

PRÁTICAS LINGUAGEIRAS NA SALA DE AULA

**REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO:
INTERFACES TEORIA E PRÁTICA**



Organizadoras
Missilene Silva Barreto
Ana Lúcia Silva Brito
Esther Maria de Souza Braga

Práticas Linguageiras na sala de aula –
reflexão-ação-reflexão:
interfaces teoria e prática

Missilene Silva Barreto
Ana Lúcia Silva Brito
Esther Maria de Souza Braga
(Organizadoras)

Práticas Linguageiras na sala de aula –
reflexão-ação-reflexão:
interfaces teoria e prática

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.

Missilene Silva Barreto; Ana Lúcia Silva Brito; Esther Maria de Souza Braga [Orgs.]

Práticas Linguageiras na sala de aula – reflexão-ação-reflexão: interfaces teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 205p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0496-3 [Impresso]

978-65-265-0497-0 [Digital]

1. Práticas linguageiras. 2. Sala de aula. 3. Teoria e prática. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Prólogo	7
Wandrê Guilherme de Campos Lisboa	
Com a Palavra, as organizadoras	13
Missilene Silva Barreto	
Ana Lúcia Silva Brito	
Esther Maria de Souza Braga	
Sequência Básica a partir do conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa: Resultados e perspectiva	15
Flávio Jorge de Sousa Leal	
Atividades de leitura com a carta aberta para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso	39
Iris Letiere da Silva Santos	
Márcia Cristina Greco Ohuschi	
O Arco de Maguerez no Mundiar: fazendo caminho ao andar	61
Esther Maria de Souza Braga	
Articulação entre Gramática, Variação Linguística, Leitura e Produção de texto: uma Prática Pedagógica realizada com uma turma de 8º ano em Santarém-PA	83
Thaiza Oliveira da Silva	
Memórias da Emília: pílula falante na atualidade?	107
Gercilene Vale dos Santos	
Missilene Silva Barreto	

Habilidades de escrita: uma proposta de intervenção no Ensino Superior	123
Ana Lúcia da Silva Brito	
No meio do caminho tinha muita pedra: a história da transgênero Geni(valdo) e uma cidade travestida de moralidade em quatro atos	153
Esther Maria de Souza Braga	
Ana Lúcia da Silva Brito	
Realizar, autoavaliar e (re)criar: estratégias de elaboração de cursos em ambientes digitais para professores	177
Roberto Pinheiro Araújo	
Sobre as autoras e os autores	201

Prólogo

Quando fui convidado pelas Organizadoras deste livro, as professoras Missilene Barreto, Ana Brito e Esther Braga, para escrever o prólogo desta obra, nomeada de *Práticas Linguageiras na sala de aula – reflexão-ação-reflexão: interfaces teoria e prática*, fiquei muito alegre e honrado pela lembrança e pelo convite. Aceitei imediatamente e pus-me a ler os textos que compõem a Coletânea, celebrando com todos os autores e todas as autoras o ideal de que as vivências de linguagem registradas em artigos e/ou relatos não só retratam momentos de reflexão-ação-reflexão a eles próprios como viventes das magnas experiências pelas quais passaram, como também possam servir a momentos de reflexão a docentes em serviço ou em formação sobre práticas pedagógicas que verdadeiramente desenvolvam pessoas, gentes, sujeitos: alunos e alunas; professores e professoras.

A Coletânea organizada por elas e que chega a suas mãos traz oito textos, os quais foram escritos ora sob o gênero discursivo *artigo científico*, ora sob o gênero *relato de prática docente*. As três organizadoras propuseram a pesquisadoras/es envolvidas/os com a grande área de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa que escrevessem sobre suas experiências em sala de aula, privilegiando a confluência entre teoria e prática no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e descrevendo a metodologia escolhida por eles. Pediram ainda que todos/todas salientassem a relação entre ação e reflexão durante o processo de docência e o resultado está aqui: experiências magníficas foram descritas e podem servir de reflexão docente para uma práxis esperançada.

Quero ressaltar ainda, antes de iniciar a descritividade retórica dos textos, que produzir este texto que apresenta a obra constitui um ato responsivo de muita responsabilidade, uma vez que quem o faz é um dos seus primeiros leitores e, portanto, uma das vozes

que dirá publicamente a sua compreensibilidade do alcance comunicativo do livro. Assumo tal responsabilidade como professor e colega de trabalho das Organizadoras, mas também assumo como leitor incansável de Ciências da Educação e das Linguagens.

Começemos, então!

O Capítulo 1, sob o título *A Sequência Básica a partir do conto "Amor de Maria"*, de Inglês de Sousa: resultados e perspectivas, escrito por Flávio Jorge de Sousa Leal, propõe uma necessária e urgente discussão sobre a escolarização da Literatura na Educação Brasileira e defende a Sequência Básica de Rildo Cosson (2014), como metodologia para o trato com o texto literário em ambiência escolar, sugerindo-a às práticas languageiras que se fazem nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas ao letramento em leitura literária na Educação Básica. O autor ressalta duas questões para o trabalho pedagógico com a Literatura: uma fundamentação teórica consistente e domínio do instrumental teórico e metodológico a ser utilizado na docência.

No capítulo 2, com o título *Atividades de leitura com a carta aberta para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso*, as autoras Iris Letiere da Silva Santos e Márcia Cristina Greco Ohuschi elegem o gênero discursivo Carta Aberta para ser o objeto de reflexão para a consciência socioideológica e a produção valorada de alunos de 9º ano, numa proposição didático-metodológica de Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita (PPLE). Segundo as autoras, os alunos/as que participaram da pesquisa tinham dificuldade de demonstrar, em suas produções textuais escritas, consciência socioideológica e produção valorada do discurso, e o PPLE, como metodologia de ensino e aprendizagem proposto, buscou construir e ampliar tudo isso.

O capítulo 3, cujo título é *Articulação entre gramática, variação linguística, leitura e produção de texto: uma prática pedagógica realizada com uma turma de 8º ano em Santarém-PA*, é um artigo de autoria de Thaiza Oliveira da Silva, resultante de sua prática docente. No artigo, a professora defende a consorciação dos eixos Gramática,

Leitura e Produção Escrita como forma de humanizar os sujeitos-alunos. A autora inicia fazendo uma discussão sobre as concepções de Educação e de Ensino de Língua Portuguesa e, nesta concepção, faz uma ressalva sobre o termo Gramática, alertando o leitor para o significado que vai fazer do termo em face ao uso do termo pela Gramática Tradicional. Elege o gênero discursivo multimidiático *reportagem* como objeto de análise linguística e descreve o passo a passo para a produção junto com os/as alunos/as.

O capítulo 4, sob a autoria de Esther Maria de Souza Braga, tem como título *O Arco de Maguerez no Mundiar: fazendo caminho ao andar*. Nele, a autora rememora, em seu arquivo vivencial de mais de 30 anos de docência em Língua Portuguesa, metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais que a acompanharam nas várias docências que vivenciou, inclusive nas turmas para aceleração de aprendizagem, quando conheceu a Metodologia de Problematização de Charles Maguerez (1966) que tem o Arco de Maguerez como ferramenta propositiva para iniciar o processo de ensino-aprendizagem; e depois nas turmas do Mundiar, quando conheceu a Metodologia da Telessala e desenvolveu atividades de unidocência, requerendo dela um protagonismo urgente, usando novamente o Arco de Maguerez. A autora nos mostra que podemos, sim, usar metodologias dentro de outras metodologias, desde que tenhamos afinadas regulação, curadoria e consciência do que fazemos e por que o fazemos.

O capítulo 5, intitulado *Memórias da Emília: pílula falante na atualidade?* tem dupla autoria, Gercilene Vale dos Santos e Missilene Silva Barreto, e aborda a Leitura como eixo de formação de jovens. As autoras descrevem no artigo como partiram de um clássico da Literatura Infantil, como o é *Memórias de Emília* de Monteiro Lobato, para tratar de forma transdisciplinar temas e assuntos ligados ao interesse de jovens leitores na atualidade. As autoras descrevem o livro como uma leitura que transcende épocas por tratar de temas existenciais e partem disso para o trato do ensino-aprendizagem da Leitura a partir, por exemplo, da intertextualidade e do *nonsense* – traços observáveis no livro e

pontapé do qual partem as autoras-professoras para despertar o interesse dos alunos. Elas ainda alertam para a necessidade de mediação/curadoria pedagógica que o/a professor/a de Língua Portuguesa precisa ter/fazer entre o texto e a turma.

O capítulo 6, sob a autoria de Ana Lúcia da Silva Brito, intitulado *Habilidades de escrita: uma proposta de intervenção no Ensino Superior*, retrata a situação-problema observada pela autora de que era necessário desenvolver a proficiência produtora de *fichamentos de resumo* de alunos de Ensino Superior, desde o início de sua graduação. Diante da situação, decidiu desenvolver com turmas universitárias a Sequência Didática, de base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como metodologia de ensino e aprendizagem. A autora descreve os Módulos e a operacionalização que fez junto com os/as alunos/as, sempre de modo que todos coparticipassem criticamente e aprendessem juntos/as, inclusive personalizando os fichamentos de acordo com as necessidades que tinham ou teriam no decorrer do curso e para o longo de todo o letramento acadêmico que ora estavam iniciando.

O capítulo 7 traz o artigo intitulado *No meio do caminho tinha muita pedra: a história da transgênero Geni(valdo) e uma cidade travestida de moralidade em quatro atos*, de autoria de Esther Maria de Souza Braga e Ana Lúcia da Silva Brito. O artigo apresenta uma proposição de análise linguística da canção Geni e o Zepelim, de Chico Buarque, e uma proposta de atividades de linguagem, iniciando pela Leitura da canção a partir das Estratégias de Leitura propostas e descritas por Solé (1998), levando em consideração a dimensão social e a dimensão verbal. Ao longo do artigo, explicam como fizeram a análise linguística mediatizada pela leitura e propõem relações interdisciplinares com outras áreas do conhecimento cujas proposições estão no campo dialógico do trato da linguagem em ambiência escolar.

Finalizando o livro, está o capítulo 8, sob a autoria de Roberto Pinheiro Araújo, com o título *Realizar, autoavaliar e (re)criar: estratégias de elaboração de cursos em ambientes digitais para professores*. O autor faz um relato de prática docente em circunstâncias da pandemia do

coronavírus. Como o autor trabalha na formação de professores, ele vivenciou formar professores em situação totalmente não presencial, retratando em seu texto reflexões na elaboração de cursos a distância. O relato descreve o passo a passo construído pelo autor e colaboradores de um centro de formação de profissionais de educação básica e as aprendizagens que todos, inclusive ele próprio, puderam construir diante do mal que nos assolava.

Na concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, o mundo é significado pelo sujeito a partir da sua atitude responsiva aos enunciados alheios (e de seu posicionamento a eles), da compreensão ativa que tem desses enunciados e do diálogo que se estabelece dentro de si entre discursos diversos. É nesse processo, sempre tendo como referência o contexto em que ele ocorre, que o sujeito constrói sentido para as coisas do mundo que o rodeia.

Wandré Guilherme de Campos Lisboa

Com a Palavra, as organizadoras

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como *eu* na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como *eu*.
(Freire, 2015, p. 64)¹.

Na concepção desta obra, experienciamos as diferenças dos *eus* e dos *tus* que nos constituíram enquanto escreventes do fazer docente nas tantas práticas linguageiras desenvolvidas ao longo de nossas trajetórias professorais. Essas diferenças precisam ser concebidas como completudes, em que o meu *eu* docente completa o *tu* docente e o *tu* docente completa o meu *eu* docente, fazendo-nos *nós*.

Entendemos que a partilha de experiências é também fator preponderante para a constituição e consolidação do nosso saber/agir docente. Para haver tal partilha é preciso o registro por meio da escrita das nossas experiências/vivências, algo que quase sempre é distante do fazer de professores/professoras. Por vezes não experimentamos refletir sobre nossa prática e quando o fazemos não o registramos por meio da escrita de um relato ou de um artigo, uma vez que, geralmente, não nos entendemos deste lugar: o de construir, também, conhecimento e ciência.

Nesta oportunidade, portanto, fazemos um caminhar coletivo e colaborativo, além de subversivo, posto que, a partir desta coletânea, queremos romper com a visão de docente reproduzidor/transmissor de discursos teórico-metodológicos, bem como mostrar que o/a professor/a da educação básica também é produtor/a/protagonista e como tal escreve, publica e compartilha o seu saber-fazer.

¹ Freire, Paulo (2015). *Professora sim; Tia não: cartas a quem ousa ensinar* [Recurso eletrônico]. 24 ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Nesse sentido, nasceu a ideia de organizar esta Obra, a qual tem como principal objetivo oportunizar aos professores/às professoras da Educação Básica a assumir o papel de professores-autores/professoras-autoras, publicantes de seus escritos advindos de suas práxis. O ato de escrever sobre a própria prática, tendo essa ação transformada em outra – a de propagar o conhecimento –, é-nos tão escassa que os/as dezenove autores/autoras que receberam o convite, sentiram-se surpresos/as e muito lisonjeados/as.

Apesar disso, somente oito professores/professoras compartilham conosco patenteando aqui sua práxis por meio da escrita. Diversos complicadores impediram os onze convidados de realizarem essa partilha, o que comprova que escrever sobre as nossas experiências, assumindo nossa autoridade e autoria docentes, não é simples e nos custa muito caro.

Diante disso, entendemos ser urgente e necessário mais oportunidades como esta: a de proporcionar, a nós mesmas e aos nossos e às nossas colegas de profissão e de sonhos, o ato da escrita consciente, reflexiva, orientadora, autoavaliativa, coletiva e colaborativa acerca dos processos de ensino-aprendizagem que alicerçam e contornam nossas trajetórias profissionais.

Assim, protagonizamos educação, produzimos memória, fazemos história – uma história composta de idas e vindas, erros e acertos, feitura e refeitura, reflexões e refrações, tudo coletiva e colaborativamente.

As organizadoras

Sequência Básica a partir do conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa: Resultados e perspectivas

Flávio Jorge de Sousa Leal

Introdução

O texto literário na escola básica, muitas vezes, é utilizado como pretexto para outros fins, de modo que a leitura não ocupa o centro da cena e, assim, compromete a formação do leitor de literatura. É nessa perspectiva que este trabalho apresenta uma discussão acerca do ensino da literatura na escola e os resultados da aplicação, no primeiro semestre de 2018, de uma sequência básica, metodologia desenvolvida por Rildo Cosson (2014), a partir do conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa, pertencente à coletânea intitulada *Contos Amazônicos* datada de 1893 (Sousa, 2008), em uma escola da rede estadual do Pará, no município de Santa Luzia do Pará, no nordeste paraense.

O objetivo dessa aplicação foi evidenciar que essa metodologia, diferente da proposta da maioria dos livros didáticos, contribui de maneira mais significativa para a construção do letramento literário na escola. Nesse sentido, a questão crucial posta neste trabalho é se a sequência básica de Cosson é uma proposta metodológica que contribui para a formação do leitor de literatura na educação básica. Assim, a hipótese inicial de que ela possibilita o letramento literário dos discentes, confirmou-se a partir da aplicação da proposta de intervenção mencionada e que será apresentada e analisada no decorrer deste estudo.

Importante destacar que a adoção da metodologia em questão deu-se a partir do contato com as obras de Cosson no contexto do Mestrado profissional em Letras-Profletras cuja dissertação, de

2016, apresentou resultados significativos e animadores em relação à aplicação da sequência básica na abordagem do texto literário. Assim, após a conclusão do referido Mestrado, essa metodologia passou a ser utilizada no trabalho com o texto de natureza estética nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada é o compartilhamento de uma das experiências vivenciadas no Ensino Médio depois da conclusão do Mestrado Profissional em Letras.

O presente capítulo estrutura-se a partir de uma discussão teórica acerca de como tem sido a escolarização da literatura na Educação Básica brasileira e, em seguida, faz-se a apresentação do instrumental teórico e metodológico, bem como os resultados da proposta de intervenção. É uma pesquisa de campo e, mais especificamente, uma pesquisa-ação, conforme será demonstrado ao longo do texto.

Bases teóricas

Muito se tem discutido sobre a escolarização da literatura no Brasil e nessas discussões são suscitadas algumas questões, dentre as quais o pouco espaço destinado ao texto literário por boa parte dos professores de Língua Portuguesa no espaço-tempo das aulas no ensino básico, bem como o fato de que a literatura, muitas vezes, é apenas pretexto para outras atividades que não são a formação efetiva do leitor de texto literário, como por exemplo para fazer estudo de tópicos da gramática normativa ou ensinar o aluno a produzir o gênero discursivo resumo.

Nesse sentido,

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de teoria, em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos, quando

comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários, antes nomeadas (Cosson, 2014, p. 21).

Nesse contexto, a obra ou o texto literário não ocupam o centro da cena, pois são meros coadjuvantes, uma vez que parece ser mais importante falar dos autores, do contexto político, histórico e das características do objeto estético em um dado tempo e espaço geográfico, a partir de uma abordagem que prioriza a cronologia, de modo que o início do processo não se dá a partir do texto e, assim, não tem tanta importância a leitura do artefato estético, posto que ele é utilizado apenas como exemplificação acerca do conteúdo que o professor expôs sobre o autor e o contexto de produção.

Além disso, a abordagem da literatura na escola, às vezes, é pautada pelo livro didático, o que não contribui para a formação do leitor do texto artístico, posto que é um procedimento, via de regra, mecanizado e com base em fragmentos de textos ou resumos de obras.

O letramento literário, capaz de transformar a vida das pessoas, continua sendo negligenciado na escola, cedendo lugar às ações pedagógicas, que ainda se apresentam pautadas em um saber padronizado, mecanizado e enfaixado pelas amarras do livro didático. Mas como mudar essa realidade? Como inserir os alunos da educação básica do sistema escolar brasileiro no mundo literário? (Pimentel; Nascimento, 2017, p. 17).

Os questionamentos feitos no final da citação são extremamente pertinentes, contudo, antes disso, é necessário pontuar como esses autores aludem ao conceito de letramento literário. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão primeira do que é letramento e em seguida, de forma mais específica, o que é o letramento literário, bem como a função da literatura no Ensino Médio.

No que tange ao conceito de letramento, pode-se afirmar que é

[...] o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. [...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas,

linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 1999, p. 17).

É imprescindível compreender que o letramento se efetiva quando o indivíduo ou grupo de indivíduos realiza a sua inserção em práticas sócio-históricas de leitura e de escrita. Dessa concepção primeira de letramento, tem-se o conceito de letramento literário enquanto capacidade do leitor em escolher suas leituras e ser capaz de compreender as significações e as construções verbais inerentes ao texto de natureza estética, de maneira que,

[...] tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004 *apud* Pinto; Melo, 2015, p. 28).

A partir do conceito de letramento literário, é possível inferir que o sujeito literariamente letrado é capaz de articular, com certa proficiência, o mundo feito de linguagem e assim produzir uma análise efetivamente literária, ou seja, possibilitar, por meio de uma adequada mediação do professor, ao discente aprender a ler literariamente o objeto estético e, assim, assegurar a ele o direito de usufruir satisfatoriamente dos bens simbólicos, os quais foram historicamente construídos pelo homem.

Se uma das funções da escola é garantir aos alunos o acesso a textos literários e, por meio de uma adequada mediação, promover o letramento literário a fim de que os educandos usufruam dos bens simbólicos produzidos pela sociedade, evitando um processo de exclusão, é um tanto quanto contraditório o pouco espaço destinado à literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante do exposto acerca do ensino da literatura na escola e, em particular, no Ensino Médio, é evidente que é bastante desafiador para o professor de Língua Portuguesa conseguir formar leitores de literatura no contexto da Educação Básica.

Ainda que a questão crucial apontada aqui seja a formação do leitor de texto literário, faz-se necessário aludir ao fato de que não se está postulando a formação de um leitor modelo, ou seja, não se está construindo nessa tessitura textual uma representação de um leitor capaz de operar com extrema eficiência as habilidades necessárias para a competência leitora das obras literárias, mas sim formar leitores em um nível de letramento literário possível, considerando a realidade da escola e dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois caso contrário, o objetivo pode não ser alcançado.

Ao considerar-se a realidade dos discentes, os quais são os leitores empíricos com quem o docente efetivamente deve realizar a mediação de leitura, a proposta teórico-metodológica aqui apresentada alinha-se a esse pressuposto no sentido de levar para o espaço-tempo da sala de aula textos e autores paraenses que naturalmente possuam em seu bojo traços culturais, históricos e sociais da região amazônica e, portanto, traços identitários com os quais os leitores-alunos poderão identificar-se, de maneira que, talvez, tais textos possam envolvê-los um pouco mais no processo de leitura, pois além de possuírem diversos elementos do universo regional, transcendem o mundo local ao tratarem, também, de questões universais. Ademais, é importante o corpo discente conhecer o patrimônio cultural da região ao qual pertence.

Foi nessa perspectiva que se aplicou a sequência básica a partir do conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa, o qual faz parte da antologia intitulada *Contos Amazônicos* (Sousa, 2008), haja vista que o livro didático de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio adotado pelas escola *lócus* da pesquisa, intitulado *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Chistiane Damem (2018), não disponibiliza, em sua coletânea de textos literários, textos ou obras de escritores da Amazônia brasileira e, em particular, do Pará. Também não tem nenhum conto, pois prioriza uma abordagem cronológica da literatura, de maneira que se sobressai, em sua abordagem, o poema, começando seu estudo com as cantigas trovadorescas,

segundo com os poemas do classicismo português e concluindo com os do barroco e árcades de escritores portugueses e brasileiros.

Contudo, o objetivo da aplicação dessa sequência básica, transcende as questões mencionadas, uma vez que é uma tentativa de resposta à questão elencada no início deste artigo pelos autores Pimentel e Nascimento (2017), os quais perguntam sobre como inserir os alunos da educação básica no mundo literário. Acredita-se que essa inserção deve ocorrer por meio de uma sistematização coerente que pode ser, por exemplo, do ponto de vista metodológico, a adoção da sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson (2014) que será apresentada a seguir.

Metodologia

Em um primeiro momento, é fundamental a compreensão de que se trata de uma pesquisa de campo, mais especificamente de uma pesquisa-ação. Nesse sentido, segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo costuma ser utilizada com o intuito de se obter informações sobre uma determinada situação para a qual se busca uma resposta ou novas informações.

Para tanto, é feita uma coleta de dados e um registro de variáveis relevantes para a realização de uma análise. A escola *lócus* da pesquisa é uma unidade de ensino da rede estadual do Pará, localizada no município de Santa Luzia do Pará, ao nordeste paraense, e a classe na qual foi aplicada a sequência básica foi uma turma de 1ª série do Ensino Médio, no período vespertino, e no primeiro semestre de 2018.

O dado que ensejou a aplicação da metodologia de Cosson (2014) nessa turma foi o fato de que o livro didático adotado pela referida escola trabalha com fragmentos de textos, não têm atividades com textos literários de escritores paraenses ou amazônicos e não há atividade de leitura a partir do gênero conto. Por fim, o referido manual didático utiliza, com frequência, os textos pertencentes à esfera literária como pretexto para discorrer acerca de tópicos da gramática normativa.

Nessa conjuntura, optou-se pela pesquisa-ação, a qual apresenta como princípio fundamental a resolução de um problema que esteja prejudicando o indivíduo ou grupo de indivíduos, sejam eles participantes de organizações comunitárias, instituições ou escolas (Franco, 2005). Nesse contexto, a sequência básica é uma proposta de intervenção cujo objetivo é abordar o conto literário na sala de aula, de forma que sua leitura ocupe o centro da cena, em um processo de diálogo mediado pelo professor a possibilitar o letramento literário.

A sequência básica de Cosson (2014) é composta por quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Quanto à motivação, é o momento em que o discente é convidado a se posicionar diante de uma questão relacionada ao texto que será lido, de maneira que seja criado um ambiente propício para o leitor, a fim de que ele seja mais facilmente envolvido pela leitura. Essa mediação pode ocorrer inicialmente por intermédio de uma questão norteadora, feita de forma oral, ou uma música, um poema, uma imagem, um pequeno vídeo, por exemplo, em que o docente pode mediar uma discussão em uma roda de conversa.

No que diz respeito à introdução, é a etapa na qual se comenta um pouco sobre o texto, a obra e o autor. Já a leitura é o passo cujo objetivo é o contato do discente com o texto e que pode ser feita em voz alta pelo professor ou por um ou alguns discentes. Por fim, tem-se a interpretação, caracterizada como o compartilhamento do entendimento e das análises realizadas pelos estudantes, no contexto da comunidade de leitores, ou seja, entre os membros da classe e, nessa configuração, ocorre a produção de sentidos, a partir da mediação docente.

Como último procedimento desse instrumental metodológico, foi aplicado, após todas as etapas da sequência básica em estudo, um questionário aos alunos com perguntas fechadas e abertas a fim de se produzir uma análise após a realização dessa pesquisa-ação. Trinta e nove alunos responderam ao referido questionário.

Proposta de intervenção

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento da sequência básica do conto “Amor de Maria”, Inglês de Sousa (2008) em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, com discentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, de uma unidade de ensino da rede estadual do Pará, localizada no município de Santa Luzia do Pará. A fim de contextualizar o conto para o leitor, trata-se de uma narrativa em que um narrador em terceira pessoa e, portanto, onisciente, inicia recordando uma tragédia a qual envolveu a personagem Mariquinha, moradora de Vila Bela, no município de Parintins.

A jovem personagem, de apenas 18 anos, era muito bonita e por isso cobiçada por muitos homens do povoado, sejam homens jovens ou de idade mais avançada, solteiros ou casados. Fato corroborado pelo narrador ao mencionar que desde os 14 até os 18 anos, Mariquinha já havia recebido em torno de nove a dez pedidos de casamento aproximadamente, os quais recusou por considerar que não deveria haver pressa com relação à uma decisão dessa natureza. Era cortejada, na verdade, por muitos homens na comunidade, posto que sua beleza era reluzente.

Certo dia, chegara em Vila Bela para gozar de uma licença de trabalho o jovem Lourenço de Miranda, de 20 anos, nativo da Vila e que fora há muito tempo morar na capital do Maranhão para estudar. Galanteador, encantava as moças da povoação e as namorava com frequência. Não demorou muito para a jovem mais cobiçada de Vila Bela apaixonar-se pelo jovem Lourenço, ainda que ele preferisse cortejar, no período em que se encontrava em seu lugar de origem, a jovem Lucinda, a filha do juiz municipal, considerada desprovida de beleza física pelo narrador na fabulação em questão.

A tristeza abateu profundamente Mariquinha, pois o filho dos Miranda havia feito juras de amor a ela, porém nas rodas sociais sempre preferia a companhia da filha do juiz. Margarida, a quem fora ama de leite da jovem Mariquinha, e, de certo modo, sua mãe

adotiva, sugere o chá do tajá, planta típica da Amazônia, para ser administrado ao jovem, pois, segundo ela, o rapaz iria se apaixonar.

A bela jovem aceita a sugestão de Margarida, contudo Lourenço ao tomar o dito chá, disfarçado em uma xícara de café, morre acometido de muita dor e convulsões. Maria não é mais encontrada pelas autoridades e sua mãe adotiva é presa e vem a óbito na prisão em decorrência de maus tratos. Ao tipo de tajá que matou Lourenço de Miranda foi dado pelo povo de Vila Bela o nome de Amor de Maria em lembrança a tão horrenda tragédia.

Situação motivacional

Como motivação inicial à leitura do conto de Inglês de Sousa, convidou-se os alunos para lerem o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade. Após a leitura, foram feitas oralmente algumas perguntas, dentre as quais: De que fala o poema? O que consideraram interessante no texto? O que lhes chamou a atenção?

A escolha desse poema para configurar o momento de motivação deu-se em razão desse texto abordar desencontros e decepções amorosas, ocasionando inclusive tragédias, tema presente no conto de Inglês de Sousa a ser lido em sala de aula.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
Que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para titia
Joaquim suicidou-se e Lili casou com o J. Pinto Fernandes
Que não tinha entrado na história (Andrade, 1978, p. 136).

Diante das perguntas aos alunos sobre o poema, as respostas mais recorrentes foram de que se trata de amores não correspondidos, bem como de tragédia em decorrência de um sentimento amoroso. Também consideraram, de forma geral, o desencontro amoroso entre as personagens uma tragédia amorosa muito presente no poema. Essa pequena discussão em roda de

conversa criou um clima mais propício para a leitura do conto de Inglês de Sousa.

Introdução do autor, da obra e do conto

Nesse momento, foi entregue aos discentes um exemplar do livro *Contos Amazônicos* e enquanto circulava de mão em mão pela classe, foi explicado que Herculano Marcos Inglês de Sousa foi um escritor, advogado, professor, jornalista e político paraense. Nasceu em 28 de dezembro de 1853, em Óbidos no Pará, e faleceu em 6 de setembro de 1918, no Rio de Janeiro. É considerado o introdutor do Naturalismo no Brasil. Entre os livros publicados estão os romances *O Cacauleta* (1876), *História de um pescador* (1876), *O Coronel Sangrado* (1877), *O Missionário* (1888) e o livro *Contos amazônicos* (1893).

A principal característica de sua obra é o enfoque no homem amazônico que transcende as questões voltadas para a paisagem e para o exotismo da região. Quanto ao conto “Amor de Maria”, é, de acordo com a ordem estabelecida no sumário, a terceira narrativa da antologia intitulada *Contos Amazônicos* (Sousa, 2008) a qual é composta por nove fabulações.

Leitura do conto

Foram distribuídas aos alunos cópias impressas do conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa, e na sequência os alunos foram convidados à leitura da narrativa em voz alta, em que as falas do narrador foram lidas pelo professor e as falas das personagens pelos alunos que se voluntariaram. Essa foi a forma escolhida para esta etapa do processo, porém o professor poderá conduzir, na possível aplicação de outras sequências básicas, uma leitura individual e silenciosa.

O docente poderá optar, também, por fazer a leitura do texto a qual pode servir de referência para os alunos, uma vez que os discentes presenciarão uma leitura fluente, possivelmente marcada

pela emoção, por uma adequada entonação na voz, além da observância das pausas que o texto solicita.

No caso específico dessa sequência, no decorrer da leitura, foram feitas algumas interrupções enquanto processo de mediação, com perguntas, como por exemplo o que os alunos entendiam sobre o que seria superstição e credices a partir da leitura do seguinte trecho: “[...] Pena é que a Mariquinha não se julgasse bem armada com o feitiço de seus inolvidáveis encantos e se valesse de credices tolas e de meios aconselhados pela ignorância, de mãos dadas com a superstição” (Sousa, 2008, p. 36).

O esclarecimento dos termos credices e superstição é imprescindível para a compreensão da narrativa, posto que é em torno da visão crítica instaurada pelo narrador em relação ao fato de determinadas personagens do conto atribuir supostos poderes mágicos a certas plantas amazônicas que se tem o desfecho da trama em estudo.

Toda a construção da fabulação inglesiana conduz para a desconstrução dessas crenças a fim de legitimar-se o saber científico, valorização muito em voga na segunda metade do século XIX com o advento do Positivismo apregoado por Auguste Comte (Ribeiro, 1996), bem como pelas descobertas científicas de Charles Darwin (2003) a partir da publicação do livro *A origem das espécies* em que apregoa a evolução das espécies a partir da hipótese da seleção natural, de modo que tal teoria ficou conhecida como Darwinismo.

Tanto o Positivismo como a teoria de Darwin foram em alguma medida transpostos para as obras literárias e assim inaugurou-se na literatura a estética conhecida como naturalismo em que o conto em questão se encontra inserido. Além disso, é necessário considerar que o texto é do século XIX e em face desse fato a linguagem do conto inglesiano possui particularidades peculiares ao final do século XIX no que diz respeito ao vocabulário, à sintaxe, às expressões regionais e ao uso de metáforas que fazem parte do construto textual da obra de Inglês de Sousa.

Nesses termos, as intervenções do professor para mediar a construção de sentido faz-se ainda mais necessária, a exemplo do

momento em que há um passeio de famílias ao lago Macuranim no qual estão presentes as personagens Mariquinha, Lucinda e Lourenço; nele, durante toda a manhã, o rapaz dispensou total atenção à jovem mais bonita da Vila, porém na parte da tarde voltou sua atenção exclusivamente para Lucinda. Tal fato entristeceu bastante Mariquinha, de forma que o narrador faz uso de uma metáfora, um termo pouco conhecido para expressar esse acontecimento.

Com a alma ulcerada pelo ciúme e espezinhada na vaidade de moça bonita, sempre até ali preferida, Mariquinha caminhava em silêncio, afetando fadiga. Quando chegaram à vila, despediram-se uns dos outros à porta do tenente-coronel. Lourenço ainda continuou na companhia da família do juiz, e Mariquinha seguiu-o com o olhar até que o grupo se escondeu por detrás da igreja (Sousa, 2018, p. 41).

A metáfora utilizada refere-se “à alma ulcerada pelo ciúme”. Ora, em seu sentido literal úlcera é uma série de feridas que podem atingir órgãos ou partes do corpo. Contudo, aqui, ferida possui o sentido metafórico de dor emocional provocada pelo ciúme que tomou conta da personagem Mariquinha em razão de o jovem Lourenço distanciar-se dela no segundo momento do passeio ao lago. Além disso, o narrador faz uso, no conto, do verbo espezinhar, cujo sentido reside no fato de a jovem ter sido menosprezada pelo rapaz, apesar de muito bela, pois a filha do juiz rouba a atenção de Lourenço.

Foi perguntado aos discentes como eles compreendiam esses usos ao considerar-se o contexto no qual estavam inseridos e de acordo com as respostas foi mediada a compreensão adequada de tais usos. Essas ocorrências mencionadas são somente para ilustrar como foi trabalhado com os alunos a linguagem do texto literário durante o processo de leitura, pois é necessário que o professor instigue os alunos a fim de atentarem para o uso não referencial da linguagem, além das estratégias de escrita supramencionadas para que possam exercer em sua completude a competência leitora.

Interpretação

Essa etapa é desafiadora, visto que é o momento em que a mediação é crucial para que seja possível a discussão-compreensão do conto que, na verdade, iniciou-se já na etapa de leitura. Assim, enquanto mediação, foi perguntado aos estudantes o que consideraram interessante ou o que lhes chamou mais a atenção e o que gostariam de comentar. Diversas foram as participações e apresenta-se, aqui, um recorte de algumas dessas falas as quais são bastante representativas.

O aluno A² disse que ficou com pena da Mariquinha, pois ela somente havia feito isso porque era apaixonada por Lourenço e o chá era uma tentativa a fim de conseguir que seu amor de mulher fosse correspondido. O olhar do aluno é da perspectiva do drama humano em viver e sofrer por não ter nos braços o ser amado. Coloca-se no lugar da personagem e sente a compaixão humana.

Após essa intervenção, a aluna B pediu a palavra e afirmou estar chocada com o final trágico do conto, pois pensou que o chá daria certo e os dois ficariam juntos no final. Nas entrelinhas dessa fala da discente, ao revelar o seu choque com o final trágico, houve a desconstrução do final estereotipado, repetido com frequência nas telenovelas brasileiras veiculadas em grandes canais de televisão. Nessas telenovelas, o final feliz é um clichê largamente utilizado para agradar ao público telespectador e conquistar audiência, pois há um objetivo mercadológico das emissoras entrelaçado em sua programação diária.

Isso tudo foi explicado à aluna e aos demais, também foi explicitado o fato de que a literatura é uma representação ficcional da vida humana e, portanto, assim como na vida real, nem sempre os finais das histórias terminam de forma feliz ou harmoniosa e que é preciso desconstruir essa ilusão posta frequentemente pelas

² Os alunos que participaram das atividades referentes à aplicação da sequência básica de leitura são identificados pelas letras do alfabeto, resguardando, assim, suas identidades.

telenovelas, uma vez que as ações humanas podem inevitavelmente acarretar consequências trágicas.

Contrariamente a aluna B, o aluno C sente uma empatia diferente, pois para ele Mariquinha provou do próprio veneno, haja vista que rejeitou vários pretendentes e no final foi rejeitada. É uma compreensão que se diferencia das anteriores em decorrência do fato de colocar-se não no lugar da moça mais bonita de Vila Bela e sim no lugar daqueles que receberam o seu não e, conseqüentemente, a tristeza em razão da rejeição.

A aluna D disse que o conto é muito parecido com o poema, porque Joaquim se matou, ou seja, houve uma tragédia no poema e no conto. A discente imediatamente relacionou o texto principal de leitura com o texto utilizado na etapa motivacional e a percepção dessa relação é um dos objetivos dessa etapa da intervenção, haja vista que a motivação é o momento inicial de chamada de atenção para a temática e para as questões suscitadas pelo texto principal.

Já a aluna E disse que Lourenço era muito falso. Que só não quis a Mariquinha porque ela era pobre, pois a outra, era a moça mais feia da vila, mas ele a quis porque ela era filha do juiz. É possível inferir que essa conclusão da referida aluna, de que Lourenço era falso, dar-se em razão de que em pelo menos dois momentos do conto ele se mostrou extremamente atencioso para com a Mariquinha e em um desses momentos jurou-lhe amor.

Lourenço perguntou o motivo da tristeza que todos lhe notavam, foi terno, solícito e amante. Disse que era a moça mais formosa da vila, e que no Pará, mesmo naquela grande cidade, tão rica em mulheres bonitas, jamais viu formosura igual. Que o seu maior desejo era possuí-la toda para si, porque a amava como nunca poderia amar e morreria, certamente, se não fosse correspondido (Sousa, 2008, p. 42).

Conforme o excerto, a aluna foi levada à conclusão de que Lourenço era uma pessoa falsa em razão desse comportamento dúbio, pois ora era atenção e amor e ora indiferença para com a personagem Mariquinha. Um fato a evidenciar essa dubiedade de comportamento se deu logo após esse juramento de amor, visto

que no dia seguinte, reunidos na casa do capitão Amâncio, na presença da filha do juiz municipal, ele tratou Mariquinha com total indiferença.

Reunidos em casa do capitão Amâncio, para um jogo de prendas, Mariquinha e Lucinda acharam-se frente a frente. Lourenço, por uma inexplicável contradição, foi todo atenções e desvelos para a filha do juiz, sem se importar com o despeito visível daquela a quem na véspera jurara um sincero amor” (Sousa, 2008, p. 43).

Perfeitamente compreensível e aceitável a conclusão da aluna, ao mesmo tempo em que parece sentir empatia em relação à personagem que sofre por um amor não correspondido e na condição de mulher, a leitora-aluna sente também a dor de ser enganada ao colocar-se no lugar da personagem.

Outro ponto importante na fala dessa discente aponta para o aspecto social, visto que Lucinda é filha do juiz municipal e Mariquinha apenas afilhada do tenente-coronel Álvaro Bento. Não se menciona na fabulação quem são seus pais, apenas a insinuação de que as pessoas comentam que ela é filha de Álvaro, fruto de uma relação extraconjugal. Nesse sentido, não é filha, pelo menos oficialmente, de uma família tradicional de Vila Bela e, por conseguinte, não goza do mesmo *status* da filha do juiz, posto que mora na casa do tenente-coronel meio que de favor. É essa condição socioeconômica inferior que conduz a aluna E a concluir que foi isso que fez o rapaz cortejar Lucinda.

Diferentemente dessa compreensão, o aluno F falou que nem sempre se pode ter o amor da pessoa amada, de forma que a Mariquinha deixou-se levar pela Margarida e, por isso ocorreu a tragédia. O discente considera natural o evento de o ser humano, às vezes, não ser correspondido no amor e atribui toda a culpa pela tragédia à influência de Margarida sobre a moça da qual foi ama de leite. É possível inferir que chegou a tal conclusão a partir de trechos do conto como:

A mãe preta continuou.

— Não se pode duvidar. É remédio que não falha. Por que é que o capitão Amâncio ficou-se babando pela velha Inácia? Está claro que, sendo ela velha e feia, só podia ser por feitiço. E o senhor mesmo, seu padrinho, como foi que ficou tão agarrado à defunta Miquelina? Era preciso que eu não fosse de casa, para não saber? Pois se fui eu mesma quem arranjou o tajá. A defunta andava chorando, chorando, não comia nem bebia, por ciúmes da Joaquina Sapateira. Arranjou-se o tajá... e foi uma vez a Joaquina Sapateira. Nunca mais o senhor quis saber dela, e era só Miquelina para cá, Miquelina para lá, até que lhe deu aquela dor de peito que a matou, coitadinha (Sousa, 2008, p. 45).

Margarida mostrou-se bastante convincente no sentido de que a jovem que sofria de não correspondência amorosa fizesse uso do chá do tajá. Para isso, mencionou, enquanto estratégia de persuasão, outros casos em que segundo ela, as mulheres fizeram o uso do chá da referida planta, dentre as quais, a senhora Inácia e a Dona Miquelina, já falecida, e outrora esposa do padrinho de Mariquinha.

Além disso, afirma que foi ela mesma que arranjou a planta para fazer o chá. Em virtude de o fato de apresentar os exemplos e sua participação nestes, parece ter sido bastante persuasiva e acredita-se que por essa razão, o aluno atribui toda a culpa a outrora ama de leite da jovem, sem considerar que ela talvez quisesse somente ajudar a acabar com a tristeza da maior beldade de Vila Bela.

Diante dessa fala do discente, perguntou-se a todos o que teria motivado a personagem Margarida a sugerir o uso do referido chá. Será que teria feito isso por maldade? O aluno J explicou que aqui no Pará muita gente faz chá de muitas ervas e que se acredita que cura muita coisa, a exemplo da personagem e que ela o fez por acreditar em seu poder milagroso e não com a intenção de matar a personagem Lourenço. Essas foram, de forma representativa, algumas das questões discutidas na roda de conversa no momento da interpretação.

Na aula seguinte, mostrou-se, por meio de *slides* a projeção de imagens de diversos tipos de tajá, planta bastante presente na região do município de Santa Luzia do Pará e da Amazônia, uma

vez que alguns alunos afirmaram não conhecer essa planta. Depois, os discentes fizeram a leitura em silêncio da lenda do Tamba-tajá³, a partir de cópias distribuídas entre todos, enquanto um segundo momento foi destinado à interpretação.

Em resumo, a lenda narra a história de um casal de indígenas pertencentes à etnia Macuxi que vivia muito feliz, porém a esposa adoece gravemente e para o esposo não andar sozinho sem ela, faz uma tipóia para carregá-la; porém, certo dia percebe que a companheira viera a óbito e esse acontecimento esvaziara a sua razão de viver, de modo que cava um buraco à beira de um rio e enterra-se juntamente com ela. Em uma noite de lua cheia, nasce no local onde estava enterrado o casal de amantes uma espécie de planta desconhecida para a etnia a qual nomeiam de tamba-tajá, cuja característica principal é possuir folhas triangulares em que há no verso uma folha de tamanho reduzido a qual se assemelha ao órgão sexual feminino e por isso simboliza, segundo o texto, o amor entre o casal da etnia Macuxi enterrado à beira do rio.

No momento seguinte à leitura, indagou-se se havia alguma relação entre o conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa e a lenda do Tamba-tajá. As respostas mais recorrentes é que eram duas histórias de amor e que, também, as personagens atribuíram, no final, um nome a uma planta. Para, além disso, o aluno D fez uma relação extremamente pertinente ao falar que a sua hipótese enquanto leitor é que o escritor do conto já conhecia a lenda e diz nesse conto, por meio do narrador, que o poder mágico, supostamente atribuído ao tamba-tajá, é somente uma superstição e quem tomar esse chá pode morrer.

Nesse momento, considerou-se oportuno explicar sobre a estética naturalista, sobretudo enfatizar que ela prima pela defesa do objetivismo científico e, portanto, critica, de modo veemente, toda forma de conhecimento que não tenha comprovação científica.

³ AMAZÔNIA DE A À Z. *Lenda do Tamba-tajá*. Disponível em portal.com/amazonia-az. Acesso em 8 de mar. 2018.

Assim, é comum, nessa obra inglesiana, a presença marcante de crenças pertencentes ao universo amazônico no sentido de ser um ponto de partida para em seguida invalidá-las enquanto conhecimento carente de comprovação. O objetivo em trazer a lenda do tamba-tajá para leitura em sala de aula foi justamente demonstrar que a estética naturalista, mais especificamente o conto em questão de Inglês de Sousa, bebe no universo mítico amazônico como ponto de partida para inserir o cientificismo tão celebrado no naturalismo enquanto escola literária.

Análise dos resultados

A abordagem do texto inglesiano foi considerada satisfatória durante o processo de leitura e interpretação da narrativa em virtude da qualificada participação dos discentes durante as etapas que compuseram o instrumental metodológico, constatação já discutida em detalhes neste trabalho. Mas para além disso, na aula seguinte, após a aplicação da sequência básica, os educandos foram convidados a responder, por escrito, a um questionário composto por seis perguntas, das quais duas eram abertas e quatro fechadas.

Essas perguntas, de maneira geral, indagaram sobre o que consideraram interessante no conto, se gostaram, se recomendariam a leitura do texto e se compartilharam a leitura. O resultado da análise dos dados contidos no questionário foi bastante promissor.

Somente um aluno disse que não gostou. Vinte e sete afirmaram ter compartilhado com um membro da família ou amigos. Uma das falas marcantes desse compartilhamento é da aluna H: “Sim, com minha mãe, porque achei legal e interessante e resolvi mostrar pra minha mãe. Ela também gostou muito e resolveu mostrar para o meu pai. Ele achou muito doido, mas gostou”.

Como se vê, a referida aluna se envolveu tanto na leitura do conto a tal ponto de compartilhar com a mãe e houve uma teia de compartilhamentos, posto que a mãe também se envolveu com a leitura e decidiu compartilhar com o esposo, ou seja, o texto

penetrou no ambiente familiar, de modo a ser discutido por outros sujeitos que não pertencem ao âmbito escolar.

Esse fato, de o texto literário transcender os muros escolares, é uma evidência de que se o artefato estético fizer sentido na vida e na realidade dos alunos, passará a fazer parte de sua vida cotidiana. É oportuno salientar que Inglês de Sousa é um autor canônico e situado temporalmente no século XIX e que a escola básica, muitas vezes, tem dificuldade em fazer os estudantes se interessarem por textos de autores que fazem parte do cânone brasileiro. Contudo, essa experiência provou de forma incontestável que tal empreitada é sim possível.

Também se perguntou no questionário se recomendariam a leitura do referido conto para outra pessoa. Trinta e oito alunos disseram que sim, ou seja, somente um aluno disse que não. O número é bastante expressivo. Na continuação da pergunta, indagou-se por que recomendaria em caso de resposta afirmativa. As respostas foram várias, contudo destaca-se, aqui, a resposta do aluno I: “Porque gostei muito e vivi uma aventura lendo o conto e acho que outra pessoa iria sentir a mesma coisa”.

Ver-se claramente no depoimento do aluno a sua inserção no universo fabulado construído por Inglês de Sousa. O mundo feito de linguagem inglesiana prendeu a atenção do leitor-aluno, de maneira que afirma ter vivido uma aventura, isto é, passeou junto com o narrador e as personagens por vários lugares de Vila Bela e sentiu emoções advindas das situações vivenciadas pelas personagens e como leitor viveu o suspense de qual seria o desfecho da fabulação. Foi por tudo que sentiu e viveu durante a leitura do texto que afirmou que recomendaria.

Outra pergunta presente no questionário foi se houve algo especial no conto “Amor de Maria” que gostariam de comentar. É uma pergunta aberta e de cunho subjetivo, ou seja, são as impressões individuais e que, talvez, não foram manifestadas durante o momento de compartilhamento no processo de leitura e interpretação materializados nas rodas de conversa. Destaca-se, aqui, a resposta da aluna J:

Eu achei o texto todo interessante e instigante, pois quanto mais eu lia, mais me chamava a atenção e, do meu ponto de vista, a Mariquinha era, de certa forma, muito mimada, pois como ela tinha todos os garotos aos seus pés e quando foi, de certa forma, rejeitada pelo Lourenço se sentiu inquieta e impulsiva. Queria porque queria ter aquele rapaz e como ele só se importava com o seu porte, sua reputação, ele preferiu a filha do juiz, a 'Lucinda', ela apelou para o veneno do tajá. E terminou infeliz e desaparecida (Aluna J).

Essa leitura de que tanto a personagem Mariquinha quanto Lourenço eram afeitos à vaidade e, portanto, de tendência narcisística não apareceu nas falas dos discentes durante o processo de leitura e interpretação. Tem-se momentos no construto textual que conduzem sim para essa compreensão, a exemplo do fato de que a afilhada do tenente-coronel era bajulada por muitos no povoado.

Querida e festejada de todos, era a princesa do Parintins, o beijinho das moças, a adoração dos rapazes, a loucura dos velhos, a benevolência das mães de família. O único defeito que lhe imputavam as amigas era a faceirice. E tinha na verdade esse pecado, se pecado é em moça bonita, pois que eu, com esses cabelos de sal e pimenta, morro pelas raparigas faceiras (Sousa, 2008, p. 37).

Pode-se afirmar que Mariquinha é o centro das atenções no povoado e isso certamente potencializa a vaidade da personagem. Ademais, já se mencionou aqui que ela já havia rejeitado vários pedidos de casamento, de forma que o desprezo do jovem visitante de Vila Bela é o primeiro dessa natureza a acontecer com ela. É nessa perspectiva que a aluna a caracteriza como "mimada", ou seja, aquela que é acostumada a receber com frequência muitos mimos e dos mais diferentes perfis humanos existentes em Vila Bela.

Quanto à vaidade de Lourenço, ela reside, segundo a aluna, primeiramente no culto à sua aparência física ao fazer uso da palavra "porte". Essa vaidade de Lourenço é inferida, por exemplo, na descrição do narrador em que afirma que o jovem recém-chegado possuía claramente um sentimento de superioridade em relação às moças e aos rapazes nativos do povoado, no que diz respeito ao fato de ser louro, alto e usar roupas consideradas em voga nas grandes cidades.

O filho do capitão Amâncio era um rapaz alto e louro, bem-apeado. Imaginem se devia ou não agradar às moças de um lugarejo, em que toda a gente é morena e baixa. Acrescia que Lourenço tinha uns modos que só se encontram nas cidades adiantadas, vestia a última moda e com apuro, falava bem e era desembaraçado. Quando olhava para algum dos rapazes da vila, através de sua luneta de cristal e ouro, o pobre matuto ficava ardendo em febre (Sousa, 2008, p. 38).

Essa posição de superioridade é reforçada com a oposição dos adjetivos louro/morena e alto/baixa, isto é, Lourenço é a representação da suposta superioridade europeia, do colonizador branco e a maneira de olhar de forma prepotente e soberba para os nativos amazônidas.

Também a aluna destaca o fato de a personagem se preocupar com a sua “reputação” e por esse motivo preferiu cortejar, nas rodas sociais, a filha do juiz, ou seja, prefere a companhia de quem goza naquela sociedade de maior prestígio social e político, de maneira que as duas posturas compõem o perfil narcisístico da personagem. Essa leitura da aluna encontra certo amparo no construto textual e, por isso, configura-se em uma interpretação interessante, digna de discussão.

Considerando esses dados, é possível concluir que houve êxito na aplicação dessa proposta, haja vista que o texto literário teve um significado para os alunos, compartilharam as compreensões e interpretações nas rodas de conversa em sala de aula e, por fim, o conto transpôs os muros escolares por meio do compartilhamento que os discentes fizeram com as suas respectivas famílias ou amigos.

Considerações finais

O desafio da educação básica em formar leitores e, em especial, leitores de literatura será sempre instigante, considerando que os discentes são sujeitos dotados de subjetividades específicas e condições socioeconômicas, muitas vezes, adversas e, portanto, não são as condições adequadas para a formação do leitor que a escola almeja.

Por outro lado, é esse leitor real que a instituição escolar deve formar e isso significa dizer que se deve formar o leitor possível, não uma representação de leitor ideal a qual quase sempre a escola não consegue formar. Nesse sentido, os dados revelados por essa proposta de intervenção apontam para a perspectiva de que o professor que possui uma fundamentação teórica consistente acerca do ensino de literatura e domínio do instrumental teórico e metodológico a ser utilizado, poderá sim formar com êxito novos leitores do texto literário.

Viu-se, neste trabalho, que os resultados alcançados, no que tange ao envolvimento dos discentes com o texto e à construção do letramento literário, deu-se em virtude de a leitura do conto ter sido posta na centralidade do processo em que resumos ou blocos de perguntas escritas nas etapas de compreensão e interpretação não fizeram parte desse processo, ou seja, foram efetivamente aulas de leitura. Esse procedimento fez toda a diferença para a concretização de uma experiência exitosa no envolvimento dos alunos na leitura do texto e, conseqüentemente, na possibilitar de construção da competência leitora.

É de fundamental importância a compreensão de que a sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson (2014) não é uma metodologia infalível para a abordagem do texto literário na educação básica, entretanto os dados obtidos nesta pesquisa seguramente permitem a conclusão de que é possível alcançar êxito na formação do leitor de literatura por meio de um caminho metodológico em que o texto de natureza estética não seja utilizado como mero pretexto para a abordagem de tópicos da gramática normativa, nem para responder a um bloco exaustivo de perguntas por escrito ou mesmo para fazer uma discussão historicista das escolas literárias.

A não adoção de tais procedimentos contribuiu consideravelmente para a mediação do professor no sentido de explorar de forma mais eficiente as potencialidades da linguagem literária.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de (1978). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMEM, Chistiane (2018). *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. V. 1. São Paulo: Saraiva.
- COSSON, Rildo (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 4 reimp. São Paulo: Contexto.
- DARWIN, Charles (2003). *A origem das espécies*. Tradução de Joaquim de Mesquita Paul. Lello & irmão Editores. Porto.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2005). A Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 12, 2004, Curitiba: Endipe, p. 483-502.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- PIMENTEL, Edinaldo da Mota; NASCIMENTO, Maria de Fátima do (2017). Leituras de poemas: uma proposta para o ensino fundamental. In.: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fátima do. (Orgs.). *Pesquisa, ensino e formação docente: experiências do Profletras –UFPA*. v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 17-37.
- PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de (2015). *Ensino de literatura, letramento literário e formação do leitor*. In.: MELO, Carlos Augusto; SANTOS, Luciana Alves. (Orgs.). *Letramento literário e formação do leitor. Desafios e perspectivas do Profletras*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 21-50.
- RIBEIRO, João (1996). *O que é positivismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.
- SOUSA, Inglês de (2008). *Contos amazônicos*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret.
- SOARES, Magda (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.

Atividades de leitura com a carta aberta para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso

Iris Letiere da Silva Santos
Márcia Cristina Greco Ohuschi

Introdução

Este trabalho é resultante da pesquisa de Dissertação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulada *A consciência socioideológica e a produção valorada do discurso: uma Proposta Pedagógica para o 9º Ano com o gênero discursivo carta aberta* (Santos, 2021), que consistiu na elaboração e discussão teórico-metodológica de um Projeto de Leitura e Escrita com o gênero discursivo carta aberta, voltado ao 9º ano, que buscou contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica e da produção valorada do discurso dos alunos.

Nesse sentido, diante das dificuldades dos sujeitos-alunos em construir discursos valorados em suas produções textuais escritas e a carência de projetos que possibilitem a construção ou ampliação da consciência socioideológica dos alunos, elaboramos o Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita (PPLE) com a finalidade de responder à necessidade do trabalho com a produção textual sob o viés dialógico, de forma a contribuir para a construção de sujeitos sociais, históricos e éticos, que se posicionem criticamente. Além disso, a escola, como grupo social do qual o aluno faz parte, precisa ocupar seu papel social de formadora de sujeitos críticos, responsivos e atuantes na sociedade.

O Projeto partiu dos resultados de uma atividade diagnóstica realizada com a turma (Santos; Ohuschi, 2021) e ancorou-se teórico-

metodologicamente na concepção dialógica de língua e linguagem, a partir de sua abordagem sociológica e valorativa, e no Interacionismo, bases teóricas sustentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]; Bakhtin, 2011 [1979]). Segue o percurso metodológico para o trabalho com gêneros discursivos traçado por Lopes-Rossi (2008), *Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita*, com adaptações.

A investigação vinculou-se ao Projeto de Pesquisa *As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica* (UFPA-Castanhal) e ao Grupo de Pesquisa *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA-CNPq).

O capítulo apresenta, a seguir, uma breve fundamentação teórica e, na sequência, um recorte do Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, em virtude do limite de espaço deste texto.

O aspecto valorativo no dialogismo

Ao nos fundamentarmos nos estudos do Círculo de Bakhtin, compreendemos a linguagem como um fenômeno social, dialógico e ideológico. Nessa concepção, o sujeito social interage com outros sujeitos por meio de enunciados constituídos de discursos já-ditos, mas revalorados e reacentuados em um novo contexto socio-histórico-ideológico. Cada enunciado, por conseguinte, como atitude responsiva, “é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 219-220).

O princípio dialógico do Círculo, nessa perspectiva, significa que os enunciados de um processo comunicativo são constituídos de vários outros discursos além daqueles de quem os diz. Nessa direção, Fiorin (2018) ressalta que os discursos são sempre atravessados por outros discursos, chamados de discurso alheio. E esse diálogo entre várias vozes não implica apenas concordância, mas, como um extenso lugar de luta entre forças socioideológicas que pode significar um verdadeiro confronto entre as ideias próprias e as do outro: acordos, desacordos, refutações, questionamentos etc. (Ohuschi, 2013).

Nesse sentido, no amplo universo de conceitos que constituem a teoria dialógica do círculo de Bakhtin, evidenciamos em nosso estudo e, portanto, nas atividades propostas, a valoração (o juízo de valor ou avaliação social), e, conseqüentemente, o extraverbal e a entonação, posto que, determinantes do enunciado, são elementos axiológicos indissociáveis que ocorrem concomitantemente na constituição da enunciação, ou seja, a situação extraverbal determina a entonação que, por sua vez, é ponte para a expressão do juízo de valor (Gasparotto; Menegassi, 2020).

Nesse viés, os discursos circulam em enunciados nos grupos sociais por meio da palavra enquanto signo ideológico carregado de valorações. Essas palavras são determinadas pelos aspectos extraverbais, isto é, pelo contexto social, histórico e ideológico que produzem o enunciado. Assim, a palavra enquanto signo ideológico reflete e refrata uma realidade,

[...] sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo (Volóchinov (2017 [1929], p. 93).

O Círculo de Bakhtin enfatiza que a palavra, como signo ideológico condutor de discursos valorados por meio de enunciados, é responsável pela formação e ampliação da consciência socioideológica, pois ao interagir com o outro, o sujeito social assimila o discurso alheio e imprime a ele o seu juízo de valor, em atitude responsiva ao já-dito. Nessa direção, ao serem internalizadas, reacentuadas e exteriorizadas, as ideologias que circulam nos discursos dos grupos sociais dos quais os sujeitos participam, constituem a sua consciência socioideológica (Ohuschi, 2019).

No contexto escolar, que se configura como um dos grupos sociais dos quais os alunos-sujeitos participam, é importante propor trabalhos com enunciados que contribuam para o desenvolvimento da consciência socioideológica no que tange às várias temáticas sociais, a exemplo das atividades aqui

apresentadas e analisadas. Dessa forma, a partir do trabalho com o enunciado *Carta aberta aos prefeitos*, os alunos foram levados a refletir sobre a temática ambiental e a posicionar-se sobre as questões nele abordadas.

Isso significa que os valores – expressos por palavras – os quais constituem o enunciado foram avaliados e reacentuados pelos discentes-interlocutores no processo dialógico proporcionado pelas atividades propostas, o que resultou na expansão de seus horizontes valorativos. No dizer de Volóchinov (2017 [1929], p. 95), “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social”.

As relações dialógicas promovidas pela escola por atividades que propõem a interação discursiva entre autor, texto e leitor contribuem para a ampliação da consciência socioideológica do aluno. Essa expansão do discurso interior o tornará capaz de produzir enunciados próprios com discursos valorados e reacentuados a ser compartilhados nos grupos sociais dos quais participa.

Para tanto, é importante que na construção dessas atividades sejam consideradas não apenas a temática, o estilo e a composição do enunciado, que compõem a sua dimensão verbal, mas principalmente o contexto extraverbal em torno do qual se orienta, pois é dele que ecoam as valorações, que se dão a partir da avaliação comum da situação pelos interlocutores (Beloti *et al*, 2020).

Nesses termos, caso o aluno tenha internalizado os discursos contidos no enunciado selecionado para o trabalho pedagógico, provavelmente demonstrará juízo de valor em seus próprios enunciados a serem produzidos como respostas às atividades propostas ou nas situações de interação a serem vivenciadas por ele. Por outro lado, quando o aluno apenas repete as palavras ditas no enunciado em questão, significa que ele não conseguiu reacentuar o já-dito, e sua atitude responsiva será passiva.

Nessa perspectiva, para desenvolver um trabalho voltado para a produção valorada do discurso e a ampliação da consciência

socioideológica, selecionamos o gênero discursivo carta aberta, por se tratar de um gênero argumentativo que propicia o trabalho com questões sociais e ideológicas as quais fazem parte da realidade do aluno, o que é um fator de estímulo à sua participação nas atividades.

O gênero discursivo carta aberta

Com o intuito de levar o aluno a dialogar com outros discursos, ampliar sua consciência socioideológica e evidenciá-la em enunciados próprios por meio de recursos linguísticos valorados, escolhemos, para a construção de nosso PPLE, o gênero discursivo carta aberta. Por meio dele, os alunos puderam criticar, reclamar, reivindicar, denunciar e se posicionar sobre o problema social abordado no projeto, qual seja, o acúmulo de lixo no bairro onde moram, e, ao mesmo tempo, tomar a palavra como forma de participação cidadã, a conscientizar a sociedade e a provocar as autoridades competentes no sentido de que resolvam o problema reclamado.

A carta aberta reúne, portanto, todas as características necessárias para propiciar reflexões e posicionamentos socioideológicos, marcados pela linguagem valorada do discurso que se realiza no âmbito das axiologias sociais, as quais sustentam o discurso e se refletem e refratam no estilo verbal do gênero (Polato; Menegassi, 2017).

Ao caracterizar-se como um gênero de natureza reivindicatória, a carta aberta situa-se na esfera/campo de atuação da vida pública, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. '37), nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos, pois convoca vozes sociais para o debate, o confronto, “de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos”.

Entretanto, ao mesmo tempo que se situa no campo de atuação da vida pública, a carta aberta também se insere no campo

jornalístico-midiático, uma vez que, para ser divulgada e alcançar um grande número de interlocutores, é publicada em jornais, revistas, blogs, sites, redes sociais, etc. A BNCC esclarece que práticas de leitura e produção escrita/oral do campo jornalístico-midiático podem se conectar com as de atuação na vida pública, assim “alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (Brasil, 2018, p. 85).

Nesse contexto, o objetivo das atividades propostas com o gênero discursivo carta aberta foi levar o aluno a responder ativamente ao discurso contido no enunciado *Carta aberta aos prefeitos*, por meio da avaliação e reelaboração do já-dito. Esse processo dialógico provocado pelas atividades de leitura contribuiu para o desenvolvimento da consciência socioideológica e produção valorada do discurso do aluno.

Atividades de leitura com o gênero discursivo Carta Aberta⁴

As atividades de leitura apresentadas e discutidas neste trabalho foram elaboradas com o intuito de ampliar a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos no contexto de um Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, resultante da dissertação de mestrado. O PPLE, na íntegra, é constituído de várias atividades contidas nos Módulos de Leitura, Escrita e de Divulgação ao Público (Quadro 1).

⁴ O projeto pode ser acessado na íntegra, juntamente com a Dissertação e o Produto Educacional (Santos, 2021), no endereço <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13921>.

Quadro 1: Síntese do PPLE

ETAPAS DO PROJETO	ATIVIDADES
Módulo 1 LEITURA	- Atividades prévias sobre o gênero discursivo carta aberta. - Atividades prévias sobre a temática da carta aberta a ser produzida Leitura da Carta aberta aos prefeitos -Atividades de Leitura Perguntas para reflexão sobre as relações sociais Perguntas para reflexão sobre as relações históricas Perguntas para reflexão sobre as relações ideológicas Perguntas sobre o conteúdo temático do gênero e a temática da <i>Carta aberta aos prefeitos</i> Perguntas referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo Perguntas sobre a construção composicional da carta aberta
Módulo 2 ESCRITA	Etapa 1: planejamento da produção da carta aberta Etapa 2: Produção da carta aberta a partir da proposta do comando de produção Etapa 3: Revisão e reescrita - Revisão a) pelo próprio aluno: autocorreção - primeira reescrita b) pelos colegas: colaborativa – segunda reescrita c) pelo professor: interativa-textual - Reescrita final
Módulo 3 DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO	Circulação social da carta aberta produzida pelos alunos

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para este trabalho, entretanto, selecionamos a etapa do Módulo de Leitura do PPLE (Módulo 1), constituído de atividades sistematizadas a enfatizar os aspectos valorativos do enunciado escolhido para o trabalho, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso dos alunos.

Ao contextualizarmos as atividades de leitura em análise neste trabalho, evidenciamos as questões valorativas que envolvem a temática selecionada para o trabalho com o gênero discursivo carta

aberta, bem como os demais elementos verbais e extraverbais que compõem as dimensões verbal e social do gênero discursivo.

Desse modo, para trabalhar a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, escolhemos a temática ambiental, especificamente a problemática do acúmulo de lixo nas vias públicas. O texto escolhido para expandir os horizontes valorativos dos alunos acerca da temática foi a *Carta aberta aos prefeitos*, cujo autor é o jornalista e ativista ambiental André Trigueiro, conhecido por seus posicionamentos críticos frente às políticas de degradação do meio ambiente, e pela defesa de uma sociedade sustentável.

Na *Carta aberta aos prefeitos* (Trigueiro, 2017), o autor, como jornalista ambiental, exerce seu papel social ao criticar a postura de prefeitos que se esquivam de resolver problemas da cidade sob a alegação de não ter dinheiro para isso, pois receberam a prefeitura com esse déficit orçamentário. Na sequência da crítica, o autor passa, então, a sugerir soluções sustentáveis e de baixo custo à gestão dos novos prefeitos.

Nesse contexto, as atividades de leitura relativas às dimensões social e verbal apresentadas e discutidas neste trabalho objetivaram encaminhar os estudantes para a compreensão do posicionamento axiológico e produção valorada do discurso no texto, e, com isso, demonstrar a presença da valoração e marcas ideológicas no estilo, conteúdo temático e construção composicional que constituem o gênero carta aberta. Esse encontro entre as consciências do autor e do aluno/leitor puderam resultar, por meio das reflexões proporcionadas pelas atividades, na expansão do discurso interior do discente.

Para melhor visualização dos elementos das dimensões social e verbal constituintes da *Carta aberta aos prefeitos*, apresentamos um quadro síntese (Quadro 2), conforme modelo de Ohuschi, Fuza e Striquer (2020).

Quadro 2: Síntese dos elementos constituintes da *Carta aberta aos prefeitos*

<i>O contexto de produção</i>	Autor: André Trigueiro, e seu papel social de jornalista ambientalista
	Destinatário principal: os prefeitos, e seu papel social de autoridade que tem a competência para a resolução dos problemas
	Superdestinatário: todos os leitores que leram a carta aberta e, por ela, foram influenciados, portanto potenciais aliados do autor
	Finalidade discursiva: persuadir os prefeitos, destinatários, a praticar uma gestão pautada na sustentabilidade, e influenciar os demais interlocutores a aderir a suas ideias para que eles exerçam alguma pressão social sobre os prefeitos
<i>contexto de produção</i>	Contexto sócio-histórico-ideológico: momento pós-eleições municipais de 2016, quando os prefeitos assumiram os cargos; ideologia ambientalista
	Esfera/campo de produção/circulação: atuação na vida pública; meio jornalístico-midiático (Site: mundosustentavel.com.br, de André Trigueiro)
<i>A construção composicional</i>	Apresenta título com a indicação do destinatário; data; assinatura; organização em introdução, desenvolvimento e conclusão; sequências argumentativas
<i>O conteúdo temático</i>	A sustentabilidade, a proposição de ações públicas municipais sustentáveis
<i>As marcas linguístico-enunciativas</i>	Selecionamos para as atividades deste trabalho o uso pelo autor das formas verbais imperativas, como recurso injuntivo persuasivo de estratégia argumentativa

Fonte: elaborado pelas autoras.

Atividades prévias sobre o gênero carta aberta e a temática escolhida

Para provocar o aluno a pensar e falar sobre o que conhece a respeito do gênero carta aberta, elaboramos algumas perguntas a serem feitas e respondidas de forma oral, para iniciar e estimular o diálogo:

- 1) Você sabe o que é uma carta aberta?

- 2) Quem pode escrever uma carta aberta?
- 3) A quem uma carta aberta é escrita?
- 4) Qual a finalidade de uma carta aberta?

Para instigar as relações dialógicas com o já-dito, os educandos assistiram a uma reportagem televisiva⁵ sobre o descarte irregular de resíduos sólidos em um bairro de periferia. Após o vídeo, realizamos perguntas, de forma oral, relacionadas ao assunto da reportagem, tais como:

1) Vocês têm conhecimento dos fatos apresentados pela reportagem?

2) Nas ruas onde vocês moram o carro da coleta de lixo passa com que frequência?

3) Vocês acham que o acúmulo de lixo é causado somente pela falta de coleta regular ou existem outros fatores que contribuem para isso?

Essas atividades prévias propiciaram uma discussão inicial acerca da temática por meio das quais se evidenciaram as características do gênero discursivo carta aberta. Os conhecimentos internalizados contribuíram para preparar o alunado para as atividades de leitura do texto principal.

Leitura do texto

Após as atividades prévias, em que mostramos os elementos caracterizadores do gênero em estudo e promovemos o debate sobre a temática tratada, chegamos ao momento de apresentar o texto principal *Carta aberta aos prefeitos*, de André Trigueiro (2017), sobre o qual foram propostas as atividades do módulo de leitura.

Para o início deste trabalho, recomendamos que, antes da leitura compartilhada, uma leitura silenciosa do texto fosse realizada.

⁵ Reportagem disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7506522/>.

Carta aberta aos prefeitos

8 de janeiro de 2017

Por pior que sejam os problemas de caixa, as dívidas acumuladas pelo município e as surpresas ruins que todos vocês tiveram nesta primeira semana de governo, lembrem-se de que a paciência do eleitor é curta para quem só sabe reclamar da vida ou do destino. Aliás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha - antes até - que a situação era difícil. Agora é arregaçar as mangas e fazer as coisas acontecerem.

Se escolherem o caminho da sustentabilidade, a chance de dar certo é maior.

Dê destino correto para os resíduos (a maioria das cidades ainda tem lixões) e, se não houver recursos para instalar um aterro sanitário no curto prazo, promova a coleta seletiva (de lixo seco) e a compostagem (de matéria orgânica) para reduzir os danos ambientais que a sua cidade causa. Pode ser que isso gere uma economia de recursos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as cidades precisam ter 12 metros quadrados de área verde por habitante. Faça a conta e veja se o seu município tem cobertura vegetal suficiente para garantir umidade, temperatura e bem-estar mínimos para os moradores. A relação custo-benefício de um projeto de arborização urbana é das mais vantajosas que existem.

Seja amigo da bicicleta, das hortas urbanas, da reciclagem, do reúso de água e do IPTU Verde (que beneficia quem realiza intervenções sustentáveis no imóvel).

Persiga os poluidores que desrespeitam a lei, tenha rédea curta com a especulação imobiliária, tolerância zero com as ocupações irregulares. Seja um bom xerife da qualidade de vida de todos, sem privilégios. Nomeie um secretário de Meio Ambiente que saiba contrariar interesses e não tenha medo de dizer não quando necessário. Se o secretário em questão não for da área ambiental (mas seja um bom gestor), nomeie como subsecretário alguém que saiba o que é "DBO" ou "licenciamento ambiental" para ser o anjo da guarda sustentável do chefe. Puna exemplarmente os casos de corrupção e cerque-se de quadros técnicos confiáveis e honestos.

Muita atenção com os empresários de ônibus, com os construtores e com aqueles que recorrem à influência e dinheiro para privilegiar os interesses pessoais em detrimento do coletivo.

Privilégio os mais pobres e faça um pacto com a sua consciência: em nenhuma hipótese entregar uma cidade mais degradada para seu sucessor.

André Trigueiro

Fonte: <https://mundosustentavel.com.br/carta-aberta-aos-prefeitos/>.

Após a leitura silenciosa, orientamos os estudantes a realizar a leitura oral compartilhada em voz alta, para, em seguida, levantarmos um breve diálogo com a turma a partir de perguntas, objetivando retomar algumas discussões feitas nas atividades prévias, relacionando-as ao texto principal, com o intuito de prepará-los para as atividades de leitura.

Esses aspectos compõem a dimensão social do enunciado que contribuíram para o seu surgimento (Acosta-Pereira, 2014). A partir deles, é possível compreender o sentido do texto, pois são fatores que determinam a dimensão verbal do enunciado ao conduzirem à escolha do gênero com a sua composição, o tema e o estilo verbal. Ou seja, “o enunciado tem por material as formas da língua, mas se orienta em torno de um contexto extraverbal, o qual lhe impinge marcas e sentidos, constituindo-o e não apenas interferindo em sua constituição” (Beloti *et al*, 2020, p. 112).

Desse modo, após situarmos a classe no contexto de produção do enunciado a partir das questões acerca da dimensão social da *Carta aberta aos prefeitos*, destacamos as perguntas sobre o conteúdo temático, perguntas de leitura e estilo e perguntas sobre a construção composicional. Todas voltadas aos aspectos valorativos do enunciado.

A seguir, apresentamos as atividades de Leitura selecionadas no PPLE para este trabalho, as quais puderam contribuir para o desenvolvimento da consciência socioideológica e da produção valorada do discurso dos alunos. Primeiramente, destacamos as atividades que se referiram ao contexto social, histórico e ideológico no qual se insere a carta aberta.

Atividades para reflexão sobre a dimensão social do enunciado

De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 182), “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo”. Essa escolha é determinada pelas condições de produção e circulação em que uma temática está inserida. A esses aspectos que se inserem fora da dimensão verbal

do enunciado, denominam-se elementos extraverbais, que, junto com os elementos verbais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, constituem o enunciado, imprimindo-lhe marcas e sentidos (Beloti, *et al*, 2020).

Com a finalidade de levar o aluno a compreender e refletir sobre a dimensão social do enunciado *Carta aberta aos prefeitos*, elaboramos algumas questões relativas aos seus aspectos sociais, históricos e ideológicos. Destacamos a seguir, algumas delas.

1) O autor do texto é André Trigueiro. Após uma pesquisa na internet sobre a vida e trabalho dele, comente a relação da profissão do autor com o conteúdo da carta, buscando explicitar o seu papel social.

2) Uma das características da carta aberta é pedir, reclamar, exigir ou sugerir soluções para determinado problema social. Com qual finalidade a carta aberta foi destinada aos prefeitos?

3) A carta aberta se caracteriza também por ser pública. Qual a intenção do autor da carta ao publicá-la em veículo de grande circulação nacional?

4) A *Carta aberta aos prefeitos* foi escrita e publicada no início de janeiro de 2017, mas faz referência a um fato político ocorrido no ano anterior. Qual é esse fato e qual a relação dele com a escrita da carta pelo autor?

5) O autor da carta dedica sua escrita a sustentar argumentos com o intuito principal de convencer os gestores municipais a adotar ações sustentáveis em seu governo. Essa preocupação decorre de uma mudança ideológica em relação ao cuidado com o meio ambiente, provocada por uma série de problemas ambientais ocorridos, em consequência da ação humana, no final do século XX e neste início de século XXI. Após pesquisa, apresente algumas ações prejudiciais ao meio ambiente que eram praticadas pelas prefeituras brasileiras na época da publicação da carta e que ainda continuam a ocorrer.

6) O autor André Trigueiro é um jornalista ambientalista. Em grupos, pesquise e explique o que é a ideologia ambientalista.

7) De que forma essa ideologia pode influenciar o comportamento e as ações das pessoas?

8) Os movimentos ambientalistas surgiram para combater o consumo, de forma excessiva, pelas pessoas. Ainda em grupos, pesquise e explique o que é o consumismo e por que os ambientalistas o combatem?

9) A sustentabilidade é uma das bandeiras de luta dos movimentos ambientalistas. Na *Carta aberta aos prefeitos*, André Trigueiro defende a prática de atitudes sustentáveis pelos prefeitos. Após pesquisa, explique o que é a sustentabilidade ambiental e se você é favorável a essa prática.

As perguntas em destaque versam sobre as condições de produção que constituem os aspectos extraverbais/dimensão social do enunciado. Por meio delas, pretendemos levar os alunos a perceber que o jornalista André Trigueiro, como ativista ambiental, consciente de seu papel social, vislumbrou no momento histórico pós-eleição, uma oportunidade para pôr em evidência as ideias relativas à defesa do meio ambiente.

Desse modo, para defender seu posicionamento ideológico e atingir sua finalidade discursiva de orientar os prefeitos sobre a responsabilidade ambiental dos municípios e persuadir os interlocutores a apoiá-lo, o autor escolheu o gênero discursivo carta aberta pelo qual concretizou sua vontade de dizer. Nesse sentido, as reflexões e internalizações propiciadas pelas atividades referentes à situação enunciativa contribuíram para a ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso discente.

Atividades para reflexão sobre a dimensão verbal do enunciado

Os aspectos sócio-histórico-ideológicos que compõem a dimensão social do gênero discursivo determinam a produção do enunciado concreto, o qual é constituído, também, por uma dimensão verbal. Desse modo, as questões de leitura em destaque a seguir, que versam sobre a dimensão verbal do enunciado, buscaram levar os estudantes a refletir sobre os aspectos

valorativos que permeiam o tema, o estilo e a composição da *Carta aberta aos prefeitos*.

1) O conteúdo temático do gênero discursivo carta aberta é constituído por temas de natureza coletiva.

1.1) Qual a temática tratada na *Carta aberta aos prefeitos*, e por que ela é de natureza coletiva?

1.2) De que forma o autor se posiciona em relação a essa temática?

No âmbito da dimensão social, o tema de um enunciado é marcado pelo momento histórico, social e cultural, e pela avaliação social e posicionamento ideológico de seu autor. Por isso, diz-se que o tema é único, pois “é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 228).

Rojo e Barbosa (2015, p. 87) explicam que o tema “é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, [...] no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema”.

Desse modo, as perguntas sobre a temática do enunciado em estudo visaram não somente a levar os discentes a perceberem-na, mas principalmente a refletirem sobre a importância de os prefeitos passarem a implementar ações sustentáveis em seus municípios, a partir do posicionamento ideológico do autor, em seu papel social de jornalista especializado na área ambiental.

Na sequência, com o intuito de promover o avanço do diálogo do aluno-leitor com o texto e autor, apresentamos atividades de compreensão e interpretação, tomando como base os estudos de Menegassi (1995, 2010a, 2010b)⁶. O exercício dialógico proposto por tais questões levou os discentes a aprofundar suas reflexões sobre

⁶ Ao considerarmos o caráter interdisciplinar da LA, além do dialogismo, lançamos mão, neste momento da proposta, das bases teóricas do Interacionismo, a partir da concepção de leitura como interação entre autor-leitor-texto, e da Psicolinguística, a partir dos processos cognitivos que envolvem o processamento da leitura.

a temática ambiental abordada no enunciado e, com isso, a expandir seus horizontes valorativos.

1) Apresente algumas práticas de sustentabilidade sugeridas pelo autor na *Carta aberta aos prefeitos*.

2) A qual destino o autor se refere quando diz “Dê destino correto para os resíduos”?

3) A parte em destaque no trecho “lembrem-se de que a paciência do eleitor é curta para quem só sabe reclamar da vida e do destino”, no primeiro parágrafo, faz referência a que prática dos prefeitos ao assumirem seus mandatos?

4) A que situação difícil o autor se refere no final do primeiro parágrafo quando afirma “Aliás, todos vocês já sabiam desde a época de campanha – antes até – que a situação era difícil.”?

5) O terceiro parágrafo da carta aponta um dos grandes problemas das cidades: a destinação dos resíduos sólidos, que geralmente são descartados em lixões, não havendo uma destinação correta para eles. Após pesquisa sobre o assunto, responda às questões:

a) Explique por que muitas cidades brasileiras ainda descartam os resíduos sólidos em lixões.

b) Para onde são destinados os resíduos sólidos em sua cidade?

6) A carta aberta foi escrita para os prefeitos que iniciavam seus mandatos em 2017 após as eleições municipais de 2016. Ao perceber a realidade de sua cidade, no seu ponto de vista, o prefeito de sua cidade pôs em prática alguma(s) das sugestões do autor do texto? Justifique sua resposta.

7) O texto nos mostra o posicionamento do autor frente a problemas ambientais que podem ser resolvidos ou amenizados a partir de ações sustentáveis por ele sugeridas aos gestores municipais. Você concorda ou discorda do posicionamento do autor? Justifique sua resposta.

8) Quando um texto é publicado em algumas redes sociais, é possível que o leitor deixe um comentário sobre ele. Suponha que

você tivesse lido a *Carta aberta aos prefeitos* no blog do jornalista André Trigueiro, qual comentário você registraria sobre o texto?

Ao responder a sequência de perguntas propostas, o aluno é possibilitado a ir além do explícito no texto: ele analisa, infere, relaciona informações, faz conexões, até alcançar a etapa de internalização, a partir da qual será capaz de reformular suas ideias, avaliar e posicionar-se a respeito da temática ambiental em questão, e, com isso, expandir a consciência socioideológica e a produção valorada do discurso.

No que se refere ao estilo, selecionamos o modo verbal imperativo como elemento gramatical a ser analisado, uma vez que o autor o utiliza como elemento persuasivo, durante todo o texto, em sua estratégia argumentativa, para a defesa de sua tese, sendo, portanto, relevante para a produção de sentidos. Dessa forma, apresentamos, em seguida, as atividades que buscam evidenciar o estilo do gênero e do autor.

9) O autor, André Trigueiro, inicia o texto fazendo um panorama da situação difícil em que são encontradas as prefeituras em início de mandato. Em seguida, investido de seu papel social de jornalista ambiental, apresenta a sustentabilidade como caminho viável para uma boa gestão. Para defender essa tese e alcançar o objetivo da carta, o produtor escolheu utilizar verbos no modo imperativo para introduzir seus argumentos, como nos seguintes trechos: “**Dê** destino correto para os resíduos.”; “**Promova** a coleta seletiva (...)”; “**Seja** amigo da bicicleta (...)”. Os verbos destacados estão no modo imperativo. Sobre o uso desse modo verbal pelo autor, responda:

a) O modo imperativo pode ser um recurso injuntivo, quando expressa pedido, sugestão, instrução, apelo, súplica etc., mas também pode ser um recurso prescritivo, quando remete a uma ordem, determinação, imposição. Após ler novamente o texto, atente para a entonação dada pelo autor aos verbos em destaque, e explique qual o efeito de sentido que expressam.

10) Atente para a forma verbal do infinitivo “promover” no trecho: “(...) **promova** a coleta seletiva (de lixo seco) e a

compostagem (de matéria orgânica) para reduzir os danos ambientais que a sua cidade causa”. Assim como ela, outras formas imperativas de mesmo efeito de sentido compõem as estratégias argumentativas do texto. Para saber utilizar os verbos no modo imperativo nas situações formais de comunicação, principalmente em sua modalidade escrita, é importante atentar para a sua formação.

Observe o quadro que segue para responder à questão seguinte:

Presente Indicativo	Imperativo Afirmativo	Presente Subjuntivo	Imperativo Negativo
Eu promovo	_____	Que eu promova	_____
<i>Tu promove</i>	Promove tu	Que tu promovas	Não promovas tu
Ele promove	Promova você	Que ele promova	Não promova você
Nós promovemos	Promovamos nós	Que nós promovamos	Não promovamos nós
<i>Vós promoveis</i>	Promovei vós	Que vós promoveis	Não promoveis vós
Eles promovem	Promovam vocês	Que eles promovam	Não promovam vocês

a) Como se pode observar no quadro exemplificativo, na conjugação das formas verbais imperativas, os pronomes pessoais do caso reto (tu, você, nós, vós, vocês) aparecem após os verbos, diferentemente do que ocorre nos modos indicativo e subjuntivo. A partir da observação das duas últimas colunas, explique como ocorre o processo de construção da forma negativa do modo imperativo.

Por meio da questão epilinguística em destaque, os estudantes, já familiarizados com a situação enunciativa, foram levados a refletir sobre o efeito de sentido das formas verbais imperativas usadas no texto, a partir das possibilidades dadas na

própria questão. Além disso, a pergunta os conduziu a perceber a entonação valorativa dada pelo autor às formas verbais imperativas, que lhes imprimiram um tom de sugestão.

Após as reflexões intermediadas pela questão epilinguística, destacamos uma atividade metalinguística para dar continuidade ao processo de reflexão, agora voltado para a estrutura e o funcionamento da língua, com o intuito de levar o aluno “a perceber o uso do elemento gramatical em outros contextos, em outros gêneros” (Ohuschi, 2019, p. 31), bem como a utilizá-lo em suas produções textuais.

A forma composicional, que faz ecoar os sentidos do texto (Rojo; Barbosa, 2015), é um dos elementos que, junto com o estilo e o tema, constitui o gênero discursivo. É por meio dela, portanto, que o tema é desenvolvido no texto para que o autor atinja seu projeto de dizer. Nesse sentido, as perguntas a seguir buscam evidenciar os aspectos valorativos do texto a partir da composição formal construída pelo autor.

1) Ao observar a estrutura da carta aberta em análise, explique a importância do título na composição do texto e para a sua compreensão.

2) Dê exemplos de argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese da sustentabilidade.

Reiteramos que buscamos selecionar, para este trabalho, perguntas relativas às dimensões social e verbal que enfatizam os aspectos valorativos do enunciado *Carta aberta aos prefeitos*, no intuito de levar os alunos a refletir sobre a temática do texto, o posicionamento valorativo do autor e sobre as estratégias linguísticas utilizadas por ele para persuadir seus leitores a aderir às suas ideias. Tais reflexões ampliaram os horizontes valorativos, e, conseqüentemente, a consciência socioideológica dos alunos.

É importante salientar que a proposta de atividades apresentadas e analisadas neste trabalho pode ser adaptada pelo professor para implementação em turmas do ensino fundamental e do médio a depender de seus objetivos de ensino.

Considerações finais

Apresentamos e discutimos, neste capítulo, atividades de leitura relativas ao contexto social, histórico e ideológico – elementos da dimensão social do enunciado *Carta aberta aos prefeitos*, e ao tema, estilo e composição formal, elementos de sua dimensão verbal. O objetivo foi levar os alunos a refletir sobre os aspectos valorativos que atravessam esses elementos e constituem o enunciado.

Em consequência, o processo dialógico estabelecido pelas reflexões proporcionadas pelas atividades contribuiu para a ampliação da consciência socioideológica discente e a produção valorada do discurso. Com isso, os estudantes tornaram-se sujeitos de sua palavra, capazes de produzir enunciados próprios a partir da (re)valoração do discurso do outro, em atitude responsiva a situações enunciativas a serem vivenciadas por eles.

Diante do estudo realizado, ressaltamos a importância da implementação de projetos pedagógicos que enfatizem o aspecto valorativo da linguagem, compreendida como fenômeno histórico, social e ideológico, visando, a partir da ampliação da consciência socioideológica e a produção valorada do discurso, a contribuir para a formação de sujeitos mais éticos, mais críticos e mais atuantes na sociedade.

Referências

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo (2014). A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais*. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-29.
- BAKHTIN, Mikhail (2011 [1979]). *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BELOTI, Adriana; HILA, Cláudia Valéria; RITTER, Lilian Cristina Buzato; FERRAGINI, Nelvana de Oliveira (2020). Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-

metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 109-135.

BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica,

FIORIN, José Luiz (2018). *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José (2020). Elementos da axiologia na produção e revisão de textos. *Revista Veredas*, Maringá, v. 24, n. 2, p. 158-179.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Gaspar (2008). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MENEGASSI, Renilson José (1995). *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. *Revista UNIMAR*, Maringá, v. 17, n1, p. 85-94.

MENEGASSI, Renilson José (2010a). Perguntas de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, p.167-189.

MENEGASSI, Renilson José (2010b) *Exauribilidade temática no gênero discursivo*. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Orgs.) *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, p. 15- 40.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco (2013). *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 2013, 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco (2019). *Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da escola” e “Se bem me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa*. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; FUZA Angela Fancinie; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos (2020). Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In.: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 109-135.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José (2017). *O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística*. Bakhtiniana - Revista de estudos do discurso, n. 12, 123-143.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial.

SANTOS, Iris Letiere da Silva (2021). *A consciência socioideológica e a produção valorada do discurso: uma Proposta Pedagógica para o 9º Ano com o gênero discursivo carta aberta*. 2021, 204 f. + 1 e-book (69 f.). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.

SANTOS, Íris Letiere da Silva; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco (2021). A produção valorada e a consciência socioideológica de alunos do 8º ano. *Revista Educação Em Foco*, Juiz de Fora, v. 26, Número Especial 3, p. 1-19.

TRIGUEIRO, André (2017) Carta aberta aos prefeitos. *Mundosustentável.com*, São Paulo, 8 Jan. Disponível em <https://mundosustentavel.com.br/carta-aberta-aos-prefeitos>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin (2017 [1929]) (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34.

O Arco de Maguerez no Mundiar: fazendo caminho ao andar

Esther Maria de Souza Braga

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
(Machado, 2013, n.p.)¹

Introduzindo...

No percurso feito desde nossa imersão na área da Educação, há mais de trinta anos, tivemos contato com diversas metodologias para atuar em sala de aula. No início da nossa carreira docente, porém, ainda trabalhávamos somente o método tradicional, no qual fomos educados e do qual tínhamos uma longa estrada caminhada como discente, daí porque nossa facilidade (e comodidade) em trabalhar com ele.

Observávamos que em alguns casos era eficiente, mas na maioria das vezes, não conseguíamos alcançar o objetivo almejado e isso era frustrante tanto para nós quanto para os alunos/as alunas. Assim, foi preciso percorrer outros caminhos em busca de possibilidades que viessem ao encontro dos nossos anseios no que tange ao ensino-aprendizagem e que alcançassem, de fato, a nossa sala de aula.

Ao ingressar no projeto Aceleração da Aprendizagem², em 2005, foi possível usar diferentes estratégias para trabalhar a

¹ Disponível em: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>.

² O Projeto Aceleração da Aprendizagem foi uma extensão do Projeto Pará da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) cujo objetivo era o

Língua Portuguesa em um trabalho conjunto com os demais professores, chegando à dimensão interdisciplinar (não transdisciplinar como almejávamos).

Nesse período, já tínhamos prática com o método Construtivista (Coll *et al.*, 1999) e com a filosofia Montessoriana (Lillard, 2017) por termos trabalhado em escolas que faziam uso dessas metodologias em seus currículos; assim, íamos aplicando e experienciando com os/as estudantes diversas formas de ensinar e de aprender a fim de chegar a equidade, afinal, cada pessoa aprende de forma diferente em tempos e ritmos diversos e era necessário levar isso em consideração para alcançarmos o resultado desejado.

Com o passar do tempo, antes de conhecer a Metodologia da Problematização – MP (Maguerez, 1966), como por intuição, nas dinâmicas em sala de aula, vez por outra, lançávamos desafios em forma de problema – uma motivação nas rodas de conversa que fazíamos para começar o dia ou para findá-lo – e fomos caminhando na busca de metodologias que nos enriquecessem como seres humanos e nos dessem um norte rumo ao ensino e aprendizado, pois era nosso intuito protagonizar nossa ação como docente e, conseqüentemente, ter os nossos alunos/nossas alunas protagonistas da rota que traçaríamos até chegar à aprendizagem significativa, trabalhando, sobretudo, a nossa humanização, posto que

Ser humano consiste na vocação de compartilhar com todos o que já sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos. Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos (Savater, 1998 p. 36).

E assim víamos nossa sala de aula e fazíamos o que estivesse ao nosso alcance para torná-la um ambiente de intercâmbio de

enfrentamento à distorção idade-ano/série, lançado em 2005 com duração até o ano de 2013. O Projeto era composto por oito professores dos componentes curriculares Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, além disso, a escola contava com um supervisor educacional (técnico da escola).

sentidos e um espaço de socialização dos saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, procurando encontrar nas diversas áreas, caminhos que nos levassem até a uma aprendizagem significativa de fato.

Extinto o Aceleração, em 2014, ingressamos no Projeto Mundiari³ que utiliza a metodologia telessala⁴. Devido à rotina do projeto, conseguimos conciliar as duas metodologias; com isso, começamos a estudar mais a fundo o Arco de Maguerez e conhecemos o trabalho da professora Neusi Berbel (1996; 1998; 1999; 2004; 2012), referência na Metodologia da Problematização no Brasil.

Pesquisando e estudando sobre a temática, descobrimos que essa forma de trabalho vem de longe, lá da filosofia socrática e do seu método interrogativo (Beck, 2018). Com a intensificação dos estudos em Bacich e Moran (2018), foi possível aprimorar seu uso, entendendo que essa Metodologia Ativa era uma boa ferramenta para darmos significado às aulas e contextualizá-las, partindo da realidade dos alunos/das alunas até voltarmos a ela para, como intentávamos, transformá-la.

Desse modo, sempre que tínhamos oportunidade, inseríamos o Arco de Maguerez, na rotina da Metodologia Telessala: ora lançando mão dos problemas que partiam das falas dos alunos/das alunas, ora usando os problemas observados, levando em conta o que acreditávamos ser preciso trabalhar na turma com

³ O Projeto Mundiari foi uma política de governo cujo objetivo era o enfrentamento da distorção idade-ano/série e do combate à evasão escolar; assim, a Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC) fez parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM) e com sua metodologia telessala. O Projeto ia ao encontro da melhoria da qualidade da Educação Básica em vistas a um dos eixos do Pacto Pela Educação do Pará. Foi lançado em 2014 pelo Edital N° 001/2014-GS/SEDUC, publicação IOEPA n° 463598 de 5 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/portal/>. Acesso em: abril de 2022.

⁴ “A metodologia telessala é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis (FRM, 2013, p. 29).

os objetos de conhecimento⁵, e, assim, eram planejadas as aulas ao longo dos módulos.

Com a flexibilidade do plano na Metodologia Telessala, era possível, no momento de uma “deixa” qualquer, utilizar a fala dos/das estudantes para replanejar o que foi pensado, trazendo à baila a temática, ouvindo a opinião de todos/as e, sobretudo, valorizando a informação mesmo que parecesse banal, pois nessas supostas banalidades, construímos singularidades que têm significado para a vida da turma – chegamos, assim ao ponto.

Como trabalhávamos a realidade, ancoramos nossa prática nos ensinamentos de Paulo Freire (2015; 2016), de uma feita que há muito de sua essência na MP e, como ele, acreditamos que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 24, *grifo do autor*); dessa forma, íamos construindo o nosso caminho, caminhando.

Ainda nos valendo das pesquisas desse grande mestre que tanto nos inspirou, entendíamos que estava em nossa essência ser um educador “problematizador” e procurávamos nos igualar aos/às estudantes (Freire, 2015) na busca da resolução dos problemas que surgissem: uma das formas encontradas para educar com a leveza necessária a esse ato.

O Projeto Mundial, portanto, constituiu-se um espaço de possibilidades de trabalho com as metodologias ativas via áreas do conhecimento, usando como pano de fundo o Arco de Maguerez; assim, a metodologia telessala e a unidocência propiciaram o nosso protagonismo e o protagonismo dos educandos/das educandas na transformação da realidade observada, de uma feita que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem

⁵ Adotamos a nomenclatura objetos de conhecimento, ao invés de conteúdo, por serem mais apropriados à proposta de trabalho que realizamos; além disso, é o termo usado mais recentemente pelos documentos oficiais por propiciar a relação entre os diversos campos do saber, visto que favorece a interdisciplinaridade, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideia de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2015, p. 57)

E se não nos é possível viver no mundo sem todos esses aprenderes e fazeres, a Escola, como local institucionalizado do “fazer educativo” e do ensino/ aprendizagem formalizado, não deve privar os/as aprendizes de viver e de entender que nela se aprende na vida, pela vida e para a vida, de tal forma que possamos

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2018, p. 16).

Nesses termos, das diversas estratégias usadas para concretizar esses saberes e fazeres em sala de aula, usamos a MP com seu arco e fomos caminhando: traçando rotas, retomando-as de modo a procurar respostas nas muitas vias em que esse caminho desembocava.

Conseguimos, dessa forma, passear pelas áreas do conhecimento, contextualizar o ensino e a aprendizagem e torná-los significativos. Foi possível, também, “facilitar a busca e a construção de conhecimentos a serem implementados na realidade dos indivíduos” (Maguerez, 2012, p. 13).

No caminho traçado por meio dessa metodologia, vivemos momentos excepcionais como educador, compartilhando saberes, cujas “consequências indiretas são a formação do caráter e o desenvolvimento da personalidade” (Montessori, 2018, p. 57) da turma, pontos essenciais na práxis educativa.

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser desenvolvidas concomitantes às demais competências da nossa área/componente curricular com o intuito de formar esse ser humano integral (Brasil, 2018) – olhando-o como um todo e como um ser em construção (Savater, 1998; Freire, 2015) e foi dessa maneira que procuramos envolver o maior número possível de

competências que pudessem ser desenvolvidas ao longo da nossa caminhada, sem se furtar da afetividade tão essencial na humanização esperada.

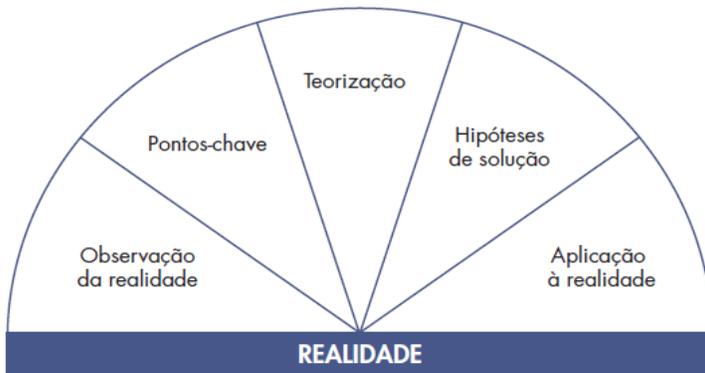
Nesse caminhar, tentamos, erramos, acertamos, aprendemos com os erros e os acertos... enfim, vivemos... e se, de algum modo, houve quem se perdesse ao longo da rota traçada, todos nós, professores/as, alunos/as, técnicos/as, comunidade escolar e família nos esforçamos para chegar ao nosso alvo; nunca nos detemos em aprender – nós simplesmente caminhamos.

O arco do triunfo

Veio da França o instrumento que nos levou ao triunfo – um arco que deu voltas e, entre Europa e África, encontrou espaço no Brasil, mais especificamente no Estado do Pará, numa turma de 22 alunos do Ensino Médio do Projeto Mundiar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Augusto Montenegro” no bairro do Telégrafo em Belém, no ano de 2014.

Esse arco, “base para a aplicação da Metodologia da Problematização, foi elaborado na década de 70 do século XX e se tornou público por Bordenave e Pereira” (Colombo; Berbel, 2007, p. 123); sua configuração inicial foi modificada terminologicamente, mas sua essência foi mantida (Figura 1).

Figura 1: Arco de Maguerez



Fonte: https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6808/mod_resource/content/3/un03/top03p01.html.

No percurso que faremos, passamos por todas as etapas do Arco de Maguerez visto na imagem (Figura 1). É importante frisar, ainda, que esse esquema se constitui um arco, e não um círculo, porque parte da realidade, mas não retorna a ela encontrando-a tal qual era; tornamos para um novo começo não mais aquele que deixamos para trás, pois, quando voltamos para o ponto de partida, não mais o encontramos da mesma forma que o deixamos – a realidade foi transformada.

É interessante que essa realidade, após ser “observada sob diversos ângulos, permite ao estudante ou pesquisador extrair e identificar os problemas ali existentes” (Colombo; Berbel, 2007, p. 125), e foi assim que delineamos nosso percurso até chegarmos à solução do problema levantado.

Nele, temos, primeiramente, a “observação da realidade”, um olhar apurado sobre algo que nos rodeia; em seguida, fazemos o levantamento dos “pontos-chave” para a resolução do problema encontrado; segue-se procurando respaldo nas ciências (teorização) para solucionar o problema; listam-se diversas “hipóteses de solução”; e, por fim, parte-se para a “aplicação à realidade” a fim de transformá-la, resolvendo, assim, o problema inicial em questão (Bordenave; Pereira, 2012).

Nesse processo, adotamos o arco em várias aulas ministradas; nele, foi

[...] fundamental a adoção de tratamento metodológico que favorecesse e que estimulasse o protagonismo dos estudantes, como também que evidenciasse a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º) (Brasil, 2018, p. 479, *adaptado*).

Assim, trabalhávamos com a MP e seu arco, chegando ao protagonismo desejado, conciliando teoria e prática, propiciando a contextualização do aprendizado e realizando um trabalho interdisciplinar. Além disso, foram contemplados saberes e vivências de todos os envolvidos/todas as envolvidas no processo e daqueles/as que somaram conosco até para além dos muros da escola.

Neste capítulo, as seções serão desenvolvidas a partir das etapas que constituem o arco da Metodologia da Problematização, conforme aponta a Figura 1, quais sejam: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Fome – uma realidade que nos rodeia

A primeira hipótese em que se baseia o método de Maguerez (1966), diz respeito ao vínculo que há entre os objetos de conhecimento de ensino e o meio real do/a aprendente; vimos nesse elo a oportunidade de dar significado ao que ensinávamos e ao que aprendíamos de modo contextualizado.

Assim, bastou um: “Desculpa, professora, não consigo me concentrar, porque não tinha café em casa e tô ‘morrendo de fome’”, dito por uma das alunas, para desencadear uma roda de conversa em que outros membros da turma se viram contemplados

com a fala dela – havia um problema a ser resolvido. Paramos o que estávamos fazendo para colocá-lo em pauta (isso acontecia comumente).

A partir daí a aula foi redefinida – era necessário replanejar –, não teria sentido continuar um assunto escolar estando alguns/as alunos/as sem condições de acompanhá-lo por conta da fome; era necessária uma parada para reflexão e para resolver, de imediato, aquilo que atravancava a interação entre nós. Continuar com a “fome” nos rondando seria prejuízo certo, ademais, perderíamos a chance de mostrar que os objetos de conhecimento tratados na escola não estão dissociados da realidade nem da vivência de nenhum de nós.

Usamos, desse modo, a fala da aluna para experienciar todas as fases do Arco de Magueréz numa próxima oportunidade, pois, no momento, a primeira medida tomada foi procurar a direção da escola para disponibilizar a merenda escolar à turma que nesse dia, eventualmente, lanchou antes dos demais; resolvida essa questão, seguimos com o plano do dia, mas já pensando nas próximas aulas e no que faríamos a partir dessa situação-problema.

Os pontos são chaves que abrem portas

Na manhã seguinte, estávamos eufóricos... Um novo diálogo foi aberto para tratarmos da temática e tão logo iniciamos a conversa, percebemos que era preciso elencar os pontos principais que originaram o problema para que não nos perdêssemos no tema, pois dele suscitariam muitos outros. Tínhamos, então, diversas portas fechadas à frente, o grande desafio seria partirmos em busca das chaves que as abririam e, para isso, precisávamos da ajuda de todos/as. Na mente, fervilhavam mil ideias, porém era necessário planejarmos juntos e assim o fizemos.

Dentre os tantos pontos levantados na nossa roda de conversa, houve três questões que consideramos relevantes para serem esmiuçadas nas aulas que viriam a seguir, foram estas: a) A *baixa renda familiar*, que inviabiliza a compra de um bom desjejum para a

família se alimentar; b) *A cultura do paraense* com relação ao café da manhã, pois não estamos acostumados a colocar à mesa todos os alimentos essenciais de um café da manhã; e c) *A falta de informação* no que se refere à alimentação matinal, a maioria (senão todos) desconhece quais são os nutrientes necessários dessa hora da alimentação.

Depois disso, realizamos uma dinâmica para dividir a turma em três grupos com esses temas e entendemos que esses pontos-chave eram suficientes para planejarmos as aulas e tinham tudo a ver com a realidade dos/das estudantes; assim, partimos para as demais etapas, entendendo “a importância da contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84).

Certamente, a educação é uma chave importante a ser encontrada para gerar transformações sociais (Freire, 2015) e, com essa chave, foi possível acontecer tantas outras transformações que nos tornaram, sobretudo, pessoas melhores – isso era o que mais importava. De posse das chaves que precisávamos para abrir caminho e seguir, fomos em busca das portas que essas chaves abririam e rumamos curiosos para saber o que nos aguardava atrás das portas.

Teorizando para chegar à prática

Na terceira hipótese do método de Magueres (1966), ele sugere que monitores do meio da turma, de um nível de instrução imediatamente superior, trabalhem com os/as demais. Procuramos, então, aplicar essa teoria fazendo contato com outros/as atores/as, de dentro e de fora da escola, que pudessem nos ajudar. As equipes estavam a postos e a primeira ideia que nos ocorreu foi procurar a merendeira do colégio para nos ensinar receitas saudáveis e que “coubessem no bolso” das famílias dos alunos/das alunas.

Entramos em contato com ela, que se sentiu muito lisonjeada com o convite, e aceitou ser a “professora” da turma no dia

marcado para a atividade que foi realizada na copa-cozinha da escola. O trabalho que foi feito com ela iria ajudar a equipe que trata da *baixa renda familiar*, uma vez que aprendendo novas receitas, os alunos/as alunas disseram que poderiam ajudar no orçamento em casa, produzindo essas e outras guloseimas a partir da aula ministrada e também poderiam fazer em casa comidas mais saudáveis e com valores mais em conta.

Quanto às demais equipes, a denominada de *cultura do paraense* fez uma pesquisa sobre as culturas mundiais que veem o café da manhã como principal refeição e realizou um trabalho de conscientização na escola e na comunidade; além disso, verificou a diferença que ocorre aqui mesmo no Brasil com relação ao desjejum do nordestino e do nortista. Essa turma foi ajudada pela equipe nomeada de *falta de informação* que também pesquisou essa temática.

Para que pudéssemos respaldar nossa prática nas pesquisas que fazíamos em equipe, assistimos à teleaula de número 1 de Biologia da Metodologia Telessala “Por que tomar café de manhã”⁶ e, a partir dela, entendemos a importância de nos alimentarmos bem na primeira refeição do dia e de conhecermos os tipos de alimentos essenciais para essa refeição; era o início da mudança de hábitos alimentares com(s)ciência.

Nossa aula foi complementada com uma visita ao supermercado do bairro (Figura 2) que teve como objetivo costurar um caminho nos diversos componentes curriculares, alinhando uma linha de raciocínio desde a compra dos ingredientes até o conhecimento dos nutrientes (e calorias) que continham.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3rDrS3LbME>. Acesso em abril de 2022.

Figura 2: Aula-passeio no supermercado



Fonte: Arquivo pessoal.

Em Química, por exemplo, vimos a composição dos alimentos e o quanto isso pode mudar o seu preço, mexendo no orçamento matemático de todos/as. Para complementar as aulas de Química e de Matemática, a fim de sabermos o que comprar para nosso café da manhã, conciliando valores baixos e boa nutrição de acordo com a teleaula que assistimos – foram feitas tabelas e planilhas para compararmos posteriormente.

Nessa aula realizada no supermercado, portanto, aproveitamos a oportunidade para aprofundar alguns objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula envolvendo os componentes: Biologia (valor nutricional, calorias...), Matemática (valores por quilograma e por litro...), Língua Portuguesa e Arte (gênero rótulo, logomarca...).

Na teorização da temática desenvolvida, encontramos ainda em outros dois componentes curriculares, Filosofia e Sociologia, um campo fértil para realizarmos uma discussão em grupo e entendermos a nossa cultura alimentar e a cultura alimentar das

demais pessoas que compõem nossa escola, e vimos que a localidade Geográfica, o poder aquisitivo, a raiz familiar, a Religião... tudo isso interfere nos modos de viver e de comer de um indivíduo.

Andantes nesse caminho que trilhávamos juntos, fizemos uso do Memorial, um instrumento de avaliação e de sistematização do ensino/aprendizagem do Método Telessala em que

[...] cada aprendiz registra e documenta as experiências vividas em sala de aula e fora dela. É utilizado pelo estudante em sua autoavaliação, possibilitando que cresça em autonomia, assumindo responsabilidade pelo envolvimento da própria aprendizagem. É usado também pelo professor ao avaliar o estudante (FRM, 2013, p. 149).

No Memorial, já estávamos habituados a escrever sobre as atividades e/ou as impressões diárias, mas nessa aula, em especial, após analisarmos uma charge sobre a fome⁷ (Figura 3), trazida por uma aluna para o momento da metodologia telessala chamado de “Atividades Complementares”, produzimos um texto respondendo à pergunta feita na roda de conversa: “Qual o significado de fome?”.

Figura 3: Charge sobre a fome



Fonte: <https://cartunistasolda.com.br/mural-da-historia-946/>⁸.

⁷ Disponível em: <https://cartunistasolda.com.br/mural-da-historia-946/>. Acesso em: abril de 2022.

⁸ Disponível em: <https://cartunistasolda.com.br/mural-da-historia-946/>. Acesso em: abril de 2022.

Cada aluno/aluna foi escrevendo, desenhando, pintando, poetizando... aquilo que já não o/a incomodava no sentido estrito, mas se tornava objeto de pesquisa. Foram textos riquíssimos e tocantes, eles/elas mesmos/mesmas se emocionaram com as produções de quem quis expor o que havia respondido. Chegaram a ficar impressionados/as com o que foram capazes de externar tendo como pano de fundo a palavra “fome” e produziram muito mais páginas do que estavam acostumados/as.

O significado de fome foi ressignificado e apesar de ainda a sentirem, ela tinha se tornado um instrumento de superação na busca de formas que pudessem amenizá-la na vida de cada um/a e, quem sabe conseguiríamos erradicá-la (pelo menos entre nós).

Ainda envolvendo a Língua Portuguesa, a cada oportunidade que tínhamos, nas teleaulas que seguiam, voltávamos ao assunto. Na aula sobre figuras de linguagem, por exemplo, eles/elas lembraram que a colega, ao falar da fome, usou uma hipérbole dizendo que estava “morrendo de fome”; assim, refletiram sobre esse aspecto valorativo da linguagem, e,

Ao se refletir sobre as condutas sociais representadas no enunciado, o aluno é levado a confrontá-las com suas vivências, ouvir as palavras do texto, pará-las e opô-las às suas palavras, de modo a compreender os valores, e, logo, as ideologias que as constituem em valoração (Polato; Menegassi, 2021, p. 210).

Com isso, perceberam que é necessário usar certas palavras para dizer o que se pretende e para alcançar o objetivo desejado; refletiram também sobre as escolhas que fazemos para chegar aonde queremos. Além das palavras, usamos entonação, ritmo, altura de voz... e as tantas conotações envolvidas a partir do contexto. Aproveitamos para entender melhor o uso da língua(gem) nas nossas interações diárias em uma aula de Língua Portuguesa que “deu o que falar”.

Teorizado o tema, partimos para mais uma fase do Arco, criando hipóteses para solucionarmos o problema que desencadeou todas as aulas de um longo período que passamos maturando sobre a “fome”.

De hipótese em hipótese chegamos a soluções

Para solucionar o problema levantado, chegamos a novos questionamentos envolvendo a problemática inicial, assim surgiram falas como: “Que tal irmos atrás de emprego para podermos ajudar no café da manhã em casa?”; “Como os alimentos saudáveis nem sempre são baratos, devemos encontrar os saudáveis que são mais em conta, vocês não acham?”; “Precisamos mudar nossos hábitos alimentares urgente!” e tantas outras.

Das muitas soluções encontradas, a turma optou, inicialmente, pela mudança dos nossos hábitos alimentares devido à nossa saúde; assim, criamos possibilidades de obter alimentos com preços mais acessíveis ou que fossem mais facilmente encontrados em casa; demos até a sugestão de plantarmos uma horta na escola e aprendermos a “colorir” nosso prato, pois as cores têm a ver com os nutrientes que necessitamos.

Foram muitas as hipóteses levantadas que diziam respeito a não nos adaptarmos ao mundo, mas transformá-lo (Freire, 2016); dessa forma, a equipe de *baixa renda familiar* pensou na possibilidade de fazermos uma feira do empreendedor esporadicamente na escola (e quem sabe no entorno) para venda de produtos e serviços feitos por eles.

As equipes de *cultura do paraense* e de *falta de informação* também pensaram em uma forma de ajudar nessa feira; infelizmente, não concretizamos nosso intento, por diversas impossibilidade nossas, da escola, das políticas públicas; porém, muitas outras atividades foram realizadas a partir da temática que se instaurou na fala da aluna, uma delas diz respeito à aula na copa da escola a “merendeira-professora” e, assim, partimos para o Refeitório e lá aprendemos a fazer um pão caseiro fácil e com custo baixo (Figura 4).

Figura 4: Aula de Pão Caseiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Para nossa aula, mobilizamos os pais e os/as responsáveis e os/as demais educadores/as da escola para nos ajudar com os ingredientes do pão; cada um foi trazendo uma coisinha até conseguirmos todo o material. Além da rica experiência com a “*master-chef*”, aprendemos lições de higiene, de economia, de trabalho em equipe, de partilha do pão (literalmente), de respeito, de consideração, de valorização do saber do outro etc.

As competências socioemocionais foram os ingredientes mais presentes na deliciosa aula ministrada naquela manhã na copa da escola; fomos nutridos/as pelos saberes da “*merendeira-professora*” e dos/as demais colegas que tinham experiência com receitas em casa.

Também foi visível a satisfação da funcionária da escola em perceber que seus saberes são tão importantes e necessários quanto o dos professores/das professoras de sala de aula; e o fato de ela, naquele momento, constituir-se a professora da turma, fez com que se sentisse partícipe do processo educativo e parte essencial no desenvolvimento dos educandos/das educandas; o sentimento de pertencimento foi evidente e a aula que ministrou, como não poderia deixar de ser, também fez efeito na vida dela.

No momento da sua interação com a turma, diversos componentes curriculares foram mobilizados: o gênero receita, que já havíamos estudado na aula de Língua Portuguesa em uma das teleaulas, foi experienciado com todas as suas especificidades desse tipo de texto. Quanto à Matemática, eles/elas a perceberam no tempo de descanso da massa e nas medidas usadas. Com relação à Química, puderam entender a transformação da massa e a temperatura ideal para ficar no ponto. No que se refere à Biologia, estava presente nos ingredientes utilizados.

Chegamos, enfim, à aplicação do que foi aprendido nas muitas aulas ministradas e das aprendizagens advindas dessa longa experiência com o Arco de Maguerez, conforme relato da turma e constatação nas aulas: todas constantes no Memorial da professora que foi produzido ao longo do módulo em questão⁹.

Realidade transformada – aplicando o que aprendemos

Durante um longo período, a maioria das aulas estavam voltadas para a transformação da nossa realidade; para alguns alunos/algumas alunas, ficou um tanto monótono e parecia que andávamos em círculos, mas para a maioria, o caminho precisava ter as idas e vindas e foi necessário andar em círculo por alguns momentos, isso fez com que muita coisa mudasse desde que demos início às atividades partindo do problema apresentado.

Desse modo, a MP contribuiu com a educação da classe, possibilitando a aplicação da realidade e desencadeando sua transformação em uma desconstrução do real e construção de um novo real; isso foi possível dada a potencialização do seu caráter pedagógico (Colombo; Berbel, 2007).

A mudança de hábito foi perceptível, no grupo de *WhatsApp*, criado por nós, por exemplo, houve quem postasse seu café da

⁹ O Mundial era constituído de módulos com blocos de componentes curriculares a serem trabalhados e além do Memorial do aluno, mencionado nas seções anteriores, o professor e a turma também possuíam esse instrumento.

manhã diferente, mostrando aos/às demais colegas como houve transformação nas suas vidas (Figura 5).

Figura 5: Café da manhã saudável



Fonte: Arquivo pessoal.

Houve também quem dissesse que com os centavos que sobravam do “novo lanche” que compravam, deu para fazer uma poupança mensal – o que rendeu um presentinho de Natal melhor no final de ano; outros/as falavam com satisfação dos novos empreendimentos feitos e de como chegavam com uma nova energia na escola todas as manhãs.

A aluna, cuja frase motivou todo esse aprendizado, nunca mais chegou sem a energia necessária para as aulas, conseguiu se reeducar na alimentação e ajudar sua família a ter hábitos alimentares mais saudáveis; além disso, a turma aprendeu a importância desse primeiro alimento e organizou suas finanças a fim de que o café da manhã a mantivesse bem alimentada.

De um modo geral, mobilizamos os diversos saberes para vermos a nossa realidade transformada a partir da situação-problema daquela manhã de terça-feira que nunca mais foi esquecida e das tantas aprendizagens que partiram de uma frase sincera e doída.

Certo dia, quando já havíamos percorrido todo esse caminho, o melhor amigo dessa aluna resumiu o que tinha acontecido com

toda a turma; usando o adágio popular ele disse: “É, professora, de grão em grão a galinha encheu o papo...” e completou: “e não sente mais fome!”. Agora ríamos da fome.

Caminhando rumo ao arco-íris...

Após toda essa jornada, chegamos à conclusão de que, realmente, o conhecimento é sistêmico, “uma coisa puxa outra” e, assim, algo dito em sala pode desencadear diversas aulas para “matarmos nossa sede e fome” de saber, fazendo um passeio pelas áreas do conhecimento, via Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz, partindo-se de uma realidade e transformando-a de modo a fazer sentido na vida de todos/as.

A produção de alimento, a reeducação alimentar e a solidariedade em repartir, foram algumas das tantas lições que aprendemos ao longo do caminho e a cada nova aula a satisfação era grande.

Nesse percurso, cada um/uma de nós teve uma história para contar a partir da fome; como dissemos, ela passou a ser nosso objeto de pesquisa e de reflexão... isso tudo foi parar no nosso Memorial e, o mais importante, ficou registrado na nossa memória, na nossa história de vida.

Em tudo que percorremos, pensamos na perpetuidade dessa curva contínua que se fez nessa estrada; partimos da realidade e seguimos rumo a uma nova realidade. Ademais, trabalhar com o Arco de Magueréz nos proporcionou mesclar as metodologias da Problematização e da Telessala, fez-nos perceber o quanto temos de Piaget, de Montessori, de Freire, de Bakhtin e de muitas outras vozes que ecoam nos discursos do ensino e da aprendizagem; na verdade, um coral foi orquestrado por educandos/as e educadores/as – nesse palmilhar, realmente fizemos caminho ao caminhar.

É possível que alguém questione como foi dado conta do extenso “conteúdo programático”, ao que respondemos que, em sua maioria, foi contemplado e de forma significativa e contextualizada; afinal, de que adiantaria “vencer” uma

programação feita sem que isso fizesse sentido para os/as alunos/as?

O fato é que nos demos por satisfeitos com os resultados e quanto aos obstáculos que surgiram foram tão insignificantes diante do que vivemos e da superação das pedras no caminho que nem sentimos falta de detalhá-los aqui; se as conhecêssemos antes de começar a caminhada, percorreríamos essa estrada novamente porque, embora tenham ferido os nossos pés, provamos que fomos mais fortes que elas.

Nesse trabalho coletivo que se instaurou, entendemos que não é possível fazer educação sem a participação ativa dos atores que atuam num mundo real e num teatro de significações em dados contextos, e os/as alunos/as necessitam entender que “sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (Freire, 2015, p. 110).

Compreendendo a educação dessa forma, a MP nos fez sentir a importância do momento vivido e, assim, partimos ao encontro do arco-íris com suas multicores; uma busca constante e infinita, pois quando aprendemos algo, um fio de saber se desenrola em muitos novelos de outros saberes e num círculo de novas, diversas e ilimitadas aprendizagens.

Foi nessa procura incessante, para ver o arco-íris, que aprendemos a gostar da chuva¹⁰ que se fazia ora para inundar nossas mentes de ideias, ora para nos impedir de sair do nosso casulo. Como dissemos, as dificuldades surgiram, mas foram pontes que se fizeram no caminho para andarmos e se tornaram aprendizado de fato, obedecendo ao tempo e ao limite de cada um/uma, de acordo com cada necessidade.

De tudo isso, aprendemos ainda outra grande lição: entendemos que os nossos muitos espaços pedagógicos são “um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (Freire, 2015, p. 95, *grifos do autor*), partindo da nossa realidade e

¹⁰ COELHO, Paulo (2010). O Alef. Rio de Janeiro: Sextante.

voltando para ela de modo a transformá-la, e isso foi proporcionado por um Arco – com ele fomos fazendo caminho ao caminhar.

Outros caminhos vieram e sabemos que “no final” não encontraríamos um arco-íris, pois não é possível alcançá-lo quando se trata do caminho da educação. De toda forma, é assim que a concebemos como uma busca constante de aprenderes incessantes e de diversos caminhos que vão se fazendo e se desfazendo quando nos pomos a caminhar.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso Ltda

BECK, Caio. (2018). *Metodologias Ativas: conceito e aplicação*. Curitiba-PR: Andragogia Brasil Especialistas em Educação de Adultos. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (1996). Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. 17. v. Edição Especial. Londrina: UEL, nov, p. 7-17.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (1998). *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica*. Londrina: EDUEL.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (1999). A Metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In.: BERBEL, N. A. N. (org.) *Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL/ COMPEd-INEP, p. 1-28.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (2004). A pesquisa didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In.: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnar, p. 231-242.

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas (2012). *A Metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: EDUEL.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins (2012). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB.
- COLL, César et al. (1999). *O Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (2007). A Metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. 28. v. 2. n. Londrina: UEL, jul/dez, p. 121-146.
- FREIRE, Paulo (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2016). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FRM (2013). *Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- LILLARD, Paula Polk (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Tradução Sonia Augusto. Barueri: Manole.
- MAGUEREZ, Charles (1966). *La promotion technique du travailleur analphabete*. Paris: Editions Eyrolles.
- MAGUEREZ, Georges (2012). Prefácio. In.: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A Metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: EDUEL, p. 9-13.
- MONTESSORI, Maria (2018). *A formação do homem*. Tradução Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Kirion.
- POLATO, Adriana Mendes; MENEGASSI, Renilson José (2021). Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. In.: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. [orgs.] *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 183-218.
- SAVATER, Fernando (1998). *O valor de Educar*. São Paulo: Martins.

Articulação entre Gramática, Variação Linguística, Leitura e Produção de texto: uma Prática Pedagógica realizada com uma turma de 8º ano em Santarém-PA

Thaiza Oliveira da Silva

Introdução

Este artigo consiste em um relato de uma prática pedagógica desenvolvida em 2022, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Imaculada localizada no município de Santarém-PA.

Considerando que concebemos o ensino de língua emancipatório, entendemos que gramática, variação linguística, leitura e produção/ escrita de textos não devem ser dissociadas, mas integradas para que, de fato, a educação leve à humanização dos sujeitos. Nesse sentido, as atividades planejadas devem situar um contexto específico de produção e, partindo da realidade dos alunos, levá-los a transcender o cotidiano a que estão circunscritos.

É bom deixar claro ao leitor que, neste texto, tomaremos como referência especificamente o ensino de língua portuguesa, portanto, as próximas referências que fizermos com a expressão “ensino de língua”, estaremos nos atendo à língua portuguesa. Ademais, é importante mencionar também que o termo “gramática”, quando mencionado, é concebido como a estrutura da língua (relação linguística) escolhida pelo falante, visando à recepção de seu interlocutor (relação pragmática), isto é, o falante faz um cálculo de sentido (relação semântica) e, a partir disso, escolhe uma estrutura que se adequa ao seu objetivo comunicativo (relação com o contexto de produção).

Desse modo, a gramática corresponde aqui à inter-relação entre a estrutura linguística escolhida pelo falante, seu efeito semântico-pragmático, tendo em vista o contexto de comunicação e o seu interlocutor; nas situações em que nos referirmos à gramática, de viés tradicional, faremos menção à tradição gramatical.

Isso posto, num primeiro momento, discorreremos sobre a função da escola em relação ao ensino de língua, já que, diferentemente de outros meios de educação, a educação escolar é um meio formal de educação, o que nos leva a esclarecer alguns pontos inerentes à escola enquanto ambiente formal de educação. Além disso, ainda nessa seção, ambientamos o leitor quanto à concepção de educação e de língua que norteia o nosso fazer pedagógico, pois entendemos que toda prática pedagógica é orientada por uma concepção/ideologia, ainda que o educador ou educadora desconheça a concepção em que se situa a sua prática.

Num segundo momento, apresentamos uma proposição para um ensino de língua que articule as diversas áreas nele envolvidas. Debates e apresentamos uma concepção teórica que desvela não só a importância dessa articulação, como também a impossibilidade de se alcançar a formação humana integral sem ela. Enfatizamos a necessidade de o planejamento do ensino de língua partir do texto, unidade que congrega a multiplicidade dos componentes da língua. E, a partir dos múltiplos gêneros textuais, conseguimos visualizar no texto, as múltiplas variedades linguísticas, reflexo de uma sociedade heterogênea e diversa.

Num terceiro momento, relatamos a prática em si, a qual parte de uma produção de texto do gênero textual *reportagem*. Nessa seção, portanto, descrevemos o passo a passo de como ocorreu este fazer pedagógico (cujo produto, em sua versão final, encontra-se anexo, ao final deste texto), lançando mão da descrição das etapas e mostrando como elas se relacionam com o que está disposto na concepção de educação adotada e com o que está proposto na seção anterior, que versa sobre a articulação das diversas áreas que

integram o ensino de língua, como a gramática, a variação linguística, a leitura e a produção de texto.

Sobre a função da escola em relação ao ensino de língua portuguesa

De acordo com Saviani (2003, p. 5), “o conteúdo da essência humana reside no trabalho”, já que, diferentemente de outros animais que, para garantirem sua existência, precisam apenas adaptar-se à natureza, o homem necessita transformá-la e ajustá-la às suas necessidades, isto é, em vez de “adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si” e isso não é feito senão pelo trabalho, posto que “esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho” (Saviani, 2003, p. 5). Ao fazer isso, que é uma ação intencional, o homem cria um mundo humano, o mundo da cultura. A educação é, pois, um processo de trabalho.

Assim, o principal objetivo da educação deve ser a emancipação (Saviani; Duarte, 2012), a qual acontece à medida que o ser humano se apropria dos bens culturais, por meio da mediação e do contato com as gerações anteriores, tendo em vista que somos sujeitos históricos. Dessa maneira, a educação emancipatória vai de encontro e não consegue se estabelecer e se consolidar em um sistema econômico capitalista, que privilegia uma pequena classe dominante, em detrimento da grande parcela da população excluída das decisões.

Agnes Heller (2016) divide a vida social em duas esferas: a *vida cotidiana*, composta pela linguagem, objetos e utensílios, e usos e costumes de uma cultura; e a *vida não cotidiana*, composta pela Ciência, Arte, Filosofia, Política e Moral. Para ela, o sujeito alienado é aquele que está circunscrito à esfera da vida cotidiana. A objetivação, portanto, é condição essencial para que os seres humanos saiam da condição de alienação, que o sistema capitalista impõe, isto é, é necessário à emancipação que os sujeitos saiam da circunscrição da esfera social da vida cotidiana e, nesse

transcender, alcancem a esfera da vida não cotidiana; nisto consiste a objetivação.

Quando se fala em objetivação ou em objetivações, é impossível não fazermos menção à escola. Diante da tamanha desigualdade social, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14).

Ela é o lugar onde encontramos o saber elaborado, já que “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2013, p. 14). A socialização de conhecimento faz da escola espaço de democratização do saber, uma vez que pessoas de classes populares têm acesso a ele por meio dela e é justamente “a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2013, p. 14).

A escola, entretanto, não atua como deveria, ao acabar funcionando como um “privilegiado aparelho ideológico do Estado” (Severino, 2006), já que toma como universais valores que privilegiam interesses de uma minoria. Deveria, contudo, atuar para a emancipação, pois é uma das instituições responsáveis pelo processo de humanização, pelo processo de formação das qualidades humanas (Mello, 2007).

Deveria, portanto, atuar na elaboração de um discurso contraideológico, fazendo os alunos se conscientizarem, já que possui dois grandes projetos: o projeto político da sociedade e os pessoais e existenciais de alunos e professores (Severino, 2006). Como espaço público, a escola é a instituição que deve se responsabilizar pela consciência de classe que é a motivadora da emancipação.

Dessa forma, à escola cabe a função de promover o acesso à cultura letrada, de conduzir o aluno à apropriação dos bens culturais visando à sua humanização. Vemos, então, como a língua e o acesso a ela (a todas as suas variedades e, também, à sua forma mais elaborada), é indispensável para a humanização dos sujeitos, uma

vez que é por intermédio dela que se tem acesso aos bens culturais mais elaborados, devido serem produtos de uma cultura letrada.

Decerto que pode parecer não haver relação entre a grande área da Educação e a área da Linguística, mas, a partir de nossos estudos (Silva, 2021), ao abordarmos o ensino de gramática, trazemos importantes considerações sobre essas duas grandes áreas que envolvem o ensino e a educação escolar.

Assim sendo, a partir da nossa pesquisa de dissertação de mestrado (Silva, 2021) mostramos que, quando olhamos o processo histórico de gramatização em língua portuguesa, observamos que a língua, que ainda hoje, na sua maioria das vezes, é confundida com a gramática (sendo, inclusive, tratadas como sinônimos em muitos casos) exerce papel fundamental na dominação de um povo. A concepção de erro que emerge da tradição gramatical é essencial para o controle do povo, por meio da uniformização, com a finalidade de atenuar a diversidade linguística regional e social (Faraco, 2008). Afinal,

[...] mudam os discursos da gramática, alteram-se os modos de ver e de explicar o funcionamento da língua, mas as gramáticas asseguram sempre seu papel na produção das relações políticas, históricas e sociais. Construir impérios, criar identidades nacionais, garantir a ordem social para a gramática, que, dessa forma, tem seu discurso justificado e renovado (Barros, 2010, p. 36).

É bom lembrar que a história da gramática remonta ao período helenístico, “a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a língua e cultura gregas aos territórios que conquistava” (Vieira, 2018, p. 44). Diante do objetivo de expansão do território, os gregos começaram a ver o desmoronamento de sua língua “pura”, que, como toda língua natural, começou a apresentar variação. Eles reconheceram as mudanças sofridas pelo grego clássico, devido à entrada na Grécia de “povos bárbaros”, isto é, povos conquistados pelos gregos que, por terem cultura diferente, foram assim denominados.

O uso da língua grega por esses povos, segundo os filólogos gregos, estava errado, por isso chamavam de “barbarismos”. Apesar do reconhecimento, por esses filólogos, das mudanças no grego clássico, devido ao contato linguístico com outros povos não falantes de grego, tais mudanças foram avaliadas de maneira negativa.

A partir dos estudos de textos homéricos, então, os gramáticos alexandrinos debruçaram-se sobre o que consideravam a língua “pura”, “correta”; comentavam e descreviam seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, ortográficos, estilísticos com o objetivo de preservação da língua prestes a “se perder”. Foi dessa forma que “passaram a constituir um ramo autônomo do conhecimento: a *grammatikē*, a arte de escrever” (Vieira, 2018, p. 47).

O nascimento da gramática tradicional, chave do ensino de língua na maioria das escolas brasileiras, está associado a essa relação de controle, a fim de servir como modelo de língua. A gramática, de certa maneira, nasce com um papel político e social: o de modelar (Neves, 2014).

Compreendemos, portanto, que a língua se relaciona com outras esferas sociais, visto que é estabelecida uma norma que deve ser seguida com vistas a não se perder a hegemonia da nação grega frente a outros povos. A língua se estabelece como forma de controle. O modelo surge a partir da *língua escrita, literária* (textos de Homero são a base da descrição) e *nacional* (outras línguas não foram consideradas neste processo, somente o grego clássico).

A partir disso, percebemos que o chamado “erro” é, muitas vezes, uma denominação genérica à qual é incorporada qualquer variedade dissonante das formas prescritas pela tradição gramatical, a que chamamos e chamaremos, neste texto, de norma padrão. Norma padrão, então, difere-se da chamada norma culta. Enquanto aquela diz respeito a uma norma idealizada, não falada, de fato, por falantes da língua portuguesa, o que, portanto, não faz dela uma variedade linguística; esta se traduz em uma variedade da língua, que é utilizada por falantes ditos “cultos”, ou seja, falantes que têm um nível de escolaridade maior e, por isso, se aproximam da norma padrão.

Assim, a forma “eleita” para constituir as gramáticas em língua portuguesa é a variedade privilegiada. Falamos “privilegiada” no sentido de que esta variedade é a culta, isto é, aquela “que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 73). E é exatamente este o porquê de ser esta a forma eleita, visto que “foi em razão de seu prestígio entre os letrados que a norma culta/comum/standart das línguas europeias ocidentais modernas foi gramatizada, isto é, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários” (Faraco, 2008, p. 72).

A variedade privilegiada se refere, portanto, à variedade da elite letrada, que, impõe sua forma de falar e escrever a todos; todavia,

A forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião” etc. (Geraldi, 1984, p. 44).

Isso posto, entendemos que há relações estreitas entre as partes que compõem a língua e, por sua vez, tendem a compor o ensino de língua, como a gramática e a variação linguística, ambas associadas às mudanças sociais. Por isso, a um ensino de língua que vise à emancipação é imprescindível a articulação de áreas importantes que integram a língua, como a gramática, a variação linguística, a leitura e a produção textual (e a literatura, ainda que não seja o centro dessa nossa discussão), como veremos a seguir.

Por um ensino de língua articulado

De modo geral, enquanto estamos graduandos na academia, mais especificamente na graduação em Letras/Língua Portuguesa, temos contato com diversas subáreas da Linguística e da Literatura. Sobre esta última, muito embora haja a possibilidade de articulação às demais áreas tratadas neste texto, ressaltamos que não vamos

nos ater a ela, tendo em vista o gênero textual selecionado para a produção de texto nesta prática relatada não ser literário; mas, afirmamos ser possível e imprescindível também sua inclusão no fazer pedagógico em relação ao ensino de língua.

Assim, em relação à Linguística, na academia, observamos professores especializados em áreas específicas, como aqueles que estudam sociolinguística, semântica, fonética, análise do discurso, linguística textual etc. O que acontece é que, em muitos casos, os graduandos têm dificuldades de inter-relacionar esses estudos.

Essa é uma percepção crítica, de quem já foi graduanda, esteve e está em contato com graduandos que relatam essas dificuldades. Esses estudos e pesquisas independentes são necessários para que conheçamos nosso objeto de estudo mais profundamente, mas enquanto graduandos, é necessário que consigamos relacionar estes estudos, porquanto na educação básica há a necessidade do ensino do todo da língua.

Nossa prática pedagógica vai se aprimorando, à medida que passam os anos. E, desde já, aviso ao leitor, professor ou professora iniciante ou, mesmo ainda, graduando ou graduanda, que muitas vezes erramos em algumas práticas, mas é por meio disso que aprendemos e nos aprimoramos. Somos seres em constante transformação e não podemos ter receio de rever nossas práticas para tentarmos melhorá-las, ao contrário, é mister que se faça isso: a autoavaliação é indispensável aos professores, uma vez que lidam com a formação humana.

Nesses termos, a proposição a seguir desvela uma concepção de prática pedagógica que vem se aprimorando ao passar dos anos e, diferentemente do que possam pensar alguns dos leitores, não está acabada, mas em aprimoramento.

Considerando que “a teoria está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (Saviani, 2013, p. 120), é necessário que entendamos e adotemos uma teoria de forma consciente, pois, ainda que consideremos que não adotamos uma teoria, ela se fará presente em nossa prática pedagógica, mesmo que inconscientemente.

Assim, entendemos e defendemos que a educação deve visar à emancipação e que, portanto, “o objetivo central da educação escolar deva ser a formação humana integral” (Santos; Cabral, 2021, p. 57). A língua, portanto, é condição essencial para a apropriação dos bens culturais, haja vista que o saber sistematizado (papel da escola) é uma cultura letrada (Saviani, 2013). Nesse sentido, então, “a linguagem tomada como instrumento psicológico de mediação simbólica configura-se como ferramenta indispensável no processo de apropriação e humanização dos indivíduos” (Santos; Cabral, 2021, p. 59).

Para alcançar isso, pensando sobre o ensino de língua na escola como “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135), de modo que o texto ganha centralidade, porque é

[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em toda sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (Geraldi, 1997, p. 135).

Portanto, quando planejamos o ensino de língua, nosso ponto de partida deve ser o texto e, por conseguinte, o gênero textual, porquanto é no texto que a língua se revela. Ao pensarmos em texto como ponto de partida do ensino, conseguimos enxergar nele todas as partes que intitulam e integram este artigo: no texto está a gramática, a variação linguística; a leitura é feita, porque se tem um texto para ler; e a produção textual também está vinculada – vê-se a presença do *texto*. Tendo isso em vista, defender o ensino de língua a partir do texto torna-se uma obrigação.

Além disso, devemos considerar que o texto é uma unidade que consegue congrega a multiplicidade dos componentes da língua. E, quando falamos em texto, é impossível desconsiderar a existência dos múltiplos gêneros textuais. A partir de então, conseguimos visualizar no texto (em seus diferentes gêneros) as

múltiplas variedades linguísticas, reflexo de uma sociedade heterogênea, diversa. Também essas diferenças sociais devem constituir o debate no ensino de língua, as quais, por sua vez, têm relações históricas cuja integração ao ensino de língua também é necessária, tendo em vista que, na língua, há entrelaçamentos extralinguísticos (Lucchesi, 2015).

No entanto, ainda é muito comum vermos práticas de ensino de língua pautadas no ensino de gramática. Por isso, é bom ressaltar que ensinar gramática não é ensinar língua. Como bem lembra Faraco (2008, p. 22), “a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas”. Entretanto, não o são. A gramática é apenas uma parte da língua, muito embora ela seja importante, já que “é ela que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função” (Neves, 2012, p. 185). Precisamos defender

[...] um tratamento da gramática que não se isole da vivência da linguagem, visão que representa olhar reflexivamente a língua que é manifestada pela ativação da linguagem, em contexto de situação e em contexto de cultura, em inter-relações e em interfaceamentos. A proposta é ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (Neves, 2012, p. 185).

Um ensino de língua que se pautar somente no ensino de gramática não coaduna com a ideia de uma educação emancipatória, já que para se alcançar esta, é necessário lançar mão da reflexão de todos os componentes que integram e estão integrados na língua, entre eles, a gramática, a variação linguística, a leitura e a produção de texto.

Desse modo, percebemos a impossibilidade de uma educação, que tem por objetivo promover a formação humana integral, ser conduzida “em pedaços”, logo

Se o ensino da gramática conseguisse desvencilhar-se do seu ranço normativista, restaria ainda alguma função para o ensino da gramática? Trata-se, agora, de pensar a gramática como uma teoria de descrição (e raramente de explicação) do funcionamento da língua (...) se entendermos a gramática como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade (Geraldi, 2010, p. 184).

Assim, percebemos que há espaço para a gramática no ensino de língua, mas ela não deve ser o centro, tomando todo espaço e relegando às outras ações de linguagem condição periférica. Se não operamos com a integralidade da língua (com todos os seus componentes), como formar um ser humano integral? É diante desse contexto que relatamos a prática pedagógica, a seguir, como uma possível forma de articular esses diferentes saberes que compõem a língua, de maneira a implicar o alcance da formação humana integral de nossos alunos, a emancipação.

Relato de uma prática pedagógica: articular gramática, variação linguística, leitura e produção de texto é possível¹

Como professora de língua portuguesa, todos os anos, no 1º bimestre letivo, independentemente da turma/ano-série em que estou ministrando aulas, inicio explicando sobre a língua, deixando claro aos alunos que a gramática é apenas uma parte dessa língua. Além disso, também mostro que há diferença entre gramática/estrutura da língua e gramática como aquele conjunto de regras que descendem de uma concepção tradicional, herdada dos gregos (Neves, 2002).

¹ Nesta seção, excepcionalmente, alterno para o uso da primeira pessoa do singular, visto que relato uma prática pedagógica realizada individualmente por mim. No entanto, em algumas passagens, faço uso da primeira pessoa do plural, haja vista que me incluo dentro de um grupo social, o de professores e professoras de língua portuguesa.

A partir disso, expliquei aos alunos como a língua é dinâmica, mutável e heterogênea e que essas características estão intrinsecamente ligadas às mudanças sociais, temporais, econômicas (Lucchesi, 2015), isto é, se a sociedade muda, também a língua muda. Inclusive, o nascimento da gramática está a isso relacionado, como bem nos mostra Vieira (2018), que explicita de modo claro que “desde sempre, língua e poder político-econômico andavam de mãos dadas” (Vieira, 2018, p. 45).

É necessário e imprescindível esclarecer aos nossos alunos que essas mudanças são absolutamente normais (comuns) em qualquer língua natural. Por meio dessa explanação, mostrei aos estudantes que em toda língua natural há variação linguística, fenômeno comum e esperado, de uma feita que, se a sociedade é heterogênea, não há como a língua ser diferente disso.

Com essa turma, em específico, após toda essa contextualização, foi realizado um momento de contato com o Atlas Linguístico do Brasil – ALIB (2014), cujo objetivo consistiu em apresentar algumas (das inúmeras) diferenças fonético-lexicais entre regiões e capitais de Estado brasileiras. Muito embora a variação diatópica, isto é, aquela que acontece em diferentes regiões (Bagno, 2007), seja a mais mencionada, de modo geral, em detrimento das outras, entendemos que há a necessidade de mostrá-la também.

Nesse caso, ela foi o “pontapé” inicial para chegarmos às demais. Como mediadora do processo, levei à sala de aula o ALIB e os alunos puderam folheá-lo, lê-lo; puderam debater sobre as diferenças lexicais e fonéticas que acontecem em diferentes regiões brasileiras; puderam reconhecer o uso ou não de determinados léxicos; puderam, ainda, conhecer alguns léxicos usados no Brasil, já que desconheciam ser usuais.

Um exemplo que chamou a atenção da classe, foi o uso do léxico “helicóptero” para denominar o que conhecemos, no Pará, de modo geral, por “jacinta” ou “libélula”. Esse léxico é usado, de acordo com o ALIB (2014, p. 207), por falantes nordestinos; mais

especificamente, seu uso é encontrado em Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Portanto, esses foram os passos iniciais que já integram o presente relato de uma prática pedagógica realizada com uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual no Oeste paraense, qual seja, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madre Imaculada, localizada em Santarém-PA. A prática relatada foi realizada no 1º bimestre letivo do ano de 2022 e contemplou 33 alunos que estavam, à época, matriculados na turma.

Considerando que hoje, no Brasil, vigora um documento normativo curricular, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), fui desenvolvendo as aulas de acordo com o livro didático cuja estruturação está consoante ao que o documento determina. Torna-se importante ressaltar que, como uma professora de língua portuguesa que concebe uma prática emancipatória, no que se refere, principalmente, ao ensino de língua, tenho consideráveis divergências ao que é expresso pela BNCC.

No entanto, compreendo a necessidade de segui-la, haja vista ser um documento norteador de currículo da educação básica. E, precisamos, enquanto educadores e educadoras, compreender, além disso, que quando temos uma concepção consolidada de educação, conseguimos enxergar frestas e lacunas para que possamos atuar como nossa concepção nos orienta.

Além disso, é válido destacar que os planos de curso, no Estado onde foi desenvolvida esta prática, devem seguir as orientações do Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2019). Nesse contexto específico, foi utilizada a versão da etapa do Ensino Fundamental, já que a turma em questão está nessa etapa de ensino, à qual também se circunscreve esta prática relatada.

É partindo disso que, no bimestre em questão, considerando as habilidades previstas para o 8º ano, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), desenvolvi atividades com base no gênero textual *reportagem*; assim, a turma foi orientada a ler as páginas do livro didático que versavam sobre o tema, bem como a resolver algumas atividades

relacionadas ao gênero em questão. O objetivo era familiarizá-los com o gênero para que, posteriormente, viessem a produzi-lo.

Nesse momento, é possível observar que os alunos tiveram atividades de leitura, especificamente leitura do gênero que, posteriormente, viriam a produzir; além disso, outro momento de contato com a leitura, foi durante a pesquisa que realizaram para constituir a reportagem a ser produzida, tal como veremos à frente.

Como o primeiro bimestre integrava parte do mês de março, o mês de abril e parte do mês de maio, os alunos pesquisaram, orientados por mim, sobre o *Dia da Língua Nacional* – comemorado dia 21 de maio – para fazer uma reportagem. Daí então, a turma foi dividida em 12 equipes (duplas ou trios). Cada equipe ficou responsável por pesquisar sobre seis perguntas-problema, a saber: 1. *O que é língua nacional?* 2. *Como nasceu o dia da língua nacional?* 3. *Quais são as línguas faladas no Brasil, além da língua portuguesa?* 4. *Que outros países e territórios falam a língua portuguesa?* 5. *O que são variedades linguísticas? Dê exemplos de variedades linguísticas faladas no Brasil* e 6. *A Libras é mesmo a “segunda língua oficial do Brasil”?*

Essas perguntas-problema foram elaboradas para incentivá-los à pesquisa e, por conseguinte, à reflexão crítica do que estavam estudando, porque, tal como Saviani (2013), concebo que o professor é o mediador do processo educacional. Dele, portanto, devem partir orientações que levem os alunos a refletir sobre o mundo, sobre o contexto a que estão submetidos e sobre as práticas sociais pertencentes a ele.

Assim, com o objetivo de, posteriormente, levá-los à reescrita, fiz uma divisão da turma em 12 equipes, mesmo contendo apenas 6 perguntas norteadoras de pesquisa. Com isso, cada pergunta foi pesquisada por duas equipes diferentes, que, mais à frente, tiveram que se sentar em conjunto e, a partir dali, filtrar e selecionar as informações para compor a versão final da reportagem.

Torna-se importante evidenciar que, de acordo com Menegassi (2016), o processo de escrita envolve as seguintes etapas: planejamento, execução ou escrita, revisão, reescrita e avaliação. Nesse sentido, todas essas etapas foram desenvolvidas e

consideradas no processo de avaliação, que, conforme enfatizado pelo autor, deve ser do processo, não do produto, ou seja, quando se fala em avaliação em relação à produção de texto, todo o processo deve ser avaliado, todas as etapas acima elencadas devem constituir a avaliação, não somente o produto, que é o texto escrito.

Além disso, ressaltar que esta experiência também envolveu a pesquisa, já que os alunos precisaram recorrer a fontes disponíveis *on-line*, via internet, ou impressas para encontrarem as possíveis respostas às perguntas propostas; dessa forma, eles foram orientados quanto à pesquisa em sites e/ou fontes confiáveis, além de serem orientados a identificar a fonte, ao final da pesquisa realizada, já que, em um primeiro momento, o que trouxeram de escrito não fazia menção às fontes.

O estudo da gramática perpassa exatamente pelo momento de produção da escrita e da reescrita, depois de todo o levantamento de dados realizado mediante pesquisa. Nesse momento, como mediadora do processo, fui orientando sobre determinados usos não abonados pela tradição gramatical e que se deve tomá-la como base para contextos formais de escrita e de oralidade, o que, portanto, poderia não ser usados naquele contexto, mas em outros, explicando, dessa maneira, a noção de “erro”, que para os linguistas não formalistas é um, mas para a concepção mais tradicional de língua, é outro.

É relevante dizer que, como professora e pesquisadora de língua, assumo total transparência com meus alunos em relação à existência da Linguística e de seus estudos, ainda que trate com alunos do Ensino Fundamental. É claro que a linguagem é outra, não é técnica, mas é uma linguagem que os permite compreender os fenômenos linguísticos e extralinguísticos com reflexão e com criticidade e, uma vez que tomo como base a concepção de educação que objetiva a emancipação, compreendo que

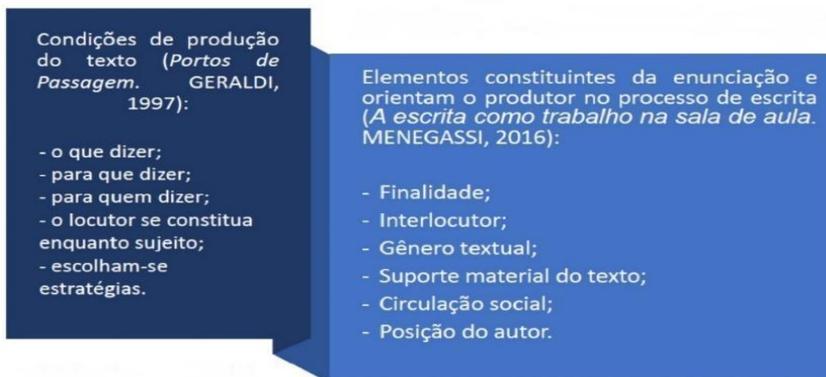
[...] à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2013, p. 121).

Se como professores e professoras, que um dia tiveram contato com o saber científico, não fizemos com o que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas cheguem à escola, qual a necessidade de existência das pesquisas científicas em educação? É por meio delas que conseguiremos melhores práticas, melhores posturas no fazer pedagógico e, por conseguinte, uma melhor educação; como reflexo, pessoas melhores, melhores relações sociais. Devemos, entretanto, ter o cuidado de não atribuir caráter salvacionista à educação (Mészáros, 2008), mas entender que, embora não sendo a única condição para a emancipação, ela é fundamental.

Destaco que, para desenvolver essa prática, contei com a colaboração de um estagiário e uma estagiária, ambos estavam desenvolvendo estágio de observação, pois são/estão graduandos em Letras/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A estagiária se responsabilizou pela edição e diagramação da reportagem, conforme se vê no anexo, ao final deste texto, que apresenta a versão final da reportagem produzida pelos alunos da turma.

Consoante Geraldi (1997), na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente *o que* escrever, mas também *para que* e *para quem* escrever, concepção que foi ampliada por Menegassi (2016), conforme Figura 1.

Figura 1: Comparação entre Geraldi (1997) e Menegassi (2016)



Fonte: Apresentação em slides da profa. Márcia Ohuschi (UFPA – campus Castanhal)

Nesses termos, os alunos tinham em mãos as condições de produção do texto, pois foram orientados a escrever para os colegas, estudantes da própria escola. Então, diferentemente de como normalmente se propõe produção textual aos alunos, eles teriam (e tiveram) um interlocutor que não se resumia a mim, professora e avaliadora do processo. Havia combinado com a turma que a reportagem (Anexo A) seria impressa e colocada no *hall* de entrada da escola, o que acabou sendo cumprido tardiamente, de minha parte, devido ao excesso de demandas outras.

Para além disso, também ficou combinado que o produto da pesquisa seria compartilhado com toda a escola via Rádio da Escola, pois a escola em que foi realizada essa prática dispõe de uma rádio; essa etapa, portanto, foi cumprida.

Sendo assim, eles tinham *o que dizer* (as perguntas que constituíram a pesquisa); *para que dizer* (entender um pouco mais sobre questões envolvendo a língua portuguesa e a Libras, além de outras línguas faladas em território nacional); *para quem dizer* (a comunidade escolar); *por que meio dizer* – o *gênero textual* (reportagem); *o suporte material do texto pelo qual circula* (impresso em folha A4); *a forma como vai chegar ao interlocutor* – *circulação social*

(ambiente escolar/rádio da escola) e, por fim, o *posicionamento dos autores*, que foi assumido, após a pesquisa realizada.

Sobre a seleção dos alunos para irem à rádio compartilhar a experiência e a pesquisa da turma, esta não foi feita por mim. Perguntei, na turma, quem gostaria de ir e concordei com que todos que se dispuseram a ir fossem. Sobre esse momento, pontuo que nem todos os alunos que se dispuseram a ir eram alunos aplicados aos estudos, mas entendo que esse era um momento oportuno de chamá-los à responsabilidade. E, dos seis alunos dispostos, cinco tomaram a responsabilidade para si; apenas um não compareceu.

Desses cinco alunos, três compartilharam sua experiência com os educandos do turno matutino da escola, e duas compartilharam com o turno vespertino da escola. Houve nervosismo, medo de errar. Enquanto educadores e educadoras, vemos que o processo de formação humana também perpassa por essas experiências, e esse foi um contexto apropriado para orientações e trocas importantes, de muito aprendizado tanto para eles, enquanto aprendizes, como para mim, enquanto professora.

É válido ressaltar que este foi um momento para que os alunos aprendessem sobre a oralidade formal, espontânea, mas mais elaborada, planejada. O que é previsto pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo DCE-PA (Pará, 2019).

(EF69LP07) **Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação** – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, **ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.)**, à **variedade linguística** e/ou semiótica **apropriada a esse contexto**, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143, *grifos nossos*).

Não obstante a oralidade seja considerada pertencente à cotidianidade (Heller, 2016), há situações de interação comunicativa que exigem uma oralidade planejada, como o contexto em questão. E esse acesso é possibilitado, em muitos casos, por meio da escola, que é o lugar de acesso a esse saber mais elaborado (Saviani, 2013), ainda que se esteja tratando da oralidade, porquanto houve essa necessidade. Não se tratou de ensinar o aluno a falar, no entanto, a partir do gênero selecionado, surgiu a necessidade de orientação quanto à produção de textos orais, o que demanda explorar sistematicamente a oralidade.

Antes de a pesquisa ser apresentada, na rádio, à comunidade escolar, perguntei aos discentes sobre suas percepções sobre as respostas encontradas, se havia alguma novidade, se algo os deixou surpresos. Eles relataram que ficaram surpresos com a quantidade de países e territórios que usam a língua portuguesa como uma de suas línguas oficiais. Falaram que lhes chamou a atenção o fato de termos muitas outras línguas que são faladas no Brasil, inclusive algumas já cooficiais. Eles afirmaram desconhecer ambas as situações.

Além disso, também os surpreendeu o fato de a Libras não ser, ainda, a segunda língua oficial do Brasil, já que acreditavam ser, antes da pesquisa. No entanto, trouxeram um fato que até eu desconhecia: já haver uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição)² para que isso seja tornado realidade e a Libras passe a assumir este posto de fato e de direito.

Considerações Finais

Por meio dessa experiência, os alunos puderam ter contato com diversas áreas relacionadas ao ensino de língua, que, muitas vezes,

² A PEC 12/2021 cuja ementa altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil, tem como explicação incluir a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como idioma oficial do Brasil. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537?>

são estudadas separadamente, mas que devem ser estudadas de maneira correlacionada, já que todas fazem parte da língua.

Vimos que é possível integrar essas áreas e trabalhar a língua a partir do texto, sem fazê-lo pretexto para um ensino de gramática e de gramática tradicional. Diante do exposto, percebemos que o ensino de língua deve lançar mão de contextos reais para que o que está sendo ensinado não só faça sentido ao aluno como também o faça perceber que aquilo que ele está aprendendo pode ser aplicado na sua realidade.

A partir de contextos integrados de ensino de língua (contextos que conseguem integrar as diversas áreas que envolvem o ensino de língua), é possível levar os alunos à reflexão para que pensem sobre a língua em um nível maior de criticidade, a fim de que percebam que ela é atravessada por diversos outros fatores, fatores extralinguísticos, fatores políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, pudemos perceber alunos mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, envolvidos com a pesquisa e com a descoberta (aprendizagem), fruto de suas pesquisas, atividades mediadas pelo professor ou professora cuja função perpassa exatamente pela mediação do conhecimento entre gerações diferentes, já que mais experiente, possui conhecimento mais consolidado sobre os bens culturais produzidos pela sociedade.

Assim, vemos como é possível (e que é possível) correlacionar teoria e prática, colocadas, normalmente, como divergentes e excludentes entre si. Como professora que acredita que a educação é um pilar importante para a transformação da sociedade (não o único), lutamos para que haja mais experiências significativas. Acreditamos que uma das formas de incentivar a mudança é compartilhar experiências, portanto, não é o final, mas um impulso à continuação.

Referências

ALIB (2014). *Atlas linguístico do Brasil*. V. 2. Londrina: UEL. 357 p.

- BAGNO, Marcos (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de (2010). O papel histórico, social e político do discurso da gramática. In.: NEVES, M. H. M. (org.). *As Interfaces da Gramática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 35-55.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB.
- FARACO, Carlos Alberto (2008). *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.
- GERALDI, João Wanderley (org.) (1984). Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In.: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, p. 41-48.
- GERALDI, João Wanderley (1997). *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, João Wanderley (2010). *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- HELLER, Agnes (2016). *O Cotidiano e a História*. 11. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LUCCHESI, Dante (2015). *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- MELLO, Suely Amaral (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun, p. 57-82.
- MENEGASSI, Renilson José (2016). A escrita como trabalho na sala de aula. In. JORDÃO, C. M. (org.). *Linguística Aplicada no Brasil rumos e passagens*. Campinas: Pontes, p. 193-230.
- MÉSZAROS, István (2008). **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2012). *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial
- NEVES, Maria Helena de Moura (2014). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

PARÁ (2019). *Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Aprovado pelo CEE-PA pela Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. Comissão ProBNCC Pará (MEC). 2. ed. revisada e publicada pela SEDUC. Belém: SEDUC/PA.

SANTOS, Larissa Malu dos; CABRAL, Marina da Silva (2021). Educação linguística na inter-relação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: (re)pensando o ensino de Língua Portuguesa. In. CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. S. (orgs.). *Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João, p. 57-89.

SAVIANI, Dermeval (2003). *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo. p. 1-19.

SAVIANI, Dermeval (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In.: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz. p. 289-320.

SILVA, Thaiza Oliveira da (2021). *A concepção de Gramática e de Ensino de Gramática que emerge da obra "A Gramática do Português Revelada em Textos"* NEVES (2018). 2021, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA.

VIEIRA, Francisco Eduardo (2018). *Gramática Tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola.

Anexo A

No dia 21 de maio, é comemorado o Dia da Língua Nacional

A data é uma homenagem ao idioma oficial do Brasil, difundido no território nacional com a colonização.

Por Turma 802 da EEEFM Madre Imaculada

26/05/2022



Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Fonte: Governo do estado de São Paulo.

No último sábado (21), comemorou-se o Dia da Língua Nacional. A data foi criada no ano de 2006, mesma data em que foi criado o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, e é comemorada apenas no Brasil, pois está relacionada à língua falada especificamente pela nação brasileira, apesar de ela também ser falada em outras nações.

A língua nacional é a língua do povo de uma nação e está relacionada com o estado politicamente constituído. Por isso, é vista como a língua oficial de um país. Ter uma língua como própria de um País funciona como elemento de sua identidade política e cultural. No caso do Brasil, a língua nacional é a língua portuguesa, que também é falada em países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Portugal. Em outros territórios, a língua portuguesa é também falada, como: Macau, na China; Damão e Diu, no território da União da Índia; Goa, na Índia; Malaca, na Malásia; Ilha das Flores, na Indonésia; Batticaloa, no Sri Lanka; e Ilhas ABC, no Caribe.

Só se fala uma língua no Brasil?

Embora o idioma oficial do Brasil seja o português, há, pelo menos, 274 línguas faladas no território brasileiro, segundo o censo IBGE de 2010, entre elas estão as diversas línguas indígenas, variedades do alemão, como o Pomerano e o Hunsrückisch, variedades do italiano, a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira e o Iorubá africano. Outra língua falada no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Embora seja considerada por muitas pessoas "a segunda língua oficial do Brasil", já que, em 2002, o governo a reconheceu como *meio legal de comunicação e expressão*, pela lei nº 10.436, a Constituição do Brasil não foi emendada: no artigo 13, a única língua mencionada como "língua oficial" do país é o português. Agora, aguarda-se a aprovação da PEC (proposta de emenda à constituição) 12/2021, para que a LIBRAS seja reconhecida como segunda língua oficial do Brasil.

Além disso, a própria língua portuguesa, no Brasil, apresenta, como qualquer língua natural, a chamada *variação linguística*, da qual decorrem as chamadas *variedades linguísticas*: diferentes formas de falar o idioma de um país, já que ele não é homogêneo, pois o sistema de línguas é formado por um conjunto de variedades e variantes, reflexos de diferenças temporais, socioculturais, estilísticas, regionais, etárias etc. Isso faz com que cada grupo social, de diferentes ocupações, faixas etárias e regiões criem a sua própria variedade, que é a sua forma de comunicação. Pode-se perceber essas variantes nos diversos dialetos (ou variedades) existentes no Brasil, como o mineiro, carioca, gaúcho, baiano, pernambucano, sulista, paulistano etc.

Língua nacional ou Línguas nacionais?

Considerando a grande diversidade linguística no Brasil, tanto no que se refere à língua portuguesa, quanto às demais línguas que convivem no território brasileiro, cada uma com suas diferenças e variedades linguísticas, podemos questionar se realmente podemos falar em "língua nacional". Se o conceito de língua nacional perpassa pela oficialização da língua ou das línguas, por que não oficializar outras línguas que são usadas no território nacional? Algumas delas, inclusive, tão usadas quanto a língua portuguesa.

Nesse sentido, já há movimentos de cooficialização de línguas em alguns municípios brasileiros, alguns desses já contam com línguas cooficiais. Por exemplo, em 2002, foi aprovada a lei 145, no município São Gabriel da Cachoeira (AM), que tornou cooficiais as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, faladas no município por boa parte da população, mesmo por falantes de grupos étnicos distintos.

Um país de grande extensão territorial como o Brasil, com tamanha diversidade religiosa, cultural, social, regional, linguística precisa reconhecer isto por meio de leis que cooficializem outras línguas utilizadas por suas comunidades linguísticas, a exemplo de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

Outras datas de comemoração da Língua Portuguesa

Além do Dia da Língua Nacional, 21 de maio, há duas outras datas dedicadas à língua portuguesa: uma delas é o dia 5 de maio – Dia Mundial da Língua Portuguesa, proclamado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2019, como forma de reconhecer o papel e a contribuição do idioma para a preservação e disseminação da civilização e da cultura humana; a outra é o dia 5 de novembro – Dia Nacional da Língua Portuguesa, comemorado oficialmente desde 2006, a partir de um projeto do então senador Papaléo Paes, do Amapá, aprovado pelo Congresso (PLS 149/2004).

Orientação e Revisão: Profa. Thaiza Oliveira

Edição e Diagramação: Profa. Ana Vitória Mendonça

Colaboração: Prof. Breno Pena Ferreira

Fontes: Blog Enem, Diário do Comércio, LABEURB, Quero Bolsa, Departamento de Linguística e Filologia (UFRJ).

Memórias da Emília: pílula falante na atualidade?

Gercilene Vale dos Santos
Missilene Silva Barreto

Um escritor é muito popular quando o mundo que criou escapa a seu controle, como se as personagens vivessem independentemente dele (Lajolo, 2014, p. 21).

Introdução

Para compreender como Monteiro Lobato foi e é importante para a nossa literatura infantil, bem como a atemporalidade de sua obra, torna-se relevante entender o contexto em que ela emerge e, principalmente, a revolução provocada pela forma com que o autor produziu seu legado infantil. Para Gregorin Filho (2009), em meados do século XX, Era pré-lobatiana, a leitura que acontecia na escola era voltada para um público infantil que precisava ser ensinado, tendo como preocupação a formação do caráter e da razão. A criança não era percebida como detentora de identidade própria e sua autonomia era considerada apenas quando habilitada a realizar as mesmas tarefas de um adulto.

De acordo com Silva (2009) essa forma de conceber a infância permeou o discurso pedagógico escolar e favoreceu a opção por textos curtos, em geral, narrativas e poemas com tom moralizante e pedagógico, que circulavam em compêndios denominadas seletas, nas quais prevalecia a voz descendente do adulto, cujo discurso primava pela modelização da criança, em detrimento à leitura-prazer vivida no lar, advinda da literatura oral, com seus jogos de encantamento, de medo e de aventuras que, realizadas por

amas de leite, pajens, avós despertavam nos pequenos o vigor da imaginação e da satisfação pessoal

Expressando uma perspectiva do adulto que quer imprimir modelos na mente infantil, essa leitura admonitória e edificante constituía a face do dever, que puxava para o primeiro plano as preocupações pedagógicas e morais, relegando à leitura como fruição para um segundo plano (Silva, 2009, p. 104).

É nesse contexto que emerge a literatura infantil de Lobato, na qual se percebe uma cisão dos modelos de leitura compreendidos pela escola, trazendo para seus textos os laços da diversão e do aprendizado e respeitando a criança como um ser com características próprias. No dizer de Silva (2009), é na obra lobatiana que as crianças surgem, de fato, não mais idealizadas a partir de um conceito ideológico de moral, mas com as vestes reais da infância; assim, seus personagens são rebeldes, disciplinados, generosos, egoístas, inquiridores, curiosos, cheios de imaginação.

O ambiente onde acontecem as “reinações” nem se compara à escola reguladora e normatizadora da época. *O Sítio do Picapau amarelo* já traz em si um colorido especial, evocando-o como lugar de fuga da rotina e desenvolvimento da criatividade e cabe todos, sem preconceitos. Para Zilberman (2014, p. 26), “O sítio é uma espécie de paraíso, mas um paraíso muito especial: em primeiro lugar, porque, só tem uma proprietária, não existe um dono, nem se verifica o exercício do poder autoritário”. Esse lugar foi apresentado como algo instigante, vivo, que só poderia ser apreciado pela experiência, pela leitura e observação dos fatos.

Assim, a obra de Lobato nasce ocupando o lugar de uma ponte entre os universos da infância, da leitura e do aprendizado. O autor consegue a façanha de mesclar o encantamento das leituras que em casa eram lidas/ouvidas sem nenhum compromisso, que não o do prazer, ao aprendizado tão necessário à criança em formação, mas sem o moralismo e o pedagogismo educacional. Por isso, ele é inovador, autêntico, clássico:

Antes, Lobato, numa atitude ousada e inovadora, introduz o olhar crítico, que avalia a escola e a sociedade, que se abre, sem limites ou preconceitos, a todas as áreas do saber, que estimula a autonomia de pensamento e a liberdade de expressão (Silva, 2009, p. 105).

Nesse viés, as personagens criadas por ele trazem consigo elementos desses ambientes: as crianças Pedrinho e Narizinho, dona Benta, Visconde, Emília, Tia Nastácia, tio Barnabé, Cuca e outras são personagens vivazes, originais, únicos.

Trata-se de um conjunto de seres inteligentes e independentes, dispendo de ampla liberdade para tomar iniciativas, inventar ações originais e resolver problemas; abordam os adultos de igual para igual, às vezes até com algum desrespeito, como Emília em relação à cozinheira Nastácia; mesmo diante da avó, Dona Benta, as crianças desconhecem limites, embora aceitem os princípios que norteiam a ação daquela senhora, sobretudo os que se referem à justiça, à ética e à fraternidade entre as pessoas (Zilberman, 2014, p. 23).

Os livros de Monteiro Lobato são marcados pelo lúdico, em que real e fictício misturam-se para criar, no leitor, efeitos do maravilhoso ao mesmo tempo em que dão condições para despertar o pensamento crítico. Suas histórias levam o leitor a questionar verdades, tirar suas próprias conclusões, a se posicionar de alguma forma, interagindo com o texto, em enlace com sua concepção de mundo. Mas será que esse mundo criado por Lobato, que tanto encantou a criança de outrem, atende aos interesses do leitor de hoje? A partir desse questionamento, objetiva-se evidenciar a atualidade da obra de Monteiro de Lobato, a partir da análise do livro *Memórias da Emília* (Lobato, 1994).

A análise abordará temas como: reflexões existenciais; metalinguagem do gênero; temáticas sociais; intertextualidade; humor nonsense com intuito de verificar se esse conteúdo ainda desperta o interesse das crianças de hoje, à luz da Literatura Infantil. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa, incluindo revisão bibliográfica e análise dos temas apresentados na obra em questão.

Para efeitos didáticos, o estudo está organizado, além da introdução, da seguinte forma: 1) Do Sítio do Pica-pau Amarelo ao mundo atual; 2) Por que ler Memórias da Emília? Em seguida, apresenta-se a conclusão, na qual se sistematizam as observações que respondem aos questionamentos iniciais e contemplam o objetivo da pesquisa.

Do Sítio do Pica-pau Amarelo ao leitor do mundo atual

De acordo com Travassos (2013), a criança no mundo de Lobato é livre, curiosa, ativa e transformadora, o que faz com que seus leitores logo se identifiquem. É nesse contexto que a obra lobatiana preenche singularmente as necessidades do mundo atual, visto que o universo criado pelo autor não relegou a segundo plano o aspecto lúdico, nem ignorou as relações entre adulto e criança.

Nas palavras de Travassos (2013), os objetivos de Lobato era impulsionar a leitura. Para isso, usava como artífice para envolver seu público-leitor, histórias, brinquedos e brincadeiras do cotidiano das crianças. Dessa forma, provoca reflexões que extrapolam o universo das páginas do livro e as tornam o centro de transformações do mundo real e imaginário.

A leitura de narrativas no Sítio é vivida pelas personagens infantis como experiência que permanece, engendrando reflexões para além do momento em que foi vivida. Entendo que as personagens lobatianas não só trocam experiências entre elas próprias e com as narrativas que ouvem, como tecem as suas próprias, fazendo do Sítio um espaço constante para o intercâmbio de experiências (Travassos, 2013, p. 113).

Lobato, como um dos principais difusores da leitura, buscava o encontro prazeroso do leitor com o livro. Queria que ele considerasse esse objeto como “fonte de prazer, conhecimento e transformação” (Travassos, 2013, p. 132). Assim, hoje os estudos que se desdobram sobre sua obra investigam, dentre outros: a importância de seu legado para a Literatura Infantil Brasileira; a

recepção da leitura; a mediação da leitura no contexto escolar (Travassos, 2013).

Logo, ao se pensar na mediação da leitura em contexto escolar com o perfil da criança contemporânea, percebe-se na obra de Lobato um caminho que desvia do tradicionalismo, que prima pela experiência, pelo aguçamento da curiosidade e pelo convívio dos leitores com outros mundos e com experiências além dos muros escolares.

Metaforicamente, poderíamos pensar em Dona Benta como uma professora que reúne ao seu redor um grupo de crianças e, no embalo das palavras, promove a interação entre seus diferentes ouvintes, entre eles e ela própria, assim como entre eles e as histórias narradas, abrindo espaços para a troca de informações, para o intercâmbio de experiências e para a constituição dos sujeitos (Travassos, 2013, p. 133).

Desse modo, a relação da criança com os meios digitais e midiáticos do mundo contemporâneo pode não só contribuir, como estimular a leitura, como incitar debates sobre as diferentes possibilidades de leitura, mas nunca sem ignorar o acesso ao livro.

Travassos (2013) relata que a professora, ao usar a versão apresentada na televisão, com uma narrativa mais moderna, incluindo também o computador, levava o aluno a perceber em que momento ela se afasta e se aproxima do original. Segundo a autora, a docente “traz em sua fala, a ideia de historicidade e de permanência de uma obra que vem sendo revisitada por outras linguagens” (Travassos, 2013, p.183).

A pesquisadora compreende que as adaptações realizadas para a televisão lançam mão de mecanismos multimodais como imagens, áudios, músicas, efeitos visuais, além do texto verbal que possibilitam outras formas de interação com a obra. Esses recursos instigam e funcionam como motivadores da leitura, pois provocam sensações diferentes e interferem nas percepções, emoções e sensações do leitor/expectador (Travassos, 2013).

É desse modo que, indo além de sua época, Lobato torna-se vivo nos dias atuais. Principalmente, porque seus personagens

foram grandiosos demais e não couberam apenas no sítio. Viajaram no tempo, tornaram-se vivos não só no imaginário infantil e preencheram outros espaços. Zilberman (2014, p. 21-22), ao falar da imortalidade de Lobato, enfatiza que “a realidade fabulosa que saiu de sua mente acabou maior, mais poderosa e mais duradoura do que ele cogitou”.

Por que ainda ler Memórias da Emília?

A proposta desta seção é analisar os temas que se instauram na obra infantil *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato (1994), considerando seu lugar no mundo atual. É certo que os limites deste estudo não permitem abraçar todas as questões fantásticamente criadas pelo autor, por isso propõe-se levantar, no conjunto de diferentes questões que compõe o texto, alguns aspectos que tornam essa obra tão original: reflexões existenciais; metalinguagem do gênero; temáticas sociais; intertextualidade; humor nonsense .

A obra *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato, foi publicada em 1939, no contexto da Segunda Guerra Mundial e em plena ditadura militar, quando a liberdade de imprensa era cerceada pela censura e a literatura sofria com as perseguições políticas. Está dividida em 15 capítulos. Tem como personagem principal, a boneca Emília. O episódio central do livro é a história do anjinho da asa quebrada.

A Marquesa de Rabicó resolve escrever suas memórias, ou melhor, mentir suas memórias. Já no início, não sabendo como fazer, chama o Visconde para ajudá-la. Assim, na obra apresenta-se um viés narrativo sobre a ótica do Visconde, da Emília e um narrador central que funciona como adulto, colocando “ordem na casa”. A história principal do livro é do Anjinho da asa quebrada trazido por Emília para o sítio e todos os desdobramentos que esse fato provoca. Ao saber que no sítio de D. Benta havia um anjo verdadeiro, o mundo inteiro tem interesse em conhecê-lo.

As aventuras de Emília são vividas em companhia de personagens de outros países e livros: Almirante da Inglaterra; Capitão Gancho, Peter Pan, Alice no país das Maravilhas, D. Quixote; das Histórias em quadrinhos, como o marinheiro Popeye (à época, politicamente incorreto). O livro é uma mistura do espírito questionador de Lobato, do nonsense, da ludicidade, numa aventura que conta “as coisas que aconteceram no sítio, mas ainda não estão nos livros” (Lobato, 1994, p. 11).

Logo de início, o narrador já revela uma ruptura com os próprios limites do gênero: Emília vai “mentir” suas memórias. É tudo peta, pois nas memórias os homens mentem mais. Observa-se então um questionamento entre o que é história e o que é literatura. Há uma reinvenção ou um desmascaramento do gênero? Debus (2011) ao encontro dessas indagações instiga se os leitores da atualidade entenderiam essa proposta, dado que à época esse questionamento parecia fazer sentido

E os leitores de hoje? Em tempos de biografias, autobiografias e memórias que inundam o mercado livreiro, podemos dizer que o leitor contemporâneo interage com o texto e na maioria das vezes pergunta onde começa e/ou termina a “verdade” / “mentira” desses relatos (Debus, 2011, p. 100).

O gênero memorialístico é reinventado pela boneca que resolve relatar suas memórias “contando mentiras”, ou seja, usando o ficcional para libertar-se do senso comum, do trivial, e dando asas à imaginação, permitindo-se, inclusive, inventar suas memórias. Mas não pode ser uma mentira qualquer, “tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura” (Lobato, 1994, p. 7).

A irreverência de Emília é magistral mesmo quando se propõe a dar início à escritura. A dificuldade do começo coloca-a na mesma situação que milhares de alunos, tanto os daquela época como os de hoje, que têm a folha em branco como bicho-papão: “começar é terrível” (Lobato, 1994, p. 10). O início com o ponto de interrogação já exprime o duelo que travava com a materialidade do papel, fazendo-a rodear, rodear, apelar para detalhes gráficos como sinais

de pontuação e referências a elementos visuais como papel cor do céu com estrelinhas e tinta cor do mar. Que aluno, hoje, não se vê nessa condição?

A saída é ler os clássicos. É o que orienta Visconde ao citar o livro *As Aventuras de Robinson Crusoe*. De posse de um modelo, Emília vai tecendo seu plano de escrita: “filha de gente desarranjada...”, nascida de “uma saia velha de tia Nastácia” costurada e enchida de macela (Lobato, 1994, p. 10) e torna-se “autora” de sua própria história, rompendo com os paradigmas de que só quem “tem berço” tem sua história registrada.

No livro, a Marquesa filosofa ainda, sobre temas existenciais atemporais, que muito instigam o ser humano em todas as épocas. Eles são tratados com versatilidade e humor, sem a obrigação de uma resposta séria, mas funcionam como convite a pensá-los sobre outros pontos de vista. São exemplos temas como verdade e mentira, filosofia, vida e morte:

Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia” (LOBATO, 1994, p. 8)

Sabe o que é filósofo, Visconde?

É um bichinho sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, pensando, pensando (LOBATO, 1994, p. 11).

A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca.

[...]

Cada piscos é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

– E depois que morre? Perguntou o visconde.

– Depois que morre vira hipótese (Lobato, 1994, p. 11).

Outro tema que chama a atenção na obra é o ensino de língua que Emília, a professora, dispensa ao anjo “Flor das alturas”. Durante a aula, os mistérios da língua são desvendados a partir das experiências da mestra e das observações em campo: “árvore

é uma pessoa que não fala”; “Raiz é o nome das pernas tortas que elas enfiam pela terra adentro”; “machado é o mudador das árvores”; “cobra pode ser animal ou evocar sedução”; “tigre pode ser um animal ou símbolo de coragem”. Ao brincar com as possibilidades de uso da língua, Emília traça uma ponte entre o cotidiano e o literário, subvertendo a ideia de que só sabe fazer poesia quem é gênio.

Esse método de ensino opõe-se à forma estanque e “sem graça” com que a escola há muito se utiliza para ensinar as palavras, dando ênfase a classificações e exercícios repetitivos. Com isso, o narrador instiga a repensar as estratégias dispensadas ao ensino da língua, levando o leitor a perceber o sentido das palavras de um ponto de vista lúdico, cujos usos e sentidos não seguem uma regra apenas, mas são admitidos os saberes de cada um.

Debus (2011, p. 105) confirma isso, reforçando que “as palavras adquirem novos significados, desprovidas de proprietário e do significado neutro do dicionário, elas assumem seu papel de elemento vivo e concreto na comunicação”.

Ao receber as crianças inglesas no sítio, o autor ironiza situações inviáveis à época, dado o contexto da segunda guerra mundial, mas não deixa de ser um idealismo que, se não pode existir no mundo real, é perfeitamente possível no mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo. Um lugar não limitado pelas cruzeiras do mundo. Assim, os acontecimentos do sítio são motivos para que os representantes dos países em guerra reúnam-se e ajam democraticamente: “A situação tornou-se tão grave que o Rei da Inglaterra, o Presidente Roosevelt, o *Fuehrer* da Alemanha, o *Duce* da Itália, o Imperador do Japão e o *Negus* da Etiópia se reuniram em conferência para tratar do assunto” (Lobato, 1994, p. 16).

É assim que desembarcam no sítio, o Almirante Brown com as crianças inglesas e as personagens dos clássicos literários ingleses: Alice, (de *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país dos espelhos* de Lewis Carrol); Capitão Gancho e Peter Pan, de James Barrie. Mas, Lobato, atento que era aos acontecimentos de sua época e sendo um visionário, não deixou de lado outros personagens do mundo

infantil: o marinheiro Popeye, das Histórias em Quadrinhos; Shirley Temple, do Cinema.

As interações entre as personagens são aproximadas, numa relação intertextual fantástica, resultando em desfechos inimagináveis, como a luta de Pedrinho com Popeye e a paródia quixotesca vivida por Emília, Visconde, Flor das alturas e Shirley Temple.

Infere-se, com isso, que nos dias atuais, as novidades tecnológicas seriam vistas com bons olhos pelo escritor, e é justamente apostando nessa relação da infância com os meios tecnológicos que Lobato continua impulsionando o leitor de hoje, pois encontrando alguma dificuldade na recepção da leitura, lançar-se-á rumo à descoberta, fazendo das Memórias da Emília um mapa do tesouro.

Contudo, é preciso ponderar que isso, no contexto escolar, depende muito do papel do professor-mediador, pois conforme salienta Martha (2008, p.129), o risco é difundir a lenda “Monteiro Lobato” em detrimento de sua obra. Daí a preocupação da autora com a formação de mediadores competentes que primem pela “relação entre o sentido e a interpretação da obra do escritor, que não se realiza sem a experiência da leitura, entendida como atitude vital e efetiva”.

O leitor precisa ser conduzido a desvendar as reflexões possibilitadas pela leitura da obra. Por exemplo, o narrador provoca reflexões bem-humoradas sobre as relações de poder e a condição humana, subjugada pelo sistema capitalista, que cada vez mais corrói o homem por valorizar o individualismo e, assim, assolar a miséria humana.

Na voz da esperta Emília, quando questionada sobre a autoria das memórias, o humor ganha vida:

– Sabe escrever memórias, Emília? – repetiu o Visconde ironicamente. – então é isso de escrever memórias com a mão e a cabeça dos outros é saber escrever memórias?

– Perfeitamente, Visconde! Isso é que é o importante. Fazer coisas com as mãos dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros, pegar nome e

fama com a cabeça dos outros: isso é que é saber fazer as coisas” (Lobato, 1994, p. 42).

A exploração do outro, os meios nem sempre legítimos de se fazer à custa de outros são denúncias do oportunismo que impregna a sociedade, de antes e de agora, leva os estudantes-leitores a se reconhecerem na voz do Visconde ou mesmo da boneca. Vive-se em um mundo onde cada vez mais os recursos naturais são explorados e as desigualdades sociais se assolam. A criança moderna precisa dialogar com essas questões, para se posicionar como elemento transformador dessa realidade.

O humor de Lobato leva o leitor a refletir e perceber a verdadeira condição humana velada pela prática capitalista e individualista do ter sempre mais, dar um “jeitinho”, a esperteza emiliana pela exploração do mais fraco, a possibilidade de tomar do outro o que lhe é proveitoso (Debus, 2011, p. 109).

Na obra em questão, vê-se ainda, traços de um discurso que, a julgar pela concepção de sociedade atual, pode soar preconceituoso e perigoso, caso apenas a leitura superficial seja realizada. O tratamento de Emília à Tia Nastácia quando o anjinho vai embora, evoca um comportamento que não é mais tolerado pela sociedade, o que requer obviamente a mediação do adulto para que se contextualize o uso dessa linguagem.

Todas as aves são de Deus e no entanto prendemos canários e sabiás nas gaiolas e comemos pombos assados sem que Deus se importe. Pensa que Ele fica o tempo todo prestando atenção nas aves do quintal do céu? Tem mais que fazer boba. Além disso, anjo é coisa que há lá por cima aos milhões. Um de menos, um de mais, Deus nem percebe. Perdemos o anjinho por sua culpa só. Burrona! Negra beicuda! Deus te marcou, alguma coisa em ti achoou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo (Lobato, 1994, p. 45).

Sobre a questão do preconceito racial, Martha (2008) elucida que esse é um tema que pode gerar repúdio à boneca, em particular, ou à própria obra. Contudo não se pode impedir ou privar o leitor de ter acesso a ela e nem o impedir de manifestar sua

opinião livremente, após, claro, as devidas orientações sobre seu contexto de produção.

Não obstante, é preciso que essa leitura seja mediada pelo professor, o qual não pode negar a perspectiva histórico-social da obra. Essa perspectiva

[...] tem como objetivo estudar a literatura infanto-juvenil numa situação diacrônica: buscando, por meio de evidências históricas, as relações produtoras de textos que se relacionam a determinado momento da história e como tal tipo de texto tomou as características que hoje constituem a literatura para crianças e jovens (Gregorin Filho, 2009, p. 60).

Mas é o absurdo provocado pela interrupção da espevitada Emília na autoria das memórias que a fantasia ganha vez e corre lampeira na obra. O humor nonsense vai sendo delineado à medida que Emília rompe com os padrões do discurso memorialístico e ela mesma conduz, à sua maneira, uma memória imaginada, futurística e por isso mesmo, ilógica.

Assim, ela foge para Hollywood com o Almirante e seus tripulantes, levando o anjinho e o Visconde, que passa mal na viagem: “A Viagem foi ótima, exceto para o Visconde, que enjoou a ponto de deitar ao mar metade da sua ciência. Vomitou logaritmos, ângulos e triângulos, leis de Newton – uma trapalhada” (Lobato, 1994, p. 50). Não bastasse a punição ao Visconde, por dizer que ela era uma boneca sem coração, Emília gaba-se de sua inteligência, quando aprende a falar em inglês sem sotaque: “É extraordinária a inteligência desta criança! Já está falando inglês sem o menor sotaque português” (Lobato, 1994, p. 50).

Há espaço ainda em suas invenções para ela se tornar famosa por suas aventuras no sítio: “– Ora, Emília! Quem não conhece a Marquesa de Rabicó? Fique sabendo que em Hollywood todos sabemos de corzinho aqueles livros onde vêm contadas as suas estórias” (Lobato, 1994, p. 51) e para parodiar as aventuras de D. Quixote, com pura peraltice da infância.

Graças à sua intromissão, a narrativa envereda por caminhos impensáveis, justificados pela licença poética da imaginação e da

criatividade. Devido ao humor nonsense, a obra transcende seus sentidos e confirma que, em se tratando das memórias de uma boneca como Emília, não poderia ser diferente: É surreal! Para Debus (2011, p. 113) “A memória torna-se um texto aberto. O deslocamento para fronteiras além do vivido, além do espaço do sítio, acaba por provocar um deslocamento da narrativa”.

Conclusão

A leitura de *Memórias de Emília* (Lobato, 1994) constitui-se um presente especial ao leitor, das outras e desta época, porque instaura várias perspectivas da leitura. Mesmo que o leitor pretenda, é impossível ficar na primeira página. A obra é um convite! Um convite a mergulhar no maravilhoso mundo de Lobato, mas que pode, assim como o autor, lançar mão das invenções tecnológicas da contemporaneidade para motivar o leitor de hoje e instigar a leitura.

Logo nas páginas iniciais, a primeira peça a pegar o leitor é justamente a força dos temas filosóficos evocados que não cabem nos limites dos muros de uma época; seguido do modo não convencional de começar o texto; das abordagens humorísticas de temas que refletem bem os dilemas da sociedade contemporânea. Tudo com uma linguagem cativante e simples.

Em se tratando dos objetivos educacionais, *Memórias da Emília* (Lobato, 1994) em nada deixa a desejar aos ideais de um ensino de qualidade de nosso tempo. A visão de ensino e aprendizado toca em pontos importantes da escola: as dificuldades de Emília na escrita faz com que o sujeito aluno se reconheça na leitura: “Se ela que era ousada, inteligente, filósofa, teve dificuldades, por que eu não?”, pensaria o aluno; o ensino tradicional, mecânico em detrimento da liberdade do uso da língua com liberdade e criatividade; o caráter dialógico da obra tanto intratextual, conforme se vê nas falas das personagens, dos narradores e extratextual, quando o texto conversa com o leitor e vice-versa.

Não bastasse o vigor com que Lobato conduz o leitor por esses campos, na obra, a imaginação torna-se viva, como numa brincadeira de faz-de-conta que acompanha a criança de todos os tempos. A mistura de personagens, reais e fictícios, do erudito e do popular, coroado pelo magnetismo do absurdo, do inimaginado, do nonsense preenche a obra com o universo criativo e lúdico que faz dela uma leitura original em qualquer época, o que é confirmado por Martha (2008) quando de sua investigação sobre as impressões gerais da leitura de *Memórias da Emília*:

Os escritos indicam que os leitores valorizaram o caráter criativo, os elementos da intertextualidade, o respeito à voz e à visão da criança, os traços inovadores do texto de Monteiro Lobato, responsabilizando tais aspectos, inclusive, por sua permanência e atualidade no contexto literário brasileiro. Alguns apontaram como traço negativo da narrativa o preconceito, percebido na fala de Emília, ao dirigir-se a Tia Nastácia (Martha, 2008, p. 126).

Se o tema do preconceito é negativo, não deixa de ser ótima oportunidade de refletir sobre esse comportamento nas sociedades modernas e passadas. Como se disse: a obra é um convite. Mas como diz a própria autora acima mencionada, primeiramente é necessário abrir o livro, escutar a retumbância das vozes infantis na construção de mundos possíveis e na formação dos leitores mais críticos, mais conscientes de si e do mundo.

É desse leitor que a escola se ressent. É desse homem, sonhador, obtuso, indagador, crítico que o mundo reclama. Por isso, ao se pensar a criança como o ser do hoje e o adulto do amanhã, não se pode negar que a literatura promulgada por Lobato, seja sua obra em si, seja suas sementes que se fortaleceram e vingaram em autores como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, José Paulo Paes e outros, é um pisca-pisca: pisca e lê; pisca e brinca; pisca e aprende; pisca e critica; pisca e reflete; pisca e pensa; pisca e transforma-se; pisca e interage com o mundo.

Referências

- DEBUS, Eliane Santana Dias (2011). Memórias de Emília, de Monteiro Lobato: uma reflexão sobre a linguagem. In.: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia K. da C.; MICHELLI, Regina. (orgs.). *A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 1, p. 90-119.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau (2009). *Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- LAJOLO, Marisa (2014). A modernidade em Monteiro Lobato. *Letras de Hoje*, v. 17, n. 3, 9 jul. Disponível em: A modernidade em Monteiro Lobato|Letras de Hoje (pucri.br). Acesso em: set. de 2022.
- LOBATO, Monteiro (1994). *Memórias da Emília*. 42. ed. São Paulo: Brasiliense.
- MARTHA, Alice Áurea Penteadó (2008). A recepção de Memórias da Emília por estudantes de Letras. In.: CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Monteiro Lobato e o leitor de hoje*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 115-130.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann (2009). *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cênone Editorial.
- TRAVASSOS, Sônia (2013). *Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade*. 2013, 238f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dsoniat.pdf>. Acesso em: jun. de 2022.
- ZILBERMAN, Regina (2014). *Como e por que ler a literatura infantil*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Habilidades de escrita: uma proposta de intervenção no Ensino Superior

Ana Lúcia da Silva Brito

Para início de conversa...

O presente texto é resultado da pesquisa de Dissertação do Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulada *Gênero Textual Fichamento de Resumo: Uma Sequência Didática para o ensino-aprendizagem nos semestres Iniciais de Cursos de Graduação*. O trabalho visou ao desenvolvimento de habilidades de escrita quanto ao gênero fichamento de resumo, o qual foi implementado em uma turma de estudantes ingressos em cursos de engenharias diversas da UFPA, participantes do Programa de cursos de nivelamento da Aprendizagem (PCNA)¹. A experiência lhes oportunizou escrever de maneira mais adequada, em esferas específicas de comunicação, como acadêmica, política, pedagógica ou cotidiana.

O gênero textual fichamento de resumo pode se configurar uma atividade de produção textual que permite ao usuário expor

¹ À época em que nossa pesquisa de mestrado foi implementada (2019), o PCNA era destinado somente para os alunos ingressos nos cursos de Engenharias da UFPA; as aulas do Programa eram oferecidas para sanar as dificuldades dos recém-ingressos com relação às disciplinas das Ciências Básicas (Física, Matemática e Química) e tinham como meta geral o fortalecimento à formação nessas áreas, de modo a propiciar melhor desempenho na aprendizagem, bem como garantir a integralização curricular em tempo hábil na formação do profissional formado pelo Instituto de Tecnologia (ITEC). Atualmente, o Programa se estendeu para outros cursos de graduação e outros campus da UFPA. Disponível em: <https://ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/9607-pcna-promove-cursos-para-recepcionar-calouros>.

de modo claro e coerente, sua compreensão acerca de um texto em processo de apropriação. Tem relevância para a comunidade acadêmica (estudantes e/ou pesquisadores) enquanto ferramenta de aprendizagem, pois, por meio dele, é possível organizar o estudo, sistematizar as ideias e desenvolver habilidades de leitura, tais como a seleção de ideias principais do texto-fonte, compreensão e interpretação; além de desenvolver habilidades de escrita, como a produção de outros textos.

Com isso, partimos da seguinte situação-problema: como desenvolver a proficiência dos alunos em relação à compreensão e à produção escrita do gênero fichamento de resumo? Diante disso, assumimos a hipótese de que a Sequência Didática – SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) – é uma metodologia de ensino que pode contribuir de maneira sistemática para a aprendizagem dos alunos quanto ao fichamento de resumo. Nesse sentido, e a partir do domínio desse gênero, os discentes desenvolveram as habilidades necessárias para a compreensão crítica e, conseqüentemente, para a produção de textos acadêmicos adequados às necessidades de aprendizagem específicas.

O gênero textual em foco, ao constituir-se em um novo texto, torna-se um recurso valioso para a assimilação da palavra do outro, ou seja, da palavra do autor do texto, pois nele o aluno – ou qualquer outro fichador – registra e documenta informações que podem servir de referências em suas próximas produções escritas. E se referendar no discurso do outro é um requisito essencial na escrita de textos acadêmicos científicos, especialmente em textos de iniciantes, nos quais o reconhecimento da autoridade da área é uma das condições basilares para a instauração da cientificidade (Silva; Bessa, 2011).

A SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual qualquer” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82) que visa a assessorar o aluno a dominar com mais proficiência um gênero de texto, propiciando-lhe, assim, escrever ou falar de uma forma mais adequada numa dada situação de comunicação. Ela possui caráter

modular e procedimentos metodológicos que consideram a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística. Logo, sua dinâmica consiste no uso efetivo de práticas de linguagem historicamente construídas com o intuito de oportunizar (re)construções e apropriações das referidas práticas.

Assim sendo, ao produzir um fichamento pensando na possibilidade de produção de um novo texto, a atividade de fichar deixa de ser apenas um trabalho realizado para atender a uma solicitação do professor de determinado componente curricular e passa a ser um momento necessário ao amadurecimento do processo de escrita de qualquer gênero produzido na academia.

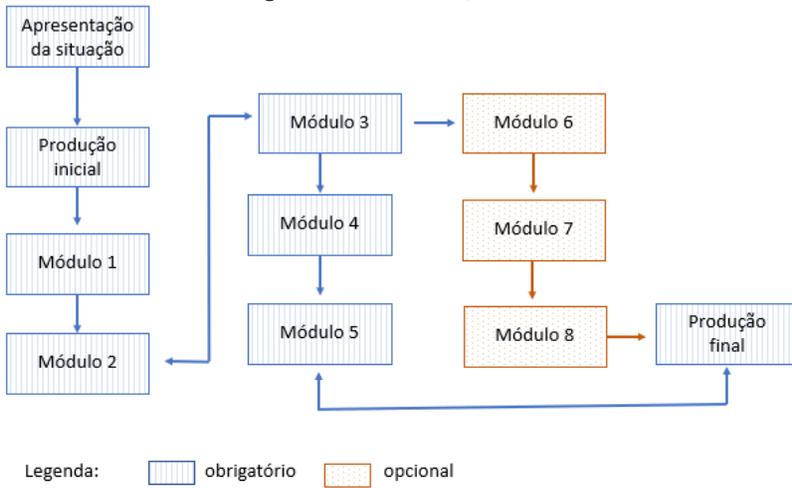
Nessa perspectiva, “a prática contínua do fichamento auxilia o estudante a aprimorar pontos de vista e julgamentos, percebendo que um pequeno trabalho inicial resulta em ganho de tempo futuro, quando for preciso escrever sobre determinado assunto” (Marques Jr., 2011, p. 1). Portanto, o fichamento mobiliza no aluno ampla compreensão a respeito do texto fichado, a qual se torna imprescindível para a produção textual escrita.

Neste capítulo, apresentamos um recorte da proposta metodológica de ensino SD, elaborada e implementada em uma turma de estudantes da UFPA, participantes do PCNA. Esta proposta configurou-se produto educacional de nossa dissertação de mestrado (Brito, 2019), a qual pode ser encontrada na íntegra em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12167>.

Sequência Didática: módulos e etapas

A proposição da SD ora apresentada foi baseada na proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e segue a seguinte sistematização: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos fixos e opcionais e a produção final (Figura 1).

Figura 1: Sistematização da SD



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor entendimento da Figura 1, detalhamos cada um dos módulos elencados a seguir. Porém, ressaltamos que nos detemos neste capítulo, somente aos módulos fixos, sendo esses efetivamente implementados no contexto de nossa pesquisa de mestrado. Já os módulos opcionais foram pensados e elaborados com a intenção de favorecer complementações de atividades com foco na dimensão linguística para o trabalho docente, caso professores precisem e queiram estender o trabalho pedagógico do gênero textual fichamento de resumo com seus estudantes.

Apresentação da Situação

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é o momento em que é exposto em pormenores a atividade que os alunos desenvolverão e a construção da situação de produção e comunicação, além da atividade de linguagem a ser desenvolvida. Esse momento compreende duas dimensões do trabalho: a dimensão do projeto

coletivo de produção de um gênero oral e/ou escrito e a dimensão dos conteúdos.

A primeira etapa da SD – apresentação da situação – visa à apresentação inicial da proposta de trabalho, para tanto, acionamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser estudado, a partir dos seguintes questionamentos que foram respondidos oralmente (Quadro 1).

Quadro 1: Questionamentos

1. O que é um fichamento?
2. Você costuma produzir esse tipo de texto em que circunstância: para estudo? Como estratégia de estudo? Como avaliação cobrada pelo professor? Explique.
3. Quantas oportunidades vocês já tiveram de produzir um fichamento?

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, apresentamos exemplos de fichamento aos discentes para mostrar sua importância na esfera acadêmica, sugerindo-lhes que refletissem sobre a funcionalidade desse tipo de texto. Essa primeira atividade serviu como estímulo para o estudo sistemático do gênero.

Após a conversa inicial, apresentamos a proposta de trabalho e, para isso, tivemos a possibilidade de discutir com os estudantes sobre as características principais do gênero fichamento, fazendo uso de exemplos de textos fichados (Quadros 2, 3 e 4).

Quadro 2: Exemplo 1 – Fichamento de Citação

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Ciência e conhecimento Científico. *In*: MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995. p. 8-22.

“O conhecimento popular e o científico possui objetivo comum, mas o que os diferencia é a forma, o modo e os instrumentos do ‘conhecer’. Uma das diferenças é quanto à condição ou possibilidade de se comprovar o conhecimento que se adquire no trato direto com as coisas e o ser humano” (Marconi; Lakatos, 1995, p.10).

“Além de ser uma sistematização de conhecimentos, [...] ciência é um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar” (Marconi; Lakatos, 1995, p.12-13).

“O conhecimento popular caracteriza-se por ser predominantemente: superficial, isto é, conforma-se com a aparência, com aquilo que se pode comprovar simplesmente estando junto das coisas; expressa-se por frases como ‘porque o vi’, ‘porque o senti’, ‘porque o disseram’, ‘porque todo mundo diz’” (Marconi; Lakatos, 1995, p.15)

Fonte: Campos, 2015, p.18 (*adaptado*).

Quadro 3: Exemplo 2 – Fichamento Bibliográfico

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Ciência e conhecimento Científico. *In.*: MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995. p. 8-22.

O livro trata de questões relevantes para a metodologia do trabalho científico. Seu propósito fundamental é evidenciar que, embora a ciência não seja o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade, há diferenças essenciais entre o conhecimento e o senso comum, vulgar ou popular, resultantes muito mais do contexto metodológico de que emergem do que propriamente do seu conteúdo. Real, contingente, sistemático e verificável, o conhecimento científico, não obstante falível e nem sempre absolutamente exato, resulta de toda uma metodologia de pesquisa, a que são submetidas hipóteses básicas, rigorosamente caracterizadas e subsequentemente à verificação. Mostrando todo o encadeamento da metodologia do conhecimento científico, métodos científicos, fatos, leis e teorias, hipóteses, variáveis, elementos constitutivos das hipóteses e planos de prova - verificação das hipóteses.

Fonte: Campos, 2015, p.19 (*adaptado*).

Quadro 4: Exemplo 3 – Fichamento de Resumo

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Ciência e conhecimento Científico. *In.*: MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995. p. 8-22.

“O conhecimento científico se caracteriza pela possibilidade de se comprovar os dados obtidos nas investigações acerca dos objetos. Para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno em estudo. A partir desse pressuposto, Lakatos & Marconi apresentam dois aspectos importantes: a) a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade; b) um

mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo homem comum; o que leva ao conhecimento científico é a forma de observação do fenômeno”.

Fonte: Campos, 2015, p.19 (*adaptado*).

Nesse momento, por meio de uma leitura inicial conjunta, chamamos a atenção dos discentes, fazendo com que observassem/percebessem os aspectos ligados à estrutura composicional do gênero.

Depois da leitura conjunta, lançamos mão das seguintes perguntas (Quadro 5), as quais foram feitas uma a uma, oralmente e por escrito, com o propósito de conduzir os alunos a identificar as diferenças e as semelhanças nos aspectos referentes às condições de produção do gênero em estudo.

Quadro 5: Outras perguntas

1. Observe os fichamentos lidos e aponte o que há de semelhante e o que há de diferente em cada um.
2. O que leva uma pessoa a produzir um texto desse gênero?
3. Qual é o papel social de quem produz textos do gênero em estudo? E como é chamado esse produtor?
4. Esse tipo de gênero textual pode servir de leitura para outras pessoas que não seja o próprio produtor? Por quê?
5. E qual o papel social desse possível leitor?
6. Em qual esfera social esse gênero textual pode circular? Por quê?
7. Em qual veículo de circulação o fichamento se propaga?

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas atividades motivaram os alunos à realização da etapa seguinte.

Produção Inicial

Posterior à etapa da apresentação da situação, os alunos realizaram uma produção inicial do gênero escolhido. Para Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), essa primeira produção pode ser feita de modo coletivo ou individual. Em nosso contexto, optamos pela produção individual, porque queríamos perceber o que os

estudantes já sabiam ou não. Essa espécie de diagnose é importante para balizar o nosso planejamento didático-pedagógico na direção daquilo que o estudante precisa aprender e/ou amadurecer.

Desse modo, a produção inicial da SD teve um papel relevante e regulador tanto para os discentes quanto para nós no papel de professora. Para os alunos, permitiu-lhes descobrir o que já sabem fazer e o que precisam aprimorar quanto à produção do gênero proposto; quanto a nós, ela favoreceu o levantamento dos conhecimentos que os alunos tinham acerca desse gênero, as principais dificuldades encontradas na produção, enfim, o que precisavam aprender para melhorar a produção escrita, orquestrando, assim, o nosso trabalho.

Portanto, essa etapa viabilizou o refinamento da SD, sua modulação e adequação de modo mais preciso às aprendizagens reais dos alunos (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004). Assim, a análise dessa produção inicial nos oportunizou observar o que de fato os discentes já dominavam para sugerir novas atividades.

Após os debates realizados, solicitamos aos alunos a produção, de modo individual, de um fichamento de resumo do texto “As habilidades que um estudante de engenharia deve ter” (texto adaptado)². Ratificamos que o objetivo dessa atividade foi averiguar os conhecimentos prévios de produção textual escrita do referido gênero. Dessa maneira, a avaliação da ação norteou o planejamento da produção dos módulos a serem trabalhados ao longo da SD.

Para essa produção inicial, apresentamos algumas orientações para servir de viés condutor ao trabalho produtivo dos educandos (Quadro 6).

² Disponível em <https://www.usjt.br/blog/10-habilidades-que-um-estudante-de-engenharia-deve-ter/>.

Quadro 6: Orientações para a produção inicial

- | |
|--|
| a) Elaborar uma breve introdução, situando o tema central do texto lido. |
| b) Destacar as ideias mais relevantes do texto, cuidando para não confundir a ideia central com as ideias periféricas. |
| c) Escrever as ideias selecionadas com o cuidado de não apenas realizar uma transcrição <i>ipsis literis</i> , mas buscar produzir o fichamento a partir da compreensão sobre o texto. |
| d) Fazer uma síntese do texto que está sendo fichado, a qual funcionará como uma conclusão para seu fichamento. |

Fonte: Silva e Bessa, 2011.

Em seguida, recolhemos e avaliamos os textos, os quais nos possibilitaram perceber quais conhecimentos os estudantes apresentavam (ou não) acerca do fichamento de resumo e quais as principais dificuldades de aprendizagem (Quadro 7).

Quadro 7: Quadro Síntese das dificuldades de aprendizagem

As principais dificuldades encontradas na avaliação diagnóstica
1. Incompreensão do conceito de resumo, da sua finalidade e das suas especificidades.
2. Dificuldade no reconhecimento do gênero fichamento de resumo, das suas características, da funcionalidade e composição.
3. Dificuldade na produção de paráfrases.
4. Uso inadequado de determinados articuladores do discurso.
5. Desconhecimento de estratégias de citação do discurso alheio.

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dessas percepções, elaboramos e implementamos os módulos fixos, apresentados a seguir, que permearam a SD. Cada módulo vislumbrou etapas de atividades e aprendizados que os educandos puderam apreender.

Módulos

Os módulos, de acordo com Silva e Bessa (2011), são a fase da SD em que se busca trabalhar as dificuldades de aprendizagem observadas a partir do diagnóstico adquirido na produção inicial,

com o intuito de sanar as fragilidades identificadas e oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para superá-las.

Esses módulos são as etapas em que se desenvolvem atividades práticas para trabalhar as dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica da produção inicial dos discentes, com o objetivo de saná-las para a reescrita. Desse modo, no momento da elaboração dos módulos, avaliamos as principais dificuldades da expressão escrita dos alunos e produzimos atividades com estratégias diferenciadas a fim de trabalhar e sanar cada dificuldade diagnosticada.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalham-se os problemas de níveis de funcionamento da produção realizada:

[...] a representação da situação de comunicação (conhecer quem fala, para quem, com qual finalidade, em que momento, entre outros); a elaboração dos conteúdos (conhecer as técnicas para buscar e criar os conteúdos); planejamento do texto (saber estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir); realização do texto (escolher os meios de linguagem mais eficazes para produzir o texto, tais como utilizar o vocabulário adequado, variar os tempos verbais, servir-se de organizadores textuais, entre outros) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.104).

Nesse sentido,

[...] realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato que se toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 89).

Para esta etapa, elaboramos e implementamos os seguintes módulos.

Módulo 1

Neste módulo, o foco do trabalho foi o gênero resumo. Para essa etapa, desenvolvemos uma atividade para auxiliar os alunos na compreensão do conceito de resumo, sua finalidade e suas características básicas, porque enquanto gênero tem suas especificidades. Para ajudar os aprendentes, realizamos a seguinte atividade: apresentamos três exemplos de resumo semelhantes (Quadros 8, 9 e 10) e lhes pedimos que lessem, discutissem entre pares e apontassem o melhor resumo justificando sua escolha.

Quadro 8: Resumo 1

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro. É possível superar a violência? Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte. Boff diz que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. Veja-se, por exemplo, o número de atos de violência. Onde buscar as inspirações para a cultura da paz? Somos seres sociais e cooperativos, temos capacidades de afetividade. O homem pode intervir no processo de evolução. Desde os tempos de César Augusto, os filósofos acham que o cuidado é a essência do ser humano. Gandhi, dom Hélder Câmara e Luther King são figuras que deram exemplo de comportamento. Eu acho que todos nós devemos lutar pela paz.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004, p. 15.

Quadro 9: Resumo 2

No artigo “A cultura da paz”, Leonardo Boff defende a necessidade de construirmos a cultura da paz a partir de nós mesmos. O autor considera que isso é impossível, uma vez que o homem é dotado de características genéticas que lhe permitiram vencer a violência.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004, p. 16.

Quadro 10: Resumo 3

Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas

humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura de paz contra da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir das contestações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004, p. 16.

A diferença entre os resumos é que o primeiro apresenta as informações mais importantes do texto a partir de citação indireta, enquanto o segundo resumo não se desenvolve a contento, demonstrando a necessidade do conhecimento total do texto base. O terceiro, entretanto, utilizando-se de citações diretas, desenvolve-se a partir de paráfrases.

Para realizar essa atividade, optamos pela leitura coletiva entre os envolvidos no processo (professora e alunos). Os exemplos de resumo foram disponibilizados de forma impressa para os estudantes. Dispomos de um momento para a interação entre eles para que pudessem discutir/debater a respeito do resumo mais adequado, fazendo uma reflexão a partir dos seguintes critérios apresentados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, *adaptado*):

- a) Correção gramatical e léxico adequado à situação de produção;
- b) Seleção e apresentação das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- c) Indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo, autor e título;
- d) Compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas;

e) Não apresentação de comentários pessoais por parte de quem faz o resumo, uma vez que devem ser mantidas as ideias do texto original;

f) Menção do autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes (citações);

g) Menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...);

A partir dessas convocações, notamos um despertar mais aguçado por parte dos estudantes no que diz respeito ao gênero resumo e suas especificidades. Isso porque, eles apresentaram fragilidades até mesmo em habilidades básicas de escrita, como por exemplo, identificar a ideia principal de um texto. Numa primeira produção escrita de resumo, obtivemos como resultado um número expressivo de textos-cópia.

Após as atividades e reflexões realizadas em sala de aula, os alunos foram convidados a assistir ao vídeo “sala de aula invertida”³. Em seguida, produziram um resumo oral, de modo coletivo, objetivando colocar em prática os conhecimentos adquiridos. A partir disso, seguimos para o segundo módulo.

Módulo 2

O módulo 2 se referiu ao estudo do gênero fichamento de resumo, suas características, funcionalidade e composição. Primeiramente, apresentamos o conceito de fichamento (Quadro 11) por meio de slides projetados em Datashow.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpPAjsVMJuE>.

Quadro 11: Conceito de fichamento

Segundo Costa (et al., 2017), fichamento é uma ferramenta essencial que auxilia os graduandos a disciplinar os estudos; organizar material de consulta; sistematizar ideias; ampliar conhecimentos sobre o tema pesquisado; desenvolver habilidades de leitura e escrita; compreender, analisar, sintetizar e avaliar ideias; apreender as ideias dos autores lidos e a confrontá-las com as suas próprias; posicionar-se criticamente frente aos autores pesquisados; delimitar as vozes do texto: voz do autor e do pesquisador; e organizar o pensamento.

Fonte: Rocha *et al.*, 2017, p. 23.

Em seguida, trabalhamos a sistematização do contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional, tal como as características linguístico-discursivas do gênero fichamento de resumo. Para tanto, selecionamos um exemplar trabalhado na primeira aula, que não teve foco apenas na transcrição, e realizamos, junto com os alunos, uma análise sobre o texto selecionado.

Nessa análise, foram observadas as características que envolvem as condições de produção do fichamento, levando em consideração seu propósito comunicativo, as intenções de seu produtor, o/s interlocutor/es, o suporte, dentre outras especificidades desse gênero.

Auxiliamos o alunado a observar os aspectos estruturais desse gênero, verificando, por exemplo, de que tipo de fichamento se tratava, onde se colocava a referência do texto que estava sendo fichado, a organização textual do fichamento (parágrafos, esquemas, blocos), e outros aspectos (Quadro 12).

Quadro 12: Características do Fichamento

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Produtor: Fichador
	Receptor: o próprio fichador, o professor
	Meio de circulação: acadêmica
	Finalidade discursiva: - Registrar as ideias principais do texto-fonte lido
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	1. Cabeçalho: Autoria, título, local da publicação, editora e ano da publicação 2. Corpo
ESTILO	Linguagem formal

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir disso, convidamos cada aluno a (re)ler os exemplares de fichamento disponibilizados em sala, na primeira aula. Posteriormente, apresentamos a eles um quadro impresso (Quadro 13), solicitando seu preenchimento por escrito e de modo individual, com informações a respeito do gênero em estudo.

Quadro 13: Exercício

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Produtor: Fichador
	Receptor: o próprio fichador, o professor
	Meio de circulação: acadêmica
	Finalidade discursiva: - Registrar as ideias principais do texto-fonte lido
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	
ESTILO	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse módulo revelou a compreensão dos discentes sobre as diferenças entre o resumo e o fichamento de resumo. Levar o estudante a perceber essas diferenças é importante porque lhes permite produzir seu discurso de forma adequada e consciente às situações de interação, repercutindo na produção do gênero textual apropriado. Demos prosseguimento ao terceiro módulo da SD.

Módulo 3

Neste módulo, as atividades focadas se referiram à produção de paráfrases para estimular os alunos a desenvolver o parafraseamento porque como técnica de reformulação pode avançar da simples esfera da reprodução para a reconstrução criativa de novos sentidos (Hilgert, 1993).

Para auxiliar os discentes, apresentamos exemplos de textos-fonte e de textos parafraseados a fim de que pudessem compará-los com vistas a observar os principais recursos linguísticos utilizados pelo autor na atividade de parafrasear. Esses textos

corresponderam aos fichamentos apresentados nas aulas anteriores.

A atividade teve por finalidade levar o aluno a perceber que apesar de serem escritos de modo diferente com uma maneira de dizer específica, tais textos (Quadro 14) mantiveram uma relativa equivalência semântica entre si, uma vez que se tratavam da reformulação um do outro (Silva; Bessa, 2011).

Quadro 14: Exemplos de textos-fonte e textos parafraseados nos manuais.

Trecho original	Paráfrase arriscada (excessivamente próxima da literalidade do trecho original)	Paráfrase segura (uso da ideia original, mas não de sua forma literal de expressão)
<p>“Certo que mesmo na era do <i>ius commune</i> as funções de julgar e legislar eram separadas. O julgamento em matérias de justiça (e lei) fora confiado a corpos especiais, composto de letrados, doutores, juristas” (LOPES, 2010, p. 15)</p>	<p>Segundo Lopes (2010, p.15), já na era do <i>ius commune</i> separavam-se as funções de julgamento e legislação, sendo que em matérias de justiça (e lei), a tarefa de julgar foi confiada a grupos específicos, que contavam com letrados, doutores e juristas</p>	<p>Segundo Lopes (2010, p. 15), na era do <i>ius commune</i> já se confiavam os julgamentos a entidades específicas de juristas formalmente treinados</p>
<p>“A Nova República começou em clima de otimismo, embalada pelo entusiasmo das grandes demonstrações cívicas das eleições diretas” (CARVALHO, 2008, p. 200)</p>	<p>O clima predominante no começo da Nova República era de otimismo, impulsionado pela empolgação de passeatas cívicas a favor das eleições diretas (CARVALHO, 2008, p. 200)</p>	<p>Segundo Carvalho (2008, p. 200), percebia-se, em meados da década de 1980, o clima favorável à redemocratização</p>

Fonte: Booth; Colomb; Williams, 2005 *apud* Queiroz, 2015, p. 145.

Posteriormente, apresentamos uma exemplificação de paráfrase do texto-fonte lido anteriormente; tal exemplificação

tornou-se importante para o alunado, pois por meio dela puderam contar com modelos ou refletir acerca da composição desses textos, não para reproduzi-los, mas para servir-lhes como base para a produção do seu próprio texto parafrásico (Quadro 15).

Quadro 15: Paráfrase do texto

O texto intitulado “10 habilidades que um engenheiro deve ter” publicado em <https://www.usjt.br/blog/>, elenca habilidades que o engenheiro deve desenvolver no decorrer de sua formação para se tornar um profissional adequado às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, além de dominar os cálculos, o profissional de engenharia precisa saber trabalhar em equipe e se relacionar com as outras pessoas. O texto destaca também que o engenheiro deve tanto saber ser líder como ter senso de observação uma vez que lidará com elaboração de projetos, desenhos, cálculos detalhados, além de mensurar a quantidade de material e controlar a equipe. Conforme o texto, o engenheiro da atualidade deve ser capaz de aliar lógica à criatividade, assim como dever ter aptidão para a tecnologia e se preocupar com a sustentabilidade, pois a engenharia é uma das profissões mais importantes quando se trata de aliar o progresso à manutenção da vida para as gerações futuras. De acordo com o texto, o profissional de engenharia deve ter coragem para assumir riscos e precisa construir uma visão estratégica sobre o mercado desde a sua formação acadêmica. Nesse sentido, esse profissional precisa investir em qualificação extra, fazer intercâmbios e aprender línguas estrangeiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para auxiliar os alunos a melhor entender o conceito e a finalidade da paráfrase, expomos em sala de aula a videoaula paráfrase⁴ e ainda apresentamos a conceituação e exemplos de paráfrase por meio da projeção de slides (Figura 2).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jAUKfU03Lk>.

Figura 2: Definição e Exemplos de Paráfrase



Fonte: Elaborada pela autora.

Depois das atividades e reflexões realizadas em sala de aula, os alunos, organizados em dupla, foram convidados a produzir uma paráfrase do texto “10 habilidades que um engenheiro deve ter”, a fim de colocar em prática suas apropriações das especificidades da paráfrase.

Dentro dessa atividade coletiva, precisamos motivar os estudantes a participar efetivamente da (re)produção do texto, fazendo-os refletir e colocar em prática aspectos discursivos e linguísticos trabalhados nos módulos anteriores. Essa atividade possibilitou aos alunos perceber um avanço em sua escrita ao comparar a produção deste módulo com a produção inicial de caráter diagnóstico. Após esse momento, prosseguimos a aula com as atividades do quarto módulo.

Módulo 4

Este módulo tratou do estudo de alguns elementos articuladores do discurso, também conhecidos como marcadores

discursivos (Koch; Elias,2016) cuja finalidade é a articulação, conexão de grupos de palavras, união de frases simples, formação de frases complexas e estabelecimento de nexos lógicos entre períodos e parágrafos para a produção de textos coesos e coerentes. Para auxiliar os alunos quanto ao conhecimento e compreensão da funcionalidade desses elementos, lançamos mão das seguintes atividades:

Primeiro, apresentamos alguns casos de elementos articuladores (conectivos) e as principais ideias que estabelecem (Quadro 16); em seguida, mostramos um texto curto em slides (Quadro 17), para que após uma leitura conjunta os alunos reconhecessem a funcionalidade das palavras grifadas no texto.

Quadro 16: Elementos articuladores

Elementos articuladores	O que indicam
Sem dúvida / está claro que / com certeza / é indiscutível	Certeza
Porque / pois / então / logo / portanto / conseqüentemente	Relação de causa e consequência
Além disso / também / ademais / mas também /e	Acréscimo de argumentos
Inicialmente / primeiramente / em segundo lugar / por um lado / por outro lado / por fim	Organização geral do texto
Assim / finalmente / para finalizar / concluindo / enfim / em resumo/ Logo / assim sendo / isso posto / Pois/ dessa forma	Introdução de conclusão
Já que / uma vez que / pelo fato de / devido a / por isso / como	Introdução de argumentos, justificativas, causas
Para / para que / com o intuito de / com o objetivo de / a fim de	Finalidade
Conforme / de acordo com / consoante	Conformidade
À medida que / à proporção que / da mesma forma	Proporcionalidade

Fonte: Rangel, Gagliardi e Amaral, 2010 (*adaptado*).

Quadro 17: Exemplo de texto para análise de elementos conectores

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009.

Fonte: Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2011/questoes/106.html>. Acesso em: 2018.

Notamos que essas atividades favoreceram aos discentes uma melhor compreensão da funcionalidade e da finalidade do uso dos articuladores trabalhados neste módulo. De início, demonstraram não ter um entendimento mais ampliado acerca desse uso, estando somente no nível da memorização, o que pode ocasionar usos de determinados conectivos de forma equivocada. Essa realidade foi constatada nas primeiras produções dos alunos, o que justifica a relevância de atividades dessa natureza.

Após a apresentação e discussão acerca dos elementos articuladores do discurso, distribuímos aos alunos enunciados impressos (Quadros 18 a 20) para que, em dupla, pudessem identificar os operadores do discurso e reconhecer suas funcionalidades.

Quadro 18: Exemplo 1

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei: — O que é música? Passamos dois dias inteiros Tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes. O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de

concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

Fonte: Disponível em: <https://questoesonline.blogspot.com/2014/11/946.html>. Acesso em: 2018.

Quadro 19: Exemplo 2

Duas exposições, uma no Rio, outra em São Paulo, coincidentemente abordam uma mesma temática, apesar de serem praticamente opostas na abordagem: a produção feminina na arte no modernismo brasileiro.

Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/07/1656508-mostra-tarsila-e-as-mulheres-modernas-no-rio-e-superior-a-mulheres-artistas-em-sp.shtml%3>. Acesso em: 2018.

Quadro 20: (Exemplo 3)

Glossário diferenciado

Outro dia vi um anúncio de alguma coisa que não lembro o que era (como vocês podem deduzir, o anúncio era péssimo). Lembro apenas que o produto era diferenciado, funcional e sustentável. Pensando nisso, fiz um glossário de termos diferenciados e suas respectivas funcionalidades.

Diferenciado: um adjetivo que define um substantivo, mas também o sujeito que o está usando. Quem fala “diferenciado” poderia falar “diferente”. Mas escolheu uma palavra diferenciada. Porque ele quer mostrar que ele próprio é “diferenciado”. Essa é a função da palavra “diferenciado”: diferenciar-se. Por diferenciado, entenda: “mais caro”. Estudos indicam que a palavra “diferenciado” representa um aumento de 50% no valor do produto. É uma palavra que faz a diferença.

Fonte: Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/colunas/gregoriouvivier/2014/08/1498380-glossa-rio-diferenciado.shtml>. Acesso em: 2018.

Esses textos foram utilizados como exercício durante a aplicação dos módulos e serviram de forma satisfatória para a compreensão e apreensão dos elementos de articulação e suas funções. Em seguida, no módulo 5, vemos como se dão as citações diretas e indiretas.

Módulo 5

No Módulo 5, apresentamos um conjunto de atividades para auxiliar os alunos a reconhecer os diversos modos de citar o

discurso alheio (Quadros 21 a 24). Esclarecemos aos discentes a necessidade da referência ao discurso do outro no gênero fichamento de resumo como forma de reafirmar o nosso dizer. Além disso, explicamos que essas citações devem seguir uma normatização oficial, via regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)⁵.

Quadro 21: Exemplo 1

Imensas possibilidades de sentido “não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura. A própria Antiguidade desconhecia aquela Antiguidade que hoje conhecemos” (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Fonte: CAMPOS, 2015, p. 61.

Quadro 22: Exemplo 2

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo de obras.

Fonte: Lakatos e Marconi, 2008, p. 19.

Quadro 23: Exemplo 3

Na festa de Shavout, quando Moisés recebia a Torá das mãos de Deus, o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor. Este sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico [...]. O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras sagradas (MANGUEL, 1997, p. 90).

Fonte: CAMPOS, 2015, p. 61.

⁵É o órgão responsável pela normalização técnica do país e por meio dos Comitês Técnicos estabelece diretrizes que norteiam o desenvolvimento de produtos, inclusive os bibliográficos, como os Trabalhos Acadêmicos (Teses, Dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos etc.).

Quadro 24: Exemplo 4

Texto original

Quando se tratar de dados obtidos por informação verbal [...], indicar, entre parênteses, a expressão (informação verbal), mencionando-se os dados disponíveis, em nota de rodapé (ABNT, 2002a, p. 2).

Texto original citado indiretamente

Os dados obtidos verbalmente deverão informar, entre parênteses, a expressão (informação verbal) e seus dados disponíveis devem ser mencionados em nota de rodapé (ABNT, 2002a).

Fonte: <http://faculadeguanambi.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/ManualdeTrabalhosAcad%C3%AAmicos-1.pdf>. Acesso em: 2018.

Após apresentarmos os exemplos de citações, pedimos aos educandos que identificassem qual modo de citação foi mobilizado pelo autor em cada caso e com qual propósito discursivo. Posteriormente, a fim de potencializar o conhecimento sobre a citação, apresentamos aos aprendizes as particularidades das citações por meio de slides (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3: Definição e Exemplos de Citação

Há duas maneiras de reproduzir uma citação direta: A citação direta curta (citação de até 3 linhas) deve ser inserida normalmente no corpo do texto com fonte do mesmo tamanho (geralmente fonte 12), vir entre aspas duplas seguida da referência à que pertence tendo a página citada.

A **citação** é um recurso que se dá de maneira direta e indireta: A citação direta é a transcrição textual (literal) de parte da obra que foi consultada que deve respeitar até eventuais desvios de inadequação vocabular, ortografia, regência, concordância registrados no texto original, resguardando a autoria textual.

Exemplo:

De acordo com Queiroz (2015, p. 80), o objetivo principal daquele que faz pesquisa na área do Direito "é identificar todo e qualquer fenômeno social do qual possam extrair informações ou dados sobre as práticas jurídicas que, em momento seguinte, serão objeto de tratamento em pesquisas jurídicas".

Ou

Entendemos que o objetivo principal daquele que faz pesquisa na área do Direito "é identificar todo e qualquer fenômeno social do qual possam extrair informações ou dados sobre as práticas jurídicas que, em momento seguinte, serão objeto de tratamento em pesquisas jurídicas" (Queiroz, 2015, p. 80).

Fonte: Rocha et al., 2017, p. 82.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 4: Definição e exemplo de citação direta longa

A **citação direta longa** é aquela em que há mais de 3 linhas (é recomendável que não ultrapasse as 15 linhas); ela deverá ser destacada com recuo de 4,0cm (ou 4,5cm) na régua do processador do texto a partir da margem esquerda, **redigida em fonte tamanho menor que a do corpo do texto** (fonte 11 ou 10, não menos que isso), com **espaçamento simples entre linhas** na paragrafação, em texto justificado como forma de alinhamento, escrito sem aspas e dado um “Enter” após o parágrafo anterior e antes do parágrafo posterior com sua referência.

Exemplo:

Sobre a escolha do tema abordado, Galuppo afirma que o tema que o pesquisador escolheu não deve ser encarado como camisa-de força, mas apenas como um ponto de partida. Portanto, nada impede que ele mude novamente de tema e, conseqüentemente, de projeto de pesquisa.

[...] Se o aluno depositou um projeto e este foi aceito, já demonstrou que desenvolveu essa habilidade de forma adequada, dispensando-se novo depósito. É claro que ele terá de elaborar, pelo menos conceitualmente e idealmente por escrito, um novo projeto, e certamente terá de discuti-lo com o professor-orientador (GALUPPO, 2008, p. 44).

Fonte: Rocha et al., 2017, p.51. Grifo nosso.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5: Definição e exemplo de citação indireta

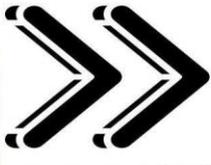
Já a **citação indireta** consiste em uma **paráfrase de trecho de determinada obra sem que haja transcrição literal das palavras do autor**, pois, nesse caso, interpretam-se suas ideias e raciocínios para reescrevê-los com as próprias palavras; nesse tipo de citação, portanto, as aspas são dispensáveis. Como trata da citação de um autor, é **necessário fazer a referência sem indicação de página**, por se tratar de um texto de forma indireta.

Exemplo:

Para Gustin e Dias (2006), o primeiro passo para a pesquisa científica é a escolha de uma situação-problema relevante, o que pode ser feito por meio da revisão bibliográfica.

Ou

O primeiro passo para a pesquisa científica é a escolha de uma situação-problema relevante, o que pode ser feito por meio da revisão bibliográfica (Gustin; Dias, 2006).



Fonte: Rocha et al., 2017, p.52. Grifo nosso.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa atividade ainda, realizamos uma leitura conjunta do texto “Engenharia requer profissionais com novas habilidades”⁶ de modo interativo, dialogando a fim de melhor compreender o que estava sendo lido. Depois de feita a leitura, solicitamos a produção, de modo coletivo, de um fichamento de resumo em que

⁶ Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conhecimento/operacoes-e-tecnologia/engenharia-requer-profissionais-novas-habilidades/>.

aparecessem citações diretas e indiretas. Ressaltamos que essa atividade colaborou para que os alunos ficassem mais conscientes a respeito do plágio, entendendo que as citações se configuram como recurso discursivo necessário à produção de textos autorais, sem o risco de usar o discurso alheio indevidamente. Posteriormente a isso, demos continuidade com a atividade referente à produção final.

Produção Final

A produção final foi a última etapa da SD e nela os alunos puderam colocar em prática o que aprenderam durante os módulos, permitindo-lhes refletir sobre seu processo de aprendizagem, sobre o que construíram, por que e de que forma o fizeram. Além disso, essa etapa os auxiliou na apropriação do gênero trabalhado e os oportunizou para a construção de um falar e de um escrever coerentes com a situação comunicativa (Silva; Bessa, 2011).

A produção final realizou-se a partir da produção inicial e foi produzida de forma escrita e individual em sala de aula. Nesse movimento, assim como em todos os outros anteriores, acompanhamos e mediamos o processo de produção, realizando intervenções sempre que necessário. Após, revisamos a produção final, buscando observar se os elementos trabalhados nos módulos desenvolvidos foram incorporados aos textos dos alunos e se a produção atendia às especificidades discursivas, linguísticas e composicionais do gênero fichamento de resumo.

Feita a revisão, as produções passaram pela fase do aprimoramento da escrita, a qual também teve nosso olhar atento. Para essa etapa, sugerimos aos educandos uma grade com critérios de análise cujo objetivo foi o de auxiliar nessa reescrita de forma pontual, dentro do que foi estudado (Quadro 25).

Quadro 25: Grade de avaliação

Crerérios	Sim	Não	Observação
Coloca a referênria no texto?			
Resume as ideias principais do texto?			
Faz uso adequado de paráfrases?			
Usa a norma culta?			
Usa a linguagem do gênero acadêmico			

Fonte: Elaborado pela autora.

Os progressos e as limitações de aprendizagem foram considerados a fim de proporcionarmos um ensino mais direcionado às necessidades discentes. Destacamos que a produção final passou pelas etapas de revisão e aprimoramento com base nos aspectos ensinados nos módulos anteriores. A título de exemplo, trazemos os textos (inicial e final) (excertos 1 e 2) de um aluno participante da aula, a fim de demonstrarmos mais concretamente o seu processo de desenvolvimento da produção escrita.

Excerto 1

Apesar de estar no ranking das dez profissões mais bem pagas do país, a engenharia se destaca pelas oportunidades de atuação em setores distintos, de promover a inovação, solucionar problemas e mudar a forma como as pessoas se comunicam, locomovem e até como vivem.

Contudo, para se tornar um profissional bem-sucedido, um estudante de engenharia precisa ter, ou desenvolver, algumas habilidades, dentre elas: o domínio das ciências exatas, haja vista que o aluno estará em contato com elas durante todo o curso, sendo fundamental uma aptidão ou interesse pelo assunto; capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar, afinal, com um área de atuação variada vem a interação com diversos profissionais e a necessidade de cooperação e interação, mostrando que conhecimentos culturais e o conhecimento de economia e sociedade são fundamentais também; perfil de liderança, pois com o trabalho em equipe, há a necessidade de coordenação e gerenciamento do projeto, dando ao engenheiro a tarefa de coordenar a equipe e mantê-la motivada; poder de observação, para identificação de falhas, por mais minuciosas que sejam e aspectos passíveis de melhora; capacidade de aliar lógica e criatividade para lidar com situações críticas e propor ideias de acordo com as principais tendências; compreensão da importância da sustentabilidade, para preservar o meio ambiente e propor soluções mais sustentáveis para as próximas gerações; inovação e coragem para assumir riscos, pois só com uma postura proativa

é possível se destacar; uma visão estratégica sobre o mercado para análise clínica das oportunidades; e conhecimentos extracurriculares, seja este uma língua estrangeira ou outra qualificação, para se diferenciar dos diversos engenheiros formados anualmente (Francisco⁷).

Notamos que a produção inicial de Francisco não se configurou em fichamento de resumo, uma vez que o aluno realizou recortes do texto, transcrevendo-o, o que resultou em texto-cópia. Percebemos que o discente utilizou a norma culta em sua escrita, com pequenos desvios da norma padrão da língua, mas não chegou a alcançar as especificidades de um Fichamento de Resumo.

Após esse resultado diagnóstico, a SD foi desenvolvida por meio dos seus módulos de forma que os estudantes puderam aprofundar os estudos acerca do gênero em questão, o que culminou numa produção final apresentada no excerto 2.

Excerto 2

O texto “10 habilidades que um estudante de engenharia deve ter”, primeiramente, diz que a engenharia é uma das profissões que melhor paga seus profissionais e, em seguida, elenca as habilidades importantes que um estudante de engenharia precisa desenvolver para conquistar seu espaço no mercado de trabalho.

De acordo com o texto, não basta o engenheiro dominar somente as ciências exatas, ele deve saber trabalhar em equipe, se comunicar. Este futuro profissional deve ter perfil de líder; visão de mercado, consciência ecológica, coragem para inovar e assumir riscos; capacidade de liderança; poder de observação; flexibilidade para a adaptação às novas tecnologias.

O engenheiro exigido pelo mercado contemporâneo, segundo o texto, é aquele que além dos conhecimentos básicos adquiridos na universidade, precisa saber falar mais de uma língua estrangeira, e ter experiências fora do país de origem.

Notamos que nesse texto final, Francisco sintetizou mais sua produção, organizando-a segundo a estrutura composicional do gênero fichamento de resumo. O discente realizou, por exemplo, referências aos textos fonte com coautoria e maior domínio das normas padrões da língua portuguesa. Ele saiu da cópia quando

⁷ O nome Francisco é fictício para resguardar a identidade do aluno participante da pesquisa.

conseguiu resumir a ideia principal do texto e a transpôs com suas próprias palavras por meio de estratégias enunciativas como a paráfrase, por exemplo. Também observamos que houve uma maior apropriação com relação ao uso dos articuladores do discurso.

Diante do exposto, concordamos que a SD pode ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento de habilidades básicas e complexas de produção do texto escrito. Porém, reconhecemos também que, a sua adoção na práxis docente requer um movimento forte de estudo e planejamento e um significativo tempo pedagógico para sua implementação, o que pode muitas vezes tornar o processo de ensino-aprendizagem enfadonho tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, defendemos que são necessárias adaptações na SD que a tornem significativa, funcional, criativa sem desgastar cognitivamente os sujeitos envolvidos.

Algumas considerações finais...

A proposta aqui apresentada buscou, a partir da implementação de uma SD, fomentar o desenvolvimento da proficiência dos alunos acerca do gênero textual fichamento de resumo. Ela pode ser replicável em diferentes cursos e grupos de alunos de nível superior, bem como para educação básica, visando ao desenvolvimento de habilidades de escrita do gênero textual trabalhado.

No decorrer do desenvolvimento das atividades propostas no interior da SD, mediadas por nós, percebemos que a SD foi eficaz no que tange à apropriação da escrita do gênero fichamento de resumo, pois ao compararmos as produções iniciais dos alunos com as finais, notamos um considerável avanço no desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção escrita desse gênero, demonstrando proficiência, escrita dialógica e autoral, deixando de serem elaboradores de texto-cópia.

Assim sendo, acreditamos que a SD pode servir de modelo ao professor no que diz respeito à elaboração de sua própria sequência

de atividades e pode ser aplicável nas diferentes etapas de ensino, auxiliando os alunos a sanar as dificuldades para a produção do gênero textual acadêmico fichamento de resumo e de outros gêneros próprios da esfera acadêmica como a resenha, o artigo científico, o trabalho de conclusão de curso, dentre outros.

Referências

ANTUNES, Irandé (2005). *Lutar com palavras – Coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola.

BRITO, Ana Lúcia da Silva (2019). *Gênero Textual Fichamento de Resumo: Uma Sequência Didática para o ensino-aprendizagem nos semestres Iniciais de Cursos de Graduação*. 2019, 108f. Dissertação (Mestrado Criatividade Inovação em Metodologias de Ensino Superior) – Universidade Federal do Pará, Belém.

CAMPOS, Magna (2015). *Manual de gêneros acadêmicos: Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico/paper, Normas da ABNT*. Mariana, MG. Edição do Autor.

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

HILGERT, José Gaston (1993). Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In.: PRETI, Dino. (org.). *Análise de textos orais. Projeto de Estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo*. São Paulo: FFLCH/USP.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (2016). *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (2008). *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas.

- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos (2004). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos, v. 1).
- MARQUES JR., Gessé (2011). *Sugestões para a leitura de textos: fichamento*. Disponível em: www.unimep.br/gmarques/fichamento.doc. Acesso em: 6 de abril de 2018.
- QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (2015). *Monografia jurídica passo a passo: projeto, pesquisa, redação, formatação*. São Paulo: Método.
- RANGEL, Egon Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa (2010). *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, p.112-113. (Coleção da Olimpíada).
- ROCHA, Amélia dos Santos *et al.* (2017). *O dom da produção acadêmica: manual de normalização e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Dom Helder.
- SILVA, A. A; BESSA, José Cezinaldo Rocha (2011). *Produção de textos na universidade: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento*. Disponível em: www.unimep.br/gmarques/fichamento.doc. Acesso em: 6 de abril de 2018.

No meio do caminho tinha muita pedra: a história da transgênero Geni(valdo) e uma cidade travestida de moralidade em quatro atos

Esther Maria de Souza Braga
Ana Lúcia da Silva Brito

Introdução

Este artigo é fruto das nossas vivências em sala de aula e participação em projetos de pesquisa a partir da concepção dialógica de linguagem; nele, propomos atividades de leitura e de análise linguística tendo como pano de fundo a canção “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque de Hollanda¹.

Levando em conta o dialogismo dos postulados de Bakhtin e Círculo (Bakhtin, 2011 [1979], 2017, 2019; Volóchinov, 2019, 2021) e considerando a abordagem interacionista da linguagem, apresentaremos uma análise dessa canção e uma proposta de atividades de natureza prospectiva a partir dela, envolvendo essas práticas de linguagem (Brasil, 2018).

Antes da análise e da apresentação de atividades propositivas, é importante considerar as condições de produção do texto em questão e fazer algumas considerações acerca de premissas teórico-metodológicas que iremos adotar neste capítulo.

Condições de Produção do Texto

A canção de Chico Buarque foi composta no ano de 1978 em plena ditadura brasileira. A composição fez parte do espetáculo

¹ HOLLANDA, F. B. de. *Geni e o Zepelim*. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZxAKeg3VXg>. Acesso em: novembro de 2021.

Ópera do Malandro e por meio da peça teatral foi possível fazer a identificação de Geni, alcunha de Genivaldo, como uma mulher transgênero que sofreu preconceitos e violências de uma cidade travestida de moralidade. Quanto a essa identidade, a canção em si não apresenta pistas suficientes que a revelem, no entanto, cremos ser relevante trazer à tona esse detalhe para a análise do que o compositor procurou denunciar.

No que concerne ao seu autor, trata-se de Francisco Buarque de Hollanda, cantor e compositor carioca, nascido no dia 19 de junho de 1944, filho do historiador Sérgio Buarque de Hollanda e da pianista Maria Amélia Cesário. Em 1953, a família foi morar na Itália, retornando ao Brasil em 1960, quando Chico começa a compor. Em 1966, é vencedor do Festival de Música Popular Brasileira realizado pela TV Record com a canção “A Banda”, empatando em primeiro lugar com a canção “Disparada”. Iniciou a faculdade de Arquitetura, mas abandonou o curso para se dedicar à música; sua principal influência musical foi Tom Jobim e teve como grande parceiro Edu Lobo. Suas canções vão do tom amoroso ao lírico e do social ao político, dando voz aos/às marginalizados/as socialmente, como é o caso de Geni.

Quanto à ambiência da composição, por ser um ativista e militante, Chico traz um cunho social e político em suas canções, fruto das suas inquietações e do repúdio à repressão e ao governo militar; a exemplo disso, no dia 26 de junho de 1968, 10 anos antes da produção de “Geni e o Zepelim”, ele participou da mais expressiva manifestação da época, a Passeata dos Cem Mil (Rio de Janeiro), que reuniu trabalhadores, políticos, artistas, professores, religiosos e estudantes.

Ainda com relação ao cenário brasileiro, nesse período, estava na presidência o general Ernesto Geisel (15/3/1974 a 15/3/1979), 4º presidente da ditadura militar. Em 1978, também, ocorreu um incêndio que destruiu o acervo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; foi assinado o Decreto-lei proibindo greve nos setores de segurança nacional e de serviços públicos em todo o país e a União foi responsabilizada pela morte do jornalista Vladimir

Herzog nas dependências do DOI-CODI. No mundo, nascia, em 25 de julho, o primeiro bebê de proveta, Louise Brown, no Hospital Geral de Oldhan, na Inglaterra, por meio do método criado por Robert Geoffrey Edwards (Nobel da Medicina – 2010).

No que tange ao gênero em questão,

A canção é um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia) [...] exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens (Costa, 2007, p. 107)

A canção “Geni e o Zepelim”, objeto de nossa análise, é abordada em quatro atos que “coincidem” com as quatro estrofes da música; dada a limitação deste suporte com relação à sua extensão, não vamos nos ater aos detalhes de cada uma delas, mas faremos menção a pontos que nos chamaram mais atenção. A proposta de atividade segue nessa mesma lógica, logo, iremos recorrer a alguns trechos para o trabalho com a leitura e análise linguística por meio de perguntas de acordo com os estudos de Menegassi (2010).

Arquitetura textual

No que diz respeito à arquitetura do texto, conforme propôs Bronckart (2009 [1999]), é essencial pensar nos mecanismos usados para se compor o texto e no papel que cada elemento escolhido, translineado nas linhas e entrelinhas da produção, possui.

Chico Buarque usa suas músicas para enfrentar a repressão e se posicionar abertamente contra os abusos da sociedade, assim manifesta em suas canções as mazelas e os problemas sociais do seu cotidiano. Comumente, ele retrata a figura feminina nas composições como ocorre em: “Com açúcar e com afeto”, “Deixa a menina”, “Iolanda”, “Mulheres de Atenas”, “Olhos nos olhos” e “Sinhá”².

² Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/chico-buarque/>. Acesso em: agosto de 2022.

Em “Geni e o Zepelim”, a protagonista é a mulher transgênero chamada Geni, cuja identidade, conforme vimos anteriormente, só nos é possível reconhecer por intermédio da peça “Ópera do Malandro” da qual a música faz parte. Na canção, o compositor expõe o uso do corpo, a objetificação e a condenação dessa mulher por uma sociedade hipócrita e cheia de perfídia.

Esse passeio pelas condições de produção do texto foi essencial, pois

Nunca poderemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que ele nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história (Volóchinov, 2019, p. 267).

Daí, porque uma divagação pela vida do autor e pelo cenário em que a canção foi composta, assim, será possível compreender as linhas, as entrelinhas e as escolhas feitas. Ademais, como educadores, esses temas contemporâneos (Brasil, 2018) precisam ser trazidos à tona, porque, apesar da luta das minorias, e, nesse caso, do movimento feminista, ainda hoje Genis são “apedrejadas” em nosso país e o feminicídio está escancarado nas manchetes dos periódicos de todo o Brasil.

No que diz respeito às personagens que emergem do texto, temos a protagonista Geni, o comandante do Zepelim e as figuras do Prefeito, do Bispo e do Banqueiro que representam os três poderes da cidade onde se passa a história.

A figura da Geni

Geni é uma mulher transgênero discriminada e sem pudor, retratada como “namorada” de todo tipo de gente que se “dá desde menina” não importando o lugar em que isso ocorra, pode ser “na garagem, na cantina, atrás do tanque, no mato...”. Ela é marginalizada e vituperada por toda a cidade – o que viola seus direitos enquanto pessoa. Numa leitura mais profunda, analisando as entrelinhas do

texto, Geni pode também representar a nossa pátria, tão explorada, inclusive por estrangeiros (Zepelim).

A figura do comandante do Zepelim

O Zepelim, dirigível criado na Alemanha, representa aqui a “justiça” para destruir uma cidade cheia de “horror e iniquidade”. Na narrativa, a intenção do seu comandante era acabar com aquela gente ruim, no entanto, ao se sentir atraído e encantado por uma “formosa dama” da cidade, o temeroso comandante muda de ideia; e para a surpresa de todos “*essa dama era Geni*”, “*mas não pode ser Geni*”, uma mulher sem pudor seria a salvação da cidade? Tal qual vimos com relação à pessoa da Geni, o forasteiro “*temido e poderoso*” bem pode representar os estrangeiros que exploram o Brasil.

As figuras do Estado, da igreja e do capital

É interessante como Chico faz a representação dos poderes da cidade: o governo, a igreja e o capitalismo. Eles consideram Geni um ser desprezível, uma mulher pecadora “*feita pra apanhar*” e “*boa de cuspir*”, quando veem nela a única forma da cidade não ser destruída, fingem e simulam um arrependimento, implorando a piedade da “*bendita Geni*” que diante de pedidos “*tão sinceros, tão sentidos*” se comove e cede. Ao deixar de ser útil, a cidade volta a tratá-la com mais desprezo ainda.

O professor/a professora que fizer uso desta atividade pode formular perguntas que vislumbrem despertar o interesse da sua turma e explorar ao máximo suposições relacionadas às personagens

Geni e o Zepelim em quatro atos

Em nossa análise, “Geni e o Zepelim” é abordada em quatro atos expressos nas estrofes da canção com algumas considerações gerais para seguirmos com as proposições, voltando a trechos do

texto para responder às perguntas de leitura e para realizar a análise linguística de modo que o aluno/a aluna compreenda o que lê e se posicione criticamente diante dele (Solé, 1998; Menegassi, 2010).

1º ato de crueldade (atirando pedras)

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Com os velinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni!
Joga pedra na Geni!
Ela é feita pra apanhar!
Ela é boa de cuspir!
Ela dá pra qualquer um!
Maldita Geni!

O primeiro ato (estrofe) se inicia enumerando os “*namorados*” da Geni, descrevendo a vida promíscua que levava, da qual o povo tinha verdadeira ojeriza. Geni não fazia distinção entre seus/suas amantes, independente da condição social, da raça, do credo, do gênero, da idade..., ela se entregava sem reservas.

Num misto de crueldade e frieza, o ato do povo é atirar pedras, julgando-a “*pecadora*”. Aqui, o narrador faz uma analogia ao que

faziam os religiosos apedrejando, sobretudo, mulheres pegas em adultério. Para descrever a personagem, Chico faz uso de substantivos, adjetivos e expressões adjetivas (Quadro 1) que caracterizam Geni e seus/suas amantes.

Quadro 1: Palavras e expressões adjetivas

Substantivos/Adjetivos	Explicações
nego torto, errantes, cegos, retirantes, quem não tem mais nada, detentos, loucas, moleques do internato, velhinhos, viúvas	Geni se deitava com qualquer tipo gente: excluídos, de baixa categoria, homens e mulheres, novos e velhos
lazarentos	Sinônimos de Lazarento desagradável, irritante, odioso, detestável, esfaimado, esfomeado, leproso, faminto, famélico, intolerável, intragável, inconveniente, impossível, horrível
poço de bondade	A expressão “poço de bondade” indica que Geni mantinha relação com qualquer pessoa sem cobrar nenhum valor em dinheiro por isso, assim não era uma prostituta, mas bondade sua
maldita	Sinônimos de maldita amaldiçoada, condenada, perversa, ruim, má, rejeitada, desprezada...

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As escolhas lexicais expressam o tipo de amante que se deitava com Geni, revelando a falta de cuidado dela na seleção daqueles com quem mantinha relações; além disso, denotam uma mulher amaldiçoada e condenada pela cidade que a julga por seus atos considerados libertinos.

2º ato de ceticismo (juntando as pedras)

Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios

Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geleia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo: Mudei de ideia!
Quando vi nesta cidade
Tanto horror e iniquidade
Resolvi tudo explodir
Mas posso evitar o drama
Se aquela formosa dama
Esta noite me servir

Essa dama era Geni!
Mas não pode ser Geni!
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni!

O segundo ato (estrofe) mostra a chegada de um “*enorme zepelim*” cujo comandante intencionava destruir a cidade por considerá-la um lugar terrível; quando aterrissa naquela espécie de Sodoma e Gomorra³, pensou em bani-la da face da terra como aconteceu com essas duas cidades, mas se sente atraído pela Geni e muda de ideia. O povo se surpreende ao ouvir que Geni era a “*formosa dama*” por quem terrível homem se enamorou.

³ Em alusão às duas cidades bíblicas que cometiam atrocidades (Gênesis 19). Os arqueólogos nunca encontraram nenhuma evidência significativa, até então, da existência de Sodoma e Gomorra. Porém, há indícios novos de que foram encontradas no Monte Telel Hamã, na Jordânia, próxima ao Rio Jordão e ao Mar Morto. A região teve uma grande atenção devido ao tamanho apresentado das antigas cidades-estados, ou seja, 5x até 10x; como é descrito no livro sagrado e na Torá. Essas escavações foram organizadas pela equipe de pesquisadores da Universidade Trinitária Southwest, do Novo México, sendo comandadas pelo arqueólogo Steven Collins. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sodoma_e_Gomorra. Acesso em: agosto de 2022.

3º ato de embuste (escondendo as pedras)

Mas de fato, logo ela
Tão coitada e tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela, prisioneiro
Acontece que a donzela
(E isso era segredo dela)
Também tinha seus caprichos
E ao deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos
Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai, Geni!
Vai com ele, vai, Geni!
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni!

O terceiro ato (estrofe) traz Geni como mártir da cidade. Após cativar o forasteiro do Zepelim, ela não aceita de pronto se deitar com ele, porque “*também tinha os seus caprichos*”, embora não seja explícito, pois “*isso era segredo dela*”; diante do fato, o povo, representado pelos três poderes citados: Estado, igreja e capital, implora à “*bendita Geni*” que conceda uma noite àquele homem.

4º ato de barbaridade (atirando mais que pedras)

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco

Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco
Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir

Joga pedra na Geni!
Joga bosta na Geni!
Ela é feita pra apanhar!
Ela é boa de cuspir!
Ela dá pra qualquer um!
Maldita Geni!

O quarto e último ato (estrofe) revela o martírio de Geni mesmo após atender aos pedidos da cidade ironicamente narrados como “*tão sinceros, tão sentidos*”; mas bastou o comandante do Zepelim virar as costas que a cidade volta ao seu habitual trato com Geni, desrespeitando inclusive o sacrifício que fez. Com isso, a violência vem ainda mais forte, pois além das pedras, eles jogam excremento na heroína. O trecho também revela a ingratidão das pessoas mesmo quando são poupadas.

As quatro estrofes revelam sentimentos e atitudes reproduzidos pela sociedade: hipocrisia, violência, julgamento, intolerância, preconceito... temas há muito debatidos e combatidos, datados da década de 1978, mas tão atuais; portanto, é importante

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Brasil, 2018, p. 431).

Vale ressaltar que o espaço da sala de aula é ambiente propício para a discussão e análise desses temas contemporâneos (Brasil, 2018), devidamente contextualizados socio-historicamente de modo a se constituir significativos para o alunado e são pontos de reflexão que colaboram para o desenvolvimento das competências socioemocionais tão urgentes no nosso meio.

A vida sexual de Geni em foco

Em toda a narrativa, há um aspecto interessante ressaltado por Chico Buarque com relação à sua protagonista, principalmente, no que concerne às escolhas lexicais feitas, pois não são aleatórias. Esse aspecto nos remete a uma característica marcante do dialogismo bakhtiniano que se configura como “entonação”. Assim,

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra [...] costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres como o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo, conseqüentemente escolhemos as palavras segundo a sua especificação de gêneros (Bakhtin, 2011 [1979], p. 292).

Por se constituir um gênero híbrido, observamos na produção da canção, o ritmo mais lento ou mais acelerado em certos trechos, porém, neste capítulo, iremos nos ater ao elemento verbal por se tratar de análise da entonação que é

[...] uma característica dada pelo produtor também na escrita, podendo ser identificada por meios específicos, como marcas textuais, pontuação e marcas notacionais, sendo relacionadas ao extraverbal e ao julgamento de valor presumido (Menegassi; Cavalcanti, 2013, p. 441).

Sendo o elemento verbal um constituinte mais palpável nesta nossa análise, elencamos aqui essas marcas textuais. É perceptível como suas escolhas são feitas realmente para chocar, mostrando a crueldade do povo daquela cidade e tamanha violência contra uma

mulher; Chico Buarque usa, inclusive, termos de baixo calão como “ela dá pra qualquer um” e “joga *bosta* na Geni”, tamanha sua ironia.

No Quadro 1, é notável o uso de adjetivos como “*lazarentos*” e “*maldita*” carregados de significação dolosa. Já no Quadro 2, veremos as escolhas com relação às expressões que denotam ação.

Quadro 2: Expressões que denotam ação

Ações	Explicações
Joga pedra Joga pedra	Jogar pedra A expressão alude ao que alguns povos faziam às mulheres adúlteras e exprime repulsa, julgamento e condenação de pena de morte
Joga bosta	Jogar bosta Além de pedras, agora jogam dejetos (excremento humano), expressando estado lastimável de desumanidade da cidade em contrapondo ao ato de bondade de Geni, salvando a todos mesmo a contragosto
feita pra apanhar boa de cuspir	Crueldade da sociedade Geni sofre agressão física e psicológica, atitude de uma cidade cheia hipócrita, machista, violenta... Essas expressões demonstram o quanto a desprezam e desrespeitam como mulher

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seleção de termos feita pelo autor expressam ações que visam a impactar e a chocar o interlocutor; essas palavras imprimem ao texto a crueldade das personagens que se põem no lugar de juiz, impondo uma dura sentença à Geni.

Feitas essas considerações, lançamos uma proposta didático pedagógica de leitura com a canção *Geni e o Zepelim* destinada a estudantes do Ensino Médio a fim de contribuir com o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa e suas literaturas (Pará, 2021).

Proposta didático-pedagógica

Para o trabalho com a canção de Chico Buarque, organizamos a proposta em dois momentos para desenvolver o trabalho com a leitura. O primeiro diz respeito à dimensão social com atividades de leitura voltadas à reflexão e o segundo envolve a dimensão verbal com atividades de compreensão temática e de estudo das estratégias estilístico-composicionais.

Na primeira etapa, será realizado um trabalho com perguntas que antecedem à leitura e durante ela; já na segunda etapa, veremos perguntas feitas num momento posterior à leitura (Solé, 1998; Menegassi, 2005).

Acionando a dimensão social da canção

Para adentrarmos nas dimensões da canção, faremos a síntese dos elementos que compõem o texto (Quadro 3).

Quadro 3: Síntese dos elementos das dimensões social e verbal da canção

Dimensão social	Esferas de produção e circulação e recepção	Campo de atuação artístico-literário veiculado em CD e site de letra de música e YouTube
	Época e local de circulação	Ditadura militar em 1978 site de letra de música e YouTube
	Produtor/autor	Chico Buarque
	Destinatário/interlocutor	Público amplo: jovens e adultos
	Finalidade	Discutir e denunciar a violência contra a mulher
	Relações dialógicas e horizonte apreciativo-ideológico	Feminicídio, violência doméstica, preconceito, misoginia...
Dimensão verbal	Conteúdo temático	Crítica à hipocrisia e à violência contra a mulher
	Construção composicional	Estrofes e refrão Trabalho com implícitos e subentendidos por conta da ditadura

	Estilo (marcas linguístico-enunciativas)	Recursos linguísticos, metáforas e metonímias Arranjo com tons altos e baixos e ritmo mais ou menos acelerado
--	--	--

Fonte: Adaptado de Fuza e Ritter (2021).

Conhecidos os elementos constantes na canção, antes de iniciar a leitura do texto propriamente dito, é necessário realizar algumas atividades para acionar certos conhecimentos do leitor/da leitora na compreensão textual de modo a “preparar o terreno” para o que virá.

Iniciamos com as perguntas que antecedem à leitura (Quadro 4) que pode ser realizada em uma roda de conversa e respondida oralmente ou da forma que melhor convier.

Quadro 4: Perguntas antecedentes à leitura

<p>(1) O texto que vamos ler hoje é uma canção de Chico Buarque de Hollanda.</p> <p>a) Você conhece o compositor Chico Buarque?</p> <p>b) Você tem acesso às canções desse compositor? Qual você costuma ouvir?</p> <p>c) Em que veículos de comunicação circulam suas canções?</p> <p>d) A canção tem como protagonista Geni. Você conhece a personagem Geni? Se não, como você a imagina? Por que será que ela tem esse nome?</p> <p>e) A temática principal da canção é a violência contra a “mulher”. Como você acha que esse assunto pode ter sido abordado na canção? O que você sabe a respeito dessa temática?</p>
--

Elaborado pelas autoras.

Esse tipo de atividade é essencial no sentido de preparar o leitor/a leitora e levá-lo/la a acionar os conhecimentos prévios, afinal

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2002, p.13).

Por meio dessas questões, foram acionados os diversos níveis de conhecimento necessários para o reconhecimento do gênero canção, das condições de produção e recepção do texto e do seu conteúdo temático. Para o reconhecimento de outros elementos do texto, como esfera de comunicação, o papel social do autor, os interlocutores da canção, etc. sugerimos a seguinte atividade que pode ser feita por escrito (Quadro 5).

Quadro 5: Perguntas durante a leitura

- (2) Em qual esfera de comunicação o texto se insere?
- a) Artístico-literária
 - b) Científica
 - c) Jornalístico-midiática
 - d) Jurídica
 - e) Política
- (3) Qual seria o papel social (importância para a sociedade) do autor e do site ([https://www.ouvir.musica.com.br/chico-buarque/.](https://www.ouvir.musica.com.br/chico-buarque/)) ao publicar a canção?
- (4) Quem seriam os/as possíveis leitores/leitoras desse texto?

Elaborado pelas autoras.

Terminada essa etapa, precisamos acionar a dimensão verbal e partir para as perguntas posteriores à leitura.

Acionando a dimensão verbal

O gênero canção, como vimos, é híbrido envolvendo a letra e a melodia; desse modo, entendemos que

[...] todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas (Ferreira; Dias, 2005, p. 326).

Nesses termos, os sentidos na canção vão sendo construídos por meio da sua materialidade formal, linguística e enunciativa ou pragmática:

A formal dirá respeito à materialidade mais superficial, correlativa à dimensão **significante**, tal como Sausurre (Maingueneau, 1995) define. A

linguística concernirá ao código de linguagem; e a enunciativa ou pragmática, à realidade da interação entre os usuários (Costa, 2003, p. 25, *grifo do autor*).

Desse modo, Chico Buarque faz uso de palavras “duras” e vulgares, de liberdade sintática, de socioletos⁴ e de repetições, imprimindo tom popular mais corriqueiro para alcançar o seu público e para atingir a sua finalidade.

Para entendermos essas escolhas feitas, o trabalho com perguntas de leitura se faz necessário para que o alunado compreenda e mais, que consiga chegar à fluência crítica como leitores/leitoras (Fuza; Menegassi, 2019).

Quanto às perguntas, Menegassi (2010) as dividiu em: pergunta de resposta textual, pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa (Quadro 6).

Quadro 6: Perguntas posteriores à leitura

Perguntas de resposta Textual

- (1) Quem é Geni?
- (2) Por que a cidade ficou apavorada com o Zepelim?
- (3) Por que o prefeito se ajoelhou, o banqueiro trouxe um milhão e o bispo estava de olhos vermelhos?

Perguntas de resposta Inferencial

- (5) Para que serve um Zepelim?
- (6) O que fez Geni se entregar ao comandante como quem se entrega ao carrasco?
- (7) Por que Geni se sentiu aliviada?

Perguntas de resposta Interpretativa

- (8) Como você se sentiria no lugar da Geni?
- (9) Você acha que existe alguém que ainda não entende que esse tipo de atitude contra Geni se configura violência?

⁴ Socioleto é cada uma das variedades de uma língua usada pelos grupos de indivíduos que, tendo características sociais em comum (p.ex., a profissão, os passatempos, a geração etc.), usam termos técnicos, ou gírias, ou fraseados que os distinguem dos demais falantes na sua comunidade; dialeto social, variante diastrática.

(10) Você concorda que o tratamento dado a Geni é diferente do tratamento dado para outras mulheres? Justifique.

(11) Você considera a letra dessa canção “pesada”? Justifique.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale ressaltar que as perguntas não podem ser organizadas aleatoriamente, ou seja, elas não podem vir em qualquer ordem, sua disposição deve favorecer a compreensão e a interpretação da canção.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

[...] do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p. 75).

Dessa maneira, esse é um ponto de atenção que não deve ser pensado apenas para o Ensino Médio, mas desde os Anos Iniciais; as atividades desenvolvidas, tanto no que se refere às perguntas quanto ao próprio trabalho com a leitura, devem vir numa progressão.

Outro ponto a ser considerado, diz respeito à seleção das perguntas, no caso das perguntas de resposta textual, por exemplo, por mais que as encontre no texto, elas não podem ser cópia dele, pois o que se objetiva não é fazer com que o/a estudante localize as informações, mas que procure respostas compreendendo o texto (Menegassi, 2010), como ocorre na pergunta (3) do Quadro 6, em que o/a discente necessita entender as atitudes dos três poderes da cidade diante da situação e da Geni para respondê-la.

Quanto às perguntas de resposta inferencial, apesar de se voltarem ao texto, é preciso que o alunado consiga fazer inferências, buscando repostas além do texto, isto é, fora dele

(Menegassi, 2010). Na pergunta (6) do Quadro 6, por exemplo, o leitor/a leitora precisa conhecer a palavra “carrasco”, associá-la ao que diz no texto para inferir o sentimento de Geni ao se entregar ao seu algoz, nesse caso.

Já com relação às perguntas de resposta interpretativa, é preciso conhecer a história contada na canção e produzir uma resposta pessoal; logo, o leitor/a leitora não pode dar “qualquer resposta” (Menegassi, 2010), como ocorre na pergunta (8) do Quadro 6, para isso, é necessário saber o que se passa com Geni para que se tenha condições de dizer como se sentiria se estivesse no lugar dela.

Aqui, é estabelecida uma relação entre o que se passa no texto e reação do leitor/da leitora, no caso de o fato acontecer com ele/ela; isso o/a leva a refletir, analisar e avaliar sua postura frente à violência contra a mulher antes de dar sua resposta, numa crescente com relação ao processo cognitivo.

Como vimos, esta é uma proposta inicial que antecederá um trabalho mais efetivo do texto com as demais práticas de linguagem. Seria interessante, realizar um projeto integrador envolvendo outras Áreas do conhecimento, contextualizando esse tema contemporâneo (Brasil, 2018).

Atividades integradoras

A respeito desse projeto integrado que pode ser desenvolvido em sala de aula, envolvendo as demais Áreas do Conhecimento, abriremos uns “parênteses” aqui para apresentar, sucintamente, como poderíamos desenvolver uma atividade como essa, tomando por base a canção *Geni e o Zepelim*.

Como se trata de uma ação a ser realizada no Ensino Médio, trazemos à baila o documento oficial – a BNCC (Brasil, 2018) com suas habilidades e competências. Aliás, há uma competência específica de Linguagens e suas tecnologias cujo objetivo é fazer com que o alunado possa

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

Sendo uma competência de Área, tanto os professores/as professoras de Língua Portuguesa e suas literaturas, como os/as de Arte, de Educação Física e de Língua Inglesa devem mobilizar habilidades em seus componentes que a contemplem.

Em uma ação conjunta com o/a docente de Arte, sugerimos a reescrita da canção por meio das diversas linguagens artísticas, deixando os/as discentes à vontade para realizarem a atividade em grupo ou individualmente e, quem sabe, fazer uma exposição depois, com as artes produzidas, contribuindo, assim, “para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (Brasil, 2018, p. 482).

Na Área de Matemática, é possível uma atividade que envolva a habilidade de

(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos (Brasil, 2018, p. 534).

Nessa ação, pode ser tratada a temática da violência contra a mulher (ou preconceito), como a sofrida por Geni, considerando os dados coletados, gráficos e relatórios produzidos, estendendo-se, inclusive, um debate para toda a escola com convidados da comunidade que trabalham com essas questões nas suas áreas de atuação.

Com relação à Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, é possível envolver a habilidade de

(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (Brasil, 2018, p. 557).

Nela, a turma pode tratar do aspecto psicoemocional das juventudes em paralelo com todos os transtornos vividos pela personagem principal da canção que, obviamente, deixaram sequelas irreparáveis em Geni; com isso, o alunado pode realizar ações de prevenção à saúde e bem-estar dos/das jovens da escola, promovendo debates e diversas ações nesse sentido.

No que tange à Área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, podemos levar em consideração duas habilidades, que condizem com a temática levantada por Chico Buarque em sua canção, que são

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 577).

De igual modo, pode ser promovida uma enquete na escola levantando essas questões, além de pesquisas em diversos suportes, debates, mesas-redondas, exposições, etc. envolvendo o tema. Certamente, os/as docentes dessas Áreas do conhecimento têm mais propriedade para nos ajudar nesse trabalho integrado e, sem dúvida, poderão se unir a nós nessa parceria em prol do ensino/aprendizagem dos/das estudantes.

Muito mais atividades podem surgir partindo da canção “Geni e o Zepelim” que traz um tema promissor para ações interdisciplinares, envolvendo objetos de conhecimento que são “conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” e práticas de linguagem (Brasil, 2018, p. 28). A sugestão está dada, mãos à obra!

Considerações finais

Em linhas gerais, a proposta aqui sugerida traz um tema bem presente no cotidiano brasileiro, e, longe de nós querermos esgotar o assunto, no que diz respeito tanto às atividades propostas quanto à análise do discurso que subjaz o texto de Buarque, é possível realizar um trabalho promissor, com infintas possibilidades, pensando a concepção dialógica de linguagem em uma abordagem interacionista.

Como a história da Geni pode se confundir com a de muitas mulheres cis ou transgêneros, inclusive que frequentam nossas escolas, podemos e devemos dar vez e voz a elas que podem estar sendo silenciadas pelas convenções, tabus... e até hipocrisia de muitos. A bandeira levantada por Chico Buarque, em plena ditadura militar, ecoa na nossa comunidade escolar e debater o assunto é, no mínimo, um dever nosso como educadores/educadoras, no sentido de mudar a nossa realidade e esperar, por meio da luta por direitos.

Como professor/professora

[...] não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia (Freire, 2014, p. 47-48).

Nesta proposta, procuramos sair do campo da teoria e levar aos nossos/nossas colegas uma prática de leitura e de análise linguística que, verdadeiramente, surta efeito, não apenas para realizar uma leitura superficial, usando a literatura como pretexto de “ensinar gramatiquices”. Longe de nós, também, a pretensão de acreditar ser este o único e melhor caminho a trilhar, nossa intenção é de trazer a público mais um percurso que pode ser acrescido das tantas boas práticas que os/as docentes já produzem em sala de aula.

Ademais, queremos somar, fazendo da literatura, da nossa música popular brasileira, do gênero canção... mais uma ferramenta do saber com o protagonismo de professores/professoras e de alunos/alunas que juntos/juntas podem produzir conhecimentos e aprendizagens.

Temos certeza de que aqueles/aquelas que tiverem a oportunidade de trabalhar esta proposta a enriquecerão com seus saberes e práticas e, se houver oportunidade, irão acrescentar um novo capítulo a este capítulo; afinal, educação é isso: pedras encontradas com a intenção de construir pontes para se chegar ao aprendizado.

Assim, esperamos que ao nos depararmos com outras pedras no caminho, elas não se constituam obstáculos, mas sonhos que se emolduram no esperar da construção de mais práticas languageiras no ensino/aprendizagem da língua portuguesa e suas literaturas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (2011 [1979]). *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, Mikhail. (2016). *Os gêneros do discurso*. 1. ed. São Paulo: Editora 34.

BAKHTIN, Mikhail (2019). *Questões de estilística no ensino da língua*. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC/SEB.
- BRONCKART, Jean-Paul (2009 [1999]). *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC.
- COSTA, Nelson Barros (2003) Canção popular e o ensino da língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão. v. 4. n. 1. jul./dez., p. 6-36.
- COSTA Nelson Barros (2007). As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In.: DIONÍSO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 107-121.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria das Graças Borges (2005). Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Rio Grande do Sul: UFRG, p. 323-329.
- FREIRE, Paulo (2014) *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, Renilson José (2019) Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*. São Paulo. v. 63, n. 3, p.661-689.
- FUZA, Angela Francine; RITTER, L. C. B. (2021). Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In.: ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, p.3-30.
- KLEIMAN, Angela (2002) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes.
- MENEGASSI, Renilson José (2005). Estratégias de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. (org.). *Formação de professores*. Maringá: Eduem.
- MENEGASSI, Renilson José (2010). Perguntas de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, p.167-189.
- MENEGASSI, Renilson José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva (2013). Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Revista Alfa*. 57 (2). São Paulo, p. 433-449. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/YkXtMWyVxQbTfjTy6NkQC4L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: fevereiro de 2022.

PARÁ (2021). *Documento Curricular do Estado do Pará para o Ensino Médio*. Comissão ProBNCC Pará (MEC). publicada pela SEDUC. Belém: SEDUC-PA.

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

VOLÓCHINOV, Valentin (2019). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. 1. ed. São Paulo: Editora 34.

VOLÓCHINOV, Valentin (2021). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora 34.

Realizar, autoavaliar e (re)criar: estratégias de elaboração de cursos em ambientes digitais para professores

Roberto Pinheiro Araújo

Introdução

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p. 26-27).

Durante boa parte da vida, somos convidados a reflexões – por meio da linguagem cinematográfica – acerca de situações limítrofes pelas quais poderia viver a humanidade caso a ignorância pudesse impor sua voz sobre a sobriedade e o conhecimento científico. Recentemente, tivemos o desafio de pôr a racionalidade em prática e instituir a ciência como a grande guardiã da comunidade humana. Mas não foi o que ocorreu.

Hoje, passados três anos de pandemia (no momento que redigimos este trabalho, há a sinalização da Organização Mundial da Saúde de que o fim da pandemia de Covid-19 está próximo), o Brasil contabiliza 685 mil brasileiros mortos, sendo um dos países de maior taxa de mortalidade pela enfermidade no planeta. Não

escutamos a ciência, ainda hoje não escutamos¹. Algum dia daremos a ela o devido valor? Em nossos anseios, sim; pois mantemos em nós a ideia do verbo esperar, apresentada e vivida por Paulo Freire (2014).

Nesses termos, este relato tem como objetivo propor reflexões acerca da elaboração de cursos a distância a partir de uma ação formativa oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) para professores de Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento da rede estadual de ensino durante o período pandêmico.

Nesse momento difícil para todos, o Centro formou uma verdadeira coalizão no sentido de pensar em encaminhamentos metodológicos que pudessem mobilizar as experiências dos educadores aos seus entendimentos teóricos com intuito de, a partir da articulação entre esses elementos, costurar propostas pedagógicas para o trabalho com os educandos (seja na modalidade emergencial remota ou presencial em futuro próximo – naquele momento ainda incerto). Com as atividades, tivemos não só a oportunidade de aprender uns com os outros, como também de nos apoiar coletivamente, fortalecendo as redes colaborativas de aprendizagem que naquele momento estavam em plena expansão.

No período mencionado, foram atendidos mais de 35 mil profissionais de educação de diversas localidades deste estado continental que é o Pará, além de outras unidades federativas do país, oferecendo a possibilidade, a todos nós formadores, de manter um intenso e profícuo diálogo com nossos pares, sempre dispostos a compartilhar e dividir suas vivências na educação.

Ao pensar no formato da articulação entre saberes e práticas em um ambiente virtual de aprendizagem (*Google Sala de Aula*), nasceu o curso *Atividades de leitura na Educação Básica*. A ação tinha

¹ Em recente relatório do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, sigla em inglês), muitos dos impactos do aquecimento global são agora irreversíveis. Mas há esperança. Para mais informações, acesse: <https://www.wribrasil.org.br/noticias/6-conclusoes-do-relatorio-do-ipcc-de-2022-sobre-mitigacao-das-mudancas-climaticas>.

como finalidade promover um debate acerca das concepções de ensino e de aprendizagem em práticas de linguagem relacionadas à leitura (estratégias e metodologias) para o desenvolvimento da competência leitora dos discentes (Brasil, 2018).

Para isso, foi preparado um material didático de suporte ao curso, alinhado a uma curadoria de vídeos, artigos e outros recursos multissemióticos. Tais materiais tinham como objetivo favorecer o diálogo quanto aos temas propostos; além disso, o curso evidenciou a necessidade de reflexão em torno da elaboração de enunciados em tarefas de leitura que mobilizariam habilidades para uma ação leitora menos contemplativa e mais responsiva diante dos mais variados textos.

Quanto ao planejamento e condução das ações didáticas, pensamos em contribuir com o debate acerca da importância da autoavaliação no processo de composição das estratégias didáticas empregadas durante o curso, com intuito de dialogar com vocês, leitores, a respeito do que funcionou e do que não gerou o resultado esperado; além disso, procuramos demonstrar como a reorganização das estratégias que não deram certo podem gerar um diálogo mais significativo entre os educadores quando aplicadas a outras situações.

Com relação à organização deste capítulo, na segunda seção haverá a proposição de uma reflexão quanto ao papel da análise contextual para a tessitura do planejamento e como construir um roteiro pode nos auxiliar na hora de elaborar um curso em uma plataforma de apoio à aprendizagem e de como, mediante as respostas dadas pelos professores cursistas, é importante reconsiderar as estratégias; já a terceira seção põe em evidência a elaboração dos materiais didáticos a partir também da análise contextual e como foi o engajamento dos docentes em tarefas voltadas para a colaboração.

Na quarta seção, debruçamo-nos acerca do uso de ferramentas digitais no trabalho realizado e de como tais recursos podem apoiar o trabalho dos educadores em suas ações em sala de aula (e além dela); por fim, propomos uma breve reflexão a respeito da

importância da formação continuada não apenas para os professores, mas também para os formadores que, durante o processo, (re)criaram caminhos onde não havia a fim de que a educação pudesse seguir, mesmo quando tudo era adverso e improvável. É essa história de força e engajamento coletivo que gostaria de compartilhar com vocês.

Como elementos teóricos, empregamos trabalhos de Filatro (2018), que apresentam sugestões para a construção de cursos na modalidade EAD; de Ribeiro e Vecchio (2020), no que tange à educação e à sua relação com a tecnologia; além desses, utilizamos Lajolo (2005), Araújo (2017), Carvalho (2018), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Menegassi (2010) como referenciais das ações realizadas com os professores no curso evidenciado aqui. Agora, vamos apresentar, de forma sucinta, os motivos que nos levaram a elaborar essa proposta e a maneira pela qual procuramos construir caminhos que nos auxiliassem na seleção das estratégias empregadas.

Da gestação de uma ideia ao nascimento do curso: a importância do diagnóstico contínuo, da análise contextual e do planejamento

Ao participarmos de um curso, por vezes ignoramos que, por trás de todo aquele conjunto de ações, houve um longo percurso de planejamento elaborado com base em um perfil de público (com todas as suas especificidades, como o local em que aquela pessoa vive, o modo como utiliza a tecnologia etc.); e o funcionamento da plataforma de apoio à aprendizagem (em suas fragilidades e potencialidades) entre outros aspectos.

Esses pontos necessitam de uma visão sensível e precisam ser levados em consideração quando realizamos o mapa do curso (do qual falaremos mais adiante) para fins de elaboração do material e da comunicação didática, algo essencial para a promoção de interatividade entre os participantes.

Nesse sentido, a análise contextual é o alicerce de todo processo, a argamassa que estrutura e ampara todos os

movimentos, pois ela considera o público, o que ele já traz de repertório e o que ele ainda apresenta de fragilidades que podem ser trabalhadas ao longo da sequência de tarefas.

Assim, por exemplo, se pretendemos usar uma ferramenta ou algum tipo de recurso digital, é substancial termos o conhecimento do nível de manuseio do nosso interlocutor, senão haverá dificuldade em comunicar a ideia. Esse é, de acordo com Filatro (2018), o perfil digital que envolve o conhecimento do público quanto ao uso de tecnologias diversas. Segundo a pesquisadora, a análise contextual

[...] é um método para entender os fatores que podem restringir ou favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Ela considera não apenas o que acontece durante a situação didática, mas também tudo aquilo que acontece antes da situação didática (experiências, conhecimentos, crenças anteriores) e tudo aquilo que a impulsiona para o futuro (Filatro, 2018, posição 375).

Quanto a esse aspecto, é interessante inserir um exemplo da prática construída durante a ação formativa realizada com os professores. Como se tratava de um curso que versava acerca do poder (trans)formador da leitura e de como poderíamos desenvolver habilidades leitoras a fim de que o sujeito pudesse viver o texto em toda sua profundidade, era importante pensar em uma ação na qual houvesse a possibilidade de construir um perfil de leitor(es).

Essa ação traria um pensar acerca da vida do educador na condição de sujeito-leitor, como (ou se) ele viveu isso na escola, no ambiente familiar e como é sua atuação hoje, na docência, em relação às práticas leitoras. Desse modo, foi elaborada uma tarefa de nome “escrevivências”, termo cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo².

Inicialmente, começamos a sentir que havia dificuldades para a execução da atividade, entre elas: alguns dos colegas não

² Para saber mais acerca do termo, visite: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>.

dominavam ainda a ideia do compartilhamento de documentos pela ferramenta *Google Docs*. Além disso, o comando, no início, apesar de ter um roteiro construído, ainda estava confuso para o professor cursista. Então, foi necessário reavaliá-lo e descrever minuciosamente a tarefa por meio de um documento (Quadro 1).

Quadro 1 – Tarefa “Escrevivências

Atividade - Memórias de livros

Queridos colegas,

Durante as semanas seguintes vamos ter a incrível oportunidade de conviver e compartilhar conhecimento e ideias. É fundamental que, durante este tempo, possamos fazer um exercício constante de empatia para que possamos caminhar juntos, para o crescimento mútuo. Para que esse vínculo comece a se consolidar, temos de conhecer um pouco da realidade um do outro, dos caminhos e desafios vividos até aqui. Portanto, lanço uma atividade para que possamos nos conhecer melhor, mas a partir de nossos caminhos em torno da leitura.

Momento Escrevivência

Sempre reiteramos, quase todos os dias, obstinadamente, que a leitura é importante, que nos permite ampliar nossa visão de mundo, além de outros benefícios. Mas quando exatamente essa história de amizade começou? Seguindo os passos do roteiro abaixo, adaptado de um livro da professora Marisa Lajolo (o *link* para o livro está disponível nas referências), vamos apresentar um breve relato da nossa amizade com a leitura e postar em nosso mural das escrevivências, termo criado pela escritora Conceição Evaristo. Após sua produção, compartilhe suas experiências com os colegas e selecione pelo menos duas postagens (de colegas seus) para comentar, deixando um recadinho para ele!

Breve roteiro para nossas vivências com a leitura

Recorrer à lembrança mais antiga de leitura e descrever brevemente este momento.

Como era sua relação com a leitura na escola e como você promove atividades de leitura.

Qual livro (ou texto) marcou sua existência e que te define como pessoa?

Vamos começar, então? Preparados?

ACESSE AGORA O ARQUIVO “MEMÓRIAS DE LIVROS” E ESCREVA O SEU RELATO DE ACORDO COM O MODELO OFERECIDO.

PROCURE INSERIR UMA FOTO.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar, a ideia era recorrer às memórias afetivas acerca da leitura. Nesse ponto, é importante falar de dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao uso de materiais de terceiros. A tarefa construída surgiu a partir de um livro da professora Marisa Lajolo (2005)³.

O essencial é pensar que, mesmo diante de um planejamento prévio, há coisas que podem não sair como o esperado, o que é absolutamente normal. No mundo de hoje, incentivados pela ideologia nociva do sucesso a qualquer custo, não comentamos abertamente acerca de nossos pequenos (e grandes) fracassos. No caso em questão, mesmo com a exposição de um comando indicando o passo a passo para as tarefas, havia um segundo desafio: indicar para o colega como ele deveria editar o documento em um arquivo escrito coletivamente.

Cabe ressaltar que algumas ações mencionadas aqui foram elaboradas sem que houvesse, necessariamente, uma equipe multidisciplinar de suporte, sendo todo o trabalho pensado de modo artesanal, entre professor-formador e coordenação pedagógica, uma vez que a emergencialidade da situação assim exigia.

Nesses termos, um curso a distância precisa de

[...] meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas (Junqueira, 2020, p. 33).

Entretanto, mesmo com o tempo curto, conseguimos pensar conjuntamente com o professor cursista, ouvir suas necessidades,

³ Não é a mesma atividade, está adaptada, mas é necessário e ético citar a referência. Em um curso desse formato, no qual foram empregados materiais de terceiros, é fundamental atentar para isso. Há vídeos que usam licenças abertas e há caminhos para consultar se você pode usar aquele recurso ou se ele é protegido pela política de direitos autorais. Mas vamos abordar esse ponto mais à frente.

seja em tarefas com devolutivas, seja nos encontros síncronos. No caso da tarefa mencionada, foi percebido que ainda havia uma barreira, portanto, surgiu a necessidade de compor um exemplo pessoal, o que potencializou a interatividade.

Segundo Filatro (2018, n.p.), o professor precisa, em seu planejamento, fornecer “modelos e *templates* de entrega que ajudem a reduzir o tempo que os alunos gastarão formatando documentos ou descobrindo quais itens devem contemplar”. Após a exposição do modelo, foram mais de 42 páginas de relatos de professores e suas “escrevivências”, o que possibilitou a construção do segundo passo, que era o mapa de experiências (Apêndice A).

A ideia era partir dos relatos dos professores e construir um mapa, com uma síntese de suas principais falas, recortes significativos e que poderiam ampliar os debates durante o curso. Para isso, empregamos o aplicativo *Mindmeister* e realizamos a seleção de trechos e a cada um deles foi associado um *link* para um vídeo/texto ou recurso que estivesse ancorado em suas falas.

Então, por exemplo, o professor X comentou a respeito da importância da biblioteca; logo, inserimos um vídeo que trata do assunto, no qual a educadora Magda Soares⁴ ressalta a importância da biblioteca como “o coração da escola”; em outros, o papel da família na formação de leitores e assim sucessivamente. Entretanto, não obtivemos o resultado esperado, houve pouca interação, sem que houvesse um acesso ao material.

Notamos que a dificuldade estava em usar o recurso. Isso evidencia a importância de conhecer o perfil digital para que suas ações sejam efetivas. A pergunta que fica é: desistir então da ideia de usar um mapa mental? Não! Mas acerca dela, falaremos mais à frente. Com base na dificuldade enfrentada, foi necessário reconstruir a estratégia e pensar em uma nova; foi quando decidimos elaborar um texto coletivo, com todas as falas dos professores entremeadas. Ao refletir sobre o processo de

⁴ Alfalettar - Biblioteca escolar e literatura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQQtoyNhfGs>.

reorganização das estratégias, nos caminhos da autoavaliação, entendemos que

A autoavaliação pode permitir uma autorreflexão, mesmo que ela seja uma atividade não deliberada ou intencional, ao pararmos para pensar sobre qualquer episódio, dilema ou problemática interna, individual, pessoal ou profissional que envolva nosso investimento de vida, de tempo, de conhecimento, ela invariavelmente está presente. A autoavaliação favorece a reflexão e podemos aproveitar essa dinâmica e possibilidade facilitadora para repensarmos, para voltar nosso olhar para nós mesmos. Ademais, se essa ação nos permite uma reflexão crítica sobre a forma que pensamos, sentimos, agimos e como vemos o mundo, ela pode promover também mudanças e transformações (Miyoushi, 2021, n.p.).

Dessa forma, o professor-formador necessita reavaliar sua conduta, suas práticas, sua perspectiva, de modo a gerar ideias que tenham como objetivo uma comunicação didática e assertiva e que procure valorizar e fazer presente a voz do professor cursista (Quadro 2)⁵

Quadro 2: Devolutiva aos professores cursistas

Um Emaranhado de histórias

[...] Ler as histórias de vocês me trouxe um alento e um conflito, pelas dificuldades que alguns enfrentaram e que resolveram trazer para a educação o que não tiveram na infância, “resistir para (re)existir”, como bem frisou a professora **Líliá Alves** em seu texto e pela oportunidade que hoje vocês criam para que a leitura seja acessível.

A escola é o espaço do encontro com o conhecimento, das ideias que as pessoas não vivem cotidianamente e que têm o direito de conhecer. A escola é o espaço do não linear, do debate, das forças antagônicas em diálogo, sabendo que diálogo nem sempre é consenso, às vezes é embate, mas o fruto desse contraste é um novo caminho, uma proposição. A criatividade nasce desse processo. Por isso, é com pesar que leio que nas escolas ainda há a predominância do mau hábito de espaços de leitura fechados, nos quais os livros são guardados, sem que se dê vida àquelas ideias, que ficam aprisionadas em uma sala, devoradas pelo tempo e o descaso. A biblioteca é o coração da escola, como disse Magda Soares. Eu acredito nisso. Por isso,

⁵ Os nomes dos professores foram alterados para manter sua privacidade. Eles estão marcados em negrito.

fico feliz com o relato como da professora **Marrie**, que pela força de vontade oportunizou o acesso que ela não teve, infelizmente.

Outro ponto que chamou minha atenção também foi o poder da família na orientação para uma prática de leitura. Quando a escola não oferta, a família pode ser o caminho, como foi para a **Clarice**, em que na escola só tinha contato com livros didáticos; ou como foi para a **Djamila**, que tinha os pais como grandes contadores de histórias. A literatura para **Djamila** veio pelas mãos da mãe, assim como relatou o professor **Machado**, ao mencionar a leitura como um hábito familiar; da professora **Clara**, que hoje trabalha com projetos que incentivam a leitura na escola; e da professora **Bethânia**. Entretanto, quando esse apoio parece distante, há um amigo que ajuda, que empresta, que indica uma leitura interessante, como aconteceu com a professora **Montenegro**. Aqui, o que está em jogo são os laços, o incentivo, em dizer para a outra pessoa, quase que diariamente, que o livro muda a história, que salva vidas. É claro que nem todo mundo vai ser leitor, mas que seja uma escolha da pessoa e não ausência de oportunidade. Um relato que me tocou profundamente foi da **Emily**, que se tornou professora ao escrever uma carta para a avó e descobrir que ela não sabia ler.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nenhuma tarefa podia ficar sem resposta e essa devolutiva precisava dar um entendimento claro ao seu interlocutor de que você o está escutando.

O planejamento de uma atividade, o seu alcance e a promoção da interatividade devem perpassar por uma (auto)avaliação constante, na qual o tutor precisa fazer uma revisão dos processos empregados. Ao construir as ações, o responsável pelo curso necessita: selecionar bem as ferramentas digitais (e, ao selecionar, disponibilizar aos cursistas tutoriais de uso); verificar se o uso desses recursos vai funcionar na plataforma de apoio à aprendizagem escolhida (no caso, foi empregada naquela situação o Google Sala de Aula); pensar nas atividades, oportunizando uma comunicação didática, clara e realizável (O professor precisa testar suas tarefas, verificar o tempo disponível para sua realização); e produzir o curso empregando uma linguagem adequada à instituição que você representa, entre vários aspectos.

O importante é que, de forma responsável e ética, possamos elaborar um planejamento partindo de uma organização flexível, que certamente será ajustado de acordo com o que será observado ao longo das ações; mas que seja real. Um planejamento no qual

possamos ter bem em mente quais os objetivos de aprendizagem queremos alcançar e trabalhar; que tipo de procedimentos são necessários e quais os comportamentos exigidos para haver colaboração e aprendizado entre todos (Filatro, 2018).

A respeito disso, temos um quadro com um modelo resumido que pode servir como sugestão na hora de pensar o planejamento de curso (Apêndice B – Trecho de mapa de organização de curso). Nele, não há apenas informações como ementa, público a que está destinado, mas também o modo de organização dos módulos e quais as ações didáticas que seriam realizadas com os educadores ao longo do percurso.

Importante ressaltar que fazia parte do nosso contrato didático dizer que as ações poderiam ser modificadas, dada a realidade ou a outras situações. O mapa (Apêndice A) ficou disponível para que eles pudessem realizar o download do arquivo e, partindo dele como sugestão, compusessem o seu próprio planejamento ao aperfeiçoá-lo de acordo com sua realidade.

Uma atividade planejada pode propiciar maior engajamento, interatividade e, mesmo que algumas ações não deem certo, não há motivos para desânimo, sempre há possibilidades de aprender com os erros e reavaliar as estratégias e pensar em meios para que elas possam ser usadas em outras situações com eficácia.

Houve outras estratégias pensadas para o curso, como um documento com perguntas frequentes (acerca de certificação, horários, responsabilidades, tutoriais); a organização de um contrato didático e um questionário pelo *Google Forms*, que procurou conhecer mais a respeito dos cursistas, possibilitando maior entendimento a respeito do público, com quais ferramentas poderia operar, entender se todos eram professores de Língua Portuguesa (havia colegas de outros componentes curriculares), todas essas informações nos ajudaram na hora de reavaliar a organização construída.

Na próxima seção, refletiremos acerca da interatividade e das estratégias empregadas ao longo do curso, e dentro da organização que pensamos, no que deu certo e no que precisou de ajustes.

A força da interatividade – Diluir as distâncias por meio de estratégias

Quando pensamos em interatividade, o que vem à mente? Seria a mesma coisa que interação. Ainda hoje há indefinições e incompreensões acerca do que esses dois termos significam. Belloni (2008) define que a interatividade é uma forma de interação entre pessoas, mediada pela tecnologia ou recursos tecnológicos. Conforme essa definição, podemos pensar, a partir de um exemplo prático, na maneira como isso pode ser vivenciado.

Assim, empregamos o *Google Docs* com o objetivo de entrelaçar os fios de memória afetiva para que pudéssemos nos enxergar enquanto leitores. Como pensamos a leitura? Como ela foi apresentada para nós? Na escola, em casa ou por um professor que nos serviu de inspiração? Foram muitas histórias e colaboração (Quadro 3).

Quadro 3 – Depoimento das professoras cursistas

“Encontrei um pouquinho da minha história em cada texto que li, me identifiquei muito com o texto dos colegas, textos excelentes, parabéns!”

“Foi um prazer poder conhecer um pouco das histórias dos colegas! É interessante como algumas não tiveram muita familiaridade com os livros na infância, assim como eu, mas tivemos o nosso encontro com os livros depois!”

“Parabéns aos colegas! Viajei pelos relatos de encantamento com a leitura. Apesar de alguns relatos mostrarem que a iniciação à leitura não se deu por incentivo do lar, como é o caso da professora X, todos mostram que a prática docente inclui a inserção e formação dos novos leitores. Assim, como a professora Z, também amo trabalhar com poesias e contos. E, como a professora B, desenvolvo as rodas de leitura. São momentos extremamente prazerosos.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Começamos nesse ponto a construir a ideia de forma coletiva, a pensar nas ações conjuntamente. Apresentamos mais uma ação, ainda com o *Google Docs*, a qual possibilitou ainda mais o envolvimento dos cursistas em uma prática colaborativa. A ideia era,

pela leitura de um texto selecionado, ajudar na elaboração de um documento que pudesse sintetizar a experiência dos colegas, o modo como trabalham a leitura em sala de aula. O resultado foi um documento de várias páginas com diversas contribuições (Figura 1).

Figura 1 – Documento colaborativo

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CEFOP - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ

A seguir, apresento um quadro com elementos essenciais, para que a leitura seja, efetivamente, um projeto da escola. Em algumas situações, utilizei exemplos do material fornecido pelo curso Leitura vai, escrita vem, da Olimpíada de Língua Portuguesa. Irei postar este documento para vocês. **Ele apresenta as estratégias, apenas relacionei com as habilidades. Todo material que extrai de lá estará em cor azul. Em vermelho, estão comentários que fiz acerca das sugestões feitas por vocês e por outros cursistas em outros cursos.** Vocês vão observar que existem comentários de professores que fizeram esse curso anteriormente, eles deram a contribuição deles e seus nomes estão sinalizados. Esse é um documento que vamos construindo juntos, de acordo com a nossa experiência, da nossa vivência de sala de aula. **Ao citar qualquer documento, façam a referência, pois** jamais podemos considerar plágio como uma possibilidade em nossas ações ou gestos didáticos. Ademais, o que você poderia acrescentar a essas ideias? Fique à vontade para fazer as suas sugestões. Vamos construir este documento colaborativamente.

Quadro I
As bases ideológicas para uma leitura libertária

<p>A escola precisa de ações que promovam a importância da leitura</p>	<p>Temos muitos desafios para instigar nos alunos o gosto pela leitura. Podemos, então, lançar mão de estratégias para que nossos alunos estejam encantados com as letras. A escola precisa levar os alunos a fazer mais visitas à biblioteca. A priori, uma boa dica é deixar o próprio aluno escolher um livro; outra boa dica é o uso da tecnologia para o bem, fazer uso da internet é uma boa opção, usar o acervo digital, lembrando que nada poderá substituir um bom livro. a escola poderá incentivar uma modalidade de escrita fazendo com que haja a produção de um livro literário, ou não, escrito e produzido pelos seus próprios alunos. (Professora Y)</p> <p>Que essa produção feita por eles tenha um espaço reservado na biblioteca. Se há produção e bem orientada, precisa ser socializada com a comunidade e depois ser destinada à comunidade escolar. Não há problema em os alunos escolherem o livro para a leitura, nem pressionar para que leiam, mas deve existir um acompanhamento (e não fiscalização da leitura); Os alunos podem conversar com os colegas e dizer por qual motivo escolheram a obra e se a recomendam ou não. Isso pode ser realizado de maneira diversa.</p>
--	---

Referências

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?**. Revista Aprender Juntos. São Paulo (SP): Edições SM; 2008.

BRÄKLING, K. L. ET allii. **Língua portuguesa: orientações para o professor . Saeb/Prova Brasil, 4ªsérie/5º ano, ensino fundamental.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2009.117 p. ISBN 78-85-86260-95-7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acerca disso, não há como não mencionar o conceito de distância transacional apresentado pelo professor Romero Tori (2010, p. 60) em seu livro “Educação sem distância”, que é um “espaço

psicológico e comunicacional que deve ser transposto”, isto é, construir uma presença constante em meio à distância.

Segundo o teórico, é importante haver

[...] a existência de meios que possibilitem uma boa interação (proximidade física ou tecnologias interativas, como videoconferência, por exemplo) é condição necessária, mas não suficiente, para a ocorrência de diálogo. Para que o diálogo efetivamente ocorra, além da predisposição psicológica dos participantes, há a necessidade de condições propícias, tais como quantidade adequada de alunos por professor e oportunidades para participação. Quanto maior a extensão de diálogo entre alunos e professores menor será a distância transacional (Tori, 2021, p. 61).

Com relação às cores presentes na imagem, o vermelho situava os comentários realizados por nós; o azul sinalizava que era um material de terceiros (algum livro, artigo publicado), sendo que a referência estava ao final do documento; e o verde se referia à contribuição dos colegas de um curso anterior com a mesma temática. Por fim, a ideia era termos um robusto documento, com as principais estratégias empregadas pelos docentes em suas práticas na sala de aula; assim, os educadores puderam salvar e depois usar as estratégias, ou adaptá-las à sua realidade.

Na próxima seção, aprofundaremos mais a questão do uso de aplicativos e da reestruturação da tarefa com mapas mentais a partir de um (web)encontro.

Aplicativos – Recursos para o desenvolvimento de habilidades digitais

A pandemia do coronavírus escancarou ao mundo o abismo da desigualdade no Brasil e no mundo. Para os alunos da escola pública, foi muito difícil, não somente pela falta de recursos para assistir às aulas (as quais, em sua maioria, apenas transpuseram o formato presencial para o remoto, sem que houvesse ajustes de um modelo para outro), mas pela falta de todo tipo de assistência que pudesse assegurar a sua sobrevivência e a de seus familiares.

Durante o momento caótico, assim como para os alunos foi difícil ajustar-se ao “novo normal”, os docentes se viram diante de um desafio sem igual; logo, os que mais sofreram durante o processo,

[...] sem dúvida, foram os(as) professores(as). Não vi ninguém fazer janelão pra agradecer ainda. Já vi médico fazer teleconsulta, já vi personal trainer dar aula por vídeo, já vi músico fazer live, mas não vi apanharem tanto quanto os(as) professores. Sem mais nem menos, as escolas, em especial as privadas, obrigaram a que as aulas, sempre presenciais, fossem enfiadas pela goela das infovias. Isso sem qualificação, sem tempo, sem acertos. No melhor estilo “cumpra-se”. Daí corre todo mundo para fazer vídeo ensinando sujeito composto, live ensinando Platão, quizz sobre partes da célula, joguinho pra aprender inglês etc. Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar. Não deu tempo de ensaiar as respostas à estupidez de pais/mães intolerantes, ignorantes, apressados(as) (Ribeiro, 2020, p.114-115).

Fazer uso de recursos para a transmissão das aulas era um desafio: como alterar o plano de fundo durante as aulas com intuito de manter a privacidade (para os educadores que tinham filhos pequenos, o desafio era manter as crianças na sala, mas em várias situações a única opção era vivenciar os encontros virtuais com os filhos no colo).

Além disso, como gerar maior interatividade entre as pessoas, interagir com a foto da câmera desligada que teimava em permanecer e sem qualquer ação? Como compartilhar os materiais, sem que houvesse problema de compatibilidade? Como ligar o microfone, sem ficar na situação de passar bons minutos falando como se ninguém escutasse? Isso sem falar do chat, difícil de controlar tudo e muita coisa ao mesmo tempo. Ademais, ainda havia uma constelação de aplicativos que, com a pandemia, foram modificados, ampliados, com mais opções... O que acabou gerando muita confusão e, sobretudo, ansiedade.

Durante o processo vivido por nós, no Centro de Formação, tivemos o privilégio e a oportunidade de transmitir nossas aulas e de construir nossas propostas em casa e, em algumas situações,

passamos a realizar um revezamento, alternando nosso horário entre o presencial e o remoto.

O fato de estarmos em casa aumentou o nosso trabalho e responsabilidade, pois era necessário administrar a família, atender às demandas do curso, promover a interação com os cursistas, lidar com as perdas constantes. Entretanto, mesmo com as dificuldades, o ânimo aparecia por esse contato com os professores (e colegas do Centro) e a oportunidade de debater acerca de nossa paixão em comum, a educação.

Os aplicativos foram surgindo ao longo das ações. Mas, como pensar em encaminhamentos metodológicos que conectassem os recursos digitais às ações didáticas como forma de motivação para os participantes e assim promover a interatividade? Apresentamos agora duas ações nesse sentido. A primeira foi o uso do *Padlet*, uma ferramenta colaborativa que permite a construção de murais virtuais e que pode servir como forma de potencializar um seminário virtual (mas há muitas outras possibilidades).

Ao longo do curso, tentamos vivenciar a ideia do mapa, mas não obtivemos sucesso, conforme mencionado. Então, pensamos na possibilidade de construir um mapa de forma artesanal.

Dessa forma, tomamos o livro de Buzan (2005) que apresenta um passo a passo de como elaborar mapas mentais. Como já havíamos reavaliado a importância de deixar claro o comando e a necessidade de esmiuçar a tarefa, observamos que houve uma dificuldade menor. Após a produção desses mapas, os cursistas deveriam postá-los e apresentar suas considerações em um encontro com regras pré-estabelecidas.

Assim, foi possível não somente postar e criar um mural virtual, mas dar a oportunidade aos cursistas de socializarem suas ações (Figura 2).

Figura 2 – Mapas mentais dos cursistas socializados em webseminário



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da elaboração dos mapas mentais e sua postagem no *Padlet*, empregamos também uma ficha, construída na plataforma *Canva*, nossa segunda ação, para que pudéssemos debater acerca da política de direitos autorais. Foi então orientado aos colegas cursistas como selecionar materiais em plataformas de compartilhamento de vídeos com licença aberta, os quais poderiam ser empregados nas mais diversas ações. Para tanto, formulamos uma ficha que elencava os principais aspectos debatidos no vídeo.

Desse modo, o professor poderia sistematizar as informações e usar a ficha como um modelo de folha de atividades para aulas gravadas (Figura 3). Ao final, os colegas precisaram imprimir a sua folha de atividades e apresentar em nosso encontro semanal.

Figura 3 – Sistematizações de informações acerca da política de direitos autorais.

Ferramentas para potencializar a aprendizagem em ambientes digitais

Cefor / Seduc

Turma 1

Sistematizando as informações

Faça anotações do vídeo segundo os quadros abaixo. Ele traz informações importantes a respeito da Lei de Direitos Autorais. Assim, podemos fazer um mapa do conhecimento oferecido. Essa é uma estratégia que permite um uso mais efetivo de vídeos em atividades assíncronas. O vídeo tem aproximadamente 7 minutos de muita informação. Vamos aproveitar! (Você vai precisar fazer uma impressão deste material)



Informações do vídeo sobre a lei de direitos autorais brasileira			
Quais os critérios que protegem uma obra em termos de direitos autorais?			
O que é e o que não é protegido por direitos autorais?			
O que é plágio e como a Lei de Direitos Autorais se comporta diante dele?			
Quando, segundo o vídeo, você está fora do risco de ser acusado de plágio?			

Fonte: Elaborado pelo autor.

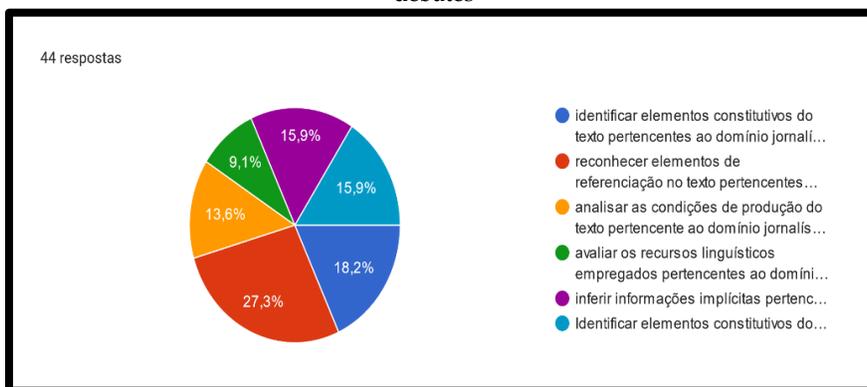
A última ação da proposta, era apresentar um relato, envolvendo o uso do *Google Forms* como forma de reflexão acerca de uma situação problema. A atividade consistia em reconhecer as habilidades (processos cognitivos) e os objetos de conhecimento associados a um item construído.

Para isso, elaboramos um formulário com questões e, a partir dos resultados dos gráficos, realizamos um debate em torno das respostas, do gabarito, dos distratores, da composição do

enunciado e de outros aspectos relacionados à formulação de um item de natureza objetiva das avaliações de larga escala.

Toda semana, em um dia previamente agendado em nosso grupo de *Whatsapp*, tínhamos uma hora de debates. Se algum professor não pudesse participar, havia um horário de plantão. Entretanto, os cursistas tiveram muita dificuldade em participar desses momentos, geralmente por conta do precário acesso em alguns municípios distantes (Figura 4).

Figura 4: Uso do Google Forms e as respostas dos cursistas retomadas em debates



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados poderiam nos ajudar se, mediante a problematização apresentada, houvesse a compreensão, por parte de todos os envolvidos no processo, acerca do que eram as habilidades cognitivas, sua associação com os objetos de conhecimento e o contexto de aplicação; as matrizes de referência, sua organização e de que forma poderíamos avaliar o seu uso (ou não) na hora de selecionar as nossas tarefas de leitura.

Ademais, o material serviu de apoio para os debates envolvendo a composição dos enunciados das questões de avaliações em larga escala, mobilizando habilidades cognitivas em atividades de prática da leitura, não pensando nesses modelos classificatórios de avaliação como um fim, mas como meios de auxílio para a compreensão da nossa realidade.

Autoavaliação e o início de uma nova história

“*Memento mori*”, este era um adágio latino repetido pelos adeptos do Estoicismo. Significa “Lembra-te de que vais morrer”. Temos plena consciência de nossa finitude, de que a vida flui interminavelmente e que, diante da história do universo (ou dos universos possíveis), somos apenas um fragmento. “A vida é um recorte do infinito”, como lemos outro dia por essas infovias das redes sociais; mas acreditamos que nunca tivemos que conviver com uma ameaça tão presente, constante, sempre à espreita. Foi um momento difícil, sem precedentes.

Hoje, estamos saindo desse grande labirinto, ainda tateando, buscando recosturar a vida, normalizar o cotidiano; no entanto, esperamos que o nosso olhar seja diferente, sempre de estranhamento... que não entendamos a vida como algo normal, mas como uma legítima oportunidade de forma tal que possamos vivê-la com dignidade, em nome dos que se foram e em nome dos que ainda virão.

Como professor, tivemos a excelente oportunidade de conhecer profissionais comprometidos, apaixonados pela educação que não mediram esforços para que ela pudesse seguir em frente. Aos meus colegas do CEFOR e de todas as redes de ensino (sejam públicas ou privadas) expressamos nossa total gratidão e respeito.

Durante os cursos, tivemos a grata alegria de criar, de poder estudar os aplicativos e pensar em como eles poderiam nos ajudar a estruturar um curso, a transpor uma ideia empregando textos, vídeos, *podcasts* (também fizemos uso desse recurso), infográficos, entre outros. Foi uma aventura significativa e cercada de pequenos fracassos.

Atualmente, há na sociedade uma ideia de que o fracasso é algo ruim, que não deve ser mencionado. Pensamos que o problema não é o fracasso, mas a forma como lidamos com ele e assim acontece com as ferramentas digitais ou com os recursos tecnológicos vistos, por algumas pessoas de forma reticente, receio e de soslaio. Contudo, tais instrumentos podem nos ajudar a

potencializar a aprendizagem nesses ambientes digitais, tornando a experiência mais imersiva, significativa.

Seguimos agora para um outro momento, que seja de outros e novos desafios, sempre em busca de uma pequena contribuição na vida dos que nos cercam. Vamos contar novas histórias.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino de (2017). *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola Editorial.

BELLONI, Maria Luiza (2008). *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB.

BUZAN, Tony (2005). *Mapas mentais e sua elaboração*. Editora Cultrix.

CARVALHO, Robson Santos de (2018). *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. São Paulo: Parábola Editorial.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de (2017). *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial.

FILATRO, Andrea (2018). *Como preparar conteúdos para EAD*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação (edição Kindle).

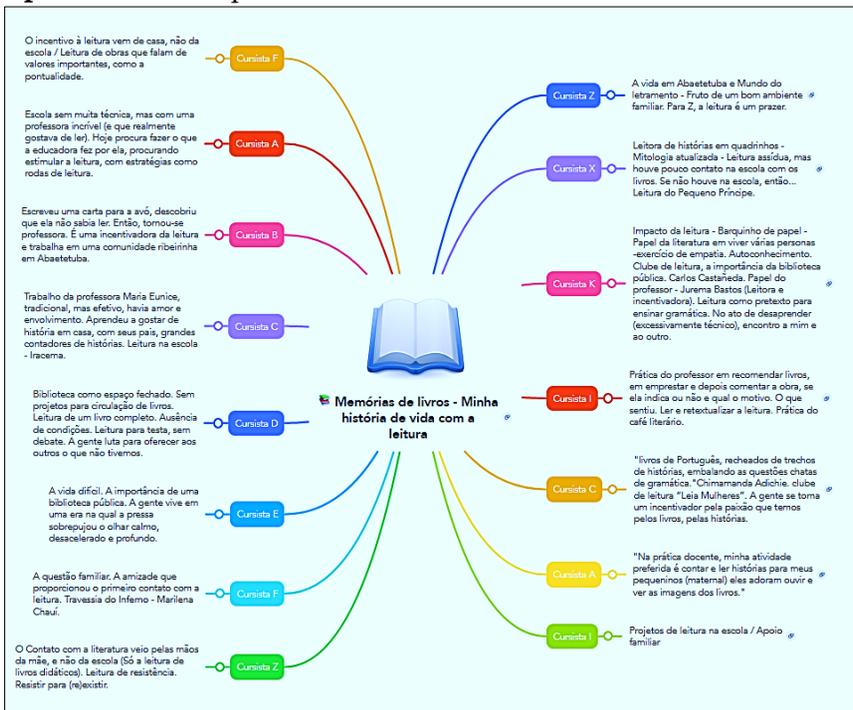
FREIRE, Paulo (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

JUNQUEIRA, Eduardo. (2020). Disponível em: A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In.: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola (recurso digital), p. 31-39.

KRENAK, Ailton (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 26-27.

- LAJOLO, Marisa (2005). *Meus alunos não gostam de ler... O que faço*. Brasília: MEC. (Linguagem e letramento em foco). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/391705048/meus-alunos-nao-gostam-de-ler-lajolo-pdf#>. Acesso em: nov. 2022.
- MENEGASSI, Renilson José (2010). O leitor e o processo de leitura. In.: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. n. 1. Maringá: EDUEM, p. 35-60 (Coleção Formação de professores EAD).
- MIYOSHII, Simone Cléa dos Santos (2021). *Autoavaliação como processo reflexivo e formativo do/a professor/a*. Elos Educacional. Disponível em: <https://eloseducacional.com/educacao/auto-avaliacao-processo-reflexivo/>.
- RIBEIRO, Ana Elisa (2020). Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In.: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola (recurso digital), p. 111-117.
- RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.) (2020). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola (recurso digital).
- TORI, Romero (2021). *Educação sem distância*. São Paulo: Editora Senac.

Apêndice A – Mapa de Evidências



Apêndice B – Trecho do Mapa de organização do curso



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CEFOR - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ

Atividades de leitura na Educação Básica: o desenvolvimento da compreensão leitora em foco Mapa de organização do curso

Caros educadores, aqui apresento as estratégias e recursos que empregarei ao longo dos módulos. Entretanto, reconhecemos que, a cada curso (e em toda nossa vida profissional), reavaliamos nosso percurso, procurando atender a todos da melhor forma. Então, é possível que altere algumas estratégias aqui expostas. Afinal, planejamento é fundamental, mas flexibilidade deve ser um exercício constante de nossa prática.

TEMA DO CURSO	Atividades de leitura na Educação Básica: o desenvolvimento da compreensão leitora em foco
PÚBLICO-ALVO	Professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino
APRESENTAÇÃO	O curso Atividades de leitura na Educação Básica: o desenvolvimento da compreensão leitora em foco tem como objetivo refletir sobre as concepções de leitura elaboradas ao longo do tempo, sua relação com a práticas de sala de aula (estratégias empregadas), além de propor uma discussão sobre métodos de avaliação em leitura, a partir da elaboração de atividades que possam refinar e desenvolver habilidades relacionadas à competência leitora e que estejam alinhadas ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular e avaliações de larga escala do País. O curso é composto de 5 módulos e utilizará a plataforma do Google Sala de Aula como ambiente virtual de aprendizagem, para a construção de debates e atividades. Esperamos poder contribuir de alguma forma para o aprofundamento dessas questões, sempre tão importantes e caras à educação do país.
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO	Duração do curso: 7 semanas Carga horária: 60h (9h aproximadamente para cada semana) Disponibilidade e recursos necessários: dispor de 8 horas semanais para se dedicar ao curso; compreender como funciona a ferramenta ou sala de aula virtual do Google Classroom; outros recursos necessários são a habilidade em navegar na internet; habilidade em usar o Google Docs; Realizar atividades nos prazos determinados; Saber conviver e respeitar a opinião dos colegas. Critérios para certificação: o curso oferece certificação de 60h, a partir da entrega de todas atividades solicitadas e participação nos fóruns obrigatórios. Metodologia: interativas (participação nos fóruns); mediadas (tarefas enviadas pelo cursista e avaliadas pelo mediador).
EMENTA	<ul style="list-style-type: none"> - Por que a leitura é importante e qual sua função social? A leitura como prática da liberdade. II - Habilidades, competência leitora, texto e leitura. III - Avaliação diagnóstica em leitura. IV - Planejamento de atividades de leitura: como fazer? V - Comunidades de leitores
OBJETIVO GERAL	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca das concepções de leitura elaboradas ao longo do tempo, sua relação com a práticas desenvolvidas de sala de aula (estratégias empregadas, modalidades didáticas); - Debater a respeito dos métodos de avaliação em leitura, a partir da elaboração de atividades com vistas ao desenvolvimento e/ou refinamento habilidades no que diz respeito à compreensão leitora, alinhadas ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular e AS avaliações de larga escala do país.

¹ "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTIMULAM A LEITURA."

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acessado em 26 abr.. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Ana Lúcia da Silva Brito (Organizadora) Mestre em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, no Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (UFPA). Licenciada em Letras - habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa (UFPA). É professora efetiva da rede pública estadual de ensino (SEDUC/PA). Tem experiência na área de Letras, tanto em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, análise linguística, ensino-aprendizagem, formação docente quanto em Língua Francesa. Atualmente, atua como professora formadora no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC). É pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (UFPA/CNPq). Possui Especialização em Estatísticas e Avaliação Educacional promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF).

Esther Maria de Souza Braga (Organizadora) Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Língua Falada e Ensino do Português pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É membro do Projeto de pesquisa “As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica” (UFPA). Atua há 36 anos na Educação Básica, com experiência também no Ensino Superior (UEPA, FACI, ISEI e UEMA/CEO). Atuou, ainda, como diretora do Centro de Estudos Teológicos Adventista da Promessa (CETAP Extensão Norte). Atualmente, é formadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação

Básica do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC), membro do conselho Editorial e parecerista das Revistas Entre Saberes e Inform@ção deste Centro, e presta consultoria pedagógica. É ainda escritora premiada, com a obra “Diário de Letícia – o dia a dia de uma solteirona solitária” (2010), e organizadora da obra “Um homem, um caminho... A história da vida de Manoel Santana Lopes (2021). E-mail: bragaesther 123@gmail.com.

Flavio Jorge de Sousa Leal (Autor) Doutor em Estudos Literários na Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de estudos Benedito Nunes (UFPA). Atua há 24 anos na Educação Básica, com experiência também no Ensino Superior na Universidade Federal do Pará.

Gercilene Vale dos Santos (Autora) Doutoranda do Programa de pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). Mestrado em Letras – PROFLETRAS (UFPA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UFPA) e em Tecnologias da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Graduada em Licenciatura Plena em Letras (UFPA). É professora efetiva do quadro de professores do Governo do Estado do Amapá e trabalha nas Escolas Estaduais Profa. Josefa Jucileide Amoras Colares e Cecília Pinto. Participa do Projeto de Pesquisa "As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica (UFPA). Tem experiência em cursos voltados para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e suas literaturas e formação do professor.

Iris Letiere da Silva Santos (Autora) Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa (UFPA). Graduação em Letras – Língua Portuguesa (UFPA). É

professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede estadual de ensino do Pará. Participa do Projeto de Pesquisa “As Práticas de Linguagem a partir da Concepção Dialógica de Língua(gem) e sua Abordagem Sociológica, Valorativa e Ideológica, e do Grupo de Pesquisa Dialogismo e Ensino de Línguas” (UFPA).

Márcia Cristina Greco Ohuschi (Autora) - Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Realizou Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, com intercâmbio na Universidade de Genebra – Suíça. É professora da Universidade Federal do Pará, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. É membro do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), líder do Grupo de Pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas (UFPA/CNPq) e, atualmente, coordena o Projeto de Pesquisa “As práticas de linguagem a partir da concepção dialógica de língua(gem) e sua abordagem sociológica, valorativa e ideológica” (UFPA).

Missilene Silva Barreto (Organizadora) Doutoranda do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGLETRAS/UFPA), atuando na Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem e Culturas, Modelos e Ações. Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFPA). Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA). Graduada em Letras/Língua Portuguesa (UFPA). É Professora da rede pública estadual de ensino (SEDUC/PA) desde 2009. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, leitura literária, escrita, oralidade, análise linguística, ensino-aprendizagem, formação docente. Atualmente, exerce a função de professora formadora no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC/PA). É membro da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no Pará, atuando como coordenadora estadual desde 2019. É integrante do

Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFPA) e é pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (UFPA/CNPq).

Roberto Pinheiro Araújo (Autor) Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade da Amazônia (Unama). É professor da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), no qual atua como professor de Língua Portuguesa, é Professor Formador no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC/PA). Participou da implementação do Centro Nacional de Mídias da Educação, projeto do Ministério da Educação – em parceria com a Fundação Roberto Marinho e TV Escola – como professor ministrante (estúdio). É membro do conselho Editorial da Revista Entre Saberes, do CEFOR, atuando como parecerista. Atualmente, ministra cursos pelo CEFOR nas modalidades presencial e a distância, com temas ligados à formação leitora e seus aspectos cognitivos e metacognitivos.

E-mail: roberto.araujo@escola.seduc.pa.gov.br.

Thaiza Oliveira da Silva (Autora) Doutoranda em Educação na Amazônia pela Educante da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Intencional (UNINTER), em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduada em Licenciatura Plena em Letras (UFPA). Atua como pesquisadora no *Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará* (GELOPA), no Projeto de

Pesquisa "Língua, gramática, variação e ensino" e no Programa de Extensão "Língua Além dos Muros" (GELOPA) e no *Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola* (LELIT/UFOPA). E-mail: thaiza023@yahoo.com.br

Práticas Linguageiras na sala de aula – reflexão-ação-reflexão: interfaces teoria e prática é uma obra dialógica que proporciona ao principal público-leitor – professoras e professores de linguagens da Educação Básica, atuantes ou em formação – o contato direto com a práxis docente de colegas de profissão que também assumem o lugar de pesquisadoras/es e autoras/es do fazer pedagógico. É uma obra que revela a prática concreta/real que acontece nas salas de aula, mais precisamente no estado do Pará, que traz potentes contribuições provocativas e propositivas à compreensão e, conseqüentemente, à reflexão sobre possibilidades plurais de agir teórica, metodológica e pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem. Almejamos com ela avivar a chama do esperar a fim de fortalecer em nós, professoras e professores, a busca permanente por uma prática educativa cada vez mais consciente e crítica.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”

(Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia).

