

Leitura, linguagens e práticas de ensino: Reflexões e propostas do PROFLETRAS

**Organizadoras
Letícia Queiroz de Carvalho
Edenize Ponso Peres
Mayelli Caldas de Castro**

**Leitura, linguagens e práticas de ensino:
reflexões e propostas do PROFLETRAS**

**Letícia Queiroz de Carvalho
Edenize Ponzó Peres
Mayelli Caldas de Castro
(Organizadoras)**

**Leitura, linguagens e práticas de ensino:
reflexões e propostas do PROFLETRAS**

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.

Letícia Queiroz de Carvalho; Edenize Ponzo Peres; Mayelli Caldas de Castro [Orgs.]

Leitura, linguagens e práticas de ensino: reflexões e propostas do PROFLETRAS. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 186p.

ISBN: 978-65-87645-98-8 [Digital]

1. Leitura. 2. Língua portuguesa. 3. Literatura. 4. Práticas de ensino. 5. Práticas de leitura I. Título.

CDD – 370.71

Capa: Felipe Roberto | Argila Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	9
Artigos	
1. Uma experiência com reescrita textual	15
<i>Agda Marina Cáo</i>	
<i>Sandra Mara Mendes da Silva Bassani</i>	
2. Literatura Afro-brasileira e ensino: contribuições para a educação das relações étnico-raciais	35
<i>Ana Paula Gomes de Carvalho</i>	
<i>Nelson Martinelli Filho</i>	
3. Autismo, inclusão e linguagem	61
<i>Andreia Amorim Salles Rosa</i>	
<i>Antônio Carlos Gomes</i>	
4. Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos bilíngues	85
<i>Francislaine Cordeiro Holz</i>	
<i>Edenize Ponzo Peres</i>	
5. Práticas de leitura e escrita em sala de aula: relato de experiência de intervenção pedagógica a partir da análise de tirinhas de Armandinho	109
<i>Jeany Martinelli Peçanha</i>	
<i>Karina Bersan Rocha</i>	

6. A adaptação de contos machadianos ao teatro: uma proposta para formação de leitores	131
<i>Joyce Galon da Silva Moronari</i>	
<i>Lucas dos Passos</i>	
7. Metodologia para o ensino prático da releitura de textos e da paródia nas aulas de língua portuguesa	157
<i>Marco Antonio Vieira Barreto</i>	
<i>Andréia Penha Delmaschio</i>	
<i>Letícia Queiroz de Carvalho</i>	
<i>Alexandro Braga Vieira</i>	
8. Sobre as Organizadoras	179
9. Sobre os autores	181

APRESENTAÇÃO

A prática de ensino de língua e literatura na educação básica tem suscitado debates e pesquisas no campo educacional, principalmente no que tange à necessidade constante de uma reavaliação da postura docente, da comunidade escolar como um todo e dos segmentos sociais que pensam a educação e as políticas públicas na área da formação inicial e continuada do profissional de Letras.

Em meio a um contexto desafiador que tem instigado novos caminhos para o contato com as questões da linguagem no universo da sala de aula, seja por questões políticas que têm restringido recursos e o acesso à cultura, seja pela grave crise sanitária por que passamos e que nos afasta do contato com os nossos alunos, seja pela desvalorização da docência e das Ciências Humanas em nosso cenário, destacar práticas exitosas de leitura, escrita e linguagens no Ensino Fundamental é da maior relevância para que a esperança retorne em tempos de tanto desencanto!

Os artigos que compõem este livro emergiram de pesquisas já concluídas, no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, sem perderem de vista a realidade das práticas escolares no Ensino Fundamental, por meio de um exercício constante entre as apropriações teóricas do curso e as condições objetivas de trabalho que se apresentam para os nossos professores/pesquisadores.

A pertinência das análises desses mestrados advém, principalmente, da autoridade com que apresentam, como professores da escola pública, o cotejamento entre os seus estudos no Profletras e as necessidades concretas que emergem em seus cotidianos na escola. Vale destacar que a proposta do Mestrado Profissional, cujo núcleo central de pesquisa é o

diálogo entre teoria e a prática profissional dos seus alunos, vai cada vez mais ao encontro das demandas da educação básica.

Possamos, pois, ler e refletir sobre as propostas e reflexões do Profletras para as práticas de ensino de língua, literatura e linguagens, de modo a consolidarmos a nossa resistência na luta por uma escola básica de qualidade e acessível a todos, ao ampliarmos as nossas concepções de ensino na área de Letras, por meio das vozes docentes que ecoam a realidade das escolas públicas, ainda tão esquecidas no contexto político em que nos encontramos.

Boa leitura!

As organizadoras

PREFÁCIO

PRÁTICAS ESCOLARES E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Muitas são as teorias, metodologias e práticas que motivam os profissionais da educação a compartilhar suas vivências por um trajeto de pesquisa. Fomentar perguntas para desbravar os próprios caminhos e refletir sobre as mais diversas questões acerca do ensino é um processo fundamental para, também, desestabilizar saberes e se reinventar, com força maior, renascendo de uma mistura de antigas e novas experiências, identidades, valores e formas de pensar. Essa dialética reflete a sala de aula no que ela mais tem de estimulante e misterioso: o diálogo entre alunos e professores. A colaboração e a socialização dos saberes, ocorrendo de forma interativa, são elementos fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1991), e é por meio delas que, na maioria das vezes, encontramos respostas.

Nesse cenário, realizar pesquisa foi um dos propósitos dos trabalhos que fazem parte deste livro. Nos mais diversos campos do saber, seus pesquisadores investiram nos estudos de fenômenos, teórica e empiricamente, para suscitar respostas sobre o ensino da língua e da literatura. De uma forma dinâmica, o fruto desse trabalho, com vistas à mudança de comportamento, passou pela compreensão das relações de “saber, aprender e mudar” (NICOLINI; HOLTI, 2003, p. 3). Por esse viés, as histórias de formação dos pesquisadores que contribuíram para este volume estão reunidas em 7 capítulos desenvolvidos no ProfLetras, cujas vozes ampliam, diversificam e redimensionam questões levantadas por todos que partilham preocupações e interesses similares e distintos em educação.

Neste prefácio, adoto a estratégia metaexplicativa (MENDONÇA; BUNZEN, 2006), isto é, reflito sobre cada um dos artigos, exemplificando, por meio deles, os aspectos abordados,

promovendo, assim, uma visão antecipada de temas e conceitos centrais explorados. Esse espelho de cada projeto, certamente, suscitará o desejo de ler todos na íntegra, visto criatividade e produtividade percebida em cada escrita que mostra, claramente, o potencial do trabalho com a língua e a literatura em sala de aula.

A primeira seção se abre com a relação intrínseca entre oralidade e escrita como modalidade da língua e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias, como bem cultural, ao aluno. De acordo com Marcuschi (1997, p. 120), seria possível “definir o homem como um *ser que fala*, mas não um *ser que escreve*”, traduzindo, de forma generalizada, a ideia de que a escrita é derivada da fala. No entanto, sem determinar a primazia de uma sobre a outra, em uma sociedade como a nossa, a escrita tornou-se essencial à sobrevivência, um bem social indispensável às práticas sociais. Sob o título de *Uma experiência com reescrita textual*, Agda Marina Cáo e Sandra Mara Mendes da Silva Bassani refletem sobre a manifestação das marcas de oralidade na produção escrita. As autoras demonstraram, por meio de uma sequência didática, a experiência de um registro mais formal da língua por uma estratégia de reescrita de textos que, segundo elas, “fez com que cada aluno refletisse sobre seu próprio texto e sobre a modalidade escrita da língua portuguesa, buscando pensar em formas de torná-lo mais adequado ao contexto”.

Sem necessariamente sairmos da língua, adentramos à literatura na próxima seção. “A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (CUTI, 2010, p. 16). Fugindo de estereótipos, entre os quais, aqueles do negro bestial, castigado, submisso, carnal, Ana Paula Gomes de Carvalho e Nelson Martinelli Filho propõem, por meio do segundo capítulo, *Literatura Afro-brasileira e ensino: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*, a leitura de textos nos quais os negros são

sujeitos de suas histórias. Assim, com reflexões teórico-metodológicas da literatura afro-brasileira, os autores discutem as relações étnico-raciais nas instituições de ensino como forma de combate ao racismo.

A valorização de uma educação intercultural em localidades bilíngues, considerando características linguísticas e sociais dos alunos, é o primeiro passo para a tarefa de ensinar a língua majoritária do Brasil. Nesse contexto, sem desconsiderar a preservação de aspectos culturais e históricos da imigração pomerana, as autoras Francislaine Cordeiro Holz e Edenize Ponzo Peres apresentam, no capítulo *Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos bilíngues*, por meio de uma sequência didática, propostas de produções textuais nas quais pudessem identificar os principais desvios ortográficos da língua portuguesa e, a partir disso, sensibilizar os estudantes a um bom desempenho em situações comunicativas. Essa tarefa, segundo as autoras, torna-se imprescindível aos docentes como agentes contra o preconceito sofrido por línguas minoritárias e seus falantes.

A questão da inclusão é tema do próximo capítulo. Qual é o jeito de aprender do sujeito com autismo? Como esse indivíduo dialoga com o mundo? Qual é o foco de interesse dele? Por meio desses questionamentos, Andreia Amorim Salles Rosa e Antônio Carlos Gomes discutem em *Autismo, inclusão e linguagem* o respeito à aprendizagem significativa da criança com esse tipo de transtorno. A reflexão está sob a rubrica de pressupostos teóricos que envolvem a atividade epilinguística desses alunos, como um exercício que requer a participação de todos em sala de aula: aluno com e sem autismo e professor. De forma colaborativa, essa atividade passa a ser uma reflexão sobre a língua para compreender e atribuir sentidos ao texto, sua lógica, coesão e coerência, proporcionando ao aluno autista a possibilidade de exercer o papel central na construção de seu próprio saber.

Reconhecemos que aplicar o letramento crítico em práticas pedagógicas contribui, entre outras coisas, para a formação de um cidadão participativo socialmente. É possível abrir um campo de

possibilidades, até mesmo onde parece não haver nenhuma estratégia de manobra (PETIT, 2009). Por essa perspectiva, o capítulo 5, *Práticas de leitura e escrita em sala de aula: relato de experiência de intervenção pedagógica a partir da análise de tirinhas de Armandinho*, de Jeany Martinelli Peçanha e Karina Bersan Rocha, aborda diálogos que permitem não somente enriquecer vocabulário e desenvolvimento da argumentação, mas também o entendimento de valores e interesses da sociedade.

O extraordinário território do teatro, no qual tragédias, comédias e dramas são criadas e recriadas para levar ao público choro, riso, reflexão e emoção, serviu de base para Joyce Galon da Silva Moronari e Lucas dos Passos. Trabalhando com um dos maiores escritores brasileiros, os autores apresentam em *A adaptação de contos machadianos ao teatro: uma proposta para formação de leitores* a experiência de transposição de contos de Machado de Assis a textos teatrais. A importância do teatro na educação pode significar uma nova perspectiva no ensino-aprendizagem com o desenvolvimento da inteligência complexa com criatividade (CAVASSIN, 2008). Segundo os autores, os discursos dos estudantes foram aprimorados não somente em relação à escrita e à oralidade, mas também quanto à capacidade de concentração, construção de argumentos, interação e solução de problemas envolvidos na elaboração e na apresentação da peça.

A paródia, que “cria sua própria comédia além da sua crítica” (WAUGH, 2003, p. 69), permitiu aos autores do último capítulo concluir que aos estudantes não falta a perspicácia criativa, mas, sim, a oportunidade de desenvolverem atividades de leitura e produção textual envolventes e significativas que deem voz a quem desejaria ser ouvido. Assim, no texto *Metodologia para o ensino prático da releitura de textos e da paródia nas aulas de língua portuguesa*, Marco Antonio Vieira Barreto, Andréia Penha Delmaschio, Letícia Queiroz de Carvalho e Alexandro Braga Vieira apresentam práticas pedagógicas por um repertório de leituras, no qual estudantes se apropriam de textos já

enunciados (KOCH, 2008), fazendo uso da voz do outro como semente para sua própria voz.

Como o leitor poderá perceber, as discussões afloradas neste trabalho são tão plurais que servem como reflexões, sugestões, debates, enfim, repensar teorias e práticas para, quem sabe, o surgimento de novas questões. Deixo, então, o convite para a leitura deste material instigante que suscita a intervenção do professor para mediar situações de leitura e escrita com propósitos bem claros e definidos de modo a alcançar o sucesso de seus alunos.

Josiane Brunetti Cani

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pesquisadora do Instituto Federal do Espírito Santo –

Campus Colatina

Referências

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica/FAP**, volume 3 (jan/dez 2008).

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

KOCH, Ingedore Grünfled Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In: Português no ensino médio e formação do professor*, v. 2, p. 11-22, 2006.

NICOLINI, D.; HOLTI, R. Teorização baseada na prática e compreensão da mudança participativa nas organizações. **Cadernos de Ciências Sociais**, v. 23, p. 21-39, 2003.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: ed 34, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAUGH, Patricia. **Metaficção: Teoria e Prática da Ficção Autoconsciente**. Londres: Routledge, 2003.

UMA EXPERIÊNCIA COM REESCRITA TEXTUAL

Agda Marina Cáo
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

1. Introdução

Em uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), no Ifes/*campus* Vitória, em 2020, constatamos que os alunos do Ensino Fundamental II, quando chegam a essa etapa, em sua maioria, ainda não demonstram a consciência de que escrever exige convenções que ultrapassam o simples registro gráfico da fala. Por meio desta pesquisa, contamos ainda que muitos deles não têm o hábito de reler, revisar, reelaborar seus textos e reescrevê-los a fim de deixá-los adequados à exposição para leitura.

Esta pesquisa intitulada *A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção* (CÁO, 2020), com base qualitativa, foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Vitória-ES, tendo como participantes 29 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Com ela, buscamos investigar como as marcas da oralidade se manifestam na produção escrita dos alunos pesquisados. A partir da compreensão do problema, foi elaborada uma sequência didática que lhes proporcionasse a prática das especificidades da escrita, levando-os a uma produção textual escrita com tipologia dissertativo-argumentativa em que as marcas de oralidade fossem amenizadas, a fim de torná-la mais adequada a situações que exigem registros mais formais. O *corpus* foi constituído por textos orais e escritos. As produções escritas foram compostas de 58 textos de opinião com tipologia predominantemente

dissertativo-argumentativa, sendo 29 correspondentes à produção inicial e as outras 29, à produção final.

No entanto, cientes das dificuldades demonstradas pelos alunos participantes nas atividades diagnósticas quanto ao hábito de revisar, reelaborar e reescrever seus textos, entendemos que a produção final não poderia ser a última etapa da sequência de atividades interventivas, por isso propusemos um trabalho de reescrita desta produção textual. Com essa prática, acreditávamos que ofereceríamos ao aluno a possibilidade de reflexão sobre os recursos necessários para adequar o texto escrito a um contexto em que a linguagem se aproximasse do registro mais formal de comunicação, podendo empregá-los de forma consciente e intencional no processo de reelaboração do texto que estaria sendo revisado. Depois de reescritos, esses textos poderiam ser expostos em um mural da escola para serem lidos por alunos de diversas séries e faixas etárias, por profissionais da educação e funcionários com diferentes níveis de escolaridade, entre outros possíveis leitores.

Para a fundamentação teórica da reescrita, embasamos a concepção de texto, de textualidade e de reescrita em Maria da Graça da Costa Val (2016), Irandé Antunes (2003, 2007, 2009) Antônio Suárez Abreu (2006) e Eliana Donario Ruiz (2015).

Visando apresentar como se deu o trabalho de reescrita da produção final do texto dos alunos envolvidos e quais as contribuições puderam ser percebidas ao final do processo para demonstrar que os alunos assimilaram as especificidades necessárias à convenção do texto escrito que precisa de um registro mais formal. Abordaremos os conceitos que fundamentaram a atividade interventiva da reescrita textual; posteriormente, trataremos do relato propriamente dito dessa intervenção. Por fim, teceremos considerações acerca da experiência realizada e os resultados alcançados.

2. Alguns conceitos relativos a texto escrito e reescrita

2.1. O texto escrito

Para a fundamentação teórica desta atividade interventiva da pesquisa, inicialmente, discorreremos sobre o conceito de *texto*, para, em seguida, tratarmos das especificidades do *texto escrito*.

Com este intuito, recorreremos a Maria da Graça da Costa Val, para a qual, texto ou discurso é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 2016, p. 3). A autora pontua que para que uma ocorrência linguística seja percebida como um texto por quem vai recebê-la é preciso que ela seja percebida como um todo significativo. Dessa forma, a fim de explicitar os elementos que tornam o texto um todo significativo, Val (2016, p. 3) considera que a primeira propriedade básica do texto é o contexto sociocultural em que se insere. Portanto, quem produz o texto, a quem ele se destina, a forma de registro escolhida para a produção e o grau de informatividade partilhado entre os interlocutores são alguns dos elementos que determinam a compreensão do texto como um todo significativo.

Outros elementos corroboram para produção de um texto, de modo que ele possa ser compreendido como uma unidade de sentido, por isso julgamos pertinente aprofundar o estudo, analisando as ponderações de Irandé Antunes (2007, p. 58) acerca do conceito de texto. Antunes (2007) aponta que é necessário também conhecermos as muitas regras que especificam o que é preciso ser feito para organizar um texto, de modo que ele tenha uma sequência, atribuindo-lhe uma continuidade, uma progressão e, assim, garantindo algum tipo de sentido e coerência. Tratando do que se faz necessário para organizar o texto, dar a sequência e a continuidade, garantindo a unidade de sentido, Irandé Antunes (2007) se refere às propriedades que o conjunto de palavras dispostas lado a lado devem apresentar para que funcionem como um todo comunicativo. Segundo Antunes (2009, p. 51-52), o “texto

envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção [...]”.

Buscando melhor esclarecimento sobre as propriedades que as palavras dispostas lado a lado devem ter para que se crie uma trama semântica, embasamo-nos em Antônio Suárez Abreu (2006). Este autor afirma que “um texto não é uma unidade constituída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando assim, uma trama semântica a que damos o nome de *textualidade*. O encadeamento semântico que produz a textualidade chama-se *coesão*”. (ABREU, 2006, p. 13, *grifos do autor*). O autor traz a coesão como um elemento responsável pela textualidade, pelo encadeamento semântico das sentenças que compõem o todo.

Tratamos ainda de um outro fator responsável pela textualidade: a coerência. Val (2016, p. 5) considera que a coerência como o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Segundo ela, envolve aspectos lógicos, semânticos e, também, cognitivos, pois depende dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores.

Diante de tais posicionamentos, concluímos que, na produção textual oral ou escrita, é preciso levar em conta os fatores que conferem textualidade, como a coesão e a coerência, como também os relacionados ao contexto sociocomunicativo; ademais, importa saber que quem produz um texto tem em mente um interlocutor a quem ele se destina, mesmo que virtual.

Além disso, em se tratando de textos escritos, por exemplo, o interlocutor, geralmente, não está presente no momento da produção. Assim, a recepção desse texto, quase sempre, é retardada, pois o processo de produção não se dá como na conversação, em que a produção acontece por meio da interação face a face e a construção torna-se o resultado dessa interação.

Posteriormente, com base nos estudos que realizamos, concluímos também que se, na oralidade, os gestos e as expressões faciais, o tom de voz, as pausas, as repetições, as hesitações, entre outros elementos contextualizadores, contribuem para a construção e

para a compreensão dos textos, na escrita, por não dispormos de tais artifícios, é preciso lançar mão de recursos específicos.

Vimos ainda que a escrita dispõe de recursos gráficos, como, por exemplo, a letra maiúscula, a escrita em negrito ou itálico e os acentos gráficos, e os sinais de pontuação, como ponto, vírgula, reticências, entre outros, que tendem a suprir a ausência dos elementos contextualizadores da oralidade, em especial os que expressam as particularidades da entoação.

Por fim, devido à extensão da temática, julgamos pertinente limitarmos a abordagem desses recursos de que a escrita dispõe ao uso da pontuação e do parágrafo, uma vez que, ao final das atividades de intervenção, os alunos deveriam produzir um texto de opinião, cuja tipologia fosse predominantemente dissertativo-argumentativa, em conformidade com a língua padrão. Desta forma, tais recursos seriam relevantes para os alunos participantes na construção de seus textos.

2.2. A reescrita

A partir dos conceitos sobre os quais discorremos anteriormente, consideramos necessário elaborar uma atividade de intervenção que pudesse contribuir para a produção escrita de textos na perspectiva de que o aluno/autor iria produzir um texto que teria leitores diversos, além do professor.

Essa atividade deveria oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre as ideias contidas no texto que escreveu, sobre os recursos linguísticos que poderiam conferir a ele mais clareza e unidade, sobre a adequação da linguagem ao possível público leitor, além, entre outras questões, da preocupação estética no tratamento do texto, para garantir legibilidade, entendimento e organização espacial para despertar o interesse do leitor.

Encontramos, então, em Irandé Antunes (2003) a definição de escrita como uma modalidade da interação verbal em que “a *recepção é adiada*, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço” (ANTUNES, 2003, p. 51, *grifos da*

autora) e que, por isso, segundo a autora, “há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 51).

Apesar dessa afirmativa da autora, temos ciência de que ocorrem situações em que a recepção se dá no mesmo momento da produção, como acontece quando o professor está escrevendo no quadro e os alunos acompanham o processo de escrita do texto. No entanto, quando se trata dos textos impressos, como livros, jornais e revistas, por exemplo, o fato de a recepção ser adiada, possibilita que o texto seja revisto, reelaborado, corrigido, reescrito, antes da impressão para publicação. Este distanciamento entre autor e leitor possibilita que as marcas da reformulação sejam apagadas, sem serem percebidas pelo interlocutor, o que não ocorre com o texto falado em uma situação de conversação espontânea, que acontece face a face.

Portanto, definimos que os procedimentos de revisão e reelaboração, como trabalho de reescrita textual, seriam imprescindíveis para a consolidação da aprendizagem das especificidades do texto escrito abordadas ao longo da sequência didática aplicada durante a pesquisa. Por meio deles, poderíamos orientar os participantes quanto às alterações necessárias para a reescrita, propriamente dita, antes da impressão para publicação, levando-os também à compreensão de que este procedimento é uma etapa indispensável à escrita de textos.

No caso do ambiente escolar, como era o da pesquisa que estamos relatando, a reescrita do texto pode ser feita pelo aluno, individualmente, orientada pelo professor ou partilhada pela turma, de forma coletiva.

A fim de encontrarmos as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento dessa atividade interventiva, fundamentamos, portanto, nossos estudos em Eliana Donario Ruiz (2015), em cujo livro *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*, trata do trabalho que os professores fazem com vista à reescrita do texto:

[...] *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2015, p. 19, *grifos da autora*).

Ruiz (2015) cita alguns tipos de correção que o professor pode fazer no texto do aluno, a fim de orientá-lo para proceder a reescrita. Segundo essa autora, uma das estratégias de correção é a indicativa, que consiste em simplesmente apontar o problema, sublinhando-o, circulando-o ou fazendo algum tipo de registro na margem do texto do aluno.

Outra estratégia é a resolutiva, cujas correções se concentram mais no corpo do texto e refletem uma tentativa do professor de assumir a tarefa do aluno de reformulação do texto, uma vez que ele já fornece a solução do problema detectado. O professor reescreve trecho como sugestão, risca para indicar a supressão de palavras ou trechos, corrige questões de concordância, entre outras.

Na estratégia de correção classificatória, de acordo com Ruiz (2015), os professores lançam mão de símbolos, como letras e abreviações, combinados previamente com os alunos, escritos em geral na margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado, levando o aluno a corrigir sozinho seu texto posteriormente.

A autora cita ainda uma estratégia a que chama de textual-interativa, a qual consiste em comentários mais longos do que os feitos na margem, geralmente, escritos após o texto do aluno, em forma de pequenos “bilhetes”. Por isso, Ruiz (2015) considera que essa estratégia pode ser altamente dialógica, já que permite a interação entre os interlocutores. Esse tipo de correção possibilita a relação dialógica entre professor-aluno, pois o posicionamento de Bakhtin/Volochínov (2014) é o de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e de que se pode “compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que

seja” (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128). Para esse autor, o “livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”, por ser objeto de discussões ativas, tanto do ponto de vista do discurso interior quanto das críticas impressas sobre ele, por exemplo. Assim, ao escrever um “bilhete” para o aluno com as considerações acerca de seu texto, o professor estabelece um canal de comunicação verbal que possibilita ao aluno a reflexão sobre seu próprio texto.

Na condução do procedimento de reescrita desta pesquisa, foram utilizadas mais de uma estratégia de correção, pois os alunos pesquisados estavam ainda no primeiro ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Assim, as estratégias de correção indicativa, resolutive e textual-interativa contribuíram para que os alunos procedessem à reescrita individual do seu próprio texto, de modo a fazer os ajustes necessários para a exposição ao público leitor.

A opção pelas correções indicativa e resolutive se deve ao fato de que, sendo alunos do 6º ano, essas estratégias possibilitaram o apontamento de “problemas” sobre os quais eles poderiam ainda não dispor de conhecimento teórico para sozinhos encontrarem a resolução, como o emprego da crase, por exemplo. A correção textual-interativa permitiu a interação professor/aluno, pois cada um recebeu em forma de “bilhete” as indicações dos termos que precisavam ser alterados, as sugestões de como melhorar o texto, além do destaque de alguma questão sobre a qual ele precisaria refletir.

Feita a correção por parte do professor, o passo seguinte foi a reescrita. Para Ruiz (2015, p. 25), esse trabalho de reescrita é para a reelaboração textual, “realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, em vistas a uma melhor legibilidade do texto”.

Como as produções de texto foram analisadas individualmente, cada aluno procedeu a essa reelaboração de seu próprio texto escrito de acordo com as orientações feitas na correção, com o objetivo de aperfeiçoá-lo com vistas à exposição para divulgação. Inicialmente, os alunos produziram textos

manuscritos, mas a reescrita foi feita no computador, conforme será detalhado nos procedimentos da reescrita dos textos da produção escrita final.

A temática da sequência didática elaborada para a intervenção tratava do convívio dos seres humanos com os animais nos espaços urbanos, por isso, na produção final, foi feito um recorte do tema central para que os alunos se posicionassem, expressando opinião sobre o seguinte questionamento: *Animais devem ser levados à praia?*

3. O relato da experiência de reescrita textual

O fato de a recepção do texto escrito poder ser adiada possibilita ao autor a reescrita, a fim de torná-lo adequado à exposição ao leitor. Por isso, como os textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa foram expostos para leitura em um painel na escola, foram feitos os procedimentos de correção e de reescrita antes da exposição.

A partir dos estudos de Ruiz (2015), a correção foi feita na perspectiva textual-iterativa, aliada à indicativa e à resolutiva. A perspectiva textual-indicativa de correção possibilitou-nos escrever um pequeno texto para cada aluno, com características de um “bilhete”, sugerindo procedimentos que poderiam ser feitos para melhorar a produção escrita tanto no aspecto da textualidade quanto nas questões de ortografia e pontuação.

Cada aluno reescreveu seu próprio texto de acordo com as orientações dadas na correção. O trabalho de reescrita foi feito na Sala de Informática, para evitar que a tarefa se tornasse trabalhosa e cansativa se fosse feita manuscrita. Assim, o computador seria uma ferramenta que estimularia os alunos desenvolvê-la, além de o texto digitado e impresso ter uma apresentação mais adequada à exposição ao público leitor, por facilitar a legibilidade.

Inicialmente, as correções foram entregues aos alunos em forma de um “bilhete”, que continha as orientações para o procedimento de reescrita. Esse “bilhete” foi digitado e anexado

ao texto original de cada um dos 29 alunos participantes. Em seguida, foram feitas ponderações sobre a importância da reescrita do texto.

O segundo momento desta etapa aconteceu na Sala de Informática sob a orientação da professora responsável pelo laboratório. A professora expôs, com o uso do *datashow*, alguns recursos do editor de textos como: formas de fazer a paragrafação, de destacar as palavras (itálico, negrito, sublinhado), de justificar o texto; escolha da fonte; teclas para utilização da letra maiúscula e dos acentos, entre outros. Após essa explanação, os alunos deram início à digitação dos textos.

Nessa etapa, foram muitas as dificuldades apresentadas quanto à utilização do editor de texto, por isso percebemos que os alunos, em sua grande maioria, não têm o hábito de utilizar o computador como ferramenta para digitar textos e fazer a formatação adequada para a impressão.

A tarefa seguinte envolvia a reescrita, conforme as orientações sugeridas. Muitos alunos não leram todas as orientações e alegavam que já tinham terminado de fazer tudo o que havia sido proposto. Por isso, foi preciso fazer nova explanação sobre os recursos do editor de texto, ressaltando o sublinhado de cor vermelha para indicar erros ortográficos e o de cor azul para indicar problemas de concordância e espaçamento. Além disso, reforçamos sobre a importância de refletir acerca das sugestões dadas no “bilhete”, para, posteriormente, procurar fazer as adequações necessárias no texto. Ainda assim, muitos alunos apresentaram dificuldade para desenvolverem sozinhos a revisão, por isso foi necessário acompanhamento constante a cada aluno durante todo o processo de reescrita.

Na pesquisa, cada aluno foi tratado por “informante” e numerado de forma aleatória, a fim de que pudessem utilizar o mesmo código A1, A2, e assim sucessivamente, ao longo de toda a aplicação das atividades sem serem identificados nominalmente.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos dos procedimentos propostos para a reescrita e as duas etapas

desenvolvidas pelos alunos. Para isso, foram selecionados textos de três informantes como uma amostragem representativa dos demais alunos pesquisados:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p>Inf. A2</p> <p style="text-align: center;">Conçordo em partes</p> <p>Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia.</p> <p>Porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, bichos de pé o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p> <p>Os animais devem está vacinados e com coleiras, algumas raças de cachorros também podem trazer perigo, algumas pessoas podem ficar com medo dos Pit Bul e pode parar de frequentar a praia.</p> <p>Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, portanto que levem sacolas para colocar as feses não deixar os pets fazerem xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p>Mas poderia ter uma praia so para os pets seria muito legal e interessante, eu super apoio uma praia para os pets.</p>	<p>Olá, aluno A2. Seu texto ficou muito bom, porque você procurou mostrar os dois lados da polêmica e ainda acrescentou uma sugestão para solucionar o problema. Parabéns! A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto; 2. Você pode juntar o primeiro e o segundo parágrafos, empregando uma vírgula antes da palavras <i>porque</i>, pois tratam do mesmo assunto; 3. Pode acrescentar a palavra <i>como</i> antes de bichos; 4. Poderia iniciar o parágrafo com alguma expressão como: <i>Para levar animais à praia...;</i> 5. <i>Os animais devem estar..;</i> 6. Você pode substituir a vírgula após coleiras por um ponto, pois vai mudar o assunto da frase; 7. Seria importante usar <i>por isso</i> depois da vírgula que vem após perigo; 8. Como se refere a <i>algumas pessoas</i>, que está plural, use o <i>pode</i> no plural também; 9. Você quis dizer desde que levem sacolas?; 10. Você poderia acrescentar um <i>e</i> e empregar <i>não deixem fazer xixi...;</i> 11. Como se refere aos pets, que está

	<p>no plural, use o <i>pode</i> no plural também;</p> <p>12. Procure usar <i>por isso, portanto...</i> no lugar do <i>mas</i> para indicar a conclusão a que você chegou;</p> <p>13. Use um ponto para encerrar a frase anterior.</p>
--	---

A partir das sugestões feitas na correção, A2 produziu a primeira versão do texto revisado. O informante atendeu à sugestão de fazer as correções ortográficas, porque corrigiu *concordo* e *fezes*, por exemplo. Também acatou a sugestão de juntar os dois primeiros parágrafos, empregando a vírgula antes da conjunção *porque*; da mesma forma, fez uso da palavra *como* para exemplificar os tipos de bichos que podem afetar a saúde dos animais e dos humanos.

No parágrafo seguinte, A2 seguiu as recomendações quanto ao emprego da expressão sugerida para iniciá-lo, corrigiu a forma verbal *estar*, acrescentando a marca do infinitivo, substituiu a vírgula pelo ponto, conforme recomendado. No entanto, não estabeleceu a concordância da forma verbal *podem*, como foi sugerido.

Nos dois últimos parágrafos, A2 também acatou a sugestão de substituir *portanto* por *desde que* e *mas* por *por isso* a fim de dar mais clareza ao sentido que pretendia expressar; o informante só não fez uso da pontuação recomendada.

A partir dessas observações, verificamos que as orientações dadas na correção do texto contribuíram para o procedimento de reescrita do texto deste informante, apesar de ter sido necessária uma nova correção resolutiva nas questões que não foram resolvidas pelo informante na segunda revisão. Da mesma forma, pela formatação da segunda revisão, é possível perceber que A2 assimilou informações acerca dos recursos disponíveis no editor de texto para melhorar a apresentação do texto que se pretende imprimir e expor para leitura.

As duas versões da reescrita do texto que vêm a seguir permitem constatar o aproveitamento dos encaminhamentos dados ao longo das atividades de correção e da reescrita dos textos:

Primeira Reescrita	Segunda Reescrita
<p>Inf. A2</p> <p><u>Concordo em partes</u></p> <p>Na minha opinião ,concordo em partes levar os pets na praia ,porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também,como bichos de pé o Bicho Geográfico causa coceira e irritação na pele.</p> <p>Para levar animais à praia devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raçasde cachorro também podem trazer perigo , por isso algumas pessoas pode ficar com medo do Pit Bull e pode parar de frequentar a praia.</p> <p>Mas também pode ser legal interagir com cachorros , brincar com eles,desde que levem sacolas as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p>Por isso poderia ter uma praia só para os pets seria muito legal e interessante , eu super apoio uma praia para os pets.</p>	<p><u>Concordo em partes</u></p> <p>Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia, porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, como bichos de pé o Bicho Geográfico causa coceira e irritação na pele.</p> <p>Para levar animais à praia devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raçasde cachorro também podem trazer perigo, por isso algumas pessoas podem ficar com medo do Pit Bull e pode parar de frequentar a praia.</p> <p>Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, desde que levem sacolas para colocar as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque pode transmitir doenças.</p> <p>Por isso poderia ter uma praia só para os pets seria muito legal e interessante, eu super apoio uma praia para os pets.</p>

Outros textos selecionados foram os do informante A11. Na produção inicial, esse informante apresentou o problema do apagamento do R final e o problema da hipercorreção. A comparação entre os dados coletados na produção inicial e na final mostrou que houve diminuição significativa desses tipos de ocorrências. Por isso, no momento da correção do texto do informante, recomendamos que ele observasse a grafia das palavras *sor* e *poder* em “ele poder transmitir”, conforme pode ser constatado a seguir:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p>Inf. A11</p> <p style="text-align: center;">Depende</p> <p>Na minha opinião eu acho que na praia eles podiam fazer uma parte da praia sor para os animais poderem andar na areia e na água. Eu também acho que não precisa multar a pessoa sor porque ela levou seu animal para passear. Sor que quando apessoa for levar o seu animal na praia não deixar ele fazer xixi e coco na areia e na água porque ele poder transmitir doença como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas dos cães e o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.</p>	<p>Olá, aluno A11. Seu texto ficou muito bom, porque você procurou mostrar os dois lados da polêmica. Parabéns! A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto. 2. Você pode optar por usar <i>na minha opinião</i> ou <i>eu acho</i>. Evite o uso das duas expressões. 3. Diga a quem se refere esse <i>eles</i> que poderiam destinar uma parte da praia para os animais. Observe a grafia da palavra <i>sor</i> que você empregou no texto. Observe a grafia da palavra <i>poder</i> em "ele <i>poder</i> transmitir". Use vírgulas e pontos para separar termos e frases, pois o último trecho ficou muito longo; por exemplo: use vírgula antes de <i>quando a pessoa...</i>, depois de <i>na praia</i>, depois de <i>água</i>, depois de <i>doença...</i> Você pode usar o ponto no lugar do <i>e</i> antes de <i>o bicho geográfico</i> e você pode acrescentar também <i>além disso</i> antes de <i>o bicho geográfico</i>.

Na primeira versão da reescrita, A11 fez algumas das modificações no texto, como optar por uma das duas expressões *na minha opinião* ou *eu acho que* e segmentar o texto em dois parágrafos; no entanto, não acata as sugestões dadas quanto ao emprego da pontuação, quanto à coesão textual, indicando o referente do *ele* e acrescentando os conectores que contribuiriam para a progressão e a clareza do texto.

Além disso, A11 não conseguiu identificar o motivo pelo qual a palavra *sor* estava sublinhada em vermelho no editor de texto, indicando que havia um erro ortográfico. Sendo assim, fizemos uma intervenção, orientando o informante a consultar um

dicionário *on-line* da língua portuguesa para esclarecer a dúvida. Inicialmente, A11 digitou *sor*; como não encontrou, perguntamos qual seria uma outra possibilidade de registro desta palavra. O informante apresentou bastante dificuldade para pensar na forma *so*, sem o acento, por isso precisamos explicar sobre o uso do acento na vogal aberta desse vocábulo monossílabo. A partir daí, A11 fez as correções das ocorrências dessa palavra no texto.

Quanto à hipercorreção verificada na forma verbal *poder*, como o recurso do editor de texto não sublinhou a palavra em vermelho, o informante A11 não reconheceu o erro ortográfico e também não acatou a sugestão dada na correção para que observasse a grafia desse vocábulo. A julgar pela dificuldade apresentada quanto à grafia correta da palavra *só*, é possível que A11 não tenha conseguido identificar o problema em questão.

Assim, a partir da análise das sugestões dadas para a reescrita do texto, das modificações efetuadas pelo informante e das dificuldades demonstradas por ele ao longo desta etapa da intervenção, entendemos que A11 necessita de um acompanhamento mais individualizado para a condução das tarefas que envolvem a produção escrita, pois ainda não dispõe de conhecimentos acerca da escrita que o possibilitem encontrar sozinho soluções para os problemas apresentados no texto escrito. A segunda revisão desse informante, que será apresentada a seguir, indicou a necessidade de uma nova correção na qual os problemas apontados na correção inicial foram marcados diretamente no texto:

Primeira reescrita	Segunda reescrita
<p>Inf. A11</p> <p style="text-align: center;">Depende</p> <p>Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia sor para os animais poderem andar na areia e na água.</p> <p>Eu também acho que não precisa multar a pessoa sor porque ela levou seu annima para passear.sor que quando a pessoa for levar o seu animal na praia</p>	<p style="text-align: center;">Depende</p> <p>Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia só para os animais poderem andar na areia e na água.</p> <p>Eu também acho que não precisa multar a pessoa só porque ela levou seu animal para passear. Só que quando a pessoa for levar o seu animal na praia</p>

não deixar ele fazer xixi e coco na areia e na água porque ele poder transmitir doenças como bicho de pé que atinge os pés das pessoas, e as patinhas dos cães. é o bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.	não deixar ele fazer xixi e cocô na areia e na água porque ele poder transmitir doenças como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas do cão. O bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.
---	--

A seguir, será apresentada a correção e a reescrita dos textos do informante A26. Na produção final manuscrita, A26 não havia feito as indicações de avanço dos parágrafos, fez uso do *aí*, característico da oralidade, apresentou alguns problemas ortográficos, como também falta de clareza em alguns pontos do texto, como mostram pontos elencados na correção:

Produção final	Correção feita pelo professor
<p>Inf. A26</p> <p style="text-align: center;">Sou contra</p> <p>Eu sou contra levar o animal para a praia.</p> <p>Eu não sou a favor porque eles vão fazer as necessidades na praia aí</p> <p>Algumas pessoas vão pegar doenças bicho de pé mais seriam bom para os donos passear com eles.</p> <p>A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros mais não os pequenos, com Areia grama sintética e brinquedos.</p>	<p>Olá, aluno A26. Parabéns pelo seu texto! Você deixou clara sua opinião sobre o assunto e esclareceu os motivos que o levam a pensar assim. A seguir, vou deixar algumas sugestões para que os seus leitores compreendam com mais clareza suas ideias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use o corretor ortográfico para verificar a ortografia de todas as palavras após terminar a digitação de seu texto; 2. Use a vírgula antes de <i>porque</i>. Use um ponto após <i>praia</i> e substitua o <i>aí</i> por <i>assim algumas pessoas podem...</i> ou <i>Isso pode levar algumas pessoas...</i> Observe a grafia do <i>mais</i> nesse contexto. Use <i>seria bom</i>; 3. O último parágrafo está confuso, pois parece que os pequenos não poderiam ir a esse parque. Use vírgula para separar <i>areia</i> e <i>grama</i>. Observe o uso da letra maiúscula.

A partir da primeira revisão que A26 fez para proceder à reescrita do texto, é possível observar que ele assimilou as recomendações feitas no “bilhete” anexado ao texto da produção final e executou algumas delas. É o que pode ser verificado quanto ao emprego da vírgula após *porque*, a substituição do *ai* e a reformulação do último parágrafo na tentativa de conferir-lhe mais clareza. No entanto, as questões ortográficas não foram resolvidas nesta etapa, conforme podemos confirmar:

Primeira reescrita	Segunda reescrita
<p>Inf. A26 <u>Sou contra</u></p> <p>Eu sou contra levar o animal a praia. Eu não sou a favor, porque eles vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé mais seriam bom para os donos passear com os cachorro. A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros mais não o parque pequeno mais sim uma parque grande com areia e grama sintética e brinquedos</p>	<p>Sou contra</p> <p>Eu sou contra levar o animal a praia. Eu não sou a favor, porque os animais vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé, mas seria ótimo para os donos passear com os cachorros.</p> <p>A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros, mas não o parque pequeno, mas sim um parque grande com areia e grama sintética e brinquedos.</p>

Antes da condução dos alunos para a segunda revisão do texto, retomamos os esclarecimentos dados no início da etapa da reescrita sobre os recursos disponíveis no editor de texto. Na segunda revisão feita por A26, é possível perceber os resultados desses esclarecimentos no uso da paragrafação e do texto justificado que melhoraram a apresentação estética do texto com vistas à exposição a um público leitor.

Outra contribuição foi quanto à questão ortográfica. O conhecimento sobre o recurso do editor de texto de destacar as palavras que apresentam problemas ortográficos fez com que A26 efetuasse as correções que ele não havia feito na primeira revisão.

Ao final da reescrita, alguns alunos quiseram utilizar outros recursos do computador, como mudar a fonte do texto, inserir

imagens e margem. A professora de Informática ensinou, alguns utilizaram e, posteriormente, os textos foram impressos para serem expostos em um painel na escola. Nos trabalhos prontos para impressão, os informantes A2, A11 e A26 não acrescentaram imagens nem margem, porém, mudaram o tipo de letra e o tamanho. Para apresentação neste trabalho, mantivemos o tipo de letra, mas reduzimos para o tamanho 12.

Concordo em partes

Na minha opinião, concordo em partes levar os pets na praia, porque pode trazer doenças para os humanos e para os pets também, como bichos de pé, o Bicho Geográfico, causar coceira e irritação na pele.

Para levar animais à praia, eles devem estar vacinados e com coleiras. Algumas raças de cachorro também podem trazer perigo, por isso algumas pessoas podem ficar com medo do Pit Bull e podem parar de frequentar a praia.

Mas também pode ser legal interagir com cachorros, brincar com eles, desde que levem sacolas para colocar as fezes, não deixem fazer xixi na areia porque podem transmitir doenças.

Por isso poderia ter uma praia só para os pets. Seria muito legal e interessante. Eu super apoio uma praia para os pets.

A2

Depende

Eu também acho que na praia eles podiam destinar uma parte da praia só para os animais poderem andar na areia e na água.

Eu também acho que não precisa multar a pessoa só porque ela levou seu animal para passear. Só que, quando a pessoa for levar o seu animal na praia, não deixar ele fazer xixi e cocô na areia e na água porque ele pode transmitir doenças, como bicho de pé que atinge os pés das pessoas e as patinhas do cão. O bicho geográfico causa coceira e irritação na pele.

A11

Sou contra

Eu sou contra levar o animal a praia.

Eu não sou a favor, porque os animais vão fazer as necessidades na praia. Assim algumas pessoas vão pegar doenças, bicho de pé, mas seria ótimo para os donos passear com os cachorros.

A prefeitura deveria criar um parque para os cachorros, mas não um parque pequeno, mas sim um parque grande com areia e grama sintética e brinquedos.

A26

Para finalizar a atividade, o material foi impresso e exposto em um painel no corredor de acesso às salas de aula.

4. Considerações finais

A partir das observações feitas ao longo do procedimento de reescrita, consideramos que a opção pelo emprego de mais de uma estratégia para orientação da reescrita foi importante para a condução da atividade, por se tratar de alunos que ainda não dispõem de conhecimentos prévios acerca das especificidades da escrita para que sozinhos solucionem os problemas encontrados em seus textos.

Consideramos também que o computador foi uma ferramenta importante na execução da tarefa de reescrita, pois, além de auxiliar nas questões ortográficas, na formatação do texto e na estética, tornou o procedimento de reescrita menos cansativo e mais desafiador para os alunos, já que nem todos têm acesso a essa ferramenta em casa.

Diante do exposto, acreditamos que esta etapa da sequência de intervenção trouxe uma importante contribuição quanto à aquisição de conhecimentos acerca das especificidades do texto escrito, porque fez com que cada aluno refletisse sobre seu próprio texto e sobre a modalidade escrita da língua portuguesa, buscando pensar em formas de torná-lo mais adequado ao contexto.

Sabemos, no entanto, que os grupos de alunos são diferentes, por isso, ao desenvolvermos atividades pedagógicas é sempre necessário fazer as adequações de nossas práticas a cada grupo. Além disso, temos ciência de que uma única atividade de intervenção não soluciona todos os problemas que perpassam a produção textual escrita. Dessa forma, as práticas de escrita e reescrita de textos devem ser uma constância nas aulas de Língua Portuguesa, aliadas ao amplo acesso à leitura para que, assim, os alunos tenham contato com formas diversificadas de organização do texto escrito.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2006
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**, volume 10. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino).
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**, volume 5. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Série Estratégia de Ensino).
- BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CÁO, Agda Marina. **A interferência da oralidade na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção**. 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras/ Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-discursiva**. São Paulo: Contexto, 2015.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2016. (Texto e linguagem).

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Ana Paula Gomes de Carvalho
Nelson Martinelli Filho

1. Introdução

O Brasil é um país cuja maioria da população é negra (preta e parda). No entanto, é gritante e violenta a forma como, historicamente, as culturas de origem europeia são postas em evidência, silenciando e deturpando as culturas de outras origens. O apagamento das manifestações históricas do povo negro na África e no Brasil, bem como a invenção de estereótipos negativos atribuídos às mesmas levam a deficiências no processo de construção de identidades com essas culturas e de conscientização das relações raciais no Brasil. Como movimento natural, nossas crianças e adolescentes são enredados na farsa social que prega igualdades. A construção e a propagação de estereótipos negativos de tudo que diz respeito ao negro e a universalização de ideologias eurocêntricas alienam os jovens e os afastam de parte importante de suas origens. Dessa forma, dá-se continuidade a uma sociedade desigual, em que negros são discriminados e sofrem com as injustiças raciais. Diante da realidade, precisamos pensar no que é possível fazer, enquanto professores de língua portuguesa, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, para possibilitar aos alunos outras perspectivas da questão racial no Brasil.

¹ Este capítulo é parte do trabalho final do mestrado profissional em Letras – Proletras, realizado no Ifes, cujo título é *Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de Língua de Portuguesa*.

A lei 10.639/03² estabelece, como forma de combate ao racismo, que História e Cultura Afro-brasileiras sejam incluídas em todo currículo praticado nas instituições de ensino (BRASIL, 2003), especialmente nas disciplinas História, Arte e Literatura. Nesse sentido, para o trabalho na disciplina Língua Portuguesa, a literatura afro-brasileira contemporânea pode apresentar-se como ferramenta efetiva para a desnaturalização do preconceito racial, por meio de uma proposta de intervenção, a realizar-se em oficinas de leitura de contos afro-brasileiros, com uma perspectiva crítica e emancipatória.

O objetivo deste texto, portanto, é socializar com professores de Língua Portuguesa, especialmente, reflexões teórico-metodológicas que subsidiaram nosso trabalho com a literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental, a fim de contribuirmos para as práticas de educação das ralações étnico-raciais nas instituições de ensino e, conseqüentemente, com o combate ao racismo.

Sobre a escolha da *literatura afro-brasileira*, consideramos alguns aspectos importantes. Nos últimos anos, vimos o crescente empoderamento de escritores e escritoras negros em nosso país. Eles estão “invadindo” espaços de poder com seus poemas, seus livros, suas histórias de lutas. No entanto, toda essa produção artística e altamente crítica ainda está marginalizada. Poucos conseguem ocupar os ambientes midiáticos de massa que estão em evidência, permanecendo à margem do mercado literário e também dos livros didáticos. Esses autores “correm por fora”, disseminados na internet e em programas com baixa audiência. Levar a literatura afro-brasileira para nossas práticas educacionais seria um importante passo no combate às discriminações raciais,

² A Lei 10.639/03, sancionada pelo então Presidente da República, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras a fim de combater o racismo e promover a valorização do negro. Essa Lei é resultado das lutas dos movimentos negros no Brasil, que ganharam força a partir da década de 1970 e que se intensificaram nas décadas de 1990 e 2000, sempre com o objetivo de combater as desigualdades raciais (BRASIL, 2003).

pois daria notoriedade a esses escritores. Além disso, trata-se de uma literatura que traz representatividade negra também em seus enredos, com personagens negras que são protagonistas, têm famílias, sentimentos, são pensantes e representam o sujeito afro-brasileiro real e não estereotipado.

Para entendermos essa vertente literária, recorreremos a autores como Luiz Silva Cuti (2010) e Eduardo de Assis Duarte (2011), e concluímos que nosso *corpus* deveria compreender textos que abordassem o cotidiano da maioria dos negros do Brasil e que apresentassem o ponto de vista do sujeito negro. Embora a autoria negra não seja, entre boa parte dos teóricos, um pré-requisito para que uma obra pertença a essa vertente, acreditamos que o trabalho com textos de autoria negra seja fundamental para alcançarmos os efeitos pretendidos, entre eles, a valorização do negro enquanto indivíduo e enquanto comunidade étnica.

A leitura desses textos pode levar os alunos à consciência de seu lugar no mundo, ao despertar da identidade africana, à informação, à criticidade. Efeito disso seria a multiplicação dos diálogos entre as culturas e a valorização dos cidadãos afro-brasileiros. Afinal, a leitura não é apenas um instrumento para a construção do saber na escola, mas também para formação do sujeito crítico, aquele que transforma a sociedade em que vive.

Nas seções a seguir, trataremos sobre a educação das relações étnico-raciais, apoiando-nos principalmente nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2004) e nos estudos dos autores Eliane dos Santos Cavallero (2001), Kabengele Munanga (1999, 2010, 2013) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009), além dos seus desdobramentos no ensino de literatura. Por fim, apresentaremos brevemente nossa intervenção realizada com contos afro-brasileiros da escritora Conceição Evaristo (2016) e estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998) e os resultados alcançados.

2. Educação das relações étnico-raciais

O racismo no Brasil foi constituído numa dinâmica tão cruel quanto todas as formas de preconceito racial da história da humanidade, contudo, apresenta-se de modo muito particular. Enquanto, em outros países, ideologias racistas buscaram e buscam segregar grupos étnicos considerados hierarquicamente inferiores, marcando de modo muito enfático as diferenças entre povos e culturas, no Brasil, a ideologia dominante mantém-se por meio do apagamento das diferenças étnico-culturais dos chamados grupos minoritários (negros e indígenas, especialmente). De acordo com Munanga (1999), essa dinâmica se deu a partir da política de embranquecimento da população brasileira, que foi sustentada pela mestiçagem. Trata-se do mito da democracia racial (MUNANGA, 2013). Em nosso país, nega-se a existência do racismo, com o argumento de que aqui todos são mestiços. Defende-se a ideia de uma “identidade nacional”, dessa forma, negam-se as diversas identidades de origens africana e indígena, pois a chamada “identidade nacional” representa a ideologia dominante, ou seja, é eurocêntrica.

Como meio de combate ao racismo e ao mito da democracia racial, que o sustenta, o Movimento Negro no Brasil implementa há anos uma luta antirracista diferencialista, que, segundo Munanga

[...] busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito das diferenças tidas com valores positivos e como riqueza da humanidade. Ele prega a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais; defende a coexistência no mesmo espaço geopolítico e no mesmo pé de igualdade de direitos, de sociedades e culturas diversas (MUNANGA, 1999, p. 12).

Reconstruir identidades raciais e culturais é o caminho para combater o racismo no Brasil. Uma das principais frentes para essa luta é a “Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERER), que tem sua primeira grande conquista com a criação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana em todas as modalidades e níveis de ensino, alterando a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A partir de então, outros desdobramentos legais foram criados para a implementação da EREER em toda Educação Básica e no Ensino Superior, entre eles, podemos citar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*³, de março de 2004, e a Lei 11.645/08⁴.

A EREER visa ao reconhecimento e à valorização das diferenças étnicas e culturais dos povos que constituem a nação brasileira e ao combate ao racismo. A partir de uma educação plurirracial e multicultural é que se pode reconstruir identidades positivas e caminhar para a garantia da cidadania plena de todos os brasileiros.

De acordo com Munanga (2010, p. 42), é necessário possibilitar o diálogo entre culturas a partir de “um duplo movimento de emancipação e comunicação”. Segundo o autor, o multiculturalismo deve se constituir na comunicação, que leva a uma integração parcial dos grupos culturais, e no reconhecimento das diferenças, que conduz à emancipação. Munanga (2010) explica que, na construção desse caminho, há dois meios

³ Documento aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica e atende à alteração da LDB estabelecida pela Lei 10.639/03. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 29 jul. 2019.

⁴ Lei que obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “história e Cultura afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 março 2008.

concretos: o jurídico e o educacional, aspectos das políticas de ações afirmativas. Por via jurídica, busca-se a justiça social, garantindo direitos individuais e coletivos. Por via educacional, desenvolve-se uma nação justa, que desconstrói preconceitos, respeita e valoriza diferenças.

Nesse sentido, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais propõem:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Tendo em vista que, no Brasil, a população afrodescendente sofre, há séculos, com discriminações e exclusões sociais e tem seus direitos violados, sua identidade e cultura negadas, é imprescindível que sejam implementadas políticas públicas de ações afirmativas que venham reparar essas injustiças. Para alcançarmos um patamar de igualdade, é preciso dialogar, pensar e implementar ações que garantam a equidade, combatendo o racismo e superando as desigualdades raciais e sociais. As diretrizes mencionadas acima apresentam como metas “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10).

Estudar conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira é ampliar o olhar dos currículos escolares para a diversidade brasileira. De acordo com as Diretrizes (2004), a EREER deve ser desenvolvida no dia a dia das escolas e contemplada em todas as disciplinas, especialmente em História, Arte e Literatura. As instituições de ensino são responsáveis por desconstruir a maneira enganosa e abreviada de apresentar as contribuições dos africanos e dos afrodescendentes para o Brasil. Também cabe a elas agir para que alunos negros não sofram com atos de racismo.

É preciso superar as tensões que ocorrem na sociedade entre negros e brancos, muitas vezes de forma velada, e superar as desigualdades sociais que resultam do racismo estrutural:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

De acordo com Silva (2009), para que os afro-brasileiros possam participar das mudanças sociais e políticas que visam à equidade de oportunidades e de respeito às identidades de todos os cidadãos, é necessário que lhes sejam garantidos “[...] escolarização consistente, formação profissional em nível superior, condições e competências para participar das decisões que dão rumo à sociedade” (SILVA, 2009, p. 266). Segundo a autora, as diretrizes,

[...] ao determinarem a educação das relações étnico-raciais, indicam e provocam os educadores para a necessária elaboração de pedagogia antirracista. Pedagogia esta que, em diferentes contextos, adquire contornos próprios, soluções peculiares, direcionados sempre pelos objetivos comuns da Educação Nacional (SILVA, 2009, p. 267).

De acordo com as diretrizes,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Ações antirracistas são há muito tempo promovidas pelo Movimento Negro. Nas instituições de ensino, elas devem ser pensadas e implementadas a partir da “[...] interação positiva com

professores, com os colegas de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, assim como a articulação da instituição com a comunidade de onde provêm os estudantes” (SILVA, 2009, p. 268-269).

Nesse processo de construção e implementação da ERER, a formação docente é extremamente importante, pois se faz necessário instrumentalizar os professores com conhecimento acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira e da realidade dos descendentes de africanos na sociedade brasileira. É preciso que os docentes desconstruam os próprios preconceitos, os estereótipos negativos e o mito da democracia racial. Com isso, será possível desenvolver a sensibilidade nos educadores para a necessidade de combatermos o racismo. O professor, em primeiro lugar, é quem precisa reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes culturas e identidades étnico-raciais, pois não é possível promover mudanças sem acreditar na causa que se deve defender.

A ERER deve ser assumida por toda comunidade escolar: administradores, gestores, professores e demais funcionários, bem como alunos, pais e demais integrantes da comunidade. As parcerias com grupos do Movimento Negro e outras organizações sociais são muito importantes nesse processo, pois enriquecem a educação com seus conhecimentos, pesquisas, experiências e ações. Ouvir as vivências dos alunos e valorizar o que eles sentem também é essencial para criarmos novas relações étnico-raciais. Juntos podemos, por meio da Educação, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa para todos, que reconhece, respeita e valoriza a diversidade cultural e étnico-racial do país. Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das possibilidades para uma educação antirracista é a leitura literária crítica de textos afro-brasileiros.

3. A literatura e a educação das relações étnico-raciais

A literatura tem um importante papel na vida humana. Individualmente, cada um de nós apresenta a necessidade da fabulação, da fantasia. “Freud indica que a fantasia é motivada por

desejos insatisfeitos; ela acolhe-os e elabora-os, buscando satisfazê-los por intermédio de processos como o sonho, a imaginação, o devaneio” (ZILBERMAN, 2008, p. 19). Desse modo, a literatura apresenta-se como uma forma de atender a essa necessidade:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

O texto literário traz consigo a oportunidade de vivenciarmos experiências diversas das nossas e, dessa forma, proporciona momentos em que podemos nos colocar em um outro lugar, por meio da interação entre texto e imaginação, adquirindo novas perspectivas em relação à realidade na qual estamos inseridos. Esse exercício pode sim ser prazeroso, mas, além disso, nos enriquece como sujeitos e nos leva a desenvolver habilidades intelectuais de uma forma que não seria possível por outro meio, como explica Paulo Franchetti (2009):

O leitor por acaso o decifra palavra por palavra? Não, por certo. Ele voa sobre elas, buscando ao mesmo tempo o sentido do conjunto e o tom do trecho e do livro. Ele precisa entender se uma passagem é dita em tom irônico ou em tom jocoso. Precisa perceber os sentidos que se formam além delas, pela alusão a eventos históricos, a outros textos, a costumes. E precisa fazer ainda muitas outras operações complexas de interpretação, com base apenas no texto escrito, nas palavras que se sucedem formando linhas retas nas páginas. Além de perceber o ritmo das frases e a justeza ou o inusitado das imagens na poesia tanto quanto na prosa. Esse leque de capacidades não é algo trivial. Não é fácil dominar o conjunto complexo de

habilidades que permite ao leitor ter pleno acesso ao prazer e à emoção que um bom livro pode lhe dar (FRANCHETTI, 2009, p. 4).

Segundo Zilberman (2008), além do ângulo individual no qual opera a leitura do texto literário, há também o ângulo social, que resulta dos seus efeitos. “O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Assim sendo, explica a autora, essa não é uma ação individualista, embora possa realizar-se num momento de solidão, mas é uma atividade social, pois, de forma igualitária, torna a todos mais afinados com as questões humanas.

De acordo com Franchetti (2009), há também no ensino de literatura outro importante fator, que mostra que quanto mais completa é a experiência de leitura, mais é possível transpor os limites do tempo no próprio texto e experienciar a relação entre o presente e o passado, compreendendo fatores culturais do presente:

[...] uma obra-prima do presente produz um redimensionamento do passado. É que o passado não está morto. Ele é sempre vivificado pelo presente. Ele não só fornece matéria para o presente, mas ainda o estrutura. E também é redefinido por este. A tradição, a continuidade é um dos elementos de significação mais importantes da literatura. Mas, ao mesmo tempo, quando uma nova obra reconfigura um tema, uma forma de organizar o texto ou de representar o mundo, o olhar do presente percorre o panorama do passado e ali vê o que estava apagado ou não potencializado (FRANCHETTI, 2009, p. 6).

Dessa forma, levar para a sala de aula a literatura contemporânea e não só os clássicos faz todo o sentido. É que, por meio da literatura de “hoje”, pode-se ter uma forma diferenciada de representação do mundo, bem como de conectar-se ao passado. O autor explica que a literatura é uma forma de nos apropriarmos do passado, pois nos torna herdeiros dele, sendo esse, portanto, um fator de civilização. Pode-se, dessa forma, “[...] compreender que quase nada de ‘natural’ existe no

comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical” (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

No que diz respeito a nossa proposta de trabalho com a literatura contemporânea afro-brasileira na escola, as palavras de Franchetti colaboram para reforçar a proposição. Em uma sociedade em que o racismo se apresenta arraigado, sendo resultado de uma história de séculos de discriminação, essa literatura torna-se fundamental para desenvolver nos alunos a consciência das relações étnico-raciais no Brasil, a sensibilidade frente às situações de preconceito naturalizadas pelo poder hegemônico e a identidade com as raízes africanas. Acreditamos que a literatura possa, portanto, modificar de forma positiva os sujeitos individualmente e, em consequência, a sociedade.

A literatura afro-brasileira é uma vertente literária que aborda questões relacionadas aos afrodescendentes no Brasil. Trata-se de uma escrita que tem compromisso com a conscientização, aliada ao cuidado do trabalho com a linguagem. Concilia, portanto, política e cultura para desestruturar o poder estabelecido.

Personagens negras estão presentes em boa parte das produções literárias brasileiras, inclusive nas canônicas. No entanto, isso não é suficiente para que a obra seja considerada afro-brasileira, uma vez que essas personagens são apresentadas, geralmente, como objetos e reforçam estereótipos negativos de inferioridade, subalternidade, passividade, negando-lhes a posição de sujeitos complexos e protagonistas. O crítico literário Cuti (2010) aborda a questão e analisa a criação das personagens negras até o século XIX:

[...] nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade (CUTI, 2010, p. 16).

Dessa forma, colocar a pessoa negra no lugar de sujeito é uma das principais preocupações da literatura afro-brasileira. Também são objetos de cuidado dessas produções a linguagem, a veiculação dos textos, a marginalização das produções. Elementos como autoria, ponto de vista ou tema não constituem isoladamente essa vertente literária, mas é o conjunto, em sua complexidade, que a torna literatura afro-brasileira, como explica Duarte:

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um *ponto de vista* ou lugar de *enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência (DUARTE, 2011, p. 385).

Nesse sentido, entendemos que proporcionar aos alunos o encontro com a literatura afro-brasileira é de imensa importância, uma vez que a literatura nos leva de modo peculiar a viver outras experiências e a enxergar o mundo e as pessoas de outras formas. Apresentar o ponto de vista do negro enquanto sujeito (protagonista, com história, com família, com sentimentos, com atitudes), e não objeto, pode despertar outros olhares em relação às discriminações raciais. Os alunos negros podem reconhecer-se nas histórias de ficção e reelaborar as próprias vivências de forma mais positiva. A identificação com o texto literário pode também aproximar o aluno da literatura, da escola, dos colegas, do professor e de si mesmo, dando nova motivação para a vida. A literatura afro-brasileira, incluída em uma educação antirracista (CAVALLERO, 2001) pode: contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; proporcionar maior consciência das relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial, alterando comportamentos discriminatórios.

É importante ressaltar que os textos afro-brasileiros estão à margem das grandes livrarias, fora dos livros didáticos, não estão entre os livros paradidáticos. São produzidos por autores que também são marginalizados pelo mercado editorial. Por isso, incluí-los no cotidiano escolar (autores e obras afro-brasileiros) já é um grande passo na educação antirracista.

Pensando em tudo isso, escolhemos para este trabalho contos da escritora Conceição Evaristo. Ela vem se destacando na produção literária nacional e internacional, tem sido estudada em algumas instituições de ensino superior, mas seus textos ainda não fazem parte do cotidiano da educação básica. As produções dessa grande escritora podem contribuir significativamente para a educação das relações étnico-raciais em nossas escolas. Seus textos apresentam a realidade do negro no Brasil de forma crua e, ao mesmo tempo, são repletos de ternura, fruto de sua competência enquanto escritora, mas também de sua vivência enquanto mulher negra. Propusemos, portanto, oficinas de leitura literária com três contos da escritora, publicados no livro *Olhos d'água* (“Olhos d'água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”), durante as aulas de Língua Portuguesa. Seus textos destacam-se, entre outros motivos, pela poesia empregada nas representações do dia a dia de personagens marginalizadas.

A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento. Dessa postura surgem personagens como Di Lixão, menino de rua e filho de uma prostituta assassinada; Ana Davenga, favelada cujo aniversário é interrompido pelos tiros da polícia; Duzu-Querença, migrante desterrada e prostituída; ou ainda a empregada Maria, linchada pelos “pacatos cidadãos” da metrópole globalizada após escapar de um assalto num ônibus, por ser ex-mulher de um dos bandidos (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 208-209).

O que difere sua escrita de outras que abordam temas semelhantes é, entre outros aspectos, o ponto de vista comprometido com o narrado e nele imerso.

O livro *Olhos d'água*, obra que deu a Conceição Evaristo o Prêmio Jabuti de 2015, na categoria Contos, reúne 15 histórias. O título do livro é também o nome do primeiro conto. Segundo a crítica literária Marisa Lajolo (2016), esse título pode remeter também à experiência do leitor durante a leitura do livro: “Leitores ganham olhos d’água e alma leve pela beleza das histórias que – apesar do que narram – tecem esperança.”

Os contos apresentam personagens negras, pobres, mulheres, crianças, jovens, idosos, marginalizados de alguma forma ou de todas as formas, mas que, no livro, não repetem os estereótipos construídos ao longo da história, do negro objeto, passivo, mas humaniza-os, tornando-os sujeitos de suas histórias. Personagens que vivem, mesmo com a violência que os cerca e atinge, mesmo com a privação de elementos essenciais à vida (saúde, educação, moradia, emprego, alimentação, lazer etc.), vivem e reelaboram o cotidiano.

Os textos falam de vida, mas também de morte. Revelam o quão intensa pode ser a vida humana, mas o quanto, também, ela pode ser efêmera, sobretudo a vida de uma pessoa negra. As histórias são denúncias das condições sociais que os afrodescendentes enfrentam no dia a dia, mas também são revelação da força, da alegria, da fé com que vivem, como explica Heloisa Toller Gomes no prefácio do livro *Olhos d'água*: “Os contos, assim, equilibram-se entre a afirmação e a negação, entre denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte” (EVARISTO, 2016, p. 10).

Dessa forte e linda obra, selecionamos três contos para trabalharmos com alunos das séries finais do Ensino Fundamental II: “Olhos d’água”, “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”.

4. Oficinas de leitura afro-literária

4.1. Estratégias de leitura

A proposta, como parte de uma pesquisa de mestrado, de base qualitativa, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, é uma experiência de leitura de textos literários afro-brasileiros. Portanto, nossa principal preocupação foi a qualidade da leitura durante o processo. Nesse sentido, apoiamos-nos nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). Para a autora, o sentido do texto é uma construção da qual o leitor também é fundamental:

[...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Dessa maneira, para ler, é necessário nos colocarmos de forma ativa diante do texto, mas as atitudes que tomamos durante o processo de leitura dependem de conhecimentos/elementos que vão além do código linguístico. Objetivos claros de leitura, motivação, noções do gênero textual e o diálogo com texto – por meio de estratégias de leitura – são essenciais para a compreensão.

Solé (1998) apresenta estratégias de leitura que devem ser adaptadas às particularidades de cada texto, situação e leitor, e precisam ser realizadas de modo compartilhado entre professor e alunos para que estes se apropriem do processo e adquiram autonomia para a leitura. A autora propõe três etapas para o processo de leitura: “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”. Vamos entender cada etapa e as estratégias que a compõem.

A primeira etapa, “antes da leitura”, é uma preparação para a leitura propriamente dita. Segundo Solé (1998), antes de iniciar a

leitura é necessário motivar os alunos. Para despertar o interesse em um texto, o leitor precisa se perceber diante de desafios. Contudo, também é importante manter certa familiaridade, com o tema, por exemplo, e dessa forma reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno. A motivação também envolve a apresentação dos objetivos (ler para quê?), pois os objetivos vão determinar algumas estratégias que serão usadas durante a leitura. O leitor precisa achar a atividade interessante e sentir-se capaz de realizá-la. Segundo a autora, outro elemento motivador diz respeito às relações afetivas desenvolvidas com o texto escrito. Nesse sentido, a forma como o professor se relaciona com a leitura e a escrita, se demonstra prazer, se as valoriza, é importante motivação.

Além de estar motivado e conhecer os objetivos da leitura, é necessário ativar os conhecimentos prévios do leitor antes de iniciá-la. É importante, por exemplo, informar o gênero textual para que os alunos se situem diante do texto, pensem se ele trata de acontecimentos atuais ou do passado, se é real ou ficcional etc. Também é necessário levar os alunos a prestarem atenção em elementos textuais que ajudam na compreensão do texto, como títulos, subtítulos, enumerações, mudança de letras, introduções, resumos, capas, autor, tema, entre outros elementos. Ouvir as contribuições dos alunos antes da leitura é importante para ativar os conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Outra estratégia apresentada por Solé (1998) é provocar os alunos a estabelecerem previsões sobre o texto. Com base em informações disponíveis, e que ativaram os conhecimentos prévios, os alunos criam expectativas. Incentivá-los a formular hipóteses, fazer previsões acerca do conteúdo do texto é uma ação importante na pré-leitura. Todavia, deve-se enfatizar que se trata de hipóteses, por isso, podem se confirmar ou não. Dessa maneira, o convite para a leitura ganha motivação, pois se torna um desafio e tem um objetivo claro, além de outros já apresentados, que é verificar se as previsões realizadas serão ou não confirmadas. Além disso, os alunos percebem-se como protagonistas no processo de leitura.

De acordo com Solé (1998), esse exercício (fazer previsões sobre o texto) deve acontecer ao longo de toda a leitura, levantando-se hipóteses relacionadas ao cenário, às personagens, ao problema, à ação, ao desfecho, ao mesmo tempo em que são confirmadas, ou não, e/ou reformuladas.

Por fim, na etapa de pré-leitura, Solé (1998) fala sobre a necessidade de levar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto. Para ela, essa estratégia é mais uma expressão de autonomia no ato de ler, pois revela que o leitor está refletindo, pensando sobre o texto, e que deseja compreendê-lo. Essa estratégia (fazer perguntas sobre o texto) também deve ser realizada durante todo o processo de leitura e deve buscar esclarecer questões essenciais do texto, como tema, ideias principais etc.

Para a segunda etapa, “durante a leitura”, Solé (1998) sugere tarefas de leitura compartilhada, nas quais o professor divide com os alunos a responsabilidade do processo. Dessa forma, o leitor não é apenas uma figura passiva, mas também assume o papel de diretor realizando autoquestionamentos, antecipações, verificações e resumos (recapitulações). O professor age junto aos alunos e apresenta de modo prático como ele mesmo utiliza as estratégias de leitura. Mas, para que os alunos apreendam essas estratégias, é preciso que assumam também a responsabilidade das tarefas. Nesta etapa, a cada trecho do texto, o leitor deve ler, resumir, procurar esclarecer dúvidas e fazer previsões. Outras atividades sugeridas pela autora são observar o contexto, grifar palavras desconhecidas, reler etc.

A terceira e última etapa, “depois da leitura”, segundo Solé (1998), engloba estratégias que visam a identificar o tema, as ideias principais e a resumir, recapitular o texto. A compreensão textual pressupõe que o leitor consiga identificar aquilo de que trata o texto; identificar a principal ideia que o autor pretendeu transmitir em relação ao tema; ser capaz de produzir resumo do texto. Em nosso caso, que se trata da leitura de textos narrativos, para além de identificar personagens e cenários, o resumo precisa expor o núcleo argumentativo: problema, ação, resolução.

A elaboração do resumo é uma forma de verificar o que se compreendeu do texto. É uma atividade constituída pelo texto e pelo conhecimento prévio do leitor e que, a serviço dos objetivos da leitura, permite identificar, por meio de perguntas, o tema, a ideia principal e o núcleo argumentativo num processo que envolve a omissão, seleção, generalização e construção (ou integração). Em nossa pesquisa, a atividade de resumo foi realizada oralmente e coletivamente.

4.2. As oficinas de leitura literária

As oficinas de leitura literária tiveram como ponto de partida o texto literário. Foram utilizados três contos da escritora Conceição Evaristo: “Olhos d’água”, “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”, todos publicados em *Olhos d’água*. A escolha do gênero “conto” deveu-se, entre outros motivos, à possibilidade de efetuar a leitura completa do texto durante as aulas, garantindo que todos os alunos envolvidos na pesquisa a realizassem. Para a seleção dos contos, foram consideradas, entre outras características, a linguagem e a temática utilizadas pela escritora, a fim de corresponder à idade-série dos alunos. Os dados obtidos foram produzidos e coletados a partir de mediação, observação, gravações de áudios, aplicação de questionários e fotografias. As análise e interpretação dos dados foram feitas a partir da descrição de situações e acontecimentos, incluindo transcrições de comentários e respostas dos alunos envolvidos.

Realizamos quatro oficinas: uma dedicada à motivação dos alunos para a leitura dos contos e três para a leitura dos três contos. Também realizamos um café literário e um último momento para avaliação.

A primeira oficina (Motivação) teve duração de uma aula de 50 minutos. Os objetivos desse momento foram motivar os alunos para a leitura dos contos; apresentar as propostas de leitura literária; ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Os procedimentos metodológicos compreenderam: exibir o curta-

metragem *Bluesman*, de Baco Exu do Blues; mediar conversa sobre o conteúdo do vídeo; apresentar a proposta de oficinas de leitura de contos de Conceição Evaristo; apresentar a autora e o livro *Olhos d'água*; exibir dois vídeos sobre a autora (“Becos da Memória” e “Conceição aluna”, ambos da série Ocupação Conceição Evaristo); mediar conversa sobre os vídeos. A avaliação foi feita por meio da observação dos alunos diante dos vídeos e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas.

As três oficinas seguintes, dedicadas à leitura, à compreensão e à interpretação dos contos, tiveram formato parecido, com adequações pontuais. Essas etapas foram chamadas de: leitura do conto “Lumbiá”; leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”; leitura do conto “Olhos d'água”. Cada oficina teve duração de três aulas de 50 minutos. A primeira aula foi dedicada a atividades de pré-leitura e leitura; a segunda aula foi dedicada a um estudo dirigido em grupos de aproximadamente seis alunos para que pudessem aprofundar as reflexões sobre o texto; a terceira aula foi dedicada à socialização das discussões em grupo. Os objetivos nas três oficinas foram: realizar a leitura mediada do conto utilizando estratégias de leitura; propiciar a compreensão de relações étnico-raciais discriminatórias que aparecem no texto; fomentar a valorização da diversidade; contribuir para que alunos negros se sentissem mais acolhidos no ambiente escolar; contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar os alunos a refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial. Os procedimentos metodológicos compreenderam: organizar a turma em círculo para que não fosse dado ao professor um lugar de destaque durante a leitura; distribuir cópias do conto para os alunos; mediar a leitura do conto utilizando estratégias de leitura; dividir a turma em grupos para responder a questões sobre o texto; realizar socialização das respostas produzidas nos grupos. A avaliação foi feita por meio da observação dos alunos diante do texto e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os

temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas e a participação nas atividades propostas.

Para encerrarmos o trabalho com as oficinas de literatura afro-brasileira, realizamos um café literário com o tema “Consciência negra”. Os alunos pesquisaram e selecionaram poemas, músicas e danças para apresentarem na tarde cultural. Eles prepararam varais com poemas e desenhos, fizeram um painel com o tema, ensaiaram as apresentações e prepararam um lanche. Todas as atividades foram acompanhadas pela professora.

4.3. Resultados alcançados

Durante as oficinas, realizamos a observação dos alunos diante dos textos e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas. O objetivo foi fazer com que produzissem textos orais e/ou escritos, que também constituiriam dados a serem analisados.

As respostas da avaliação somadas a todas as contribuições dos alunos ao longo da aplicação da pesquisa revelaram que os propósitos estabelecidos no início do trabalho foram atingidos. Nossos objetivos foram alcançados uma vez que conseguimos realizar e analisar leitura mediada de contos afro-brasileiros, por meio das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Com os debates construídos a partir dos contos, foi possível propiciar melhor compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias, o que ficou demonstrado nas manifestações orais e escritas dos participantes. Os textos também contribuíram para a valorização da população afro-brasileira, na medida em que colocaram como centro de debates a cultura, a religião e a beleza dos afrodescendentes, oportunizando a desconstrução de preconceitos e a construção de novos olhares.

Contribuímos para que alunos negros se sentissem mais acolhidos no ambiente escolar, ao reconhecermos a problemática racial e provocarmos a reflexão sobre a necessidade de

desconstruirmos preconceitos e valorizarmos as diversidades. A leitura dos textos colaborou para a formação de leitores e cidadãos críticos, pois levou à reflexão de acontecimentos da própria realidade, no que se refere às relações étnico-raciais e sociais e à percepção da importância de falarmos sobre as desigualdades e os preconceitos, como ficou evidente em manifestações espontâneas e/ou provocadas dos alunos, que relacionaram acontecimentos dos contos a fatos ocorridos em seus bairros ou cidade, ou a notícias de jornais. Além disso, os resultados nos mostraram que os participantes puderam refletir sobre sentimentos e atitudes relacionadas à discriminação racial, demonstrando empatia e desaprovando comportamentos racistas. Foram tratados temas como desigualdade social, trabalho infantil, estereótipos, padrões de beleza, intolerância religiosa, fome, cultura africana, valorização da diversidade cultural etc. Estar no centro dos debates e perceber-se valorizado contribuiu para que alunos afrodescendentes se sintam mais acolhidos no ambiente escolar e para que se possam construir identidades positivas.

Os alunos demonstraram progressiva autonomia no processo em relação às estratégias de leitura trabalhadas, ativando conhecimentos prévios, relacionando textos, dialogando com o contexto em que vivem, levantando hipóteses etc. Falaram sobre elementos da narrativa e seus efeitos (tempo psicológico, expressões compostas, figuras de linguagem, o tom reflexivo, construção do enredo, tipo de narrador, relação entre ficção e realidade etc.).

No café literário, os textos e as músicas escolhidos pelos alunos apresentaram conteúdo bastante crítico e temas comuns aos abordados durante as oficinas de leitura dos contos de Conceição Evaristo. Entre esses temas, podemos citar as desigualdades racial e social, a pobreza, a falta de oportunidades, a violência e o preconceito que acometem as pessoas negras e pobres de nosso país. Acreditamos que a escolha dos alunos seja também efeito das leituras e discussões que levaram à construção da consciência das diferenças raciais em nossa sociedade.

Contudo, observamos que muitas questões que surgiram a partir da leitura dos contos precisam ser aprofundadas com os alunos, para que possamos mais efetivamente desconstruir preconceitos e valorizar as diversidades. Salientamos que esta proposta de leitura literária deve se apresentar apenas como uma alternativa para que professores, especialmente os de Língua Portuguesa, trabalhem a questão étnico-racial em sala de aula e deve consistir em parte de um projeto que precisa ser institucional, pensado e implementado por toda escola, ao longo de todo o ano letivo, no intuito de promover com eficiência a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

5. Considerações finais

A Lei 10.639/03 determina que a educação das relações étnico-raciais seja implementada em todo o currículo escolar, especialmente em Educação Artística, Literatura e História brasileiras. Colaborando para a efetivação da Lei no campo literário, concluímos que a leitura dos contos afro-brasileiros, de Conceição Evaristo, realizada em uma perspectiva crítica e emancipatória, promove reflexões e debates importantíssimos para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil e um repensar de estereótipos em relação ao negro, além de contribuir para a construção de identidades positivas relacionadas à ancestralidade africana. Contudo, percebemos também que a mediação do professor é de extrema relevância para alcançar os efeitos necessários. Nesse sentido, a formação docente continuada é fundamental para que professores sejam adequadamente capacitados e possam colaborar para a desconstrução do mito da democracia racial e para o combate ao racismo (BRASIL, 2004).

Concluimos também que este trabalho é muito relevante na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, mas não é suficiente, devendo ser uma das possibilidades de práticas educacionais. Faz-se necessário o desenvolvimento de outras práticas voltadas para o ensino da História e da Cultura Africana

e Afro-brasileira, nas várias outras disciplinas, além de Língua Portuguesa (BRASIL, 2004). Um projeto interdisciplinar garantirá melhores resultados, uma vez que amplia conhecimentos e possibilita formação mais crítica dos sujeitos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 março 2008.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha; DUARTE, Eduardo de Assis. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 2

CARVALHO, Ana Paula Gomes de. **Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de Língua de**

Portuguesa. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares da (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista dEsEnrEdoS**, a. 1, n. 3, nov./dez. 2009. Disponível em: http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.

GOMES, Heloisa Toller. Prefácio. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 9-11.

LAJOLO, Marisa. Olhos d'água, de Conceição Evaristo. **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/200-olhos-d-agua-de-conceicao-evaristo-por-marisa-lajolo-critica>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Niterói/RJ, n. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**, Niterói/RJ, n. 12, p. 163-197, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 263-274.

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

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, v. 11-22. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 17 jun. 2020.

AUTISMO, INCLUSÃO E LINGUAGEM

Andreia Amorim Salles Rosa
Antônio Carlos Gomes

1. Introdução

O presente capítulo apresenta um recorte da dissertação intitulada “A inclusão do estudante com autismo na aula de Língua portuguesa: desafios e possibilidades por meio das operações de linguagem no ensino fundamental”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar práticas de operações de linguagem com alunos com autismo no Ensino Fundamental, buscando superar desafios e criar possibilidades de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa. Por meio dessa investigação pensamos em estratégias para que o professor regente pudesse motivar o aluno com diagnóstico de autismo a envolver-se com a aula e, a partir de tal adesão, promover a inclusão. Partimos da hipótese de que seja possível o professor incluir alunos com diagnóstico de autismo, estimulando-os a operar de forma significativa com a linguagem, por meio de atividades sob uma abordagem epilinguística¹. Todavia, neste capítulo, enfatizamos a base teórica utilizada na pesquisa.

2. Autismo e aprendizagem (o jeito de aprender do aluno com autismo)

Qual é o jeito de aprender do sujeito com autismo? Como esse indivíduo dialoga com o mundo? Qual é o foco de interesse

¹ Ao utilizar a abordagem epilinguística em nossa pesquisa, adotaremos o conceito de linguagem como operações de regulação, de referenciação e de representação.

dele? Partiremos do pressuposto de que todo ser humano tem capacidade de aprender e que qualquer aluno, com autismo ou não, necessita de ações que favoreçam suas possibilidades de aprendizagens. Tais ações exigem muita criatividade, disposição e comprometimento de todos no espaço escolar e fora dele. Aliás, como afirma Freire (2009, p. 32) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Para Cunha (2018), o aluno com autismo, como qualquer aluno, é um aprendiz, pois a aprendizagem é algo inerente a todo ser humano; além disso, o ensino e a aprendizagem são movimentos alinhados à construção do conhecimento, de forma dialógica, não imperativa. Ainda, nessa mesma perspectiva, Orrú (2016) afirma que para nortear o processo de aprendizado, é imprescindível que o professor compreenda o aluno com autismo, como sujeito com possibilidades de aprendizagem. Conforme Batista e Tacca (*apud* ORRU, 2016, p. 167)

Crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificadas inábeis os que não seguirem o padrão. Então, precisamos nos perguntar: Que experiências de aprendizagem estão reservadas às crianças que não se encaixam no padrão de normalidade instituído? Como são compreendidas suas possibilidades? Ou elas só são vistas em termos de suas dificuldades? Como o espaço relacional com a professora e os colegas confirmam suas possibilidades e não suas dificuldades?

Nessa direção, reafirmamos a importância de reconhecer as possibilidades de aprender desse sujeito. Para isso, a prática em sala de aula deve estar fundada nas potencialidades dos alunos e não nas dificuldades.

Quando se fala em aprendizagem significativa da criança com autismo, é necessário entender a importância da mediação do professor, que precisa ensinar e aprender com seus alunos, além

de ter necessidade de conhecer e ouvir seus aprendizes. Como destaca Orrú (2016, p. 151),

[..] creio que além de ter o desejo de ser professor, o desejo de ensinar e aprender com seus aprendizes, urge a necessidade de compreender que muitas das respostas sobre o processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser conhecer seu aprendiz, aquilo que está dizendo ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se expressar.

Essa autora também afirma que no trabalho do professor com o aprendiz com autismo, o docente terá o desafio de ensinar e aprender entendendo suas peculiaridades “além das possíveis dificuldades no processo de aprender, na complexidade das interações sociais e na comunicação” (ORRÚ, 2016, p. 159).

É importante enfatizar a via de mão dupla que fica estabelecida em qualquer cenário de aprendizagem, em que o professor ensina, mas também é o aprendente, pois diante dos vários contextos que lhe são apresentados, passa a compreender que precisa rever a prática, aprender com ela para aprimorar as estratégias, e, às vezes, mudar totalmente a direção. Dessa forma, ele (o professor) está, constantemente, em processo de aprendizagem.

Pesquisar e conhecer os mecanismos presentes, quando o aluno com autismo adquire conhecimento, é fundamental para a atividade do professor que deseja, com práticas pedagógicas que façam sentido ao aprendiz, favorecer as possibilidades de aprendizagem em sala de aula (CUNHA, 2018). Portanto, as práticas relacionadas aos alunos com autismo precisam facilitar uma forma de “[...] ser e de se constituir, abrindo para possibilidades singulares de interagir com os outros, com o mundo e com o conhecimento” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 29). Dessa forma, é necessário que as ações sejam planejadas, estabelecendo as intenções, com consciência, a fim de permitir a esse aluno “[...] o domínio de atividades culturalmente relevantes,

para elevação dos níveis de generalidades do pensamento e para capacidade de significar o mundo” (GOES, 2008, p. 40 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 29).

E, para que, em sala de aula, as práticas pedagógicas contribuam para a aprendizagem da criança com autismo “[...] é preponderante que as atividades tragam a gênese do interesse do estudante, para que ele, ainda que por meio de pequenos passos, possa de forma gradual e constante, seguir adiante descobrindo novas experiências de aprendizagem” (CUNHA, 2018, p. 123). Essa perspectiva implica uma revisão dos moldes tradicionais atrelados aos conteúdos curriculares impostos pela escola, uma vez que hoje há outras formas de aprender, articulando saberes que se entrelaçam. Dessa forma, faz-se necessário pensar em práticas construídas junto com o aluno, tendo como ponto de partida o eixo de interesse do aprendiz (ORRÚ, 2016).

Sobre eixo de interesse, Orrú (2016) ressalta que

Trabalhar por eixos de interesses como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2016, p.169).

Cabe salientar que em nossa pesquisa entendemos que o aluno com autismo não possui limitações e sim particularidades, como qualquer outro sujeito. Assim, ao conhecer e explorar o eixo de interesse do aluno com autismo, conhecendo o jeito de aprender dele, entendê-lo como protagonista de seu próprio processo de aprender, o professor poderá identificar melhor as habilidades e potencialidades desse sujeito, e isso muito auxiliará na elaboração de estratégias (no caso desta pesquisa, em aulas de Língua Portuguesa) que possibilitem a aprendizagem e a interação em um ambiente escolar não excludente.

3. Autismo e inclusão

Muitos são os debates acerca de que a escola seja, de fato, um espaço para ações não excludentes. Observam-se muitos discursos defendendo a não-distinção, o respeito à diferença e às singularidades, isto é, uma escola que tenha uma proposta de acolher todos os sujeitos. Apesar de existirem tais discursos nessa direção, quando nos deparamos com alunos com necessidades especiais dentro do espaço escolar, é comum escutarmos de muitos professores regentes (bem como da grande maioria dos atores da comunidade de dentro da escola) frases como “Não estamos preparados”.

Além disso, na proposta de um espaço não excludente, ainda paira a ansiedade de uma visualização, de forma concreta, do cumprimento das políticas públicas, no tocante à inclusão e à educação para todos, uma vez que os documentos oficiais não orientam, claramente, sobre a forma como a escola deve se organizar, a fim de que todos tenham acesso ao conhecimento (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Nesse sentido, em uma perspectiva de espaço escolar não excludente, Oliveira *et al* (2015, p 29) afirmam que

Como a escola é um local de encontro por excelência, faz urgente investir em práticas que visem à plena participação dos sujeitos com autismo nas mais diversas atividades no ambiente escolar, configurando experiências e possibilidades de aprendizagem significativas para eles.

Sendo assim, é necessário refletir acerca do desafio de se promover, na escola, práticas que sejam, de fato, inclusivas, que envolvam os alunos com autismo, os alunos sem autismo e o professor.

O professor e todo o espaço escolar, que visa a uma prática significativa, precisam estar voltados para as potencialidades do aluno, o olhar e as ações deles devem estar para além das dificuldades apresentadas pelo aluno, de modo que o foco para uma prática significativa seja direcionado para as potencialidades

do aluno e não para as dificuldades, a fim de deslocar esse aluno do contexto de falta de investimento, por ser considerado alguém que não se apresenta de maneira adequada ou esperada, para o lugar de alguém que sente, expressa-se e está em constante relação com o mundo (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Um fator de grande relevância, quando se fala em escola como um espaço não excludente, é a forma como ela lida com a busca por um diagnóstico a fim de confirmar ou não algum problema com determinado aluno. Para esclarecer melhor isso, refletiremos sobre como o espaço escolar (des)valoriza a documentação (laudos), diagnóstico e o carimbo médico. Nesse sentido, não se trata de reduzir a importância desses documentos, e sim de refletir de que forma esse diagnóstico pode favorecer o desenvolvimento do aluno, pois, algumas vezes, após confirmado o diagnóstico, o movimento que se consegue, paradoxalmente, é de exclusão.

É lamentável que, na maioria das vezes, o diagnóstico sirva, em um espaço escolar, para caracterizar, rotular, estigmatizar as características “anormais”, as dificuldades de cada educando (ORRÚ, 2016), já que

Essas características dispostas realçam tanto as partículas previamente consideradas como [as] negativas no indivíduo e o rotulam como contraproducente se comparado a outro indivíduo que não apresenta tal quadro. Nesse processo os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo e seu meio social, ou seja, as pessoas são “transformadas” em coisas. Consequentemente, neste parâmetro o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro da síndrome) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade) com autismo (ORRÚ, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a postura escolar que, em vez de promover um espaço não excludente, provoque, exatamente, o contrário, “coisificando” o aluno com autismo, isto é a partir do diagnóstico ele já não é mais chamado de Daniel, Davi ou Pedro, mas quando o citam dentro da escola o denominam como

“aquele aluno autista”, ocultando, conseqüentemente, a identidade do sujeito com autismo (ORRÚ, 2016).

Na maioria das vezes, quando a escola recebe o diagnóstico, ela acaba potencializando as inabilidades do aluno, em nosso caso, o aluno com autismo. Segundo ORRÚ (2016, p. 47),

O ser humano é por si só complexo, singular, e no que se trata do desenvolvimento, todas as coisas são pertinentes e contam. Logo, não é possível dizer com certeza de que certa habilidade é mais importante do que a outra, e que certas inabilidades comprometem o indivíduo como um todo.

É nesse sentido, que destacamos que o diagnóstico, tão importante para direcionar estratégias pedagógicas inovadoras, pode acabar marginalizando o aluno com autismo ao invés de incluí-lo.

Essa postura, que mais reforça as inabilidades do aluno com autismo, também redundaria fora da escola, pois os pais, ao receberem o diagnóstico, logo se deparam com profissionais, em geral, da saúde, com presságios que dizem respeito ao que a criança não conseguirá fazer; além disso, não levam em conta as singularidades da pessoa com autismo, sua subjetividade, suas vivências etc. (ORRÚ, 2016).

Ainda em desacordo com essa postura, reforça a autora,

Ao revés, o resultado do diagnóstico realizado deveria oferecer o saber sobre as singularidades do autismo, tornar para o ponto onde partiu para não se forjar nos limites reducionistas do potencial do indivíduo, além de auxiliar na construção e desenvolvimento de habilidades e novos saberes (ORRÚ, 2016, P 49).

Diante dessas considerações, conhecendo os desafios e obstáculos encontrados todos os dias em uma escola, faz-se necessário um trabalho colaborativo, em consonância com a reflexão diária do professor sobre propostas concretas para uma educação inclusiva, para que haja uma (re)significação da prática. Nessa perspectiva, concordamos que

[...] desenvolver e consolidar uma postura inclusiva não é fácil em meio a dinâmica do cotidiano escolar. Porém, a atuação docente, numa perspectiva inclusiva, implica a permanente reflexão e revisão de concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação, entre outras. E para isso, o trabalho colaborativo é fundamental, porque rompe as barreiras do isolamento e da solidão no trabalho docente e potencializa a prática pedagógica (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 30).

O movimento do espaço escolar não excludente deve se orientar nas potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de práticas inovadoras, aliadas a um trabalho colaborativo, que estimulem o estudante com autismo, entendendo que há nele possibilidades de aprender, que a condição de aprendiz é inerente a toda espécie humana.

4. Autismo e linguagem

As primeiras publicações registradas sobre o autismo foram as pesquisas do psiquiatra austríaco, Kanner. Nessa época, a Linguística Estrutural Americana preocupava-se em descrever as normas que regem a língua culta e explicar como se dá seu funcionamento, ou seja, como os homens estabelecem a comunicação (BARROS, 2011). O autor destaca que

O conceito de linguagem enquanto ato comunicativo, característico desse período, que a reduz a um instrumento subserviente aos homens para exercer seu papel social, influencia os estudos sobre o Autismo, marcados pelos trabalhos de identificação dos aspectos formais da linguagem (estrutura) com destaque para os aspectos funcionais¹ (exercício). Os sons, o mutismo e a ecolalia dos autistas foram enquadrados em postulados que os atestavam como linguagem ou não linguagem, sendo determinantes para caracterizar o comportamento do autista e a postura isenta do seu interlocutor diante daquelas produções (BARROS, 2011, p. 228).

De acordo com esse conceito, o sujeito com autismo não possuía linguagem. No entanto, faz-se muito importante para nossa pesquisa apresentar a mudança com relação à concepção de linguagem para tratar dos sujeitos com autismo.

A partir da perspectiva da enunciação e concebendo a linguagem como lugar de constituição do sujeito e de espaço para subjetividades, é evidente a existência da linguagem na pessoa com autismo (BARROS, 2011). Segundo o autor,

O autista se apropria da língua e se mantém preso a ela por meio de um discurso ecológico. Todavia, ao fazer recortes do discurso da linguagem de outrem age sobre a língua e atua na linguagem. O mesmo ocorre com o autista que não fala: ao esboçar aparente reação, repulsar ou ignorar o discurso do interlocutor, o autista emite uma resposta a algo que foi enunciado e se enuncia, posto que reage a algo exterior a ele (BARROS, 2011, p. 229).

Nessa perspectiva, e para esta pesquisa, a linguagem faz parte do sujeito, ela o constitui. E a pessoa com autismo é um sujeito que possui suas particularidades. Assim, partimos da concepção de que o professor deve oferecer ao indivíduo com autismo todas as possibilidades de operar com a linguagem, auxiliando-lhe no processo de sustentação de um lugar de fala, de interação e de aprendizagem.

Outro ponto fundamental a ser analisado, quando se fala em linguagem, é compreender as diferenças que há entre a fala, a comunicação e a linguagem concebendo a ideia de que elas podem se entrelaçar, mas não possuem as mesmas funções. Gonçalves (2018, p. 59) ressalta que

Dentre as funções da linguagem temos a comunicação que se faz ao emitir, transmitir e receber informações através de métodos e/ou processos estabelecidos que podem decorrer da linguagem falada, escrita ou codificada por signos ou símbolos. E pressupõe a existência de uma outra pessoa, há, portanto, necessidade de um enunciador, do coenunciador e da representação. Portanto, a fala é um dos instrumentos/recursos/meios entre a linguagem e a comunicação, além de ser uma forma de expressão da linguagem e poder ser utilizada para a comunicação desde os primeiros anos de vida.

O aluno com autismo tem suas potencialidades, dessa forma, é imprescindível respeitar suas especificidades, mediando a

interação dele em sala de aula, compreendendo que a linguagem desse aluno perpassa por todas as áreas de seu desenvolvimento. Além disso, nem sempre ele usa a fala para estabelecer comunicação, o que não significa que ele não interaja de outras formas, utilizando outras linguagens. Conforme ORRÚ (2012),

É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo da imaginação, ação essa, em geral tão comprometida em pessoas com a síndrome. Igualmente, serão constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano, a partir de experiências vivenciadas nas relações sociais onde os conceitos são formulados (ORRÚ, 2012, p.111).

Dessa forma, faz-se necessário a compreensão do professor com relação aos processos que podem favorecer a aquisição e o desenvolvimento da linguagem do aluno com autismo, reconhecendo as suas várias formas de expressão e, além disso, mediando, constantemente, as relações com o outro e a sua constituição como sujeito.

5. Ensino da língua: tradição e abordagem epilinguística

Segundo Geraldi (2012), é importante refletir sobre qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa, isto é, “para que” o ensino, e como ele poderá ter um norte para a nossa prática em sala. Entendemos que tal questão envolve uma postura em relação à educação e à adoção de uma concepção de linguagem. A história dos estudos linguísticos aponta, distintamente, três modos de ver a linguagem.

A *linguagem como expressão do pensamento* pressupõe que as pessoas que não se expressam bem, não pensam bem. Basicamente, essa concepção está relacionada aos estudos tradicionais, ou seja, à gramática tradicional. Já a *linguagem como instrumento de comunicação* entende a língua enquanto código, como um conjunto de signos que se combinam conforme regras, correspondendo ao estruturalismo e ao transformacionalismo. E, por fim, a *linguagem como forma de interação*, mais do que possibilitar a transmissão de informações, ela é vista como lugar de interação humana, e também está vinculada à corrente da linguística da enunciação (GERALDI, 2012).

Nessa direção, compreendemos que as correntes dos estudos linguísticos alinhadas ao ensino da gramática tradicional, ou ao ensino estruturalista não poderiam fornecer as possibilidades de elaborarmos estratégias significativas para o trabalho em sala de aula, tanto no que se refere ao todo, quanto ao individual. Sendo assim, a interação por meio da *alteridade* é a que mais se relaciona com o nosso propósito, uma vez que nela a linguagem é lugar de constituição de sujeitos e de relações sociais. Por mais que o aluno com autismo apresente especificidades relacionadas à fala e à comunicação, entendemos que nessa concepção, atentos às particularidades do aluno, teremos mais possibilidades de estimular o desenvolvimento da linguagem do educando.

Além disso, utilizamos as contribuições teóricas da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli, por meio de pesquisadores brasileiros filiados a essa teoria, como Carlos Franchi, Rezende, Zavaglia, Romero, etc.² Acreditamos que essas contribuições trazem inquietações sobre o ensino de língua, contrapondo-se a uma abordagem ancorada na metalinguagem tradicional ainda muito presente na sala de aula. As operações enunciativas trazem uma possibilidade de se

² Optamos por trabalhar com autores brasileiros que se filiam à TOPE (Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas), porque os textos originais de Culioli estão em francês, e não nos sentimos confortáveis para traduzi-los em nossa pesquisa.

trabalhar com a língua articulada à linguagem dentro de outra concepção: a da abordagem epilinguística.

De acordo com Franchi (1991), quando se fala em gramática, é comum ouvirmos críticas de professores e estudiosos da linguagem. As razões dessas críticas, de fato, são pertinentes, entretanto, nem sempre são baseadas em uma compreensão bem informada e consistente. Muitas vezes há uma crítica sem fundamento e sem uma proposta capaz de substituir a abordagem gramatical. Não basta criar arranjos substitutivos para o ensino da gramática, não é dessa forma que se encontra a renovação, nem mesmo fundamentar-se em uma postura descritiva, uma vez que sempre resultará em uma questão metodológica, estruturalista. Isso não quer dizer que se deve descartar do ensino da língua os conhecimentos gramaticais, mas sim direcioná-los a uma etapa posterior ao trabalho de operar com a linguagem, de refletir sobre ela, partindo dela mesma, da prática e do uso (FRANCHI, 1991).

Observando essa reflexão, faz-se necessário chamar a atenção para o significado de “uso” que muitas vezes é relacionado à adequação vocabular, a falar e escrever bem e, assim, é posto em diálogo com as propostas da gramática tradicional, suas regras e estruturas. Nesse sentido, Franchi (1991) ressalta:

Completo esta leitura crítica da gramática escolar com a questão do "uso". O termo "uso" é ambíguo na literatura. Durante muito tempo se identificou a "gramática do uso" a um elenco de princípios e regras de falar e escrever bem, corretamente, no sentido de conveniência ao uso estabelecido na modalidade culta, padrão. O critério de uso, tendo em vista quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto culto, é social, político, econômico e não linguístico (FRANCHI, 1991, p. 24).

Dessa forma, O uso, a que nos referimos na abordagem epilinguística, é considerado a partir da dimensão funcional da linguagem e corresponde às situações reais da língua (reconhecendo-a como viva), além das práticas de linguagem que envolvam as condições contextuais, bem como as atitudes e o

conhecimento dos sujeitos enunciadores e suas representações. Para Franchi (1991),

Não são, entretanto, os vícios descritivos da gramática escolar que constituem a questão mais importante. Há ainda outras duas a considerar para que as atividades de natureza gramatical se compatibilizem com o aspecto criativo da linguagem. Uma delas é a de recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem; outra relativa às estratégias utilizadas no "ensino" da gramática (FRANCHI, 1991, 23).

Assim, Franchi (1991) sintetiza os problemas identificados no ensino da gramática, ao afirmar que

- apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais; - enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam (FRANCHI, 1991, p. 27).

Ao analisar os problemas relacionados à gramática, o autor aponta possibilidades, para um trabalho com a língua(gem) por meio da abordagem denominada atividade epilinguística, descrevendo-a como “[..] essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36). Zavaglia (2016) apresenta a etimologia da palavra epilinguismo, afirmando que:

O prefixo epi-, presente em epilinguístico, vem do grego..., e poderia ser traduzido, nesse contexto, como além-ou-aquém do que é linguístico, ou seja, como uma atividade que organiza o nível linguístico sem confundir-se com ele. Tal atividade pode ser resumida em dois processos: o de

construção ou produção de formas e o de reconhecimento ou interpretação de formas (ZAVAGLIA, 2016, p. 38).

Diante dessas reflexões, partindo da ideia de re(significação) da prática, questionando o ensino tradicional focado na gramática, a abordagem epilinguística norteou a criação, a aplicação e a observação de atividades e de estratégias objetivando, nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo o trabalho com a linguagem, sobretudo, na expectativa de proporcionar o desenvolvimento linguístico do aluno com autismo.

De acordo com Romero (2011), o trabalho epilinguístico é uma

[...] atividade interna não consciente, [que] pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação (ROMERO, 2011. P 154).

Ainda discutindo sobre tal prática, é relevante pontuar que em um espaço escolar, ou fora dele, estamos, cotidianamente, diante das diversidades de experiências de todos os sujeitos. Pensando nisso e, mais especificamente, no ensino da língua(gem), é elementar refletirmos, de forma constante, sobre o desafio de trabalhar com a língua(gem) na perspectiva inclusiva, priorizando práticas que visem à parte e ao todo, isto é, ao individual e ao coletivo, para favorecer a troca de saberes, a articulação e a mediação de todas as experiências.

Acerca desse desafio, Rezende (2006) questiona:

[...] Como trabalhar ao mesmo tempo com a diversidade e a instauração do diálogo entre alunos e entre alunos e professor? Em outras palavras: como trabalhar a diferença e a igualdade, a parte e o todo? Como fazer também para que essa questão fundamental (articulação do particular com os processos generalizáveis) saia do plano de intenção dos educadores e realmente se realize no ensino de conteúdos, no nosso caso, a língua materna? (REZENDE, 2006, p. 11).

Rezende (2006), ao falar de diversidade experiencial e linguística, não está falando em descrição de subsistemas, uma

vez que tal descrição recai sobre o conceito de estrutura ou de unidades estáticas da língua, ocasionando uma desarticulação desastrosa no desenvolvimento de textos orais e escritos. Tal autora diz:

Quando falo em diversidade ou em variação estou pensando em questões sutis ligadas à subjetividade, [...], à individuação, às emoções, ao afeto, que estão na raiz da motivação, da construção e da organização do conhecimento, do saber e, conseqüentemente, das possibilidades expressivas em geral e linguísticas em particular. Essa subjetividade assemelha-se a uma impressão digital e constitui o estilo de cada um. (REZENDE, 2006, p. 15).

Essa proposição dialogou com as nossas aspirações acerca do ensino de Língua Portuguesa, fugindo das perspectivas estruturalistas, instrumentais e mecanizadas. Assim, reforçamos a ideia de nos ancorar, no tocante ao trabalho com a língua(gem), na perspectiva da abordagem epilinguística, por meio de sistematização das ações, da (re)significação da prática e de atividades que permitiram operar e refletir com e sobre a linguagem. Com isso, o nosso objetivo foi o de contribuir para a atividade linguística do aluno com autismo, participante de nossa pesquisa, compreendendo suas subjetividades, bem como a forma singular que o constitui como sujeito.

6. Das operações enunciativas à epilinguagem na sala de aula

A fim de demonstrar a relevância do trabalho sob uma abordagem epilinguística, compreendida como a própria atividade de linguagem, e buscar, no ensino de Língua Portuguesa, explorar possibilidades diferenciadas das tradicionais, descrevemos pontos que julgamos relevantes sobre a Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE), do linguista francês Antonie Culioli, gênese da epilinguagem.

Segundo Dahlet (2016), a Teoria das Operações Enunciativas, está inserida no campo da linguística da enunciação e estabelece

aproximações com as teorizações de outros linguistas como Emile Benveniste (1902-1976) e Gustave Guillaume (1883-1960). No entanto, ao abordar a teoria da enunciação de Culioli, faz-se necessária a compreensão do objeto como o próprio enunciado e esse não pode ser considerado como um ato de linguagem individual. Para Vogüé; Frankel; Paillard (2011), o enunciado deve ser entendido como a

[...] organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem como tal, podem ser analisados, no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca. O termo *operação* se justifica pela hipótese de que o valor referencial desse enunciado não é dado, mas sim construído (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 88).

Como ressalta Gomes (2007),

Todo indivíduo tem autonomia para mobilizar a língua, construindo representações do pensamento e, ao colocar em funcionamento as unidades linguísticas, por um ato individual, faz a enunciação. Portanto, enunciar é operacionalizar a linguagem considerando o ato, os instrumentos e o contexto da sua realização em determinado espaço-tempo, em que os conteúdos linguísticos permitem o sujeito regular e referenciar o pensamento (GOMES, 2007, p. 12).

A partir dessas reflexões, reconhecemos tanto a importância do processo de construção de significados nas aulas de Língua Portuguesa, quanto o diálogo com essa teoria nada pragmática. Portanto, nosso interesse é fazer um trabalho com a linguagem, sustentado na visão Culioliana acerca da enunciação. Para tanto, faz-se necessário estabelecer, fundamentalmente, algumas reflexões no tocante à referenciação, pois

[...] a linguagem não é a reprodução, transcrição ou codificação de um referente: ela constrói *valores referenciais* que, como construções enunciativas que são, não repousam em nenhum outro elemento de estabilidade além do que a enunciação pode construir (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, em consonância com a teoria que orienta nossa pesquisa, Gomes (2007) reitera que

A linguagem oferece um universo de possibilidades para enunciar e suas operações requerem o exercício de uma metalinguagem que facilite a manipulação, pelo sujeito, de suas construções e reconstruções linguísticas nas diversas interações do dia-a-dia. Diante da necessidade de uma competência para operacionalizar os vários domínios linguísticos, não se pode reduzir o ato enunciativo a um conjunto de situações padronizadas que limitam a descrição das formas de interação verbal (GOMES, 2007, p. 12).

Outro ponto que destacamos na Teoria das Operações Enunciativas é a distinção entre frase e enunciado, pois Culioli não aborda esse conceito de forma tradicional (estruturalista). De acordo com Zavaglia (2016), para esse linguista

[...] a frase está relacionada com as regras que definem a relação predicativa pelo conceito de léxis e o enunciado, por sua vez, com a localização de uma relação predicativa numa situação de enunciação por um sistema de referência (ZAVAGLIA, 2016, p. 59).

Segundo Vogüé, Franckel e Paillard (2011), a linguagem, sob a teoria culioliana, é reconhecida somente a partir do que é permitido ser dito pelas formas. E o termo enunciação, tão massificado na teoria, é esclarecido na ancoragem das formas.

Vale ressaltar, que a abordagem de Culioli não entende as formas como instrumentos empregados pelos falantes, isto é, as formas não são apenas ferramentas utilizadas pelos sujeitos, mas são elas que marcam e constroem a presença deles. Isso nos esclarece sobre a atividade de linguagem, já que ela é definida pelo “que as formas, seus arranjos e as restrições manifestadas por esses arranjos delineiam. Nessa atividade, só é considerado o que as formas permitem dela dizer” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11). Conforme Zavaglia (2016), Culioli define a atividade de linguagem como

[...] a capacidade cognitiva de representar, referenciar e regular que permite ao homem, dentre outros, construir a significação através das

línguas. Essa capacidade inata de construção de significação possibilita-lhe organizar textualmente suas representações de forma oral ou escrita por agenciamento de marcadores que varia superficialmente e, ao mesmo tempo, apresenta regularidades, as quais podem ser esquematizadas formalmente pelo linguista. as organizações textuais constituem, portanto, o universo ao qual tem acesso o linguista: os textos – orais ou escritos – são o seu material de estudo (ZAVAGLIA, 2016, p. 33).

Em conformidade com a teoria, essa autora salienta que a atividade de linguagem, naturalmente cognitiva, apresenta-se por meio de várias práticas (verbo-oral, verbo-escrita, gestual, visual, entre outras) que podem ou não acontecer ao mesmo tempo. A autora afirma que Culioli concebe uma nova maneira de fazer linguística, pela forma que adota para tratar a atividade de linguagem e as línguas, do ponto de vista linguístico. Ela também observa que

O estudo e a observação da atividade de linguagem em sua relação com as línguas não exclui aquilo que se convencionou chamar de *deformação*, como metáfora ou erros, estes vistos como *falhas de comunicação ou desvios*, e portanto, encerrando uma deformação *negativa*, [aqui] tratada como resultado de uma deformação criativa, e por esse motivo *positiva* (ZAVAGLIA, 2016, p. 37).

Em um contexto de sala aula, em nosso caso em aula de Língua Portuguesa, as intervenções e os arranjos devem ser vistos de forma positiva. Devemos levar em consideração o que é empírico e todo processo de construção de um enunciado, como os erros, os mal-entendidos, além daquilo que o sujeito quis dizer.

Dessa forma, a teoria culioliana suporta para este trabalho que investe na epilinguagem, opõe-se à estaticidade proposta pelo estruturalismo³ e pelas regras gramaticais, ao contrário. Entendemos que é na instabilidade, naquilo que não é pré-ajustado é, muitas vezes na interpretação do mal-entendido, que o

³ Toda abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema; linguística estrutural.

sujeito cria possibilidades de significação, dialogando consigo mesmo e com mundo.

Vogüé; Franckel; Paillard (2011) expõem sobre o que diz respeito ao mal-entendido, sob o ponto de vista culioliano, afirmando que

No emprego que Culioli faz do termo, a enunciação não está vinculada, a não ser de maneira totalmente indireta, ao problema da comunicação intersubjetiva como em Benveniste: para Culioli, a questão não é a de um sujeito que se enuncia em face de outros sujeitos; e o que está em jogo não é compreender como ele se enuncia. Em outras palavras, a enunciação não é aqui concebida como um ato (para Benveniste, trata-se bem de um ato de apropriação da língua): não é um de um sujeito produzindo um enunciado, é um processo que se recupera a partir do enunciado (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 59).

Quando apresentamos a compreensão culioliana sobre o enunciado, faz-se necessário, mostrar a divergência desse entendimento com a teoria saussuriana. De acordo com Zavaglia (2016), Saussure

[...] propõe que se estude apenas o que é social e essencial, a língua (langue), e não o que é individual e acessório, a fala (parole) [...] assim, o recorte metodológico saussuriano relega o estudo da atividade de linguagem e da fala a um segundo plano (ZAVAGLIA, 2016, p. 56).

A teoria Saussuriana elege como seu objeto de estudo a língua e analisa seus jogos de oposições. Já a teoria Culioliana não se interessa pela dicotomia entre língua e fala, e sim pelo processo em que ocorrem essas oposições.

Em conformidade com Zavaglia (2016), a produção dos enunciados, por mais descomplicado que seja, sempre gerarão ambiguidade, se pensarmos do ponto de vista de nosso interlocutor. E assim, qualquer enunciador, enunciando-se produz ambiguidade. Todavia, ao falar, o enunciador acredita que não está produzindo duplo sentido, desde que não seja intencional, para ele aquela situação de interlocução está sendo compreendida por um segundo enunciador, ou seja,

O enunciador, ao construir agenciamentos orais ou escritos, tem intenção de significar; por isso, ele mesmo interpreta antecipadamente aquilo que produz. Trata-se de uma troca intersubjetiva, os agenciamentos serão também investidos de significação pelo enunciatário, que terá sua própria intenção ao reconhecer interpretativamente a sequência. A partir dessa interpretação de reconhecimento, desenvolver-se-ão a interpretação e a possível produção do segundo enunciador, as quais não dependem unicamente dos marcadores linguísticos em questão, mas também do tom da voz, dos gestos e dos movimentos faciais, no caso das trocas orais e, dentre outros, das lembranças provenientes de situação que ambos, enunciador e enunciatário, vivenciaram, e em alguns casos, compartilharam (ZAVAGLIA, 2016, p. 43).

A autora nomeia de atividade epilinguística, a arte do diálogo inconsciente, que todas as pessoas exercem em condição verdadeira de enunciação, que pode ser consigo mesmas ou com outras. Nesse sentido, vale salientar, que a produção feita tanto pelo enunciador, quanto pelo enunciatário, pode ser verbal ou mesmo por meio do silêncio.

A título de exemplo, podemos fazer alusão a uma atividade utilizada na pesquisa, na qual o pesquisado foi levado a operar e refletir com e sobre a linguagem. Ela expunha o discurso “Eu tenho um sonho”, de Martin Luther King, com a orientação para os alunos reescreverem o texto, substituindo as palavras ou expressões grifadas, por outras diferentes que mantivessem o sentido do texto, caso necessário, poderiam fazer adaptações.

O nosso sujeito da pesquisa, o aluno com autismo, não só reescreveu o texto, como também deixou marcas de suas referências, dando-nos pistas das operações feitas ao substituir em cima das palavras grifadas no discurso original de Marthin Luther King.

As substituições operadas por ele foram: “sonho” por “desejo”; “todos os homens” por “o mundo inteiro”; “iguais” por “semelhantes”; “juntos à mesa da fraternidade” por “juntos a nós na fraternidade”; “calor da justiça” por “suor da justiça não feita”; “calor da opressão” por “suor da obediência”; “sonho” por “desejo”; “baixos” por “pequenos”; “mas” por “também”; “hoje”

por “nesse dia”; “junto” por “com”; “cospe” por “vomita”; “tenho” por “posso”.

As atividades e os resultados com elas alcançados permitiram-nos reflexões sobre o trabalho com a (língua)gem, norteado pela abordagem epilinguística. Esse exercício operatório acenou para nós a perspectiva de contribuir para um novo pensamento no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo sobre uma forma mais discreta e eficiente incluir, de fato, um aluno com autismo nas práticas de linguagem.

Diante dessas abordagens sobre a Teoria das Operações Enunciativas, propusemos uma prática comprometida em apresentar dinamicidade e criatividade nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhando com a linguagem, por meio de atividades epilinguísticas, de modo a fornecer autonomia ao sujeito, criando possibilidades de ele exercer o papel central na construção de seus próprios conhecimentos.

Referências

- BARROS, Isabela B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2017.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2018.

DAHLET, Veronique Marie Braun. Prefácio. In: ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2016.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca “quando”**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2007.

OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludentes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

REZENDE, Letícia Marcondes. Diversidade experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi (org.) **Linguagem e línguas naturais: diversidade experiencial e lingüística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p. 11-21.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p.95-108, set. 2008.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em: 30 agos.2019.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2007.

VOGŨÉ, Sarah de; FRANKEL, Jean-jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção *mas*. **Revista signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p.2-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 18 set. 2019.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2016. 164 p.

SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA DE ALUNOS BILÍNGUES

Francislaine Cordeiro Holz
Edenize Ponzos Peres

1. Considerações iniciais

O contato linguístico gera consequências que envolvem o indivíduo e/ou a comunidade falante, e elas podem ser estudadas sob variadas perspectivas, as quais não se excluem: linguísticas, sociais, psicológicas, educacionais etc. Quanto às consequências linguísticas do contato, uma possibilidade é a presença de traços de uma língua na estrutura de outra, na escrita de indivíduos bilíngues, especialmente se eles estão no início de seu processo de escolarização. Esse fato se transforma em um grande desafio para professoras(es) que têm a função de ensinar uma dessas línguas, especialmente se elas(es) não têm conhecimentos teóricos para lidar com essa situação.

Dessa forma, pretendemos, com este trabalho, contribuir com as(os) professoras(es) de língua portuguesa que atuam em comunidades com forte diversidade linguística, ao descrevermos as marcas da língua pomerana presentes em textos escritos em português por discentes bilíngues e aplicarmos várias atividades interventivas epilinguísticas, as quais demonstraram sua eficácia, pois houve uma gradativa diminuição de desvios ortográficos nas produções textuais dessas(es) estudantes posteriormente.

Logo, pensando-se na importância da implantação de uma educação intercultural em localidades bilíngues, que considere as características linguísticas e sociais das(os) alunas(os), é imprescindível que as(os) docentes cumpram bem com a tarefa de ensinar a língua majoritária do Brasil, mas que também se tornem agentes contra o preconceito que sofrem as línguas minoritárias e

seus falantes. Portanto, neste estudo, apresentamos uma pesquisa realizada com discentes do sexto ano do Ensino Fundamental da comunidade de São Sebastião de Belém, em Santa Maria de Jetibá-ES, em que desenvolvemos e aplicamos um conjunto de atividades interventivas para trabalharmos os desvios ortográficos advindos do contato linguístico.

Nosso referencial teórico é a Sociolinguística, especialmente a sua vertente Educacional (BAGNO, 2004, 2011; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; BORTONE, 2007; CASTILHO, 2010; FARACO, 2015 etc.) e o Epilinguismo (GERALDI, 1993, 2002; TRAVAGLIA, 2006; POSSENTI, 2007). Para a classificação e a análise dos desvios, pautamo-nos na taxonomia proposta por Oliveira (2005). Como procedimentos metodológicos adotados, avaliamos as respostas a um questionário socioeconômico aplicado a 27 participantes do estudo e analisamos 54 textos escritos em português para a disciplina Língua Portuguesa, produzidos por alunos monolíngues em português e também falantes de pomerano e português com diferentes níveis de bilinguismo. Na análise dos textos, verificamos a influência do sistema sonoro da língua pomerana na escrita em língua portuguesa. Posteriormente, elaboramos e aplicamos as atividades ortográficas epilinguísticas, trabalhando com a consciência fonológica das crianças.

Para apresentar nosso trabalho, estruturamos este capítulo em três seções, além desta introdução. Na segunda, fazemos as principais considerações a respeito de nosso aporte teórico – a Sociolinguística Educacional e o Epilinguismo, além da taxonomia de desvios ortográficos de Oliveira (2005); na terceira, descrevemos e analisamos a intervenção realizada – a aplicação do questionário socioeconômico, a análise dos desvios ortográficos, o relato da intervenção pedagógica e os resultados obtidos; por fim, na quarta, tecemos nossas considerações finais.

2. O referencial teórico da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional e da Epilinguística, que embasaram teoricamente nosso trabalho, e também a proposta de Oliveira (2005) para a classificação dos desvios ortográficos encontrados nos 54 textos das(os) alunas(os) participantes da pesquisa.

2.1. A Sociolinguística Educacional

A vertente educacional da Sociolinguística visa aplicar os pressupostos dessa corrente teórica ao ensino de língua(s). Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a prática em sala de aula tem mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir para elevar a qualidade do ensino da língua materna, tendo em vista que trabalha com os fenômenos da língua em uso, sendo sensível à realidade linguística, cultural e social dos alunos. Dessa forma, a importância da Sociolinguística Educacional se acentua, ao observarmos que há, nas escolas brasileiras, uma nítida contraposição entre as normas do português ensinadas e as normas próprias das variedades faladas pelos alunos.

O conceito de norma exerce um papel importante no desenvolvimento da teoria linguística, estando relacionado aos padrões habituais e coletivos de comportamentos linguísticos (LUCCHESI, 2004). Esses padrões definem os grupos dentro da comunidade da fala e a posição do indivíduo na sociedade. Por isso, nos estudos da Sociolinguística Educacional, discutem-se os conceitos de norma padrão e norma culta - estabelecendo-se a sua distinção -, além da validade das chamadas variedades populares.

A norma padrão da língua é o modelo descrito e prescrito pela tradição gramatical, construída com base em discursos de um grupo não muito amplo de escritores (BAGNO, 2011). Nesse caso, são escolhidos modelos idealizados, considerados exemplares ou recomendáveis pelos gramáticos. Bagno (2011) considera a norma padrão repleta de arcaísmos, de regras que vão contra a intuição

gramatical de qualquer falante da língua e, por isso, a associa à prática pedagógica conservadora. A norma padrão foge ao que a Sociolinguística defende como *variedades*, uma vez que *normal* é compreendido como algo que é habitual, costumeiro, e a norma padrão não é utilizada por nenhum grupo falante do português.

A norma culta, por sua vez, “conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65). Dessa forma, as normas das variedades cultas seriam mais adequadas ao ensino do que a norma padrão. Entretanto, pensamos que o ensino de uma variedade não deveria ser causa de discriminação de outras, chamadas *populares*. Para Castilho (2010), essa discriminação se dá porque as sociedades são restritivas em relação à variação linguística, considerando uma das variedades como ‘a língua’ e discriminando as demais.

Entretanto, está claro para os sociolinguistas que as diferenças entre as variedades não indicam qualquer deficiência na gramática das variedades ditas populares. Pelo contrário, a Sociolinguística parte do pressuposto de que todas as variedades são igualmente complexas, boas e válidas para o falante se expressar em seu contexto sociocultural (BORTONI-RICARDO, 2004). Portanto, *falar errado* é não se fazer entender em seu meio, é usar uma variedade inadequada para o contexto em que o falante se encontra (CASTILHO, 2010). Este autor defende que ninguém é exclusivamente “falante popular” ou “culto”, sendo a linha divisória entre essas modalidades muito tênue, tendo em vista que se trata da mesma língua portuguesa.

As variedades linguísticas são uma consequência da variação inerente a todas as línguas naturais, o que resulta em diferentes tipos de variação. Entretanto, comumente a variação não é considerada um fenômeno linguístico natural, principalmente pela escola. Nela, o ensino de língua portuguesa desconsidera a variação e a diversidade linguística. Mas como isso é possível, se a variação e a diversidade perpassam toda a experiência dos falantes de uma língua? Logo,

[...] todos os falantes (sem exceção) vivem num ambiente sociolinguístico heterogêneo. Em casa ou na rua, ouvem pessoas de diferentes faixas etárias, desde idosos até adolescentes e crianças (e sabemos que a expressão linguística varia muito de acordo com a idade); ouvem rádio e televisão (esses meios de comunicação estão em praticamente 100% dos lares brasileiros e se expressam, em geral, nas variedades cultas); frequentam a igreja, a escola, o posto de saúde, o local de trabalho, o sindicato, clubes sociais ou esportivos e assim por diante. Em cada um desses contextos, ouvem as mais diferentes variedades da língua (FARACO, 2015, p. 28).

A deficiência quanto ao tratamento da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa está amparada pelos materiais didáticos. Silva (2017), ao analisar dez coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no estado do Paraná, verificou que, de alguma forma, todas elas abordaram o tema da variação linguística, até porque tal abordagem é um requisito definido pelo MEC para a seleção das obras, fato que pode ser considerado um avanço, no que se refere à produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, segundo o autor, a abordagem da variação nas coleções se dá de forma insatisfatória, pois, na maioria das vezes, ela aparece apenas no capítulo próprio sobre o assunto, ou nos capítulos de estudo gramatical, concentrando-se somente na variação diatópica, isto é, regional. Para Silva (2017), tal situação evidencia, de certa forma, um descompasso entre teoria e prática, o que pode, em princípio, prejudicar uma reflexão mais aprofundada a respeito da diversidade linguística e dos diferentes usos linguísticos por parte dos estudantes.

O prestígio do português padrão e/ou culto nos livros didáticos e nas gramáticas, cultivado nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, perpassa todos os segmentos sociais, segundo Bortoni-Ricardo (2005). Trata-se, portanto, de um valor social arraigado, oriundo de uma herança colonial consolidada, mas que, de acordo com a autora, pode e deve ser questionado e desmitificado. A língua é capaz de incluir alguns indivíduos e

excluir muitos outros (BAGNO, 2004) e, no Brasil, o preconceito linguístico se perpetua na sociedade. Segundo Bagno (2004),

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2004, p. 75-76).

Por outro lado, conforme Bortone (2007), precisamos atentar para o fato de que a falta de domínio das normas das variedades cultas pelos membros das classes desprivilegiadas contribui para dificultar-lhes o acesso à informação e à ascensão social. Desse modo, concordamos com Bortoni-Ricardo (2005), ao afirmar que o ensino da língua portuguesa na escola deve fomentar: (i) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração à cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (ii) o conhecimento pela escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Certamente, cabe à escola transmitir o conhecimento oficial e cientificamente aceito pela sociedade, o qual, infelizmente, muitas vezes se assenta na negação dos conhecimentos populares ou ainda no reconhecimento destes como saberes de pouca importância acadêmica. Por tais motivos, nossa pesquisa – ao lado de outras, do Profletras – tem sua relevância educacional e social, ao debruçar-se sobre o ensino de ortografia para crianças bilíngues, juntamente com a valorização de sua língua materna, a fim de que elas se orgulhem de sua cultura e de seu bilinguismo, ao ponto de preservá-los.

Creemos que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deva ser o desenvolvimento das habilidades linguísticas das(os)

alunas(os), fazendo com que reflitam sobre as regras das variedades cultas e, ao mesmo tempo, respeitem as demais variedades do português. Em nosso caso, é preciso considerar também a língua pomerana, levando as(os) estudantes bilíngues a um bom desempenho em qualquer situação comunicativa. Essa perspectiva de ensino, colocada em prática, é essencial para a manutenção das línguas minoritárias, e o Epilinguismo desempenha um importante papel quanto a esse propósito.

2.2. O Epilinguismo no ensino de línguas

Nos materiais didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa, existem atividades que priorizam as análises (meta)linguísticas. Ocorre que esse trabalho nem sempre é o mais adequado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes, principalmente a estudantes no início de sua escolarização. Dessa forma, as reflexões em sala de aula passam a ser incompletas, deixando lacunas nos conhecimentos linguísticos das(os) alunas(os).

Possenti (2007, p. 92), ao afirmar que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”, valida os princípios da Epilinguística, a qual prega que ensinar uma língua é levar o aluno a trabalhar o texto de diversas maneiras de forma consciente. As atividades epilinguísticas têm por objetivo proporcionar aos usuários da língua oportunidades para refletir sobre os recursos expressivos de que fazem uso ao falar ou escrever. Nesse sentido, o trabalho epilinguístico se caracteriza pelo domínio funcional de regras subjacentes ao uso da língua (GERALDI, 1993; TRAVAGLIA, 2006).

As atividades epilinguísticas operam diretamente sobre a linguagem por meio das escolhas do falante entre as formas linguísticas fornecidas pela língua. As comparações e experimentações inconscientes tornam-se conscientes, quando se realizam no discurso. Para Possenti (2007), são as atividades

epilinguísticas que, quando praticadas continuamente, levam as(os) alunas(os) às atividades de análise metalinguística. O nível metalinguístico é alcançado apenas por meio do epilinguístico, cabendo à(ao) docente ser/estar sensível às minúcias presentes nos enunciados das(os) estudantes para, a partir delas, conduzir o seu conhecimento linguístico. Desse modo, cabe ao(à) professor(a) ter atenção para perceber os momentos em que essa atividade está se manifestando e, assim, provocar a reflexão para o nível da metalinguagem.

A escola tradicional exige das(os) estudantes a conquista de um conhecimento metalinguístico que nem sempre elas(eles) conseguem ou estão dispostas(os) a atingir. Isso porque, muitas vezes, não estão interessadas(os) em estudar regras que apenas transmitem a ideia de que não sabem a língua que falam, situação ainda mais grave para estudantes bilíngues, que passam a acreditar que são incapazes de falar e escrever uma segunda língua.

Para mudarmos esse quadro, concordamos com Possenti (2007), que defende ser necessário que os usuários da língua disponham de conhecimentos acerca de seu funcionamento e da base sobre a qual se constrói a significação. O autor também aponta a criatividade como parte integrante da faculdade da linguagem. Observando essa criatividade, surge o interesse em explicitar como se cristaliza a significação de que lançam mão as(os) alunas(os) produtoras(es) de textos. Com essa visão de linguagem, concebemos que todo enunciado, falado ou escrito, é criativo, visto que é uma atividade de representação linguística.

Geraldi (2002, p. 64) aponta que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...) [e] aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Por isso, as atividades epilinguísticas são de extrema importância nas aulas de Língua Portuguesa, por tratarem das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo sua própria gramática, e não de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros. Para que as(os) docentes possam propiciar um

momento de atividade epilinguística no processo de ensino-aprendizagem da língua, o texto deve ser o objeto de estudo, ou seja, o ensino deve ocorrer a partir das produções orais e escritas enunciativas concretas das(os) estudantes. Portanto, é na produção textual que conseguimos perceber a materialidade linguística e enunciativa/discursiva.

Ainda segundo Geraldi (2002), é preciso que toda proposta interventiva de produção textual que a escola venha a realizar em sala de aula ofereça às(aos) estudantes uma situação na qual estas(estes):

- a) tenham o que dizer;
- b) tenham objetivos para dizer;
- c) tenham a quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constituam-se como autores do discurso, enquanto sujeitos que dizem o que dizem; e
- e) escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Portanto, as atividades epilinguísticas permitem uma potencialização do domínio da língua tanto pessoal quanto socialmente, haja vista que fazemos amplo uso delas nas interações verbais a que estamos expostos. Logo, elas são um importante instrumento para o ensino de línguas, principalmente para alunas(os) bilíngues, razão pela qual exploramos as atividades epilinguísticas e a consciência fonológica das(os) alunas(os), nas atividades voltadas para a ortografia. A seguir, descrevemos a taxonomia dos desvios ortográficos proposta por Oliveira (2005).

2.3. Classificação dos erros ortográficos segundo Oliveira (2005)

Oliveira (2005) caracteriza os problemas de escrita em três grupos. No **primeiro (G1)**, estão os problemas mais visíveis de escrita. Trata-se de casos que violam a própria natureza de uma escrita alfabética, subdivididos em:

a) *G1A - Escrita pré-alfabética*

De acordo com o autor, quando os alunos se encontram em um nível pré-alfabético, apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa)

amnaeboa (= a minha mãe é boa)

Conforme Oliveira (2005), casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. Ocorre que o aprendiz ainda não compreende suficientemente a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). Dessa forma, a(o) docente deve criar estratégias para levar suas(seus) alunas(os) a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

b) *G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado*

Este caso é muito comum, no início da aprendizagem da escrita. Em virtude da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem a grafia de algumas letras, como **m** e **n**, **p** e **q**, **b** e **d**.

c) *G1C - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sonoridade dos fonemas*

Este caso, apesar de também ser bastante comum, traz preocupação para as(os) docentes. É frequente, nas atividades de sala de aula, que estas(es) ditem frases que as(os) alunas(os) devem escrever. O autor afirma que, ao ouvir as palavras, a(o) estudante tende a repeti-las, sussurrando. Dessa forma, os sons se ensurdecem e, como consequência, ocorre a troca de letras. Alguns exemplos: 'cheito' por jeito, 'cato' por gato, 'papa' por baba.

No **grupo 2 (G2)**, para Oliveira (2005), constam os problemas mais importantes, os quais foram divididos em quatro subgrupos:

a) G2A - *Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas*

De acordo com Oliveira (2005), se a(o) aluna(o) grafar a palavra *fava* como *mola*, teremos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

b) G2B - *Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons*

Nesta categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora do falante, os quais, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Por exemplo, se a(o) aprendiz grafava *gato* corretamente, mas grafava *gera* para *guerra*, ela(ele) está enquadrada(o) na categoria G2B, pois há regras invariantes para grafar corretamente o som [g] diante do som [e], [ɛ] ou [i]. Os casos acima, de violações de regras invariantes, são diferentes das violações do G1 e aqui a(o) docente pode fazer um trabalho em sala de aula no sentido de levar as(os) educandas(os) a descobrirem as regras subjacentes a essas grafias. Como são muitos os casos da ortografia do português regidos por regras invariantes, esse trabalho pode render bons resultados.

c) G2C - *Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da variedade do aprendiz*

Oliveira (2005) afirma que este é um caso que precisa ser ajustado à situação de produção textual. Os exemplos mencionados pelo autor são válidos para estudantes que falam a variedade da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu "*o sou brilha*", isto é, a palavra *sol* foi grafada como *sou*. A causa desse erro é simples: em Belo Horizonte – assim como na maioria das regiões brasileiras –, a pronúncia [l] não ocorre quando o fonema / l / se encontra em final de sílaba, e sim a pronúncia [ʎ]. Assim, a palavra *sol* termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí o equívoco do aluno. O segundo exemplo dado pelo autor é a grafia '*é bunito*'. Na variedade de Belo Horizonte, a primeira vogal da palavra

“bonito” é pronunciada como [u]. Portanto, nas variedades em que se pronuncia *b[ol]nito*, o aprendiz acaba não errando, ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo.

d) G2D - *Violação de formas dicionarizadas*

Para Oliveira (2005), esses casos constituem os problemas mais sérios que precisam ser enfrentados. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrária. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças quanto às variedades envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um e somente a familiaridade com a palavra e/ou a consulta ao dicionário podem resolver essa questão. Exemplos são: *Brazil/Brasil, pessa/peça, meza/mesa* etc.

No **terceiro e último grupo, G3**, Oliveira (2005) inclui os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra. O autor considera o grupo necessariamente heterogêneo, razão pela qual aborda apenas alguns casos.

a) G3A - *Violação na escrita de sequências de palavras*

Essa categoria se refere aos casos em que a segmentação da fala não corresponde à da escrita: a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto que a escrita, em torno de unidades de sentido. Assim, são enquadrados nessa categoria, casos como: *opatu* (‘o pato’); *mileva* (‘me leva’); *javai* (‘já vai’).

b) G3B - *Outros casos*

Oliveira (2005) argumenta que esta categoria é, propositalmente, aberta, para que sejam incluídos casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, pois são esporádicos; entretanto, o autor

discorre sobre um exemplo relativamente frequente de hipercorreção. Trata-se dos verbos *que*, nas formas de 3ª pessoa dos tempos do passado, são grafados pelas(os) aprendizes com um 'l' final, como em *pegol, abril e jogol* (para *pegou, abriu e jogou*).

Já os casos acidentais, para Oliveira (2005), não devem preocupar as(os) professoras(es). O exemplo apresentado pelo autor foi a grafia *aprandim*, em vez de “*aprendi*”, feita por um estudante de Belo Horizonte. Não há uma explicação plausível para a causa do erro, mas, claramente, a grafia realizada em nada se relaciona com a sua fala.

Na próxima seção, apresentaremos nossa proposta de intervenção pedagógica para o trabalho com a ortografia das(os) alunas(os) de nossa pesquisa.

3. A intervenção pedagógica para os desvios ortográficos

Nesta seção, discutiremos os resultados da aplicação do questionário sociocultural e dos desvios ortográficos encontrados em duas produções textuais feitas por cada um dos 27 sujeitos de nossa pesquisa, totalizando 54 textos. Logo após, discorreremos sobre a análise das atividades interventivas aplicadas.

3.1. O questionário socioeconômico

Inegavelmente, conhecer o contexto sociocultural da comunidade escolar contribui significativamente para a compreensão do uso que é feito da língua, o que é um dos principais postulados da Sociolinguística Educacional. Dessa forma, a elaboração e aplicação do questionário sociocultural foi muito útil, pois nos possibilitou conhecer os sujeitos da pesquisa quanto à sua ascendência e ao conhecimento, uso e visão da língua pomerana, entre outros importantes aspectos.

O questionário foi aplicado durante uma aula de Língua Portuguesa, na primeira semana de junho de 2018. Dele constam

18 perguntas – 16 objetivas e 02 discursivas –, agrupadas por eixos temáticos. O primeiro deles trata da língua materna; o segundo, de aspectos sociais dos alunos e suas famílias; por fim, o terceiro aborda a situação econômica de sua família. Os 27 participantes responderam ao questionário anonimamente, a fim de que eles se sentissem à vontade para dar informações verídicas¹.

Entre todas as perguntas que constituem o questionário, constatamos que, realmente, grande parte das(os) discentes possui contato com a língua pomerana: 19 (70%) têm pelo menos algum entendimento dessa língua. Quanto à produção, 11 (40%) falam o pomerano fluentemente, 01 (4%) fala razoavelmente, 07 (26%) falam pouco e 08 (30%) não falam. No total, 19 alunas(os) (70%) o falam de alguma maneira. Perguntamos também sobre o número de familiares que sabiam se comunicar em pomerano. Do total de 27 informantes, 24 (89%) têm avós maternos que falam pomerano, 19 (70%) têm mães que falam, 17 (63%) têm avós paternos e tios maternos/paternos falantes da língua, 16 (59%) têm pais falantes, 13 (48%) têm primos e, por fim 09 (33%) têm irmãos que falam a língua dos ancestrais. Neste trabalho não será possível analisar esses resultados, mas o pequeno número de primos e, principalmente, de irmãos que falam o pomerano atesta a substituição da língua minoritária pelo português e o provável desaparecimento do pomerano - devido ao falecimento dos familiares mais velhos -, se políticas de valorização e proteção dessa língua não forem implementadas com urgência.

Em relação à situação socioeconômica do grupo, 13 (48%) estudantes ajudam os pais na agricultura, 11 (41%) ajudam nas granjas, 08 (30%) auxiliam nas tarefas do lar e 06 (22%) ajudam em outras tarefas. Além disso, perguntamos sobre seus bens materiais, como eletrodomésticos, automóveis etc. Apesar de a maioria das famílias não contar com uma renda muito alta, não há situação de pobreza, pois, nas respostas, consta grande parte dos

¹ Os alunos bilíngues foram identificados por meio de suas respostas às perguntas do questionário.

itens listados, como TV por assinatura, automóveis e microcomputador. A renda mensal da comunidade baseia-se na venda de produtos hortigranjeiros, isto é, nas propriedades há o cultivo de hortaliças e produção de ovos, caracterizados como agricultura familiar. Outro aspecto relevante apontado pelo questionário é o fato de que quase não há livros de leitura nos lares, com exceção dos religiosos.

Pelo exposto, a aplicação do questionário foi de extrema importância para o conhecimento da realidade linguística e social do grupo, já que essas informações, embora muito relevantes, não são fornecidas pela escola. Essa compreensão é fundamental para a elaboração de atividades pedagógicas, como prega a Sociolinguística Educacional.

3.2. Análise dos desvios ortográficos

Os desvios ortográficos analisados foram retirados de duas propostas de produções textuais aplicadas em 2018 - a primeira, na primeira semana de agosto; a outra, na primeira semana de setembro -, obtendo-se um total de 54 textos. Na primeira produção, as(os) alunas(os) escreveram uma autobiografia e, na segunda, discorreram sobre o cotidiano vivenciado por elas(es): lazer, esportes, trabalho e família, entre outros temas. Ambas as propostas foram elaboradas de acordo com uma sequência didática contida no plano de ensino trimestral da escola de São Sebastião de Belém, seguindo as suas orientações pedagógicas.

Com o propósito de fazermos análises mais precisas de nossos dados, as(os) discentes foram divididas(os) em dois grupos:

- Bilíngues - discentes que falam (pelo menos um pouco) ou compreendem a língua pomerana. Do total de 27 sujeitos, 19 (70,4%) são bilíngues;
- Monolíngues em língua portuguesa - discentes que não falam nem compreendem a língua pomerana, comunicando-se apenas em português. Do total de 27 crianças, 8 (29,6%) estão neste grupo.

Como afirmamos anteriormente, neste trabalho analisamos os desvios ortográficos com base na taxonomia de Oliveira (2005) e, ao aplicá-la, obtivemos sete categorias de desvios². Por meio da leitura das 54 produções textuais, pudemos perceber que há, realmente, marcas linguísticas do pomerano na escrita em português das crianças bilíngues - em especial daquelas que falam cotidianamente a língua dos antepassados: no grupo G1C (*escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança da sonoridade dos fonemas*), encontramos, entre outras, a palavra *xogar* (*jogar*); e, no grupo G2C (*violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da variedade linguística do aprendiz*), em que ocorreu a troca de rr por r em palavras como *caro* (*carro*) e *careta* (*carreta*).

3.3. A aplicação das atividades pedagógicas

O planejamento das atividades pedagógicas foi feito com dois objetivos: i) levar as(os) alunas(os) a (re)conhecerem a cultura pomerana, majoritária na comunidade de São Sebastião de Belém; e ii) proporcionar uma conexão entre o conhecimento linguístico e a perspectiva sociocultural dos sujeitos, com base na Epilinguística. As atividades buscaram atender ao que demanda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao reconhecimento da heterogeneidade social e linguística do Brasil: “[...] 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, 2018, p. 81).

Durante a realização das atividades propostas por nós, as(os) estudantes se envolveram em práticas de leitura de diversos textos e também de correção e reescrita das produções textuais, na tentativa de desenvolver sua autonomia enquanto usuárias(os) da

² Em Holz (2020), fazemos a descrição, a classificação e a análise dos desvios ortográficos de cada grupo de estudantes.

língua, pois também pensamos que um dos objetivos do ensino da língua deve ser o desenvolvimento da reflexão sobre o mundo que nos cerca e, em especial, sobre o uso da língua como forma de interação social. Assim, por meio de textos informativos, buscamos explorar a realidade da comunidade de São Sebastião de Belém: sua história, cultura e os grupos sociais existentes.

Para o trabalho com a ortografia, especificamente, elaboramos quatro conjuntos de atividades, de acordo com os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções textuais. As primeiras atividades, que tiveram por objetivo sensibilizar o grupo de estudantes quanto às peculiaridades da língua portuguesa falada e escrita, se concentraram nos erros de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado (grupo G1B) e de escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sonoridade dos fonemas (grupo G1C), conforme Oliveira (2005).

Com relação às atividades epilinguísticas, buscamos realizar uma reflexão sobre os textos lidos e produzidos, fazendo a conexão entre o conhecimento linguístico e o metalinguístico das crianças. De forma geral, em nosso trabalho com a turma, desenvolvemos cartazes com a forma escrita das palavras trabalhadas, afixados na sala de aula; caça-palavras com frases contextualizadas a partir dos textos lidos; jogos pedagógicos; momentos de diálogo, por meio de perguntas voltadas para despertar a consciência fonológica das crianças; e a construção de painéis para a formalização do conhecimento linguístico das(os) alunas(os)³.

O texto utilizado na primeira etapa foi “A criança”, constante do livro “Descobrimos raízes: geográficas, históricas e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 47). Após o trabalho com a leitura do texto, foi proposta a produção de um relato, a partir de uma entrevista com um familiar mais velho que falasse sobre o tema *crenças da família*. Após a finalização dos textos, estes foram corrigidos pela professora e reescritos pelas crianças.

³ Em Holz (2020), as atividades epilinguísticas estão descritas e analisadas em cada etapa de aplicação.

Na primeira versão do relato, foram contabilizados 16 desvios ortográficos dos bilíngues. Aqui ocorreram desvios de escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons sonoros/surdos (G1C), como nas palavras *consiquiram* (*conseguiram*), *sequinti* (*seguinte*) e *ninquem* (*ninguém*). Por sua vez, nos textos produzidos pelas(os) alunas(os) monolíngues, não foram encontrados casos semelhantes.

Na segunda versão desenvolvida, seis desvios ortográficos ainda permaneceram, porém não envolviam casos do grupo G1C. Outro aspecto relevante foram as ocorrências de violação na escrita de sequência de palavras, como *derrepente* (*de repente*), *ensina* (*em cima*), *aulado* (*ao lado*), *manhacedu* (*amanhã cedo*), *escrititavam* (*eles acreditavam*), que ocorreram nos textos de ambos os grupos.

A segunda etapa das atividades foi planejada por meio do texto “O casamento na cultura pomerana”, constante do livro “Descobrimo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 66). Como na etapa anterior, após os trabalhos de leitura do texto, foi proposta às(aos) estudantes uma breve narrativa referente a uma festa tradicional de que elas(eles) tenham gostado de participar. As narrativas foram produzidas, corrigidas e reescritas, seguindo-se o mesmo processo anterior.

Quanto ao trabalho com os desvios ortográficos, nesta etapa também tivemos por objetivo levar as(os) alunas(os) a refletirem sobre a relação entre sons e grafemas, num processo de tomada de consciência da fonologia de sua(s) língua(s) e de estabelecimento de hipóteses sobre a escrita, e as atividades estiveram voltadas para os desvios do grupo (G2C) - *violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da língua materna do aprendiz*. Na primeira versão da narrativa do grupo bilíngue, foram contabilizados 15 desvios e, na segunda versão, 04. A análise das produções textuais demonstrou que, na primeira versão, ainda ocorreram desvios pertencentes ao grupo (G2C), como nas palavras *ingreja* (*igreja*) e *comim* (*comem*). Vocábulo

como *cigurar* (*segurar*), *comesou* (*começou*) e *centamos* (*sentamos*), presentes nas produções do grupo bilíngue, também ocorrem em textos de monolíngues; assim, não se devem, estritamente, à influência do pomerano no português.

A terceira etapa de atividades abrangeu os problemas de violação na escrita de sequência de palavras (grupo G3A), conforme Oliveira (2005). Seus principais objetivos foram levar o grupo de estudantes a compreender que as frases se segmentam em palavras e estimular as operações de linguagem por meio de atividades epilinguísticas, que, como dissemos, visaram promover a reflexão sobre o uso da língua. Simultaneamente à aplicação dessas atividades⁴, frisamos constantemente a importância da preservação da língua e da cultura pomerana na comunidade, por meio do texto “Colonização europeia no Espírito Santo”, de autoria de Tresmann (2005). Nesta terceira etapa, não houve produção textual. Optamos por observar o desenvolvimento dos discentes, uma vez que as atividades realizadas demandaram um tempo além do previsto no planejamento.

A quarta e última etapa das atividades de nossa pesquisa esteve voltada para os casos do grupo (G3B). Aqui também decidimos trabalhar um texto de tradição pomerana, para fortalecer, incentivar e resgatar seus aspectos culturais, principalmente no que tange ao uso da língua. Elaboramos as atividades desta etapa a partir do texto “Contos populares da antiga Pomerânia”, publicado na Folha Pomerana Express, nº 98, de 2015. A última atividade consistiu na produção de um relato de experiência com base nas aulas em que foram trabalhados os aspectos culturais e históricos da imigração pomerana.

Em relação aos desvios ortográficos do grupo bilíngue, na primeira versão do relato foram contabilizados 12 casos. Após a correção da professora, os textos foram reescritos pelas crianças e,

⁴ Devido às limitações de espaço, neste trabalho não será possível expor as atividades epilinguísticas aplicadas durante a pesquisa. Para maiores informações, cf. Holz (2020).

ao final da segunda versão, foram encontrados somente quatro desvios. Percebemos que houve poucos desvios que se originaram das características estruturais da variedade do aprendiz (grupo G2C) – *nois, naviu, custumes* –, como também os que se enquadram no grupo G3A, referentes à sequenciação de palavras - *a queles* (aqueles), *tenque* (tem que) e *selebrava* (se lembrava). Dessa forma, constatamos que as atividades epilinguísticas foram eficazes para a reflexão linguística dos estudantes.

Durante a aplicação das propostas de produção textual, percebemos que o número de desvios ortográficos motivados pelo bilinguismo português/pomerano diminuiu gradativamente. Além disso, por meio dos relatos das(os) educandas(os), notamos que houve uma notável sensibilização diante da importância da preservação/valorização da língua pomerana.

4. Considerações finais

Com o objetivo de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa - especialmente de ortografia - em comunidades bilíngues, nossa pesquisa no Mestrado Profissional em Letras pretendeu identificar e classificar, de acordo com Oliveira (2005), os desvios constantes das produções de textos das(os) discentes para, desse modo, elaborarmos uma proposta didática para ajudar a sanar essas dificuldades. Assim, elaboramos um roteiro de atividades de leitura, de escrita e de metacognição da língua para aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração o bilinguismo da maior parte de nossas(os) alunas(os).

Como mencionado, a partir da análise das produções de texto, identificamos que certos desvios ortográficos resultavam da influência do sistema sonoro do pomerano. Nas produções escritas observamos principalmente a troca do fonema sonoro pelo seu correspondente surdo e a escrita de 'r' em vez de 'rr' entre vogais. Essas ocorrências demonstram que os estudantes estão elaborando suas hipóteses de escrita tomando por base os

sistemas sonoros que sabem, mas que ainda não conseguem separar totalmente.

Acreditamos que é fundamental a intervenção docente no desenvolvimento de estratégias que auxiliem suas(seus) alunas(os) bilíngues a superarem as suas dificuldades. No entanto, o desafio é grande e, por isso, consideramos bastante significativa a aplicação de nossa proposta didática. No entanto, sabemos que todos os problemas ortográficos não serão resolvidos com ela. Isso acontecerá apenas com um trabalho frequente, em todas as séries, especialmente no Ensino Fundamental I. Além dos aspectos linguísticos, acreditamos que o trabalho desenvolvido com a temática social, voltado para a comunidade local, foi de extrema relevância, uma vez que nossos educandos puderam valorizar ainda mais a cultura e a língua pomerana.

Por outro lado, temos consciência de que são inúmeras as dificuldades que as(os) alunas(os) apresentam em relação à leitura e à escrita no Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio. Reconhecemos e partilhamos dos esforços de docentes e pesquisadoras(es) na tentativa de ajudar a saná-las. Contudo, ressaltamos que a escola igualmente precisa voltar-se para as questões de ortografia. Também por meio dela se evidencia a influência do sistema fonético-fonológico de uma língua sobre o de outra e é na escola - talvez, somente nela -, que as(os) alunas(os) terão oportunidade de desenvolver os padrões ortográficos exigidos por situações monitoradas de uso da língua escrita, levando ao aperfeiçoamento de suas habilidades de escrita em português.

Por fim, é preciso ressaltar que outros aspectos relacionados à aquisição da segunda língua, ao processo de leitura e escrita, à construção de um bom texto etc., tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, não foram abordados por nós, na pesquisa do Mestrado, por limitações de tempo. Estudos futuros que se voltem para o tema do bilinguismo, tão desafiador quanto apaixonante, são necessários e muito bem-vindos. Destacamos também que nosso produto educacional, um caderno de atividades epilinguísticas referentes a

alguns grupos de desvios ortográficos, está disponível para leitura, não obstante a necessidade de adequações para o seu uso em diferentes contextos escolares.

Referências

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONE, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Comunicação interdialeto. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CONTOS POPULARES POMERANOS. Folha pomerana Express, nº 98, 2015. Disponível em: <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com/2015/07/contos-populares-pomeranos.html>> Acesso em: 02 de ago. 2019.

FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HOLZ, F. C. **Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos bilíngues**. 2020. 160 f. Dissertação

(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

LUCCHESI, D.; BAGNO, M. (Orgs.). **Norma linguística e realidade social**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras - Associação de leitura do Brasil, 2007.

RÖLKE, H. **Descobrimos Raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES (Secretaria de produção e difusão cultural), 1996.

SILVA, F. B. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná**. 2017. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo. 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA A PARTIR DA ANÁLISE DE
TIRINHAS DE ARMANDINHO**

Jeany Martinelli Peçanha
Karina Bersan Rocha

1. Introdução

Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada “As Tirinhas de Armandinho na Sala de aula: Caminhos para Formação do leitor Crítico” que teve como objetivos pesquisar como as práticas de leitura e produção textual, a partir da análise das tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, podem estabelecer diálogos com gêneros discursivos e temas sociais diversos e contribuir para a análise e debate de temas relevantes para a sociedade, estimulando a curiosidade dos discentes por essas questões, de modo a colaborar para o desenvolvimento da leitura crítica. A pesquisa baseou-se nas teorias sobre dialogismo e responsividade do filósofo Mikhail Bakhtin, nos postulados acerca da língua e dos gêneros discursivos de Luiz Carlos Travaglia, em estudos sobre a questão da leitura da autora Michèle Petit e Ezequiel Theodoro da Silva, além das conjecturas acerca da importância dos quadrinhos na educação de Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos, dentre outros autores.

As intervenções aconteceram em uma escola municipal da cidade de Vila Velha - ES, com alunos do 8º ano do ensino fundamental e foram desenvolvidas a partir da análise de tirinhas do personagem Armandinho, com enfoque em questões sociais, políticas e culturais.

2. Subjetividade e Responsividade na Análise Dialógica das Tirinhas de Armandinho

De acordo com Bakhtin (2011) o homem se comunica, interage, tem acesso à informação, argumenta, defende ideias, por meio de enunciados, os quais são múltiplos, e diferenciam-se de acordo com a complexidade das esferas humanas.

A vontade discursiva dos falantes e realizantes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Assim, o estudioso russo nos diz que os enunciados são tão diversificados quanto o uso da língua e é a intenção do falante, sua individualidade e subjetividade que determinam o gênero discursivo utilizado no ato comunicativo. Para Bakhtin (2011, p. 283) “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]”. O importante é compreender a relação dos enunciados com as diversas esferas de atuação humana, as quais nem sempre são simples e não apenas considerar os gêneros discursivos como conjuntos de propriedades formais.

Adotando a concepção do discurso como interação e compreendendo esse processo como uma construção híbrida, complexa, resultante do cruzamento de várias ideologias, intervenções e reelaborações, percebe-se o próprio ser humano como inacabado e resultado de ações recíprocas que vão se sobrepondo, à medida que as interações sociais vão ocorrendo.

Ora, para Bakhtin, o outro não se esgota em mim, nem eu no outro, intercompletam-se, mas cada um mesmo. E transformar o outro pela absorção é torná-lo objeto exclusivo de mim mesmo, de minha própria vontade, em suma, é torná-lo passivo, é negá-lo autonomia como

consciência individual, é fazer dele a imagem que me convém. Ora, isso é acabamento, é fechamento do outro na definição que faço dele. Isso é o oposto a que propõe Bakhtin, para quem concluir o outro é objetificá-lo, reificá-lo, torná-lo coisa. Isso não é dialogismo, é monologismo (BAKHTIN, 2011, p.14)

É a partir desse processo de interação verbal, que Bakhtin explica a questão do dialogismo. Para o pensador russo, os enunciados pelos quais os indivíduos se comunicam e interagem são sempre abertos e predispostos a ressignificações infindas. Com relação a essa questão, na obra **Estética da Criação Verbal**, no capítulo a respeito das relações dialógicas, Bakhtin diz

Em toda parte há certa interseção, consonância ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior das personagens. Em toda parte certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas (BAKHTIN, 2011, p.199).

Ou seja, na obra de Dostoiévski⁵, assim como na vida, os enunciados não são monológicos e fechados, ao contrário, se realizam de diversas formas, sendo replicados de modos diferentes pelas diversas vozes do discurso, nas diferentes esferas de atuação humana. As relações dialógicas não são sempre convergentes, podem ser de acordo ou desacordo, de aceitação ou negação, pois são o reflexo das inúmeras e diferentes vozes sociais

⁵ Fiodor Mikhailovich Dostoiévski foi uma das maiores personalidades da literatura russa. Entre suas obras destacam-se: "Crime e Castigo", "O Idiota", "O Jogador", "Os Demônios", "O Eterno Marido" e "Os Irmãos Karamazov". O romancista russo teve grande influência na filosofia moderna, admirado por Nietzsche, Heidegger e Sartre, dentre outros nomes importantes da filosofia, os quais discutem questões vivenciadas pelos personagens de Dostoiévski e reconhecem a influência do autor. Bakhtin, mais que admirador, foi um grande estudioso da obra de Dostoiévski, percebendo em sua obra princípios semelhantes aos da sua própria filosofia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a09.pdf>. Acesso 14 de Agosto de 2019. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=13923>. Acesso em 14 de Agosto de 2019

existentes. É exatamente esse movimento de diálogo que acreditamos que precisa ser trabalhado em sala de aula a fim de desenvolver a leitura crítica. Um exemplo dessa relação dialógica que se refrata nas diferentes vozes sociais que nos circundam está representada na tirinha abaixo, publicada no jornal Zero Hora no Rio Grande do Sul, em 18 de novembro de 2018:

Figura 1



Fonte: Armandinho (2018).

No primeiro quadrinho da tirinha, o personagem Armandinho conversa com o amigo Camilo, chamando-o para “apostar uma corrida até a amiga Fê”, ao que Camilo responde, pedindo que Dinho espere e em seguida argumenta, contrapondo que não pode correr naquele momento. A narrativa prossegue no último quadrinho com a imagem das pernas de um policial militar e a fala de Camilo, explicando não ser seguro para ele. Retomando a ideia de que todo enunciado expressa o posicionamento de um sujeito, a tirinha demonstra a posição do autor da tira com relação à questão do preconceito racial existente no Brasil. A tirinha gerou discussões, refratou-se em diversos posicionamentos manifestados pelas diferentes vozes sociais existentes, conforme o entendimento, o ponto de vista, os valores, as experiências e interesses dos indivíduos.

Na página do personagem, no Facebook, e em entrevistas do cartunista Alexandre Beck, centenas de pessoas posicionaram-se favoravelmente às ideias da tirinha, argumentando que era necessário de bater o tema racismo para que haja mudança na

sociedade, que a tirinha apenas retratava uma realidade vivida por muitas pessoas negras e a preocupação de muitos pais em ensinar seus filhos a se comportarem na presença de agentes de segurança do Estado. Em contrapartida, outros leitores consideraram a tirinha desrespeitosa. A publicação desagradou a Brigada militar da polícia Militar do Estado do Rio Grande do sul, a qual emitiu uma nota de repúdio em que faz alusão à data comemorativa de 181 anos da corporação e ironizou a tirinha, repreendendo-a e chamando a publicação de “presente de mau gosto” por desrespeitar os militares.

Figura 2 – Nota de Repúdio publicada pela Brigada Militar do Rio Grande do Sul, referindo-se à tirinha publicada por Alexandre Beck.



NOTA DE REPÚDIO

Na data de 18 de novembro, ocasião em que a Brigada Militar celebra 181 anos de serviços prestados à comunidade, o jornal impresso Zero Hora “presenteia” a Instituição e seus integrantes com a publicação de uma charge no caderno Fíndi, página 11, produzida por Alexandre Beck, com conteúdo de mau gosto, desrespeitando todos os policiais militares.

Mesmo respeitando o direito à livre manifestação do pensamento e a liberdade de imprensa, a Brigada Militar lamenta que tal veículo de comunicação, responsável, em parte, pela formação da opinião pública, tenha se posicionado dessa forma em um momento em que seria mister valorizar e engrandecer cada homem e mulher que, diuturnamente, se dedica a zelar por TODOS os cidadãos, mesmo colocando em risco suas próprias vidas.

Fonte: Dorneles (2018).

Alguns comentários publicados no site jornalístico ponte.org:

“A arte sensibilizando e nos fazendo refletir sobre a realidade. Quando a arte começa a ser censurada e ser vista como uma ameaça é o processo claro do Fascismo e da Ditadura. APM deveria colocar essa tirinha em todos os locais da corporação para gerar discussão, reflexão e uma possível

mudança desta triste realidade...Censura Nunca Mais! Ditadura Nunca Mais!"

"Parem de tapar o sol com a peneira; existe um racismo institucional sim, e deve ser discutido, a mudança incomoda, reconhecer que existe um erro incomoda, mas isso não o faz deixar .Beijo de luz".

"O cartunista mostrou uma realidade, algo que aconteceu com conhecidos, sabemos que existe isso, não digo que seja uma atitude da Brigada, mas de milhares de pessoas. Infelizmente, apesar de o nosso país ser formado a maioria por negros,o preconceito é gigantesco".

"Racista é o cartunista, pois seu ato generaliza os policiais militares, que, quer pelo prazer de ser policiais, quer pela necessidade material, escolheram uma profissão árdua, que tem na sua essência a defesa da garantia da vida das pessoas, profissão esta exercida, na sua maior parte com risco da própria vida. Com um preconceito de quem não tem formação moral, nem informação segura, o cartunista ataca sem dó e sem respeito a todos os policiais militares do Brasil, ferindo não só os policiais, mas, conseqüentemente, seus familiares. Essa retórica sem base de que policial só aborda pobres e negros é preconceito, pois ele não vive a realidade dos policiais; ele não tem experiência de vida policial"

Com relação a essa dinâmica, Bakhtin (2011) diz que "[...] toda obra é construída com a finalidade de refratação de determinados raios de avaliações sociais". Esses raios de avaliação social podem ser convergentes ou divergentes e são determinados de acordo com a experiência e ideologia de cada cidadão. É a esse processo de compreensão linguística das diversas vozes sociais, o qual Bakhtin chama de compreensão responsiva, que implica em uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido e que se desenvolve em outras formas de interação social de forma contínua.

Segundo o autor, os enunciados pressupõem uma interatividade entre os sujeitos falantes provocando uma resposta, a qual pode ser de concordância, discordância, completude, direcionamento etc. "O ato de compreensão é considerado passível de engendrar, cedo ou tarde, uma réplica" (BAKHTIN, 2011). Segundo Bakhtin, a palavra não pertence ao falante unicamente.

É certo que o autor (aquele que fala) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele a toda fala ressoam na palavra do autor. Tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez, nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu discurso. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes—já falado por alguém. A linguagem nunca está completa, ela é um projeto sempre caminhando e sempre inacabado.

O conhecimento depende não apenas da linguagem, mas também do juízo de valor nela implicado (BRAIT, 2005, p. 324). Portanto, o próprio sujeito está sempre em construção por meio das práticas de interação social, que realiza nas diversas esferas sociais e por meio dos juízos de valor que vão sendo elaborados e reelaborados durante esse processo e é justamente esse movimento comunicativo de construção e reconstrução de ideias, que envolve a relação dos indivíduos consigo e com os que o cercam que precisa ser incentivado em sala de aula.

Desta forma, é necessário observar que o professor tem o papel fundamental de planejar, elaborar e propor atividades didáticas que possam despertar nos alunos uma resposta ativa diante das questões propostas, construindo uma atmosfera que leve à discussão e ao debate e não apenas à reprodução de significados.

3. Gênero Tirinha X Leitura Crítica

A leitura, de forma geral, pode ajudar os jovens a enriquecerem o vocabulário, a aprimorarem seu desempenho na escola, a desenvolverem a argumentação, a atuarem de forma ativa na sociedade, a serem atores de suas próprias vidas e melhorarem sua relação com o mundo. Petit (2010) nos fala sobre a importância da palavra na vida dos seres humanos no que

concerne à transformação de si mesmo e do mundo e também como forma de expressão de sentimentos:

O que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado das palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos os seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato (PETIT, 2010, p.71).

Nesse sentido, os papéis da escola e do professor são fundamentais para conduzir os jovens a novas experiências, novas formas de ver o mundo, de pensar e expressar seus próprios desejos e sofrimentos. Como nos diz Petit, é preciso direcionar o olhar dos jovens para outros círculos de pertencimento. Não seremos simplórios em dizer que a apropriação da leitura é a cura dos males que assombram as sociedades, principalmente as mais exploradas, mas com certeza é um caminho para se olhar o mundo e a si mesmo com o olhar diferente, a partir de outras perspectivas, por meio do olhar do outro. Sobre isso, Petit faz a seguinte consideração:

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo de desigualdades ou da violência– não sejam os ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes, adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (PETIT, 2010, p.12-13).

Por meio da leitura, o jovem pode sonhar, viver diferentes experiências, sentir-se parte de um outro mundo, deslocar seus pensamentos e anseios para outros cenários possíveis. Além disso,

todas essas possibilidades conduzem ao despertar de um espírito crítico, que é a +chave de uma cidadania ativa.

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda, ou se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos (SILVA, 2002, p.30).

Em uma sociedade em que prevalecem os pensamentos da classe dominante e na qual se veiculam informações e saberes que interessam apenas à manutenção de poder desta mesma classe, ensinar a ler criticamente faz-se crucial para libertação do ser humano, como já dizia Silva (2002, p. 26)

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Desta forma, acreditamos que o trabalho com as tirinhas de Armandinho dialoga com temas pertinentes para formação de um cidadão crítico e participativo socialmente e são relevantes para o trabalho sistemático em sala de aula, ajudando no processo de sua formação linguística. Ou seja, a leitura trabalhada na escola está intrinsecamente ligada à formação cidadã do indivíduo. É por meio das práticas de leitura e interpretação de texto que esse indivíduo se coloca como cidadão participativo, crítico, responsável e apto a transformar seu perfil sociocultural. Mas, para que isso ocorra, não basta a garantia do acesso à escola, é necessário que o espaço escolar garanta o sucesso desses alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de desenvolver características que os ajudem a utilizar a leitura e a escrita com autonomia em prol de uma transformação pessoal e social.

Um dos caminhos para que isso ocorra é oportunizar o acesso do aluno ao exercício da leitura e ao trabalho com gêneros discursivos diversificados. Como nos diz Petit (2008, p.101) “[...]”

uma cidadania ativa—não devemos esquecer isso— não é algo que cai do céu, é algo que se constrói”. E a prática da leitura oportuniza o acesso ao conhecimento, à apropriação da língua, à conexão com outras histórias, a novas ideias e horizontes, à construção da própria identidade, além de outras características essenciais para a formação de um cidadão crítico.

Desta forma, faz-se necessário desenvolver estratégias para que se possa trabalhar a leitura e a escrita na escola de forma significativa, abordando temas importantes para o desenvolvimento crítico dos alunos. Segundo Silva (1999, p.17) “[...]a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo, reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento e da cidadania”. O papel de formar leitores críticos é ainda mais imprescindível em tempos de crise democrática em que se cogita proibir determinados textos em sala de aula, em que se censura determinados autores e se reprimem debates sobre determinadas questões.

Em tempos de crise democrática, mais do que nunca, necessitamos de leitores que saibam posicionar-se criticamente diante dos diversos acontecimentos sociais, que saibam utilizara leitura e a escrita como aliadas em suas lutas diárias e que não sejam alienados dos acontecimentos sociais e políticos que afligem nosso país.

A leitura crítica encontra sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria (SILVA, 2002, p.22).

Em uma sociedade em que poucos são os detentores do poder, diante da existência de tantas formas de manipulação, de inculcação de ideias pela mídia, de distorção de fatos e esvaziamento de pensamento, formar leitores críticos é também um ato de resistência e transformação social. Segundo Silva

[...] ler criticamente significa 'questionar as evidências a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo no sentido de enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significações de um texto (SILVA, 2002, p.34).

Dessa forma, acreditamos que a leitura crítica é um caminho libertador, principalmente para aqueles desfavorecidos socialmente e por isso é latente a necessidade e a relevância de desenvolver em sala de aula atividades que busquem a reflexão sobre a realidade para que se possa traçar metas e caminhos para melhorar nossa relação com o mundo.

Se é certo dizer que uma das principais finalidades da ciência é a busca incessante da verdade, se é correto afirmar que uma das mais relevantes funções da escola é a socialização do saber epistêmico, se é coerente asseverar que a circulação desse saber se faz principalmente pela escrita, então pode ser estabelecido que a leitura crítica está intimamente relacionada às ações inquiridoras do leitor com relação à razão de ser e à verdade dos fatos (ou idéias), conforme apresentados em diferentes artefatos da linguagem escrita (SILVA, 2002, p.27).

Portanto, ler criticamente é um processo complexo e não significa apenas decodificar mensagens e extrair ideias de textos. Ainda de acordo com Silva (2002, p. 28) “[...]o leitor crítico, dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos”. Assim, formar leitores críticos na escola não significa apenas ensinar a ler e a interpretar textos, a partir do ponto de vista dos autores, e sim contrapor as ideias, posicionando-se e analisando as diferentes opiniões.

A globalização alavancou o mundo das comunicações. Hoje somos bombardeados por informações de todos os temas e em diversificadas linguagens e saber compreendê-las e interagir com elas, relacionando àquilo que se lê com o que se vive é fundamental para compreender a realidade e também para transformá-la.

Figura 3



Fonte: Armandinho (2015).

A tirinha acima aborda exatamente a temática relacionada às características do leitor crítico, o qual precisa ser questionador e não um receptor passivo de informações e ideias. A escola não pode ser local, apenas, de transmissão de informações: ela precisa ser um espaço democrático, que possibilite ao aluno questionar, construir suas opiniões e enunciados. Segundo Silva (2002, p.30)

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos.

Para que a leitura crítica se efetive, o professor precisa estabelecer meios para que os alunos dialoguem com o maior e mais diversificado número de enunciados possíveis e que a partir deles, possam refletir sobre as diferentes ideologias que compõem os diferentes lugares de fala presentes em nossa sociedade para, a partir de então, como cidadãos responsivos, construïrem suas próprias ideologias. Nesta dinâmica, o gênero tirinha pode ser um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e na formação do leitor crítico. Sobre isso, Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos nos dizem que

Nos quadrinhos infantis, especialmente, pode-se dizer que essa busca possui um atrativo a mais, pois se trata de identificar exemplares de linguagem gráfica seqüencial que, ao mesmo tempo em que encantam os estudantes, também desafiam sua criatividade e curiosidade intelectual. Nesse sentido, existe um grande universo – e, em sua maioria, ainda

totalmente virgem– a ser explorado. Quem se habilita? (VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p.180).

Além daquelas que geralmente aparecem nos livros didáticos, existem uma gama de tirinhas e quadrinhos na internet que trazem temáticas interessantes e que podem ser trabalhadas em sala de aula a fim de desenvolver a opinião crítica dos alunos, melhorar o vocabulário, desenvolver a criatividade etc. Cabe ao professor saber selecionar e desenvolver atividades pedagógicas que explorem esses objetivos.

4. Relato de Intervenção Pedagógica

O gênero tirinha pode despertar o interesse dos alunos pela leitura e funcionar como um caminho para o diálogo com outros gêneros, portanto acreditamos que a elaboração de atividades de leitura e escrita, partindo das temáticas trazidas nas tirinhas de Armandinho e a sua aplicação em sala de aula, a observar o interesse dos alunos pelo gênero ,o envolvimento, a constituição de uma resposta ativa perante a leitura dessas tirinhas, a análise crítica e a constituição dos alunos como coautores, pode ser um caminho para a formação do leitor crítico.

Para esse fim, a atividade seguinte foi desenvolvida utilizando um método que se aproxima da pesquisa-ação, com o objetivo de investigar, de forma sistematizada, os impactos do uso das tirinhas de Armandinho para aprimorar a leitura dos alunos do ensino fundamental II e formar leitores críticos. O autor Michel Thiollent (2011, p.22) em seu livro *Metodologia da pesquisa-ação* nos diz que

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Dessa forma, a metodologia utilizada observou a colaboração de todos os envolvidos na pesquisa. As oficinas foram desenvolvidas com base na análise de teorias que abordam a questão da leitura na escola, dos gêneros discursivos, em especial o gênero tirinha, do caráter dialógico da linguagem, da questão da subjetividade e responsividade dos falantes e em pesquisas sobre as tirinhas do personagem Armandinho: autor, criação, temas com os quais dialogam, com enfoque em questões sociais, políticas e culturais. Foi utilizada para a pesquisa a observação participante, a qual permitiu que durante a aplicação das oficinas, ocorresse a partilha das reflexões resultantes das atividades.

A intervenção foi desenvolvida durante cinco aulas de cinquenta minutos cada uma, com os objetivos de possibilitar aos alunos a reflexão a respeito da problemática da pobreza e das desigualdades sociais e suas relações com questões étnicas, raciais, educacionais, de gênero e de espaço a partir de tirinhas do personagem Armandinho e trabalhar o poema musicado “Milionários do Sonho” de Emicida e Elisa Lucinda, a fim de refletir sobre a importância dessa forma de manifestação lingüística como maneira de expressar mazelas sociais das classes menos privilegiadas socialmente.

As atividades propostas foram abertas e envolveram os gêneros discursivos cartum, tirinha, manchete e poema, sempre com o objetivo de levar à reflexão e ao debate de ideias. A leitura de gêneros diferentes possibilitou a análise de diferentes tipos de linguagem, enfatizando que ensinar a ler criticamente é proporcionar que o aluno seja capaz de dialogar com vários textos e a partir deste movimento, elaborar suas próprias ideias. Para adentrar a temática da atividade, foi solicitado que os alunos fizessem a leitura da imagem seguinte:

Figura 4



Fonte: KOBAYASHI (acesso em 08 jan. 2019).

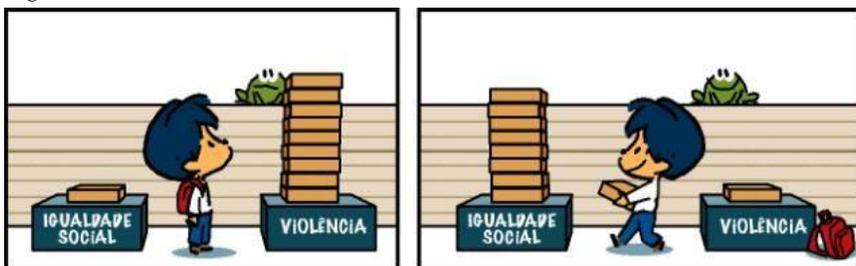
Os alunos demonstraram-se participativos, conseguiram caracterizar as diferenças encontradas nas imagens e alguns relacionaram com algumas situações existentes nos bairros em que residem. Uma aluna sugeriu que fizéssemos um trabalho de captar imagens de nossa cidade que se encaixassem com as analisadas para que fizéssemos uma reflexão, mas decidimos não acatar por ser inviável, já que nem todos poderiam participar. Em seguida, foram distribuídas as tirinhas seguintes e foram feitas algumas perguntas, com o objetivo de explorar a linguagem verbo-visual e refletir sobre as ideias e conceitos trazidos nas tirinhas.

Figura 5



Fonte: Armandinho (2019).

Figura 6



Fonte: Armandinho (2015).

A linguagem verbo-visual chamou a atenção dos alunos para as mensagens transmitidas e ajudou na elaboração dos conceitos abordados. Deste modo, eles conseguiram refletir e dialogar sobre conceitos geográficos como PIB (Produto Interno Bruto) e renda per capita, sobre a relação entre crescimento econômico e distribuição de renda, desigualdade social e violência.

Em um segundo encontro, foram distribuídas as manchetes jornalísticas abaixo e a tirinha abordando os temas educação, criminalidade e violência para discussão.

Probabilidade de um indivíduo com até sete anos de estudo ser assassinado no Brasil é 15,9 vezes maior do que de outro indivíduo que tenha ingressado na universidade. (Revista Exame, 27 de maio de 2016).

Pesquisas apontam educação como 'escudo' contra criminalidade. Estudos elaborados pelo TCE e por professor do IPEA apontam uma relação inversa entre o crime e o ensino. Quanto maiores são as taxas de escolarização, menores são os registros de violência. (G1 - 07/08/2017)

Figura 7



Fonte: Armandinho (2015).

Em um terceiro momento, foi distribuída a letra do poema musicado “Milionários do Sonho” de Elisa Lucinda e Emicida. Foi feita uma apresentação sobre o rapper Emicida e seu destaque no hip hop brasileiro e Elisa Lucinda. Como muitos alunos já os conheciam, essa etapa foi bastante participativa. Após audição do poema, propusemos uma leitura compartilhada. Os alunos relacionaram o poema com o estilo rap e sugeriram outros artistas que trabalham temas sociais.

Milionário do Sonho

É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo
pra gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora
foi criado por mim (...)
Fonte: Emicida (acesso em 15 fev. 2019)

A partir da análise do poema, foram distribuídas algumas perguntas abordando temas como preconceito, racismo, educação, valor das palavras, sobre o gênero poema e sua relação com o rap, sobre o sentido de algumas metáforas encontradas no poema e a importância do emprego desse recurso linguístico em textos poéticos.

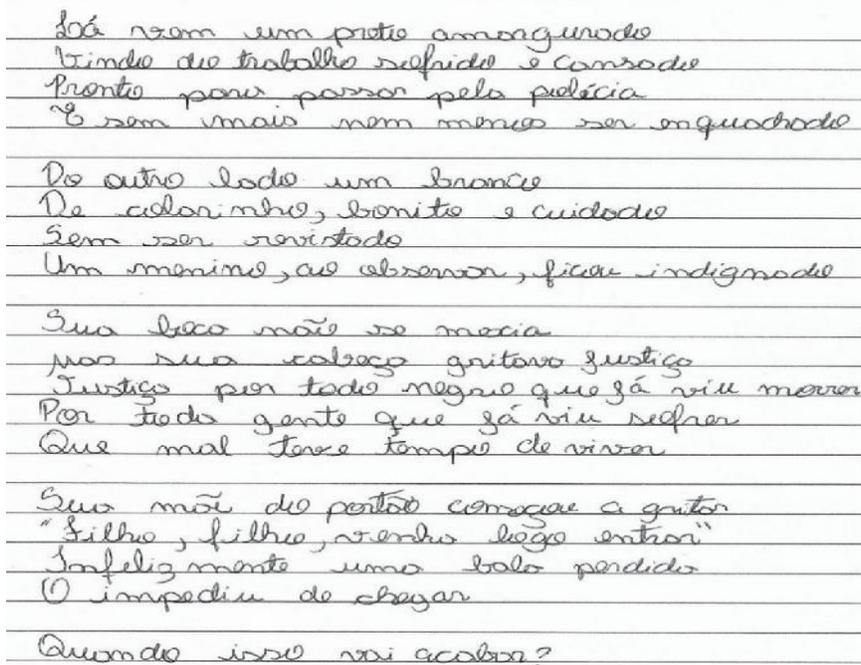
As discussões a partir da audição e leitura do poema foram muito interessantes, entretanto os alunos demonstraram maior interesse em ouvir o poema, talvez devido a sua proximidade com o estilo rap, inclusive sugeriram que ao final das atividades pudéssemos ouvi-lo novamente, o que foi acatado.

No último momento, os alunos produziram textos poéticos a partir da leitura do poema “Milionários do Sonho” e das questões discutidas, abordando a realidade e os problemas sociais vividos por eles. Todos os textos foram submetidos ao processo de reescrita a fim de que os alunos pudessem adequar a escrita de suas produções e se colocarem como sujeitos-autores de seus discursos, provocando uma atitude crítica em relação às próprias produções. Ao fim das reescritas, alguns alunos apresentaram os textos.

4.1. Análise e Resultados da Intervenção

A seguir serão apresentados dois poemas produzidos por dois alunos como produto final da intervenção realizada.

Figura 9



Só sem um preto amargurado
Vindo do trabalho suado e cansado
Pronto para passar pela polícia
É sem mais nem menos ser enquadrado

Do outro lado um branco
De calorinho, bonito e cuidado
Sem ser revistado
Um menino, ao observar, ficou indignado

Sua boca mãe se mecia
Nos sua cabeça gritava justiça
Justiça por todo negro que já viu morrer
Por toda gente que já viu sofrer
Que mal teve tempo de viver

Sua mãe do peito começou a gritar
"Filho, filho, venha logo então"
Infelizmente uma bola perdida
O impediu de chegar

Quando isso vai acabar?

Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 10

Noto o Brasil varonil
É um país desigual
Uma das consequências
É a decadência social

Um país desigual
guerra, violência e pobreza
Todas essas são fatores
São causados pelo monopólio da riqueza.

Faz tempo que tudo isso
começou a acontecer -
Alguns esbanjando riquezas
Outros sem ter o que comer

Com pessoas sem emprego
muita coisa começa a ocorrer
Crianças ficam pelas ruas
Fica difícil estudar

Crianças entrando no crime
Perdendo suas vidas
Entregando seus sonhos
E aliando furtos

Essa imensa desigualdade
Precisamos superar
Basta que o governo
Queira o pobre ajudar.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Os textos acima demonstraram que os alunos desenvolveram as ideias trabalhadas nas oficinas e manifestaram posicionamentos valorativos, construídos a partir da reflexão e do debate sobre os enunciados analisados e também a partir de seus próprios conhecimentos de mundo. Mesmo que a forma composicional utilizada tenha sido sugerida por mim durante a intervenção e não uma escolha dos próprios alunos, é possível perceber nuances que revelam o posicionamento, a subjetividade, o juízo de valor presentes no texto. Para Brait (2009, p.117)

A forma material da arte literária não é nem apenas a atualização da gramática (mero momento técnico), nem apenas a transcrição pura e simples dos enunciados concretos (mera estenografia da língua viva no evento ético), mas uma transposição da língua viva (situada) para outro plano axiológico, para o interior de outro enunciado concreto que está corporificando uma determinada forma, arquitetônica e composicional.

A partir dos debates das ideias trazidas no cartum, nas tirinhas e no poema analisados durante a intervenção pedagógica, os alunos construíram novas concepções, novos valores, por meio de vozes sociais existentes, que também foram construídas a partir de outras ideologias em um processo ininterrupto. Para Brait (2009, p. 107), “[...] a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas”.

Cabe aqui adentrar novamente as características necessárias a um leitor crítico e lembrar que o professor precisa construir situações em que o aluno tenha o que dizer, atividades que proporcionem esse trabalho com a língua, essa dinâmica em que se necessite escolher como expressar determinada ideia, que tom utilizar, como fazer determinada reflexão ou contestação e que esses são caminhos para se construir a criticidade.

É necessário propor atividade “(...) que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro – omnilateral – desafiado pelo ofício de produzir sua vida, inventar novas formas de convivência social onde a singularidade humana seja outra face da pluralidade construída” (LINHARES APUD SILVA, 2002)

Nesse sentido, constatamos que foi possível utilizar as tirinhas de Armandinho para estabelecer diálogos com outros gêneros e que as intervenções desenvolvidas foram positivas no sentido de provocar a curiosidade dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental II para a leitura a partir das tirinhas apresentadas, levá-los a produzir contrapalavras e demonstrarem uma resposta ativa sobre os vários temas abordados.

Referências

- ARMANDINHO. 30 março 2015a. **Armandinho tirsbeck blogspot.com**. Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115056463734/tirinha-original>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ARMANDINHO. 01 julho 2015b. **Armandinho tirsbeck blogspot.com**. Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/122944271524/tirinha-original>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ARMANDINHO. 01 abril 2015c. **Armandinho tirsbeck blogspot.com**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115211925964/tirinha-original?is_related_post=1>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- ARMANDINHO. **Zero hora**, Porto Alegre, 18 nov. 2018. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150815257424/tirinha-original>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes,2011.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ed. Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DORNELES, Camille. Brigada militar se ofende com tirinha polêmica de jornal. **Pleno News**, Porto Alegre, 2018. Disponível em:<<https://pleno.news/brasil/cidades/brigada-militar-se-ofende-com-tirinha-polemica-de-jornal.html>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- EMICIDA. Milionário do sonho. **Letras**. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/emicida/milionario-do-sonho/>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- KOBAYASHI, Cynthia. Fotos de desigualdade social ou o que representam a desigualdade social. **Brainly**. Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/1288492>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ed. São Paulo: ed.34, 2008.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2ed. São Paulo: ed34, 2010.

- SILVA, Theodoro Ezequiel da. **Concepções da leitura e suas consequências no ensino**. Florianópolis: Perspectiva, 1999.
- SILVA, Theodoro Ezequiel da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.
- TIRINHAS do Armandinho – vocês tem comida em casa? **Blog de Geografia**. 2019. Disponível em: <<https://suburbanodigital.blogspot.com/2019/07/Tirinha%20do%20Armandinho%20-%20Voc%C3%AAs%20t%C3%AAm%20comida%20em%20casa?>>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, Paulo (Orgs.). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Joyce Galon da Silva Moronari
Lucas dos Passos

1. Introdução

No ambiente escolar, é possível constatar o desinteresse pela leitura e uma das causas para os estudantes não gostarem de ler é a forma burocrática, imposta, fora de contexto, pela qual geralmente os textos são trabalhados na escola. Outro problema é que falta, em muitas ocasiões, motivação para os professores buscarem novas práticas. Sabemos que ser professor, no Brasil, não tem sido tarefa fácil e há momentos em que nos sentimos desmotivados em nossa função, pois falta valorização, oportunidade de maior formação, sem contar o desrespeito ou até mesmo a violência que temos que enfrentar em muitas escolas. Desse modo, formação continuada por meio de um mestrado profissional, como o ProfLetras, oferece mecanismos fundamentais para incrementar, reflexivamente, o trabalho que precisa ser realizado em sala de aula, porém poucos são os professores que têm essa oportunidade.

Freire (1996, p. 160) argumenta que “A atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza [...]. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”. Assim, o que nos deve fazer querer permanecer na carreira docente é o fato de sabermos que podemos e precisamos mudar, constantemente, nossas estratégias de ensino, através de novas práticas, para que ao final de cada ano possamos alcançar melhores resultados, na busca de um ensino de qualidade. Pensando nessa busca elaboramos este capítulo como

um recorte da pesquisa realizada de 2019, **Leitura e cena na escola: a adaptação de contos machadianos ao teatro para a formação de leitores**, no ensejo de compartilharmos, especialmente com professores de Língua Portuguesa, reflexões teórico-metodológicas que nortearam o nosso trabalho e que podem contribuir para a elaboração de novas atividades de leitura, que incitem o aluno à necessidade de ler, e que façam do ato de leitura um momento de apropriação de saberes, de conhecimento sobre si e sobre o mundo.

O objetivo geral do projeto pensado em 2018 foi estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático; e, como objetivos específicos, pretendeu-se oportunizar aos alunos as experiências de leitura, interpretação, adaptação teatral e encenação de contos de Machado de Assis; promover palestra com um profissional ligado à dramaturgia, para conversar com os alunos, bem como auxiliá-los na transposição dos contos para o gênero dramático; propiciar um contato maior com o meio teatral, organizando a saída dos alunos da escola para que conhecessem um Teatro e assistissem a um espetáculo, realizando oficinas na escola com grupos de iniciação teatral para a subsequente encenação; e desenvolver um método de leitura ativo e crítico, por meio da adaptação teatral de narrativas.

A escolha do gênero dramático se deve ao fato de que, entre os diversos gêneros literários abordados nas escolas, esse parece ser lamentavelmente o que menos se trabalha, ou mesmo não se trabalha, no ambiente escolar – por várias questões que, inclusive, foram discutidas na pesquisa, e, também por acreditarmos que o teatro, com todo seu caráter lúdico, nesse contexto, pode ser um instrumento estratégico da aprendizagem e do exercício da leitura – embora não venha ocupando um espaço central nas escolas.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: a princípio falamos brevemente sobre leitura e ensino, a partir de reflexões de Paulo Freire (1988), João Wanderley Geraldi (1995) e Suzana Vargas (2009), com foco na abordagem em relação à importância da criação de estratégias que visem à formação de alunos leitores;

em seguida abordamos alguns aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar atual e os diversos princípios que podem justificar a presença da atividade teatral, como uma experiência que ultrapassa as fronteiras da aprendizagem do fazer teatral, por meio de trabalhos de Fabiano Tadeu Grazioli (2007), Juliana Cavassin (2008), Viola Spolin (2010) e Cristiane Schneider, Angélica Vier Munhoz e Cristiano Bedin da Costa (2015); em sequência, damos ênfase ao gênero dramático e a suas características, com base nos estudos de David Ball (2014), Ingrid Dormien Koudela (2010), Viola Spolin (2012) e João das Neves (1987), que colaboraram no momento de elaborar as orientações a serem dadas aos alunos sobre as instruções necessárias para fazerem as adaptações dos contos de Machado de Assis para textos dramáticos; e, por fim, descrevemos brevemente a sequência de atividades que foram realizadas, os resultados e tecemos algumas considerações.

2. Leitura e ensino

Freire (1988), em contato com vários estudantes, revelou que muitos relataram suas frustrações com relação à leitura, pois eles não leem ou estudam de verdade os livros. E isso, segundo ele, decorre de uma concepção errônea, segunda a qual os professores têm do ato de ler, que deixa de considerar que a “importância do ato de ler [...] implica sempre percepção crítica”. Percebendo o texto como um caminho para a construção de sentidos, conforme as perspectivas de Freire (1988) e Geraldi (1995), fundamenta-se a necessidade do trabalho na escola com diversos textos que possibilitem ao aluno lidar com sua realidade social, com os vários sentidos alcançados pelas diversas leituras.

Por essa ótica, considera-se que a leitura na escola precisa ser percebida de maneira diferente, a partir de uma visão mais sensível, capaz de descobrir o que ela tem de melhor. Mesmo que aspectos históricos, teóricos e técnicos sejam importantes para estudar a literatura, esta pode ser mais bem trabalhada quando

envolve as pessoas de maneira mais orgânica. A esse respeito, Vargas (2009) concorda com esse pensamento quando afirma que “[...] um cidadão bem estimulado nunca mais abandona o hábito da leitura depois de o adquirir”. Segundo a autora é importante focarmos no que o texto tem a ensinar, de modo que nos permita entender melhor o mundo e a nós mesmos.

É também um equívoco pensar a leitura de forma solitária, como se para ler uma pessoa precisasse estar cercada de silêncio. Vargas (2009, p. 135) ressalta que “[...] pensamos dessa forma por hábito, mas a leitura, para dar frutos, não necessariamente pressupõe o estarmos sós”; muito pelo contrário, a companhia de alguém nos estimula, criando em nós a capacidade de realizar uma leitura aberta dos fenômenos objetivos e subjetivos que nos cercam.

Nas atividades que envolvem o coletivo, por exemplo, no trabalho com o teatro que sugerimos, podemos ter a oportunidade, a partir da reflexão, de conhecer melhor o “outro” e inclusive construir novos relacionamentos de amizade, com a sensação de estar sempre aprendendo, de forma contextualizada, com o que acontece ao nosso redor; são momentos oportunos para compartilhar opiniões diferentes sobre o que se lê ou se aprende. As ideias dos outros funcionam como contrapontos para as nossas ideias, pois, quando expomos nossas opiniões e ouvimos as dos outros, o que se lê adquire uma nova dimensão (VARGAS, 2009).

Dessa forma, acreditamos que o teatro pode realmente figurar como um instrumento estratégico da aprendizagem e do exercício da leitura; em vista disso, na seção seguinte, abordaremos alguns aspectos relacionados ao teatro no contexto educacional – a socialização, o desenvolvimento amplo, o despertar de uma consciência crítica e a experiência estética que o contato dos alunos com o teatro pode proporcionar.

3. Teatro e ensino

Barcelos (1975 *apud* GRAZIOLI, 2007, p. 21) argumenta que a arte dramática “[...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes,

tais como concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica, e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo”. Isso acontece na medida em que se vivenciam na arte teatral as mais diversas atitudes de comportamento humano: chorar, rir, lutar, agredir, indagar e descobrir uma série de valores. Segundo a autora, a arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, de permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da natureza humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Nessa perspectiva, Cavassin (2008, p. 48) também defende a importância do teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica:

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa.

O teatro possibilita uma intensa troca entre os participantes, desde a aula ou oficina até a apresentação de uma peça. Oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito ao próximo, reflexão sobre como agir em relação aos outros, de como aceitar e lidar com as diferenças, o que resulta em autonomia de poder agir e pensar por si.

Nessa perspectiva, Schneider, Munhoz e Costa (2015) veem a criação teatral como uma possibilidade de troca e de um novo olhar para o encontro com o outro, no qual os sujeitos aprendem entre si e se enriquecem mutuamente. Teatro é jogo entre os espectadores e atores que jogam, encenam e brincam em cena. O trabalho coletivo potencializa o relacionamento do grupo, e este é um dos objetivos dos jogos teatrais, potencializar e possibilitar esta troca:

A orientação com um grupo de jovens, num processo de criação artística, exige o respeito mútuo e alguns combinados devem ficar muito claros para que o professor possa explorar os olhares para dentro deles mesmos. Quando um professor começa o trabalho teatral preocupado com o resultado e não com o processo de criação e experimentação, este trabalho estará completamente comprometido, pois o que se sustenta dentro do espaço da escola é o trabalho pedagógico desenvolvido, o processo e como isso se dá no decorrer da atividade. O teatro não é resultado, mas, sim, processo, mesmo quando o julgamos finalizado. Isso, porque na apresentação de seu produto final, ele continua o processo no intercâmbio com a plateia, com as outras pessoas. Assim, o teatro é a arte do encontro (SCHNEIDER, MUNHOZ, COSTA, 2015, p. 73).

O espaço no teatro, segundo os pesquisadores, é transformado pela experiência dos corpos em cena, na medida em que o espaço também modifica as experiências. O corpo, nesse espaço, pode brincar com o outro. Trata-se de uma experiência não solitária, quando é preciso perceber quem está com você o tempo todo, jogar com o outro, estar com ele, criar relações nesse espaço: situações de experiências, perceber o agir dos que participam do momento, prever seus impulsos, suas ações, lidar com o imprevisto e com o novo, articular ao seu modo peculiar, dar uma resposta criativa sem repetições – são, enfim, várias experiências estéticas repletas de intensidades.

Conforme Grazioli (2007, p. 29), a leitura do texto dramático, a recepção do espetáculo teatral e a participação no processo de encenação, como atores, diretores e técnicos, entre outros, são situações diferentes no seu desenvolvimento, mas “[...] todas possibilitam ao indivíduo uma interação significativa com a estética teatral, caráter esse da arte teatral que possibilita entendê-la como mediadora eficiente entre a realidade e a experiência estética”. A experiência estética, essencialmente, relaciona-se com as diversas linguagens artísticas, em que a recepção satisfatória ou não depende também da compreensão das especificidades da linguagem em questão. É nesse ponto que podemos relacionar a experiência estética à recepção da linguagem teatral.

No caso específico da linguagem teatral, são vários os elementos que devem ser assimilados e que constituem os significados: o texto, a interpretação, os cenários e figurinos, a sonoplastia e a iluminação. A razão de se conhecer a atividade teatral com base na linguagem específica que ela articula justifica-se por promover a capacidade necessária para a interação entre teatro e espectador. Assim, preparado para a recepção da linguagem cênica, o público consegue fazer da experiência teatral um momento importante e intenso, sem desconsiderar que a “magnitude” no teatro tem também relação com a capacidade que um espetáculo tem de manter-se interessante para quem o assiste.

Segundo Reverbel (1979, apud Grazioli 2007), o teatro é a “[...] arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os”. A autora destaca que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através do caráter lúdico que proporciona. Assim, a importância da diversão justifica-se porque o aluno, ao imitar a realidade brincando, aprofunda as suas descobertas, o que é necessário para o processo da formação da sua personalidade e do seu imaginário, e permite o alcance da dimensão social a partir do desenvolvimento da habilidade de “expressar o seu eu”.

Sobre esse aspecto lúdico, de acordo com Spolin (2010), os jogos teatrais na sala de aula são uma revelação da capacidade que o jogo tem de mobilizar e modificar o ser humano, tendo uma importante função pedagógica, traduzindo o potencial do ludismo em um poderoso instrumento de aprendizagem. Assim, quando os alunos desenvolvem habilidades de “performance artística”, estabelecem, naturalmente, uma forma de criação relacionada com as subjetividades, em decorrência dos mais variados exercícios propostos. Nesse envolvimento com os jogos teatrais, os atores lidam com situações pouco familiares sem perder o sentido de equipe ou o foco principal. O formato do jogo demanda sempre um problema a ser enfrentado e habilidades a desenvolver; professor e aluno abandonam posições opostas e revelam-se parceiros. Essas atividades, portanto, podem suscitar o

envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição, que, em conjunto com o exercício da leitura, podem contribuir em muito para a formação de leitores mais críticos e reflexivos.

Spolin (2010) critica as escolas que reduzem a função das oficinas de teatro a mero passatempo, ao argumentar o quanto podem colaborar para a ampliação da consciência e desenvolvimento intelectual dos alunos:

As oficinas não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos (SPOLIN, 2010, p. 29).

A autora acrescenta, em outras palavras, que as oficinas de jogos teatrais são úteis na medida em que oportunizam o desenvolvimento da habilidade dos alunos em termos de comunicação por meio do discurso e da escrita, e de formas também não verbais, uma vez que possibilita aos alunos aprimorarem a capacidade de concentração, solução de problemas e de interação. Baseiam-se numa busca de solução de problemas que nasce da improvisação, onde todos têm um mesmo foco e precisam de concentração para resolver o problema.

Esses predicativos, todos relacionados ao teatro, nos permitem realmente pensar que, no contexto escolar, o trabalho com o gênero dramático pode trazer contribuições significativas para dar ao ser humano um rumo seguro ao seu desenvolvimento amplo e integrado.

4. Gênero dramático

Muitos pensam que texto dramático e teatro são a mesma coisa, por isso, torna-se necessário esclarecer alguns pontos, antes de começarmos esta seção na qual daremos ênfase ao gênero dramático e a suas características. O teatro faz parte da existência do ser humano, bem antes de surgirem as primeiras peças ou espetáculos teatrais. Já se fazia presente nos fazeres diários do

homem primitivo com as representações das caças, por exemplo. Hoje, com as interpretações que compartilhamos para alguém do que vimos, sentimos, queremos e ouvimos, de alguma forma estamos fazendo teatro, no sentido mais amplo da palavra. Um espetáculo ou uma peça teatral, por sua vez, é o que a plateia vivencia junto com o fazer dos atores e de todos os que realizam o espetáculo. Para acontecer, porém, tem que haver primeiro um determinado texto dramático, ou seja, uma peça escrita que pode ser representada por atores.

Para tratar do teatro no contexto das aulas de Língua Portuguesa e Literatura é preciso estabelecer contato com técnicas de análise do gênero dramático. Muitas pessoas pensam que esse gênero é mais "pobre" que o épico por apresentar uma linguagem mais direta e o encaram como algo produzido somente para ser encenado. Trata-se de um pensamento equivocado, uma vez que o drama é sim direcionado tanto a leitores como a espectadores, não vive somente no palco: ele existe, assim como a poesia e a prosa, a partir do momento em que é escrito, e uma de suas peculiaridades textuais é enfatizar os conflitos pelos quais os personagens estão passando. Muitas peças escritas por grandes autores nunca foram encenadas, e isso não as faz menos literárias que as grandes peças encenadas pelo mundo. Toda peça, inevitavelmente, é encenada mentalmente, sempre quando a lemos. Por exemplo, Brecht (apud KOUDELA, 2014) enfatiza que a modificação do texto não é restrita ao autor, porque o texto, ou especificamente a parte que ele denomina como *comentário*, pode ser modificado pelos próprios participantes do ato artístico. Esse texto criado através do ato artístico coletivo se torna materializado cenicamente, "historicizando a visão de mundo dos participantes".

Nesse sentido, Ball (2014), ao refletir sobre o texto dramático e suas peculiaridades, afirma que tão importante quanto ver e fazer teatro é dominar também as suas técnicas textuais. No livro *Para trás e para frente*, ele estipula técnicas para a leitura de textos que, segundo o autor, podem nos conduzir nas distintas situações

corriqueiras, quando faltar “inspiração, inteligência e imaginação”. O autor concorda que não existe uma única interpretação “correta” de uma boa peça, até porque a possibilidade de várias interpretações também a enriquece, mas acredita que as técnicas eficazes de leitura contribuem muito para garantir uma interpretação coerente e de grande valor no teatro e, por isso, as considera tão importantes.

Segundo o estudioso, a análise do texto por meio das técnicas exige muito trabalho, mas depois que as técnicas são internalizadas fica muito melhor e prazeroso o processo de leitura, bem como mais fácil e clara torna-se a constatação de que o texto da peça está pronto ou não para ser apresentado ao público:

Antes de encenar uma peça, comece por entender-lhe a mecânica e os valores. Se não estiverem bem claros para você, todos os seus esforços se perderão, pois, não há como torná-los claros a um público. Teatro é um acordo, uma combinação de artistas e de técnicos, e de um texto. Você não pode entrar em combinação com aquilo que não entende. (BALL, 2014, p. 18).

Ao definir as tarefas para alcançar o domínio dessa técnica, o dramaturgo aponta como a primeira delas encontrar ação por ação, ou seja, descobrir o evento primeiro de cada ação, que ele nomeia como “evento detonador”, e, então, o segundo, que nomeia como “monte”. Para cada ação é necessário um evento detonador e um monte que levam a uma nova ação. Conforme Ball (2014, p. 27), “[...] um evento é algo que acontece. Quando um evento causa ou permite outro evento, os dois eventos juntos formam uma nova ação. As ações são os tijolos fundamentais na construção de uma peça”. Ou seja,

Na análise do texto, a ação é uma entidade muito especial. A ação ocorre, quando acontece algo que fez com que, ou permite que, uma outra coisa aconteça. A ação são “duas coisas acontecendo”; uma conduzindo a outra. [...]. Eu solto meu lápis (metade de uma ação); ele cai no chão (outra metade da ação). Juntos, esses dois eventos relacionados constituem uma ação. (BALL, 2014, p. 25-26).

Neves (1987) também considera ação como algo essencial no teatro, quando define a ação dramática como o conflito que é contínuo entre as personagens, indispensável até mesmo para “que venham à luz as contradições”, isto é, que elas possam existir na peça. Quando não há conflito significa que falta na peça o elemento essencial, que é a ação dramática, e sem ela não existe o “drama”, palavra que inclusive significa agir ou fazer, como enfatiza o autor.

Uma peça é, portanto, uma série de ações em que a função do ator, por sua vez, consiste em entender as motivações de seu personagem a fim de construir um sistema de ações e reações ao longo da história a ser encenada. Percebendo as conexões entre os eventos, é possível levar o espectador, passo a passo, de evento a evento, de ação a ação, conectados, ao desfecho da peça. Ou seja, o texto se assemelha a uma longa sequência de justaposição de ações dramáticas, onde cada uma delas é resultado da ação dramática anterior e a mola que impulsiona a próxima ação. Entretanto, caso não seja possível constatar essa conexão dos eventos e ações, é sinal de que a peça não está pronta para ser encenada ou publicada: fica nítido que há, então, algum problema com o texto ou com a leitura.

Assim, a análise da sequência de ações é primordial para a compreensão de uma peça e proteção contra interpretações errôneas. Essa análise, segundo ainda Ball (2014), é mais eficaz quando feita de trás pra frente, buscando compreender o último acontecimento do espetáculo e qual foi o acontecimento anterior que o ocasionou diretamente; em seguida, a partir dessa ação, é importante fazer o mesmo processo para o fato precedente e assim até chegar ao início do texto dramático.

O conflito é essencial para a existência do drama. Não é o choque comum de algum fato contra outro, afirma Ball (2014). É, por outro lado, uma “[...] especial modalidade de interação, profundamente arraigada e inalienável no comportamento humano, autêntico como o da vida real e sua natureza é tão simples que nem o notam” (BALL, 2014, p.47- 48).

No entanto, o conflito dramático é diferente de outras modalidades de conflitos presentes em outros gêneros textuais. O conflito de um romance, por exemplo, pode ser o livre arbítrio contra o destino; de um poema pode ser a juventude *versus* a velhice, ou a cidade *versus* o campo. Mas o conflito de uma peça de teatro situa-se entre o que alguém quer e aquilo que impossibilita esse querer – os obstáculos. Quanto mais interessante a peça, maior será a força de motivação e maior, assim, o obstáculo. Para Ball (2014), o conflito – a motivação contra os obstáculos – é a força que conduz, de fato, toda a peça, de ação para ação.

No livro *A análise do texto teatral*, João das Neves (1987), a partir de exemplos práticos, também propõe exercícios de análise do texto dramático, envolvendo diferentes visões, seja dos diretores ou dos atores. A partir da fábula, que está no cerne do drama, o autor mostrará o que é essencial, secundário ou descartável. Conhecer as estruturas do texto, segundo o autor, é fundamental para a (re)criação do espetáculo, mas ressalta que esta é uma tarefa coletiva e prática. Utilizando-se de três textos da moderna dramaturgia – *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues; *Os Fuzis da Senhora Carrar*, de Bertolt Brecht; e *O Último Carro*, de sua própria autoria –, ele explica seu método de análise e interpretação.

Segundo Neves, a análise deve ser feita por meio da segmentação do texto em seus aspectos mais significativos, esmiuçando os dramas, as contradições existentes, personagens principais e secundários, até que se chegue, de fato, a um resultado coletivo, que é fruto justamente da combinação desses elementos; porém, alerta que não se deve deixar de se utilizar da própria prática teatral como espaço onde a análise também se pode desenvolver. Ou seja: “Teatro se faz fazendo. As conclusões e dúvidas devem imediatamente ser testadas na prática. Ela nos dará muitas das respostas que estamos procurando” e “ajudará a suscitar novas dúvidas”, explica Neves (1987, p. 17). Posteriormente ele esclarece, ao interpretar os textos que escolheu, como é o trabalho de análise dos segmentos:

Tentamos através de diversas aproximações (as narrações dos autores) estabelecer uma narrativa sucinta e objetiva da fábula. Isso nos levou a trabalhar com segmentos que sintetizam a ação dramática passo a passo, levando-a sempre a uma conclusão. O segmento seguinte se iniciava sempre que uma contradição surgia ou outra situação dramática se apresentava, provocando uma mudança na narrativa. Exemplificado por meio das três peças (NEVES, 1987, p. 65).

No trabalho com o texto teatral em contexto escolar é importante também ter em vista questões relativas aos jogos teatrais e a apresentação da cena dramática. Os primeiros conceitos relacionados aos Jogos Teatrais estabelecidos por Viola Spolin – que aqui nos servirão de apoio – originaram-se do aprendizado que ela obteve com sua professora Neva Boyd (1876-1963). Mais tarde, ela aprofunda seus estudos acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou e, dessa forma, sistematiza os Jogos Teatrais.

A estrutura dramática dos jogos teatrais, que também integra as regras de um jogo, conforme estipula Spolin (2010), é composta basicamente por três elementos – Quem, Onde e O quê –, com o intuito de ampliar a significação dos conceitos de personagem, cenário e ação de cena, os quais a autora considera limitados e enrijecidos para o desenvolvimento das situações teatrais e para as reflexões dos jogadores e suas discussões. Ela define esses três elementos como:

Onde - Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura. *O quê* - Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura. *Quem* - As pessoas dentro do Onde; “quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura (SPOLIN, 2005, p. 344 - 346).

Spolin (2012, p. 48) explica que “Onde, Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece”, e esses três elementos podem ser trabalhados de maneira integrada, ou separadamente. Ressalta a importância de também os alunos/jogadores

compreenderem a existência desses elementos, porque, quando assimilam cada um deles, conseguem ter mais facilidade para desenvolver jogos e resolver problemas de cena.

Por sua vez, Koudela (2010, p. 119) também enfatiza a importância da interação que o jogo possibilita e o que pode acarretar na vida dos participantes, ao afirmar que “[...] a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual”. Essa multiplicidade de imagens e associações resulta de experiências diárias, que, ao serem trabalhadas no jogo, na experiência teatral, são reelaboradas pela memória ativa e, passando pelo processo de simbolização, constroem novas formas de expressão e reflexão sobre a realidade.

Nessa perspectiva, entende-se que a vida pode se tornar uma espécie de jogo teatral, uma vez que o aluno/jogador pode trabalhar com questões que fazem parte de sua realidade de forma crítica, expressando-se de uma maneira que não se expressaria na realidade. Assim, abre-se um caminho para que o aluno/jogador consiga ampliar sua visão crítica em relação às suas ações e à sua percepção de mundo.

Os critérios para o desenvolvimento do processo criativo de uma cena devem ser indicados pela própria obra cênica em construção, conforme defende Viola Spolin:

São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final (SPOLIN, 1979, p. 17-18).

Desse modo, em acordo com a proposta brechtiana, volta-se o olhar para as formas de apresentação, representação e recepção de seus textos ao torná-los públicos, e para os processos de aprendizagem que essas obras proporcionam aos que nelas atuam e ao público, por meio da própria construção das cenas. Segundo o autor, a função de um encenador consiste, de fato, em despertar e organizar a atividade

produtiva dos atores (pintores, músicos, etc.). Para ele, ensaiar não significa “fazer engolir” à força alguma concepção fixa a priori criada por alguém ao escrever, e, sim, pô-la em criação.

Portanto, a composição da cena deve ser exercitada também por quem atua nela, como recurso estético, pedagógico e político. Nas palavras do próprio Brecht (apud KOUDELA, 2010, p. 44): “[...] a posição entre os elementos (composição) é mais importante do que a centralização do efeito do quadro”.

5. Sequência de atividades realizadas durante a pesquisa

Nesta seção apresentaremos, resumidamente, a sequência de atividades que foram realizadas com uma turma do nono ano da EEEFM Catharina Chequer, em Novo México, Vila Velha (ES);tivemos como base a estrutura que nasce do método desenvolvido pelos teóricos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, consistindo em um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 82).As etapas principais, que se referem ao processo de leitura dos contos, estão fundamentadas também nas orientações de Solé (1998), uma vez que estão organizadas em três etapas: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* – sendo que a última etapa se desdobra, ainda, em atividades relacionadas ao gênero dramático, para o qual são transpostos os textos lidos.

5.1. Produção diagnóstica: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos

Para conhecer melhor o perfil dos alunos foi feita uma breve investigação diagnóstica por meio de algumas perguntas dialogadas, no intuito de instigá-los em relação às atividades que seriam desenvolvidas, identificar algumas práticas desses estudantes, como lidam com a escrita e suas dificuldades, o que já sabiam sobre o gênero dramático e o interesse que tinham em

relação ao teatro – pistas estas que contribuíram para nortear a continuação das atividades.

5.2. Etapa de pré-leitura dos contos

Após a investigação inicial, foram propostas atividades que induzisse os alunos a (i) lembrar ou conhecer melhor a trajetória e vida do autor Machado de Assis e a (ii) pesquisar mais sobre suas obras; (iii) revisar as principais características do gênero narrativo, apresentando ainda os vinte contos pré-selecionados, a fim de que cada aluno escolhesse o conto para ler, por identificação pessoal com o título, ao imaginarem sobre o que se tratava a história e criarem expectativas próprias em relação à leitura. Após o estudo sobre Machado, que já compreende o princípio da etapa de pré-leitura, trabalhamos com questões que objetivavam acionar o conhecimento prévio dos alunos, antecipações, expectativas, hipóteses com base em conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação, o gênero textual, o título, a configuração do texto etc. Essas hipóteses poderiam ser confirmadas ou não no decorrer da leitura.

5.3. Etapa de leitura dos contos

Após as reflexões de pré-leitura, foi proposta uma leitura atenta e silenciosa dos textos, como uma etapa com o objetivo de possibilitar a compreensão do conto a partir de um resumo escrito ou elaborado mentalmente da história, para entendimento da narrativa, constatação das previsões realizadas anteriormente no momento de pré-leitura e formulação de novas hipóteses no decorrer do processo. Nessa etapa, os alunos foram orientados, por meio das questões sugeridas, a selecionar informações importantes dos textos, pesquisar palavras desconhecidas que comprometessem o entendimento da história, para observarem o fato principal do enredo e o seu desenrolar, tentar desvendar o

tema subjacente que Machado quis abordar por meio do conto e construir interpretações a serem compartilhadas com os colegas.

5.4. Etapa de pós-leitura

Conforme orienta Solé (1998), uma atividade de pós-leitura visa provocar nos alunos a compreensão e a interpretação do que foi lido, e, para isso, sugere-se nesse momento que o professor conduza o estudante a encontrar ou gerar a ideia principal de um texto para a compreensão da leitura e aprendizagem. Foi o que tentamos fazer nesta etapa, ao envolvermos os alunos com algumas questões propostas após a leitura dos contos para instigá-los, e por consequência levá-los a entender a ideia central dos textos e seus temas. Pretendíamos também que neste momento eles atualizassem novamente os seus conhecimentos prévios (hipóteses) em torno do texto e que o relacionassem à sua realidade, percebendo opiniões diferentes das suas ao compartilharem as leituras e interpretações com os colegas e/ou ao pesquisarem críticas dos contos na internet, possibilitando, dessa forma, que tornassem mais significativas e construtivas as leituras que fizeram. É neste momento também que o aluno relaciona o texto à sua realidade, compartilha as leituras e interpretações e, assim, pode tornar ainda mais significativa e engrandecedora a leitura que fez.

5.5. Roda de conversa sobre o gênero dramático

Foi convidado como palestrante o ator, diretor, dramaturgo e professor formado em Letras, Vinícius Duarte, para uma roda de conversa com os alunos sobre o gênero dramático e suas principais características, técnicas de adaptação de contos para peças teatrais e a sugestão de um passo a passo para a realização dessa atividade de adaptação de textos narrativos para dramáticos. Como o palestrante é dramaturgo, a roda de conversa foi muito especial, porque os alunos tiveram a oportunidade de

ouvir depoimentos pessoais do escritor, de como escreve seus textos, dicas de como eles podem fazer para iniciar o processo de adaptação dos contos para textos dramáticos, além de pensar também no texto teatral, que é o que será apresentado ao público.

5.6. Passo a passo para a adaptação dos textos narrativos para dramáticos

Depois que os alunos compartilharam suas interpretações, refletiram sobre os contos, e, após a roda de conversa com o dramaturgo, cada grupo com o conto oficial escolhido iniciou as atividades de adaptação dos textos narrativos para dramáticos. O processo de adaptação aconteceu em duas etapas: de adaptação dos textos e de conferência/correção.

5.6.1. Processo de adaptação dos textos:

- Inicialmente os alunos foram orientados a listar as personagens, as ações principais ou secundárias e espaços onde ocorrem essas ações nos contos, com base nos três elementos básicos que compõem a estrutura dramática dos jogos teatrais – Quem, Onde e O quê –, conforme estipula Spolin (2012);

- Depois, foram levados a listar as cenas e elaborar os conflitos pelos quais os personagens passariam, considerando que o texto se dá por meio de uma sequência de ações dramáticas, onde cada uma delas é resultado da ação dramática anterior e a mola que impulsiona a próxima ação (efeito dominó). Foi o momento de segmentar o texto em seus aspectos mais significativos, esmiuçando os dramas, as contradições existentes, até que se chegasse, de fato, a um resultado, seja ele certo ou incerto;

- Após pensarem nas cenas, começaram a adaptar as falas do narrador às falas personagens, ao entenderem que

no teatro elas são o centro da ação, de modo que se pode dispensar a mediação do narrador. Nesse momento, ao tirarem as falas do narrador ou as diminuírem ao máximo, naturalmente iniciaram a construção das indicações cênicas ou rubricas, que correspondem às questões de espaço, tempo, instruções dadas aos atores sobre as ações das personagens, toda a ambiência da cena;

- Muitos alunos ficaram com dúvidas para elaborar o final dos textos dramáticos, principalmente porque alguns contos de Machado têm propositalmente um final incerto, que gera reflexões e parece deixar a história sem um desfecho definido. Em razão disso, foram orientados a pensar que as lacunas a serem preenchidas pela encenação podem ser uma qualidade do texto teatral. Sua leitura torna-se atraente justamente porque o leitor pode preencher os espaços com sua imaginação e “completar” de maneira mais evidente o sentido do que está escrito por meio da sua interpretação – sendo assim, não necessariamente precisariam fazer um final-desfecho, mas, sim, poderiam manter o ar de mistério e reflexão.

5.6.2. Conferência dos textos produzidos, antes da montagem das peças teatrais

- Após as etapas de produção de textos dramáticos, os grupos fizeram a releitura do que escreveram, algumas correções ou mudanças das cenas, adequação de palavras, acertos gramaticais e/ou ortográficos;

- Nesse momento, para conferência estrutural das peças, foram orientados a verificar a conexão dos eventos e das ações, observando o texto de trás pra frente, para perceberem a coerência das relações de causa e consequência das ações;

- No período dos ensaios e também nas apresentações, os grupos naturalmente modificaram

algumas falas, quando, como atores, “deram vida” a suas personagens. Foram incentivados a interpretar o texto, a fazer suas próprias adaptações, utilizar suas próprias palavras, criar, de fato, as singularidades de cada personagem, também nas ações, expressões, no modo de se apresentar no palco. Afinal, conforme Koudela (2010), ensaiar não significa “fazer engolir” à força alguma concepção fixa a priori criada por alguém ao escrever, e, sim, pô-la em criação. Assim, a composição da cena deve ser exercitada também por quem atua nela.

5.7. Organização das peças teatrais a partir dos textos produzidos pelos alunos

É interessante pontuar que, antes de iniciarem os ensaios, os alunos foram ao Teatro para assistir a um espetáculo e participaram de uma oficina de iniciação teatral. São etapas muito importantes, mas que nem sempre são possíveis em alguns contextos escolares.

Fomos ao Teatro Municipal de Vila Velha (ES), a fim de assistir ao espetáculo *As malas que eu carrego*, apresentada pela Cia Teatral José Celso Cavaliéri (JC). Os alunos foram preparados antes de irem ao teatro com informações tais como: o espetáculo escolhido, o grupo teatral que iria se apresentar, o histórico do espaço do teatro, a localização e distância, entre outras informações que se fizeram necessárias, a fim de contextualizá-los em relação ao evento e deixá-los curiosos e com vontade de assistirem ao espetáculo. Também foram orientados sobre como precisam se portar no local, sobre o silêncio da plateia e o respeito em relação a todos os profissionais que atuam no teatro. Depois de assistirmos à peça, reservamos uma aula para compartilharmos as interpretações, observações e reflexões sobre o espetáculo.

Depois da ida ao Teatro, os alunos participaram de uma oficina de iniciação teatral ministrada pela atriz, produtora eicineira Brunela Medeiros, que teve como objetivo principal

iniciar os alunos na linguagem teatral propriamente dita, por meio de exercícios de conscientização corporal, improvisações e jogos teatrais. Foi dividida da seguinte forma: no início foram propostos à turma exercícios corporais com a finalidade de despertar sensibilidade para a percepção e o autoconhecimento; na sequência todos foram envolvidos em alguns jogos teatrais utilizando ferramentas, tais como bambolês, cordas e bastões; e, por fim, exercitaram a improvisação de cenas.

6. Algumas palavras sobre a realização do projeto e resultados

Depois de apresentada a sequência de atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa, esta seção compreende um pequeno relato de como o projeto se desenvolveu, e em especial compartilhar algumas experiências e resultados importantes relacionados ao momento de apresentação das peças.

Após os alunos terem ensaiado as peças e decorado as falas, chegou finalmente o tão esperado dia do momento-culminância da apresentação, quando os grupos produtores dos textos se confrontaram com o público e puderam viver um momento mesmo de tensão, ansiedade, mas de muita celebração e grande prazer.

No dia das apresentações, choveu muito na parte da manhã e o evento quase foi cancelado pelo diretor da escola; porém, para não perdermos o que tínhamos conseguido para esse dia, ficamos esperançosos de a chuva diminuir e conseguirmos nos deslocar da escola para as apresentações. Assim, cancelaríamos somente em última hora, caso os alunos não fossem para a escola. E, para surpresa de todos, mesmo em meio a tanta chuva, nenhum deles deixou de ir nesse dia; foi realmente impressionante o comprometimento e a vontade que eles tiveram de apresentar as peças. Mais uma vez os alunos mostraram a capacidade de surpreender quando menos esperamos: estavam todos lá, na espera do ônibus, preparados, com seus figurinos nas mochilas, alguns até com lanche para compartilhar. Foi de impressionar tal dedicação.

Foi claramente um momento de superação e crescimento para muitos alunos que estavam nervosos, mas enfrentaram o palco, e mostraram-se verdadeiros atores. Os alunos, de modo um pouco diferente de como se relacionam no dia a dia na escola, se organizaram e ajudaram uns aos outros em vários momentos: na arrumação, composição dos cenários, maquiagem, no apoio moral, e, por fim, todos, muito unidos, conseguiram surpreendentemente apresentar com muito empenho as peças, inclusive com alguns improvisos muito criativos, com os quais não contávamos. Ganhamos, portanto, muitos sorrisos e aplausos da plateia, que aparentou ter gostado muito de assistir às peças.

Depois das apresentações estavam exaustos e, naturalmente, com muita fome. Fomos então para o refeitório e, antes de irmos embora, fizemos um lanche, também muito esperado por todos para finalizarmos essa etapa. Todos estavam aliviados, agradecidos e extasiados!

Acreditamos que nossos objetivos foram atingidos, uma vez que realizamos todas as etapas propostas e as atividades desenvolvidas contribuíram, na prática, com o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva dos alunos. Eles foram leitores ativos e problematizaram questões relevantes na sociedade, inclusive no momento em que produziram os textos dramáticos e nos ensaios das peças teatrais, quando interagiram em prol de decisões para o grupo. Nas etapas de leitura, em especial de pós-leitura, relacionaram os textos às suas realidades, compartilharam as leituras e interpretações e, dessa forma, as tornaram mais significativa. Nesse contexto, os alunos experimentaram os contos que leram por meio do teatro, e, unindo o lúdico ao ato de ler, vivenciaram suas leituras de uma forma mais prazerosa.

Muitas vezes nós, professores, deixamos de acreditar em nossos alunos devido à indisciplina enfrentada nas escolas, ou outros problemas do dia a dia, e nos esquecemos de que, quando eles se sentem motivados e abraçam uma causa, “mergulham de cabeça”, se preparam, ficam empenhados e, assim, o processo de aprendizagem acontece de forma surpreendente e profunda. As experiências que os

alunos alcançaram com a realização do projeto dificilmente serão esquecidas, porque de fato foram experimentadas e vividas com motivação, dedicação e intensidade.

7. Considerações para novos diálogos

Ao finalizarmos nosso estudo, torna-se possível ratificar que o trabalho com teatro, no ambiente escolar, contribui para a percepção do aluno em relação ao vocabulário e à escrita dos autores para a construção de um texto, possibilita o desenvolvimento de habilidades em termos de comunicação por meio do discurso e da escrita, e de formas orais, uma vez que permite aos alunos aprimorarem a capacidade de concentração, solução de problemas e de interação. Por consequência, estimula os estudantes a interpretar melhor os textos, a construir melhores argumentos e a exporem, sem receio, seus pontos de vista.

Portanto, enfatizamos que o trabalho sério com o teatro nas escolas pode ser, realmente, um “aliado” no contexto educacional e contribuir verdadeiramente para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de construir para a sociedade um homem pronto e treinado, como o sistema educacional muitas vezes parece propor, mas um ser reflexivo, flexível, mas crítico, e, justamente por isso, capaz de conviver com toda a diversidade.

Sabemos que esse trabalho é apenas um passo de um longo caminho a seguir, que nossa busca por novas práticas e metodologias não se esgotam ao final desta pesquisa, e, assim, esperamos que nossa contribuição também incentive outros professores a repensarem seus métodos e a desenvolverem diferentes atividades que explorem o teatro como um recurso a mais nas escolas, em prol da formação de alunos leitores críticos.

Referências

- BALL, David. **Para trás e para frente**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARCELOS, Helena. **Desenvolvimento da linguagem teatral da criança**. Revista de Teatro da SBAT. Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro – MEC, 1975.
- CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista científica. FAP (Faculdade de Artes do Paraná), volume 3 (jan/dez 2008). Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revista_cientifica/issue/view/119>. Acesso em: 10 jun 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GRAZIOLI, Fabiano T. **Teatro de se ler**: o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.
- KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- NEVES, João das. **A análise do texto teatral**. São Paulo: NACEN, 1987.
- SCHNEIDER, Cristiane, et al. **Do jogo teatral ao teatro como criação**. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30173>>. Acesso em: 10 jun 2018.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2. edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

METODOLOGIA PARA O ENSINO PRÁTICO DA RELEITURA DE TEXTO E DA PARÓDIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marco Antonio Vieira Barreto
Andréia Penha Delmaschio
Letícia Queiroz de Carvalho
Alexandro Braga Vieira

1. Considerações iniciais

As constantes exigências de elevados índices qualitativos e quantitativos no ensino da Língua Portuguesa nos impulsionam em nossa ação docente e nos inquietam a ponto de nos levar a pesquisar sobre como melhorar essa prática e constituir, com aqueles que estão em nossas salas de aula, ações que possibilitem dar visibilidade às suas próprias palavras, carregadas de múltiplos e poderosos significados.

Pensando nisso, nossa pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras do Ifes Vitória entre 2018 e 2019, concretizou-se em parceria com 27 estudantes, de ambos os sexos, de 14 a 16 anos, pertencentes a uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, turno matutino, de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental de Vitória-ES, localizada em um bairro da região conhecida como Grande São Pedro.

Por conhecermos as dificuldades que os alunos e alunas enfrentam na apropriação da leitura e da escrita, optamos por estudar meios que pudessem propiciar o uso da imaginação e, conseqüentemente, promover o exercício da leitura e da produção textual, utilizando para isso os recursos pedagógicos da paródia e da releitura em atividades com o uso de textos da tipologia narrativa, e dos gêneros poema e canção.

Entendemos que os alunos e alunas podem e devem ter pleno acesso à literatura, dentro e fora da escola, e esse direito precisa ser assegurado a todos, sendo esse, também, um compromisso político relativo à ação pedagógica. Temos a convicção de que a leitura e a produção de textos são imprescindíveis para eles, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa.

Sabemos, entretanto, que nem sempre há total liberdade para o trabalho em sala de aula. A escola, usualmente, no propósito de aumentar o índice de aprovação dos alunos ou obter outros resultados positivos, pressiona professores a desenvolverem atividades que consistem na mecanização das práticas de ensino da Língua Portuguesa e que frequentemente não fazem sentido para os alunos, ocasionando, não raramente, a chegada de muitos deles ao ensino médio sem qualquer familiaridade com a leitura e, principalmente, com a escrita.

Por isso, importa que o uso das metodologias de ensino da Língua Portuguesa contribua para que os alunos possam ler e escrever melhor, sendo criativos, críticos, e que tenham sucesso nos diferentes componentes curriculares, uma vez que ao desenvolverem a capacidade de ler, interpretar, assimilar e recontar o que aprenderam, os estudantes constroem, também, novos conhecimentos, tanto na Língua Portuguesa como em outras disciplinas.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi o de constituir práticas pedagógicas com alunos do 9º ano visando à melhoria da produção textual, utilizando-se da paródia e da releitura de textos da tipologia narrativa e dos gêneros poema e canção, pois consideramos que tais recursos sejam fontes de variadas possibilidades de trabalho em sala de aula, incentivando, com isso, as práticas dialógicas de leitura e produção de textos.

Com a finalidade de alcançar nosso objetivo geral, desenvolvemos um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, balizado nos objetivos específicos de: dialogar com os alunos sobre suas dificuldades, necessidades e potencialidades nos processos de leitura e produção textual;

planejar e mediar com os alunos práticas pedagógicas para a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; promover momentos de interatividade dialógica entre os pares; adotar o uso da paródia e da releitura textual como estratégia para a leitura e a produção de texto no 9º ano, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa; realizar oficinas de leitura e produção de texto; gravar arquivos de áudio com a locução dos alunos e outros participantes; e elaborar um produto educativo final com os arquivos de áudio gravados no estúdio da rádio-escola.

A partir do diálogo teórico principal com os autores Bakhtin (1997, 2002, 2006), Geraldi (1988, 2002, 2008, 2011, 2014), Hutcheon (1989, 1991), Koch (2008) e Marcuschi (2001, 2007), com a metodologia apresentada por Zabala (1998) e com os objetivos almejados pelas Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2013), elaboramos e executamos oito oficinas de leitura e produção de texto, as quais deram origem a oito *podcasts* que compõem o produto educativo gerado para a socialização de algumas das produções de texto criadas durante as atividades.

2. Discussões sobre a teoria e procedimentos metodológicos

2.1. O ensino da Língua Portuguesa na escola

O ensino da Língua Portuguesa muitas vezes está ligado aos velhos métodos, quase sempre justificados pela falta de formação profissional, pela ausência de recursos financeiros e pelas condições ruins de trabalho dos profissionais da educação. Renovar a prática docente e o ambiente escolar tornou-se, pois, imprescindível nos tempos atuais, exigindo também, no campo das políticas públicas, mudanças que possibilitem à escola e a seus profissionais agirem com certa autonomia e se ajustarem às novas e irrefutáveis demandas educacionais.

Mesmo após a entrada da tecnologia em suas dependências, a escola ainda enfrenta grandes desafios no ato de ensinar. Há a necessidade de entender como o processo de aprendizagem da

Língua Portuguesa pode ser melhorado, pois nesse novo cenário surgem, segundo Xavier (2013, p. 45),

[...] a cada dia formas inéditas de utilização das ferramentas recentemente inventadas para nos ajudar a tratar as informações e a fomentar em nós e no outro o desejo pelo saber. Além da repaginação por que passou o ensino a distância, saindo do modo de funcionamento analógico para o digital, com a chegada da internet, não param de aparecer derivações criativas com o objetivo de estimular a aprendizagem e, sobretudo, despertar nos estudantes a capacidade da autoaprendizagem.

Com o surgimento e popularização das redes sociais e dos mecanismos automáticos para a produção de conteúdo digital, a leitura e a escrita se tornaram, em certos casos, descompromissadas com a reflexão e com a elaboração organizada das ideias. Segundo alguns profissionais da educação, a tecnologia ajuda, todavia outras mudanças surgem, pois, para eles, de acordo com Geraldini (2011, p. 34), mesmo que “[...] estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”.

Há uma grande exigência, pois, de que a escola se torne um espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa, para que todos os indivíduos nela matriculados sejam capazes de aprender a ler e a escrever, de modo proficiente, nos nove anos da educação básica. Dos alunos, espera-se que saibam reconhecer, interpretar e produzir textos, dos mais diversos gêneros, com correção e assertividade.

A escola, contudo, nem sempre está preparada ideológica e financeiramente para todas as mudanças necessárias, o que resulta, quase sempre, em agrupamentos de crianças e adolescentes em turmas, nas quais, não raramente, ignoram-se aptidões criativas, reforçam-se preconceitos linguísticos e supervalorizam-se os erros gramaticais, em detrimento de uma educação que contribua realmente para a formação de indivíduos aptos para a comunicação nos diversos segmentos sociais.

Não queremos aqui afirmar que a escola deva abolir por completo o ensino sistemático da língua. As regras gramaticais são importantes, entretanto é preciso ir além e criar com os sujeitos oportunidades para que ofereçam sem censura suas “contrapalavras”¹ nas experiências de leitura e escrita, num exercício de autonomia e responsividade. São momentos em que o aluno-leitor pode dialogar com o texto e, ao fazê-lo, novas relações de sentido são produzidas. Segundo Geraldi (2002, p. 82),

[...] é preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz.

Um dos grandes desafios para a instituição de ensino, nesse caso, é a organização de um trabalho pedagógico que considere a diversidade constituída pelos indivíduos do Ensino Fundamental e que contemple o ensino da Língua Portuguesa, de maneira a proporcionar o exercício crítico da leitura, da interpretação e da produção textual dos mais diversos gêneros.

Conclui-se que a escola tem, pois, a incumbência de criar condições para que o aprendizado e a utilização da língua sirvam aos propósitos de assegurar aos alunos o acesso aos múltiplos saberes e, conseqüentemente, a participação nos diversos segmentos sociais. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 107), .

[...] a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades

¹ O conceito bakhitiniano “contrapalavras” remete à ideia de que os enunciados provocam ações dialógicas entre os interlocutores. “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2006, p. 135, grifos do autor).

historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola [...].

As definições quanto às estratégias de ensino da Língua Portuguesa e seus suportes pedagógicos precisam acontecer não em âmbito universal, todavia no particular, quando cada instituição de ensino, cada professor, em conformidade com seus alunos, pensa no que é interessante e faz mais sentido na formação escolar daquele grupo, visto que ele é formado por indivíduos com inegáveis direitos à educação e à cidadania.

2.2. A leitura e a produção de texto no Ensino Fundamental II

Para que o aprendizado e o uso do idioma aconteçam de forma crítica e consciente, é necessário que haja, minimamente, o conhecimento das regras de funcionamento da Língua Portuguesa, as quais devem ser ensinadas pela escola durante o longo período de nossas vidas como alunos da Educação Básica.

Por isso, um dos maiores compromissos da escola é o de introduzir seus alunos em um universo de práticas de leitura e escrita permeado por diferentes gêneros textuais em circulação, como forma de que esses sujeitos possam ter a chance de contato com alguns textos e obras, os quais fazem parte de um conjunto de produções socioculturais da humanidade. Conforme Geraldi (2014, p. 31), à escola

[...] cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola.

As atividades de ler e escrever nos conduzem, como professores, a uma reflexão sobre os elementos que compõem a textualidade. As práticas de leitura e escrita na escola precisam, por isso, ser encaradas como possibilidades para o livre exercício

do falar, resultando em textos produzidos por autores de determinado contexto social, em diferentes condições de produção.

Assim, entendemos que é no texto produzido por outra pessoa que encontramos esse indivíduo refletido. Há uma necessidade humana imprescindível de que o discurso do outro seja entendido por nós, como forma de que estejamos constantemente interagindo como seres sociáveis e pensantes. Sobre isso Bakhtin (1997, p. 383) afirma que

[...] por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). Essa redistribuição de tudo o que está expresso na palavra, e que dota cada ser humano do pequeno mundo constituído de suas palavras.

Escrever sobre si e a realidade na qual se insere o indivíduo é importante para que esse universo possa ser representado e ressignificado, durante a produção de sua escrita. As palavras do outro são capazes de sensibilizar, causar interesses e gerar ações que poderão ajudar na transformação de determinada realidade e maneiras de agir e pensar. Entender o que o outro diz é que é um desafio para quem lê essas produções. Tudo vai depender do vocabulário utilizado, forma e intencionalidade do texto. Geraldini (1988) assevera que as palavras de quem escreve devem suscitar significações em quem as lê.

O grande desafio da escola atual é uma organização que considere a diversidade constituída pelos indivíduos do Ensino Fundamental II e que contemple o ensino da Língua Portuguesa de maneira a proporcionar o exercício da leitura, da interpretação e da produção textual de gêneros diversos, valorizando o ser humano, as culturas, os engenhos criativos e promovendo, assim, a formação de leitores e escritores proficientes.

Por isso, a escola tem procurado por novas metodologias de ensino, almejando estar mais preparada para aceitar e incentivar o uso do potencial artístico-criativo dentro de seus limites, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa, visando à contribuição na formação dos leitores e escritores dessa sociedade multicultural.

Nesse caso, o trabalho pedagógico nas aulas de produção de texto direcionar-se-ia pela concepção de língua, em conformidade com Koch (2008), como uma relação interacional/dialógica de sujeitos que se constroem e são constituídos, numa atividade de produção de sentidos que se realiza na superfície textual e na organização das palavras no enunciado, em determinado contexto sócio-histórico.

2.3. A paródia e a releitura de texto nas aulas de Língua Portuguesa

As aulas de Língua Portuguesa podem e devem permitir que o leitor/escritor, com segurança e liberdade, ofereça suas palavras ao interlocutor, em um processo que realiza a necessidade de dizer alguma coisa a outrem, dentro de uma situação específica de comunicação, de acordo com a realidade na qual está inserido naquele momento. Para isso, ele pode utilizar-se livremente dos recursos que dispõe, problematizando ideias, criando e recriando histórias, ou produzindo releituras de texto e paródias.

A paródia, nesse caso, seria a oportunidade para que o aluno, a partir do que leu e das informações que já existem em seu repertório de leituras, acione seu engenho criativo para a

elaboração da sua versão do texto, que não será uma simples reprodução de ideias, porém mostra da necessidade de retomar e contradizer o discurso do outro, em uma relação de aproximação e distanciamento entre enunciados. Sobre isso, Hutcheon (1991, p. 58) diz que

[...] a paródia parece oferecer, em relação ao presente e ao passado, uma perspectiva que permite ao artista falar para um discurso a partir de dentro desse discurso, mas sem ser totalmente recuperado por ele. Por esse motivo, a paródia parece ter se tornado a categoria daquilo que chamei de "ex-cêntrico", daqueles que são marginalizados por uma ideologia dominante.

Há que se salientar que tal menosprezo pela paródia tem a ver com o fato de que, para alguns críticos tradicionalistas, segundo Hutcheon (1989), a sobreposição do texto original por elementos externos trazidos pelo ato de criação da paródia afeta de maneira direta esse texto, deixando de ser original aquilo que é parodiado, e perdendo, pois, o seu valor literário.

Por isso, para aqueles que mantêm o seu apreço pela estrutura original, única e intocável do texto literário clássico, a paródia será considerada como uma possível deturpação de uma obra de arte e, quando muito, caso seja aceita entre os objetos de leitura e estudo, terá sua classificação relegada à condição de gênero inferior dentre aqueles a serem trabalhados em sala de aula.

Para nós, entretanto, a paródia e a releitura de texto oferecem possibilidades criativas de trabalho em sala de aula, uma vez que auxiliam nas práticas de apropriação da leitura e da escrita, permitindo que os alunos, a partir da leitura de uma determinada obra, estabeleçam relações entre o texto lido e outros já conhecidos por eles, para que, assim, donos de sua imaginação tomem as rédeas na criação de seus próprios textos.

A paródia, então, torna-se um recurso didático bastante útil, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa, pois o autor pode fazer uso da voz do outro, não para ratificar o que foi dito, mas na intenção de discordar da fala original e,

consequentemente, produzir novo discurso, fruto das ideias opostas suscitadas pelas palavras proferidas por outrem. Na paródia, conforme Bakhtin (s.d. apud SANT'ANNA, 2003, p. 14),

[...] a segunda voz, depois de se ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir a fins diretamente opostos. A fala transforma-se num campo de batalha para interações contrárias. Assim, a fusão de vozes, que é possível na estilização ou no relato do narrador [...], não é possível na paródia; as vozes na paródia não são apenas distintas e emitidas de uma para outra, mas se colocam, de igual modo, antagonisticamente [...].

É evidente que a produção de paródias e releituras não é uma atividade de simples sobreposição de ideias, que acontece sempre de forma compreensível e fácil para o leitor. Segundo Koch (2008, p. 78), acrescentar ou perceber a presença de outros textos em um texto escrito vai depender do nível do repertório de leituras que o leitor possui, o que é de suma importância no processo de interpretação e produção de novos significados a partir do diálogo com “velhos enunciados”.

Mas para que a criação de paródias e releituras de texto aconteça de forma desafiadora, durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, reiteramos nosso posicionamento de que é mister a promoção de atividades que possibilitem a liberdade de leitura de gêneros variados, e o posterior exercício criativo de seus alunos-escritores. Sobre isso, Geraldi (2011) diz que a escola deve permitir aos alunos uma interlocução honesta entre os textos lidos ou escritos por eles, e entre outros-leitores, os quais complementarão seus discursos através do diálogo com diferentes ideias.

3. Procedimentos metodológicos

De acordo com Triviños (1987), desde a década de 70 surgiu em vários países da América Latina um interesse por aspectos qualitativos da educação, mesmo que frequentemente esses dados

sejam expressos por medições e índices quantitativos. Já nos anos 80 e 90, houve um crescimento de investigações que mesclavam aspectos qualitativos, partindo da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, e aspectos quantitativos, com a quantificação de percentuais e índices, como é o nosso caso.

Assim, por definição, a abordagem metodológica utilizada em nosso estudo é mista, do tipo quanti-qualitativa, pois nos interessava, junto àquele grupo, estabelecer diálogos, reunir e analisar informações que propiciassem, a partir das investigações realizadas, uma possível melhora na prática da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma concludente do Ensino Fundamental.

Então, compreendemos que nosso estudo se aproxima da definição de pesquisa denominada por Franco (2005, p. 501) como pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que, nesse tipo de metodologia, pesquisa e ação caminham juntas, tendo como pressuposto que, a partir da demanda de uma determinada coletividade o profissional deve realizar sua pesquisa de maneira “[...] pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”.

Lembramos que os sujeitos de nosso estudo eram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, por isso, discutimos a metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa pensando também na formação dos estudantes, uma vez que, durante os movimentos de trabalho de produção de paródias e releituras de texto, professor e alunos puderam experimentar coletivamente um processo formativo e emancipatório. Segundo Franco (2005, p. 486),

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nosso interesse, então, junto aos sujeitos de nossa pesquisa, foi verificar questões problemáticas que surgiam em nosso trabalho com leitura e produção escrita em sala de aula e que ainda precisavam ser solucionadas. Quanto a isso, Jesus (2012) diz ser importante que, na metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, haja uma relação mais próxima entre as teorias estudadas e a prática. Para tanto, parte-se de interações complexas com os contextos vivenciados fora e dentro da sala de aula, na busca por novos modos de produção de conhecimento que resultem em respostas concretas para os professores e, em nosso caso, também para os alunos.

Assim, reiteramos, como “[...] sujeitos-professores historicamente situados” (PIMENTA, 2005, p. 528), que nossa intenção foi a de desenvolver, junto aos alunos do 9º ano, um estudo de caráter formativo, através da metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, em movimentos coletivos de trabalho com outras práticas de leitura e escrita, em nosso caso, a produção de paródias e releituras de texto.

3.1. Movimentos de pesquisa e elaboração das oficinas de leitura e produção textual

Nossa pesquisa constou de processos interventivos e teve como foco principal a investigação do problema referente à produção textual dos sujeitos participantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Para a produção dos dados, realizamos oficinas de leitura e produção de texto e momentos para diálogo com os participantes. Questionários semiabertos/abertos, entrevistas, anotações e fotografias foram os instrumentos que nos auxiliaram no registro dessas informações.

As aulas/oficinas foram, então, momentos dedicados à leitura, a reflexão, ao diálogo e à exercitação da produção escrita dos envolvidos. De acordo com as necessidades percebidas, elaboramos questionários com perguntas relativas a paródias,

releituras de texto, bem como sobre as dificuldades que os alunos enfrentavam no processo de produção textual.

A partir dos movimentos de pesquisa, afirmamos que nosso estudo desenvolveu-se em três fases, as quais são importantes detalhar para um melhor entendimento dos leitores acerca do caminho metodológico trilhado por nós.

A primeira fase iniciou-se com a observação da turma e dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de leitura e interpretação textual, além das reclamações, por parte de alguns, sobre a falta de criatividade e ideias para escrever, o que nos motivou, a partir das tensões vivenciadas no cotidiano de sala de aula, à busca por novas práticas que pudessem contribuir para uma possível melhora no processo da apropriação da leitura e produção escrita dos alunos participantes de nosso estudo.

Na segunda fase, já com o problema identificado e os objetivos gerais e específicos definidos, ocorreu o momento para a elaboração das atividades de produção de paródias e releituras de texto. Essa etapa demandou muito diálogo, pois foi preciso delimitar temas, escolher textos e definir prazos. A maior parte do planejamento aconteceu com os alunos participantes, os quais foram importantes na definição das ações a serem desenvolvidas durante e após as oficinas de leitura e produção textual,

Já a terceira fase, etapa da produção dos dados, representa o trabalho realmente desenvolvido em sala de aula, com momentos para a aplicação de questionários, realização de entrevistas e diálogos, registro de fotos e avaliação do processo pelo grupo envolvido, que juntos compõem um conjunto de práticas de produção de paródias e releituras de texto, além das impressões dos participantes sobre as ações desenvolvidas.

O planejamento e elaboração das oficinas de leitura e produção textual objetivaram a proposição de atividades que pudessem contribuir para que o uso pedagógico da paródia e da releitura de texto na escola fosse realizado, em parceria com os alunos participantes da pesquisa, de maneira reflexiva, contudo mantendo

as orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, bem como o caráter metodológico para a produção dos dados.

Portanto, entendemos que nosso trabalho de pesquisa obteria melhores resultados no acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita dos participantes de nosso estudo, caso as propostas metodológicas utilizadas em nossas oficinas de leitura e produção de texto constituíssem um conjunto organizado e sequenciado de atividades significativas para o aluno, contribuindo para o domínio efetivo da língua e possibilitando seu uso adequado dentro e fora do espaço escolar.

Abala (1998, p. 54) diz que todo processo de trabalho com sequência didática envolve a utilização de atividades previamente organizadas, com o objetivo de verificar uma melhor maneira de desenvolver as aulas, levando-se em consideração as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, além da observação “[...] das intenções educacionais nas definições dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõe”.

Visando ao estudo do desenvolvimento comunicativo do aluno na leitura e na escrita, escolhemos os gêneros textuais narrativa, poema e canção para desenvolver as atividades sequenciais de leitura e escrita, objetivando o uso dos recursos paródia e releitura de textos. Para isso, elaboramos oito oficinas de produção textual, as quais foram imprescindíveis para a realização das sequências didáticas e, conseqüentemente, para a produção dos dados analisados por nós.

3.2. As oficinas de leitura e produção de texto

As oito oficinas de produção textual aconteceram entre os meses de maio e julho de 2019 e contaram, cada uma, com cinco aulas de cinquenta minutos, totalizando, em primeiro momento, 33h de trabalho em sala de aula. Cada uma delas, com exceção da oficina de paródia de livre escolha, apresentou um texto diferente em fotocópia e uma solicitação de produção textual a partir dele.

As propostas foram apenas um indicador de possíveis caminhos a serem seguidos. Nessas oficinas, o mais importante era que os alunos pudessem dialogar criticamente com os textos, de maneira que se sentissem à vontade para, a partir do que leram, apresentarem suas novas ideias.

A escolha do *corpus* textual das atividades aconteceu após conversa prévia com os alunos acerca do gênero textual que mais agradava a eles, ou com os quais tinham um maior contato em seu cotidiano. A maioria deles afirmou que, quando liam ou produziam textos na escola, tinham predileção por textos do gênero narrativo, com a livre criação de histórias de aventura.

Perguntamos sobre seus textos prediletos e fomos anotando no quadro branco a listagem daqueles com temática de aventura e as fábulas sugeridas por eles. Os mais votados figuraram entre as oficinas de releitura de texto, que contou, também, com uma atividade para retextualização de uma lenda capixaba.

Para a primeira oficina de paródia, optamos por uma música infantil, pois era de conhecimento de todos. Na segunda oficina de paródia, deixamos a eleição da música por conta dos participantes.

Quanto à escolha do gênero poema, os alunos disseram que gostavam de textos que tivessem rima, mais agradáveis de ler, pois têm ritmo e se assemelham a músicas, que é um gênero muito apreciado por eles. Sugerimos poemas clássicos, uma vez que as oficinas anteriores permitiram um contato maior dos sujeitos com textos contemporâneos, possibilitando que eles conhecessem textos de autores de outros tempos. Assim, o *corpus* de nossas oficinas de produção textual foi constituído pelo seguinte roteiro, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – *Corpus* das oficinas de produção de texto

OFICINAS REALIZADAS	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Oficina 1	Releitura do texto “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault.
Oficina 2	Releitura de “A história dos três porquinhos”, de Joseph Jacobs.
Oficina 3	Paródia de “A Casa”, de Vinícius de Moraes.
Oficina 4	Paródia de música de livre escolha.
Oficina 5	Retextualização de texto de livre escolha.
Oficina 6	Retextualização da lenda capixaba “O Pássaro de Fogo”, na versão de Clério Borges.
Oficina 7	Releitura do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.
Oficina 8	Releitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Cada oficina realizada resultou em textos que foram previamente selecionados para serem gravados em formato de áudio MP3² no estúdio da rádio-escola, para posterior edição. Alguns alunos foram, então, selecionados para elaborar o roteiro das gravações, que aconteceram, em sua maior parte, na escola. Para isso, contamos com o suporte da rádio-escola, onde foram gravadas as vozes e paródias em arquivos de áudio para a realização dos oito *podcasts*³, que deram origem ao CD denominado **Re(contando) Histórias** (Barreto, 2019), produto educativo final de nossa pesquisa⁴.

² A sigla MP3 vem de *MPEG Audio Layer-3*, que é um tipo de arquivo de áudio próprio para ser ouvido em forma de música ou sons em computadores, celulares e *players* em geral.

³ . O *Podcast* é um tipo de conteúdo de áudio, geralmente com assuntos específicos, produzido para ser divulgado via *Internet* ou reproduzido em celulares e *players* de áudio.

⁴ O produto educativo **Re(contando) Histórias** pode ser acessado no canal *Youtube*, no endereço: <https://www.youtube.com/channel/UCmihd6KCxY97fT4DMJ2FbXQ>

As escolhas dos textos foram feitas com base na análise das produções, verificando-se os critérios de coesão, coerência, criatividade e alcance dos objetivos. Durante a seleção dos textos observamos a maior variedade possível de grupos de trabalho, como forma de garantir que a maior parte deles pudesse ter algum de seus trabalhos selecionados.

Em tempo, grande parte dos trabalhos de produção textual, antes de serem concluídos, passou por momentos de revisão e reescrita, importantes para que os possíveis problemas na linguagem ou estrutura do texto fossem identificados e ajustados por seus respectivos autores. Tais processos ocorreram, quando solicitados pelos alunos, durante as atividades, sob a nossa supervisão e orientação, pois nosso objetivo era que os envolvidos pudessem trocar ideias e impressões sobre os textos lidos/produzidos.

3.3. Proposta de sequência didática

As oficinas de produção textual seguiram a dinâmica do trabalho em forma de sequências didáticas, as quais objetivaram que os alunos pudessem, a partir da releitura e da paródia, dialogar com os textos lidos. Tais sequências levaram em conta a necessidade de engendrar ações contextualizadas de leitura, compreensão e construção de enunciados, reflexo das interações práticas experienciadas pelos participantes após o contato com os textos. Assim, concordamos que, em relação à concepção metodológica, o estudo da língua

[...] seria centrado em *atividades*, em *produções* (não no sentido mecânico de fazer para "encher o tempo", ou para cumprir a praxe do "dever", simplesmente). Tais atividades de produção teriam a função de *promover* (não de "treinar") no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, e o conteúdo dessas atividades, repito, giraria em torno das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos [...] (ANTUNES, 2003, p. 123-4).

Assim, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos comunicativos, interpretativos, expressivos e criativos dos alunos, optamos por atividades em que os envolvidos tivessem momentos para o falar e percebessem a importância da escuta daquilo que a outra pessoa “[...] tem a dizer, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171).

Saliente-se que não tivemos a intenção de nos utilizar das oficinas para o estudo sistemático da gramática, mas de explorar, na prática da leitura de gêneros diversos, da interpretação textual e da construção escrita, os recursos gramaticais da língua que o aluno minimamente deve reconhecer e compreender no cotidiano.

Nossas sequências didáticas propuseram, então, o estudo de assuntos referentes à leitura e a produção textual, em atividades que contaram com a leitura e interpretação de textos dos gêneros narrativa, canção e poema para a produção de releituras, paródias e retextualizações, utilizando-se de metodologia diversificada e dos recursos disponíveis na escola.

A avaliação aconteceu de maneira constante e reflexiva, ao longo do desenvolvimento das oficinas, com o objetivo de observar, sob o aspecto formativo, a participação dos indivíduos nas atividades propostas, bem como analisar criticamente se as oficinas provocaram a ampliação dos saberes dos alunos em relação à produção de paródias, retextualizações e releitura de textos.

3.4. Resultados alcançados e possíveis uso em sala de aula

Considerando a paródia, a retextualização e a releitura de texto como processos similares de produção textual, os quais resultam em novas versões criadas a partir de textos anteriores, retomamos nosso objetivo geral, que foi o de constituir práticas pedagógicas com alunos do 9º ano visando a melhoria da produção textual, utilizando-se da paródia e da releitura de textos

dos gêneros narrativa, poema e canção, e concluímos que aquele foi atingido, uma vez que as atividades desenvolvidas promoveram um aumento significativo no interesse e na participação dos estudantes durante as aulas, resultando em criativas paródias, releituras de texto e retextualizações.

Durante o desenvolvimento das oficinas de leitura e produção de texto, foram produzidas diversas releituras e paródias, as quais passaram posteriormente por processos de leitura e seleção, para que fossem feitas as correções finais. As produções resultantes de tais atividades apontaram que a maioria dos alunos possui conhecimentos necessários para a criação de textos coerentes e com bom nível de assertividade gramatical.

Quanto à formulação das ideias e ao uso da criatividade, notamos que os recursos da paródia e da releitura permitiram que muitos deles, com certa habilidade, produzissem textos inventivos e com marcas de autoria. Uma parcela menor, porém considerável, demonstrou desenvoltura ao elaborar textos do gênero poema, com o uso da rima e organização em estrofes de quatro versos.

Após o término das oficinas, dos diálogos com o grupo e de suas avaliações sobre a elaboração de paródias, retextualizações e releituras, concluímos que a eles não lhes falta o engenho criativo ou o conhecimento sobre estrutura textual, mas a oportunidade para participarem de atividades em que a leitura e a produção de texto sejam ações significativas, envolventes e promotoras da liberdade para o pensar e o dizer.

Finalizamos reiterando que os recursos da paródia e da releitura de textos são ferramentas pedagógicas potentes na transformação da sala de aula em um espaço para o exercício desafiador, criativo e dialógico da leitura e da produção de textos., Ratificamos também, com nosso estudo, o pensamento de Geraldí (2011, p. 102), de que [...] é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Alguma poesia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, Marco Antonio Vieira. **(Re)contando Histórias**. Vitória: Ifes, 2019. (CD de Áudio/Podcasts).
- BORGES, Clério José. **A lenda do Pássaro de Fogo**. Clerioborges.com.br. [S.I.] [2013?]. Disponível em: <<https://www.clerioborges.com.br/passarodefogo.html>> Acesso em: 03 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. CEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013.
- DIAS, Gonçalves. Canção do Exílio. In: ALVES, Afonso Telles (sel.). **Antologia de poetas brasileiros**. São Paulo: Logos, 1960.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- GERALDI, João Vanderley. A Leitura em sala de aula: as muitas faces de um leitor. **Série Ideias**, n.5. São Paulo: FDE, p. 79-84, 1988. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- GERALDI, João Vanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Vanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, v.18, n.20, Editora UFPR, p. 77-85, 2002.

Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099/1751>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

GERALDI, João Vanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do SELL**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

GERALDI, João Vanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34. Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2020.

GERALDI, João Vanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 34-9.

GERALDI, João Vanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 100-02.

GERALDI, João Vanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 71-82.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Ensinaamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

JACOBS, Joseph. A história dos três porquinhos. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. p. 144-46.

JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. VICTOR, Sonia Lopes. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

KOCH, Ingedore Grünfled Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Linha D'Água**, v. 15, p. 41-62, 2001. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233/39954>>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAES, Vinícius. A casa. In: BUENO, Alexei (org.). **Vinícius de Moraes: poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.
- PERRALT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2010. p. 43-45.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27993/29777>> Acesso em: 14 jun. 2020.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & CIA**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)texto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>> Acesso em: 01 jun. 2020.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em disciplinas cuja discussão central seja a Literatura e a Educação, a pesquisa em Literatura e Ensino e as repercussões da teoria e crítica literária na escola. Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes - campus Vitória. Atuou vinte anos (1996-2016) como professora nos ensinos fundamental, médio e técnico nas redes privada e pública do ES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH - UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, prática de ensino de língua e literatura, linguagem, formação de professores, pedagogia social e educação profissional.

EDENIZE PONZO PERES

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,

sob a supervisão do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira (2015-2016). Atualmente, cursa o segundo doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É professora voluntária na Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Instituto Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC) no Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, pesquisando os seguintes temas: Sociolinguística, Contatos Linguísticos e ensino de Língua Portuguesa. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa A diversidade linguística do Espírito Santo, que visa descrever e analisar o português falado em comunidades indígenas, quilombolas e as colonizadas por imigrantes, além de discutir o ensino de língua portuguesa nesses contextos de forte diversidade linguística.

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela UFES. Graduação em Licenciatura Plena em Letras-Português/ Inglês e respectivas literaturas pela FICAB - Faculdades Integradas Castelo Branco. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES Campus Itapina. Tem experiência como professora de Linguística, Linguística Aplicada, Estudos da Tradução, línguas estrangeiras modernas, língua portuguesa e técnicas de redação. Conduz pesquisas nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos da Tradução e Ensino de inglês como língua estrangeira, e Estilo em tradução literária com o uso da Metodologia de Corpus. Membro do corpo editorial da Revista PERcursos Linguísticos do PPGEL da UFES. Membro do corpo editorial da Revista Ifes Ciência do IFES. Aplicadora certificada dos exames de proficiência de língua inglesa TOEFL-ITP e TOEIC-Bridge.

SOBRE OS AUTORES

AGDA MARINA CÁO

E-mail: agdamarina.amc@gmail.com

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (1994). É mestre em Letras – Profletras, pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na Prefeitura Municipal da Serra e na Prefeitura Municipal de Vitória.

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

E-mail: allexbraga@hotmail.com

É graduado em Letras e Pedagogia e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Centro de Educação. Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

E-mail: anapaulagdecarvalho@gmail.com

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Letras pelo programa de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pelo Instituto Federal do Espírito Santo e Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica – ES, atuando no Ensino Fundamental II.

ANDRÉIA PENHA DELMASCHIO

E-mail: adelmaschio@gmail.com

É graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutora em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo desde 1994.

ANDREIA AMORIM SALLES ROSA

Email: amorim.rosa@hotmail.com

Graduação em Letras/português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José” (2001). Mestrado em Letras – Profletras (2019) pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Governo do Estado do Espírito Santo e da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Possui experiência na área de Letras, Linguagens e seus Códigos.

ANTÔNIO CARLOS GOMES

Email: antoniocarlos@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre (2002) e doutor (2007) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor titular do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de coordenar O curso de Licenciatura em Letras Português, modalidade de educação à Distância

EDENIZE PONZO PERES

E-mail: edenizeponzo@gmail.com

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), especialização em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob a supervisão do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira (2015-2016). Atualmente cursa o segundo doutorado na PUC-MG, na área de Fonologia e Contatos Linguísticos, com bolsa da Capes. É professora aposentada voluntária da Universidade Federal do Espírito Santo e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Instituto Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, pesquisando os seguintes temas: Sociolinguística, Contatos Linguísticos e ensino de Língua Portuguesa. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa A diversidade linguística do Espírito Santo.

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ

E-mail: francislayne.holz@hotmail.com

Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade Castelo Branco (2012) e especialização em Língua Portuguesa/ Literatura brasileira pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2015). Possui mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Profletras), em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. É professora da Rede estadual de educação no município de Santa Maria de Jetibá, atuando com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura e redação. Realiza pesquisa na área da Sociolinguística, principalmente no campo do bilinguismo.

JEANY MARTINELLI PEÇANHA

Email: jeanymartinelli@gmail.com

Graduação em Letras/português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) com especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Saberes (2003) e em Ensino médio Integrado à Educação Profissional pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2010). Mestrado em Letras – Profletras (2020) pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Governo do Estado do Espírito Santo e da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Possui experiência na área de Letras, Linguagens e seus Códigos.

JOYCE GALON DA SILVA MORONARI

E-mail: galonjoyce@yahoo.com.br

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), pós-graduada em Linguística aplicada na Educação pela Faculdade Cândido Mendes e mestre em Letras pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelo Instituto Federal do Espírito Santo. É professora atuante na rede estadual de ensino do Espírito Santo desde 2011.

KARINA BERSAN ROCHA

E-mail: karina@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras/português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988), especialização em Linguística aplicada (1994), Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999) e Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Atualmente é professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira.

LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

É graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, campus Vitória, onde também atua no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e nas graduações em Letras – Português (presencial e modalidade EAD).

LUCAS DOS PASSOS

E-mail: lucas.silva@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), mestrado (2012) e doutorado (2016) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Latim do Instituto Federal do Espírito Santo (*Campus* Vitória) e professor permanente do Mestrado Profissional em Letras da mesma instituição. Desenvolve estudos sobretudo acerca da Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Leminski, poesia brasileira (moderna e contemporânea), estudo do texto poético, humor e literatura de testemunho.

MARCO ANTONIO VIEIRA BARRETO

E-mail: professormarco@gmail.com

É graduado em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Letras pelo Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Atua como professor estatutário de Língua Portuguesa nas redes municipais de Serra e Vitória-ES.

NELSON MARTINELLI FILHO

E-mail: nelson.martinelli@ifes.edu.br

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Letras (Ufes) e graduado em Letras – Língua Portuguesa (Ufes). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRN/Ifes) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

E-mail: sbassani@ifes.edu.br

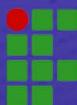
Doutora e Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras Português/Inglês e Português/Espanhol. Escritora, tradutora e intérprete. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil e Professora Permanente da Capes, com atuação no Profletras. Atualmente é diretora geral do Ifes – campus Linhares.

Ao tocar um livro, ainda que seja à espreita, cresce a esperança de que novidades se avizinham. Aqui, especialmente, neste espaço singular de escrita, intitulado *Leitura, linguagens e práticas de ensino: reflexões e propostas do PROFLETRAS*, seus sete recortes de tema alinham encontro entre pensar e fazer e fazer e pensar, num movimento continuado de escuta e de análise do que é ser humano. Nesse contexto de “eu” e “tu” se constituindo – renovo meu pensamento em Martin Buber –, institui-se a compreensão, em sentido largo, da pertinência e da imprescindibilidade do exercício permanente de práticas que se revelem educadoras no escopo das relações interpessoais. Práticas educadoras necessariamente como contraponto diferenciado às práticas educativas, o que dá relevo às ações solidárias e à curiosidade epistemológica anunciada e reclamada na educação brasileira, especialmente no curso do pensamento de Paulo Freire.

É compreensível serem os artigos em pauta não reveladores de soluções, a curto prazo, para os tropeços da educação brasileira no que toca ao uso da língua portuguesa. As reflexões neles contidas, no entanto, e não se pode negar esse aspecto, evidenciam-se fundamentais na perspectiva de que a escola seja espaço de ação-reflexão-ação especialmente quanto ao que se define essencial e indispensável à aprendizagem do estudante. Nessa linha de raciocínio, se a ele é permitido olhar-pensar-dizer-fazer seu espaço-tempo histórico-social, ganha destaque possibilidade antecipada de que se institua outra forma de relações entre os homens. A escrita e a leitura, não importa a ordem em que se revelem e desenvolvam esses movimentos de pensar e fazer, são dois atos obrigatórios, porque singulares na constituição e fortalecimento das relações humanas.

Os sete textos expressos nesta publicação trazem o tom da novidade esperada e se configuram, portanto, referência na produção de conteúdos e metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Santinho Ferreira de Souza
Doutor em Letras – Universidade Federal do Espírito Santo



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo



ISBN 978-65-87645-98-8



9 786587 645988 >