excludente e pouco reflexivo, tornando-se mecânico, sem finalidade, focado sempre na gramática o que a torna pouco significativa para o exercício da cidadania no âmbito social, pois apresenta para o educando apenas a perspectiva da gramática normativa, excluindo e desvalorizando as outras formas de o aluno utilizar a língua, sobretudo sua língua materna.

Marcuschi e Calvacante (2007) afirmam que:

De fato não há como negar a ubiquidade da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea. No trabalho, na escola, nos espaços públicos em geral, mas também na vida privada, estamos todos submetidos a um fluxo crescente de desafios, no qual a competência no manejo da escrita é essencial. Em vista disso, a língua escrita é tida como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por partes dos alunos (MARCUSCHI E CALVACANTE, 2007, p. 239).

Vista assim, “a escola é antes de tudo, lugar de socialização. Ao entrar na escola, cada aprendiz está em contato com outras comunidades, outros modos de ser, outros jeitos de falar, outras

redes sociais”. (BAGNO, 2011, p. 28). Isso implica um ensino significativo do português, pautado no seu uso social, e não exclusivamente na sua tradicional estrutura normativa, nem pautada no certo ou errado. Sobre isso, Cagliari ainda esclarece que “a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (1997, p. 35).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), que atualmente é o documento que integra a Política Nacional da Educação e propõe uma referência curricular para o Ensino Básico no Brasil, concebe a linguagem como meio primordial para a interação humana. Assim, a BNCC (2017) orienta um trabalho com a língua que privilegie a heterogeneidade linguística, como uma forma de reconhecer o outro, e a si mesmo, como sujeito social, desenvolvendo o senso crítico do aluno, fazendo-o pensar, refletir, interagir, atuar enquanto sujeito.

Para Cagliari (2007, p. 28), aprender o português não é “só aprender como a língua funciona, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos”. Portanto, isso não significa só aprender a ler e escrever, mas abrange também a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes. Nesse mesmo sentido, Soares (2008) teoriza que a tarefa de alfabetizar significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo neles um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente, das capacidades técnicas de leitura e de escrita.

Nessa pesquisa adotamos como metodologia o caráter qualitativo, uma investigação voltada para aspectos qualitativos considerando a parte subjetiva do problema, buscando compreender o fenômeno pesquisado, observando, analisando, refletindo os significados que as pessoas envolvidas atribuem a ele. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor pesquisador não se

vê meramente como um receptor de conhecimento produzido por outros pesquisadores, todavia se propõe também a produzir conhecimentos sobre suas dificuldades profissionais de forma a melhorar sua prática, tornando-a mais significativa.

Esse trabalho está dividido em duas seções, na primeira apresentamos o contexto e os procedimentos adotados na pesquisa; na segunda realizamos uma breve análise dos dados, baseando-nos nos estudos pertinentes dos autores que fundamentam esse estudo e por fim, apresentamos algumas considerações importantes diante dos resultados gerados.

## **1. Contexto e procedimentos da pesquisa**

Inicialmente, explicamos para os alunos que eles participariam de um estudo, no qual analisaríamos a escrita deles por meio de dois procedimentos: a escrita de um relato de viagem e a produção de um “ditado”. Os alunos, imediatamente, se mostraram muito animados e motivados em participar desse processo de pesquisa, que foi muito interativo. Os participantes submetidos a essa pesquisa são estudantes de uma turma de 6º ano, composta por 25 alunos, sendo 14 meninas e 11 meninos entre 11 e 12 anos, de uma escola pública municipal situada na cidade de Brumadinho/MG.

Vale ressaltar que os dois procedimentos aqui adotados não têm a finalidade de punir o aluno ou avaliá-lo quantitativamente, pelo contrário, o objetivo é apresentar um estudo qualitativo, pois entendemos que a produção escrita na escola não pode ser vista pelo aluno, como uma tortura, uma forma de ter seus erros apontados e punidos severamente com perdas de pontos. Acreditamos que o trabalho de escrita em sala de aula deve ser algo que desperte prazer e satisfação, afinal “a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos” (CAGLIARI 1997, p.10).

Para o desenvolvimento da pesquisa foram aplicadas duas produções textuais em dias distintos, sendo possível visualizar os

desvios de escrita apresentados pelos alunos da turma e também analisá-los de acordo com as teorias pertinentes. Na primeira produção optamos pelo gênero discursivo relato de viagem, cujo tema era “Minha viagem inesquecível”. Os estudantes realizaram a produção durante uma aula de 50 minutos, estando presentes 23 alunos. Posteriormente, realizamos a aplicação da segunda produção. Desta vez, utilizamos o ditado de um pequeno texto de 111 palavras, adaptado para esse fim, intitulado “A visita”, aplicado coletivamente na sala de aula durante uma aula de 50 minutos, do qual participaram 24 alunos da turma.

Na análise dos dados, os alunos foram organizados em uma lista em ordem alfabética e, posteriormente, numerados de 1 a 25. Optamos por esse modelo para resguardar as suas identidades e mantê-los no anonimato. Os dados e resultados foram expostos e analisados na próxima seção.

## 2. Análise de dados e resultados

Após a aplicação das duas produções e análise dos textos, os dados gerados foram dispostos em quadros para melhor visualização das ocorrências em cada produção por aluno e das dúvidas mais recorrentes no que tange a grafia de algumas palavras. Vejamos os dados a seguir.

**Quadro 1 - 1ª Produção - Relato de viagem**

ALUNOS	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
APOIO NA ORALIDADE	X									X				X	X	X
DIFICULDADE NA MARCAÇÃO DE ACENTOS GRÁFICOS							X		X						X	X
OMISSÕES OU ADIÇÕES DE LETRAS		X	X			X		X	X				X	X	X	X
HIPERCORREÇÃO	X														X	
TROCA DE LETRAS		X													X	X
DITONGAÇÃO						X			X					X		



MAIÚSCULA MINÚSCULA					X	X												X
JUNTURA		X	X														X	X
SEGMENTAÇÃO				X		X									X	X	X	

\* Alunos ausentes.

\*\* Os alunos não apresentaram os desvios listados na tabela.

**Quadro 2 - 2ª Produção – Ditado**

ALUNOS	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
APOIO NA ORALIDADE															X	X
DIFICULDADE NA MARCAÇÃO DE ACENTOS GRÁFICOS															X	X
OMISSÕES OU ADIÇÕES DE LETRAS			X												X	X
HIPERCORREÇÃO																
TROCA DE LETRAS			X				X								X	X
DITONGAÇÃO						X										
MAIÚSCULA MINÚSCULA																X
JUNTURA		X	X	X		X									X	X
SEGMENTAÇÃO		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X

\* Aluno ausente.

\*\* O aluno não apresentou os desvios listados na tabela.

Ao analisarmos as duas atividades de escrita, aplicadas aos alunos participantes dessa pesquisa, cujos dados podem ser visualizados nas tabelas apresentadas anteriormente, percebemos que os principais desvios foram da ordem de juntura e segmentação, portanto nos prendemos mais a esses processos nesta análise.

De acordo com Cagliari (1997), a juntura age na estrutura fônica dos vocábulos que podem sofrer alterações quando juntamos uma palavra com outra em frases ou até mesmo quando juntamos ou separamos as sílabas de uma única palavra. Esse fenômeno de juntar sílabas em palavras ou juntar palavras em frases é descrito pelos linguistas como juntura silábica ou

intervocabular. Como se verifica, pode haver alteração na estrutura de palavras quando em juntura.

De acordo com Barbosa (2015), a segmentação é o processo de divisão de uma palavra nos segmentos que a constituem. No domínio dos sons, a segmentação pode realizar-se com base em dois critérios: físico ou perceptivo. No critério físico, a divisão opera-se com base nos pontos de mudança acústicos ou articulatórios identificados como fronteiras de segmento. No caso do critério perceptivo, a base da divisão são as alterações fonológicas na quantidade e na qualidade, muitas vezes refletindo as influências das unidades fonêmicas da língua.

A segmentação, ainda segundo Barbosa (2015), pode se dar de acordo com critérios físicos ou auditivos. No primeiro caso, os pontos de mudança acústico ou articulatória são identificados como os limites dos segmentos; no segundo caso, as mudanças observáveis, em termos de qualidade ou quantidade, frequentemente mostrando a influência das unidades fonêmicas da língua, formam a base da divisão. O termo é particularmente usado na fonética, na qual a unidade mínima observável é conhecida como fone.

Segundo Cagliari (1997), cabe ao professor ficar atento a isso:

Quando o aluno segmenta a fala para descobrir as fronteiras de palavras precisa ficar atento ao significado e se guiar por ele. Como os alunos estão acostumados a falar sem refletir linguisticamente sobre a estrutura das palavras, é preciso que o professor faça exercícios para mostrar a eles como podemos segmentar palavras (CAGLIARI, 1997, p. 138).

A linguagem humana se distingue dos demais sistemas simbólicos por ser segmentável em unidades menores, unidades essas em número finito para cada língua e que têm a possibilidade de se recombinarem para expressar ideias diferentes. O contínuo sonoro pode, pois, ser salientado em segmentos proporcionalmente dispostos cuja presença ou ausência, assim como sua ordem, tem uma função distintiva, isto é, ocasiona mudança no significado de uma palavra.

São estas combinações de unidades segmentais que revelam a consciência fonológica que o aluno tem de seu sistema linguístico.

Segundo Cagliari (1997), ocorre a hiperssegmentação quando há segmentação indevida, separando palavras na escrita que deveriam ser escritas juntas e a hipossegmentação quando ocorre a junção indevida de duas palavras que devem ser grafadas separadamente. Esses fenômenos, ortograficamente, são processos incorretos.

É possível perceber, por meio dos dados apresentados nos quadros 3 e 4 a seguir, que houve influência da oralidade na escrita dos alunos. Esse aspecto foi fundamental para entendermos as ocorrências de escrita segmentadas ou juntadas nas atividades de escrita analisadas nesse estudo. Isso, porque os alunos se pautaram na fala e suas pausas e não pausas. (BARBOSA, 2015).

**Quadro 3** - Principais dúvidas apresentadas pelos alunos na 1ª produção

<b>Vocábulo</b>	<b>Como foram registrados</b>	<b>Vocábulo</b>	<b>Como foram registrados</b>
discussão	<i>discursão</i>	passeamos	<i>pasiamos</i>
lá	<i>lar</i>	diversão	<i>diversão</i>
restaurante	<i>restaorante</i>	arraia	<i>Raia</i>
shopping	<i>Shopgg</i>	para	<i>Pra</i>
dorme	<i>Durme</i>	doou	<i>duou</i>
duma	<i>du ma</i>	piquenique	<i>pique-nique</i>
embora	<i>em bora</i>	a gente	<i>agente</i>
problema	<i>poblema</i>	o que	<i>oque</i>
dormindo	<i>durmindio</i>	para o	<i>pro</i>
mas	<i>Mais</i>	guardamos	<i>quardamos</i>
aonde	<i>a onde</i>	há	<i>Á</i>
passeamos	<i>pasiamos</i>	percebemos	<i>Percebemos</i>
piscinas	<i>piscinas</i>	quando	<i>guando</i>
descansar	<i>descançar</i>	hospedados	<i>ospedados</i>
excursão	<i>escursão</i>	minha	<i>miha</i>
arrumamos	<i>arumamos</i>	dentro	<i>detro</i>
conchas	<i>conxas</i>	estava	<i>Tava</i>
caçar	<i>casar</i>		

**Quadro 4** - Principais dúvidas apresentadas pelos alunos na 2ª produção

Vocábulo	Como foram registrados	Vocábulo	Como foram registrados
o que	<i>oque</i>	sempre	<i>cempre</i>
embora	<i>em bora</i>	fosse	<i>fosse</i>
de repente	<i>derepente/derrepente</i>	de novo	<i>di novo/denovo</i>
estava	<i>tava</i>	visita	<i>vizita</i>
demais	<i>de mais</i>	experimentei	<i>esprimentei</i>
depressa	<i>de pressa</i>	instante	<i>estanti</i>
mas	<i>Mais</i>	dormir	<i>durmir</i>
para	<i>pra</i>	disse	<i>disse</i>
para o	<i>pro</i>	visita	<i>visita</i>
a gente	<i>agente</i>	resolveu	<i>resolvel/rezolveu/resolveu</i>
a tarde	<i>atarde</i>		

Percebemos, também, que os alunos possivelmente estabeleceram relações com formas ortográficas conhecidas e parecidas que se refletem nas segmentações e nas junturas. Assim, se existe a expressão “aqui”, logo o estudante associa que pode haver também um “oque”; se há o vocábulo “devagar”, ele pensa que também pode haver o “derrepente” e o “denovo”. Ainda, se pode ocorrer a escrita de “em cima”, logo o aluno pensa que é natural escrever “em bora” e, por fim, ao se deparar com “de menos” formula a escrita de “de mais”.

Já na ocorrência “agente” (forma coloquial de nós), a ausência de segmentação ocasiona variação de significado, pois essa mesma sequência sonora tem duas formas e significados diferentes (agente/a gente). Nesse caso, é o critério semântico que define a presença ou não do espaçamento. No caso da ocorrência “pra”, configura-se uma redução da palavra “para” e o “pro”, ao mesmo tempo em que há a juntura, também há a redução fonética de vogais da expressão “para o”. Já no caso da palavra “mais” configura-se a ditongação. Assim, percebemos o acréscimo do som da vogal /i/ na conjunção “mas”, isso é muito presente na oralidade e, nesse caso, esse acréscimo acarreta ainda mudança de classe gramatical. Os vocábulos “estanti”,

“durmir”, “dice”, “vizita”, “esprimentei”, “cempre”, “fosse”, “di novo”, “tava”, “resolvel/rezolveu/resouveu”, “pasiamos” “diversão”, “raia” “duou”, e “ospedados” caracterizam a clara manifestação da oralidade na escrita.

Essa análise sugere que o aluno não estabelece essas escritas a partir do nada, ou seja, ele sustenta-se em formas já existentes e conhecidas, sendo a maneira como ouve os vocábulos também importante na sua escrita por juntura ou segmentada, uma vez que na fala não há pausas marcadas pelo espaço em branco como ocorre na escrita. Dessa forma, segundo Cagliari (1997), fala-se de um jeito e escreve-se de outro, pois a escrita se pauta na ortografia e não é uma transcrição fonética. O autor ainda vai dizer que essas ocorrências são “erros” previsíveis e que, portanto, fazem parte das etapas de apropriação da língua. O autor afirma ainda que “há muito mais acertos do que erros nos textos [...] os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade [...]. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda” (CAGLIARI,1997, p. 145). Sendo assim, podemos pontuar a importância de o professor de língua portuguesa conhecer e estar atento a essas ocorrências nos textos de seus alunos, para que possa desenvolver uma intervenção mais eficaz, sem ser punitiva ou até preconceituosa.

### **Considerações finais**

Por meio desse breve estudo, foi possível notar que a turma participante desse projeto, no geral, apresenta poucas dificuldades na escrita, ou seja, em sua língua escrita há poucos “erros” e não são “erros” considerados graves de acordo com as teorias debatidas aqui. A grande maioria dos desvios encontrados nas duas atividades de escrita, aplicadas durante a pesquisa, foram de segmentação e juntura

Nesse sentido, ao fim dessa análise, percebemos que os “erros” cometidos pelos alunos são esperados e previstos para essa etapa

de aprendizagem da escrita. Esses “erros” são explicáveis e não revelam falta de competência dos alunos no processo de aquisição da escrita, ou seja, são previsíveis e passíveis de serem superados, sobretudo com uma intervenção adequada.

É importante salientar que o ensino da língua no Brasil, sobretudo da língua escrita, em todos os níveis de ensino, tem sido objeto de muitas críticas e discussões, sobre a sua eficácia na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Por isso, o trabalho com a escrita, no âmbito escolar, é, inegavelmente, um aspecto fundamental, o qual deve ser tratado com muita atenção em sala de aula.

Assim, diante dos resultados analisados, é inegável que, para que o trabalho escolar com a escrita obtenha sucesso, o professor tenha conhecimento dos processos envolvidos na leitura e na escrita, a fim de intervir de forma precisa e coerente sempre que for necessário. Dessa forma, ele auxiliará os aprendizes a complementar as habilidades adquiridas e a superar suas dificuldades, bem como reformular constantemente sua atuação.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARBOSA, Anagrey. **A segmentação e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental [manuscrito]: é possível intervir?**/Anagrey Barbosa. – Montes Claros, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Pensamento e ação no magistério.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: Marcuschi, B Costa Val, M.G.. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, v. 1, p. 237-260.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

## Soneto à ida da Iza

Era da turma a procrastinadora,  
a atrasada e a sorridente;  
com aquele ar de muito inteligente,  
com seu olhar de desafiadora.

A mão amiga que nos amparava  
nas horas tristes e nos desconfortos  
era a mesma que, em caminhos tortos,  
por nossa causa em punho se fechava.

Por qual dos nomes vou chamar a esmo,  
quando a saudade me tocar a mente  
depois das horas dessa tua ida?

Não de amiga, nem de irmã, ou mesmo  
de Izaeide, nem de "Izalene".  
Vou te chamar de, simplesmente, Iza.

Hamilton José Fernandes

(Mcp, 22/02/2021)



ISBN 978-65-5869-516-5



9 786558 695165 >