

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

MÚLTIPLOS OLHARES



**PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
MÚLTIPLOS OLHARES**

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Margarida da Silveira Corsi
Eliana Alves Greco
(Organizadoras)

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

MÚLTIPLOS OLHARES

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2022 Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo;
Margarida da Silveira Corsi; Eliana Alves Greco

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P965

Propostas didático-pedagógicas de língua portuguesa e literatura: múltiplos olhares / Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo (Organizadora), Margarida da Silveira Corsi (Organizadora), Eliana Alves Greco (Organizadora). – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2022.

384 p.; 16 X 23 cm

ISBN: 978-65-5840-931-1

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Literatura. 3. Pedagogia. 4. Educação. 5. Leitura e escrita. I. Raimo, Luciana Cristina Ferreira Dias Di (Organizadora). II. Corsi, Margarida da Silveira (Organizadora). III. Greco, Eliana Alves (Organizadora). IV. Título.

Janaina Ramos - Bibliotecária - CRB-8/9166

CDD: 469.07

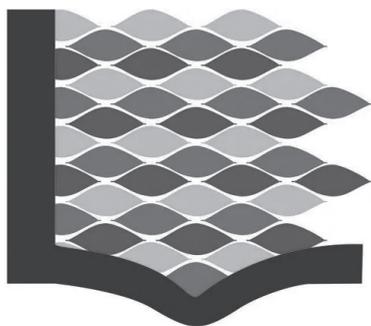
Índice para catálogo sistemático

I. Língua portuguesa - Estudo e ensino

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal



PROFLETRAS

AGRADECIMENTOS

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e ao Ministério da Educação do Brasil, pelo apoio financeiro a esta publicação (por meio do convênio nº 827948/2016, celebrado entre a Capes e a UEM para implementação e oferta do Profletras) e pelos subsídios que muitos dos autores desta coletânea receberam, ao longo de sua trajetória e formação acadêmica, por meio de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. A relevância do investimento na educação se expressa, em partes, nos resultados apresentados neste livro, que traz experiências exitosas em diversas regiões do território nacional.

SUMÁRIO

PREFÁCIO PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NAS ESCOLAS: MÚLTIPLOS OLHARES	15
---	----

APRESENTAÇÃO	19
--------------	----

PARTE I ENSINO DE LITERATURA

CAPÍTULO 1 RESSIGNIFICAR O CLÁSSICO NA CONTEMPORANEIDADE: “A CIGARRA E AS FORMIGAS” (EM CORDEL): UMA PROPOSTA DE LEITURA	27
	<i>Margarida da Silveira Corsi</i> <i>Gilmei Francisco Fleck</i>

CAPÍTULO 2 DO CLÁSSICO AO CORDEL: TRANSMUTAÇÕES DE O PEQUENO PRÍNCIPE NA OBRA DE ROUXINOL DO RINARÉ	43
	<i>Margarida da Silveira Corsi</i> <i>Wagner Belinato</i>

CAPÍTULO 3 QUANDO O HAICAI DIALOGA COM VAN GOGH: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA LEITURA SUBJETIVA PARA O ENSINO DE POESIA	59
	<i>Gustavo Henrique Rodrigues da Silva</i> <i>Rosiane Xypas</i>

CAPÍTULO 4 VIDAS SECAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	73
	<i>Wemerson Damasio</i> <i>Carmen Rodrigues de Lima</i>

CAPÍTULO 5
LEITURA DE TIRINHAS EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA
A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO 87

Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva
Érika Kelmer Mathias

CAPÍTULO 6
RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO
PELA LITERATURA HÍBRIDA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA:
VIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE 103

Fernanda Sacomori Candido Pedro
Gilmei Francisco Fleck
Wilson Pruzak dos Santos

CAPÍTULO 7
MEU TIO JULES: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DO TEXTO LITERÁRIO, VOLTADA PARA ALUNOS
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 119

Marina Leopoldina G. de Paiva da Mota Pereira
Carmen Rodrigues de Lima

CAPÍTULO 8
AS NOSSAS HISTÓRIAS CONTADAS NA SALA
DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE
A COMPETÊNCIA ORAL ATRAVÉS
DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS 133

Luana Oliveira Rodrigues
Luciene Souza Santos

CAPÍTULO 9
DRAMATURGIA, TEATRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 149

Sonia Pascolati

PARTE II
ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

CAPÍTULO 1
O TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO
DA LEITURA ENTONACIONAL:
UM PROJETO DE LETRAMENTO EM UM 5º ANO 167
Maria Djanira de Sousa
Lilian Cristina Buzato Ritter

CAPÍTULO 2
LEITURA SILENCIOSA, LEITURA ORALIZADA:
AGUÇANDO OS SENTIDOS VISUAL E AUDITIVO
PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS 183
Maria Elena da Silva
Luciane Braz Perez Mincoff

CAPÍTULO 3
O PROFESSOR E SEU PAPEL DE MEDIADOR NA
COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES
DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 195
Solange Diva Valentini
Flávia Zanutto

CAPÍTULO 4
UMA PRÁTICA DE LEITURA VIA GOOGLE CLASSROOM
NO ENSINO FUNDAMENTAL II 211
Nilza Pereira Crepaldi
Annie Rose dos Santos

CAPÍTULO 5
PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA 9º ANO
A PARTIR DA CRÔNICA “NAMORO E FUTEBOL”,
DE MOACYR SCLiar 227
Silvia Adriana Trolez Gonçalves
Luciane Braz Perez Mincoff

CAPÍTULO 6
PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA
COM O GÊNERO PROPAGANDA

241

Celiane Pereira da Silva
Eliana Alves Greco

CAPÍTULO 7
NAS TEIAS DA LEITURA DO ARTIGO
DE OPINIÃO “CELEBRIDADES DESCELEBRADAS”:
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FUNCIONAMENTO
DOS SENTIDOS NO/PELO TEXTO

257

Michelly Luteski
Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

CAPÍTULO 8
PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESCONSTRUÇÃO
DA IMAGEM DE SUBMISSÃO DA MULHER

269

Danieli Santos Beretello
Eliana Alves Greco

CAPÍTULO 9
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA
NO “COMBATE” À VULNERABILIDADE SOCIAL:
UM OLHAR À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CONTO
“PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE”,
DE MARINA COLASANTI

281

Marcos de Oliveira
Aparecida de Fatima Peres

CAPÍTULO 10
PROPOSTA DE LEITURA DIALÓGICA
DO GÊNERO DISCURSIVO MEME COM VISTAS
À PRODUÇÃO DA CONTRAPALAVRA

293

Regiane Cavalcanti Caldeira Rocha
Flávia Zanutto

CAPÍTULO 11 O BULLYING NA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE CONTRAPALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	307 <i>Thais Cristina Moraes Sacchi</i> <i>Cláudia Valéria Doná Hila</i>
CAPÍTULO 12 A CONSTRUÇÃO DO HUMOR EM SALA DE AULA: DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL	323 <i>Suzyanne Dantas dos Santos</i> <i>Andréia da Cunha Malheiros Santana</i>
CAPÍTULO 13 A BNCC NA PRÁTICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL	335 <i>Angelita Fernandes da Silva</i> <i>Marilúcia dos Santos Domingos Striquer</i>
CAPÍTULO 14 A FASE DO PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DOS CAMPOS DISCURSIVOS E DOS MAPAS CONCEITUAIS	349 <i>Miriam Fila Miglioli Teixeira</i> <i>Cláudia Valéria Doná Hila</i>
CAPÍTULO 15 OS “GÊNEROS DO DISCURSO” NAS PRÁTICAS DE “PRODUÇÃO DE TEXTO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	361 <i>Luana Andrade Dalmolin Dourado</i> <i>Rodrigo Acosta Pereira</i>
SOBRE OS AUTORES	377

PREFÁCIO

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NAS ESCOLAS: MÚLTIPLOS OLHARES

Este volume nasce de trabalhos desenvolvidos a partir do diálogo entre docentes do Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docentes da educação básica. Identificando uma orientação primeira, o substantivo diálogo pretende ser bem mais do que aceno a explicitar, por sua convocação, uma teorização de matriz bakhtiniana ou ainda traduzir-se como mero recurso de retórica. Podemos talvez pensá-lo como gesto inaugural ou, melhor ainda, como uma prática que se (re)faz em constante processo de (re)constituição, no ir e vir de trocas produzidas entre sujeitos comprometidos com a sala de aula em seus diferentes níveis de formação. Pomos em relevo o termo, porque pretende ser constitutivo do modo de fazer ciência que vai se consolidando no âmbito dessa rede, como movimento contínuo de aproximações, trânsitos, respeitadas as fronteiras e suas porosidades, as diferentes e complexas constituições que traduzem universidades e escolas públicas, as diversidades de sujeitos, histórias e lugares, a heterogeneidade de olhares e pontos de vista.

Há entre os pesquisadores que se ocupam da pesquisa voltada para o campo aplicado aqueles que partem do pressuposto de uma assimetria original. Estes, ainda que sob uma perspectiva bem-intencionada, tomam para si um projeto de natureza salvacionista, cada qual, tendo em vista a respectiva filiação a uma dada abordagem teórica, levando adiante o valioso intuito de heroicamente resolver os problemas da escola. Nesse caso, a verdade, a razão, o sucesso, a prática exitosa pretendida e similares encontram-se, portanto, já delineados de antemão, cabendo, tão somente, sua aplicação para que, por fim, tudo se resolva, como um *Abre-te, oh, Sésamo*. Se a porta não se abre e as maravilhas não são alcançadas, é pela surdez da porta.

Sob essa orientação, a boa-nova trazida pela universidade, produzida muitas vezes no espaço bem resguardado dos gabinetes, com sua teia de citações, assumidas polifonicamente todas as referências de prestígio da ocasião, mostram-se como a perfeita luva a caber nas mãos dos que operam no chão da escola. Atentos com relação ao que se faz alhures e que, ao menos muito bem

parece responder a distintas dinâmicas culturais, de estrutura social, de diferentes modos de produção e acesso a saberes, de história etc., essas referências são traduzidas e tomadas como verdades para uma boa lógica de reprodução. Devidamente qualificada como produção científica, respondendo bem aos seus gêneros em rigorosa descrição metodológica, almeja alcançar a homogeneização de sua execução em todo o vasto território nacional. Eis aí a total consagração. Se a salvação ainda não veio, é porque a teoria X ou Y ainda não foi devidamente compreendida e assumida, a prática exitosa não foi fielmente reproduzida, o operador¹ da máquina não atendeu bem às instruções. Talvez lhe faltasse o devido letramento. Quem sabe?

Não é essa orientação que move o Profletras. Chegando ao seu oitavo ano, o que esse programa em rede traz para a pesquisa e para a prática docente relativa à educação básica é a compreensão da sua complexidade e a necessidade de um esforço conjunto, cujas respostas vão sendo construídas no processo. Não se apartam os sujeitos hierarquicamente, considerando uns como detentores de saber e outros como seus reprodutores ou aplicadores. Ambos estão comprometidos com o mesmo desafio, construindo juntos projetos de intervenção, de que resultam valiosos produtos, para isso mobilizando as mais diferentes teorizações confrontadas e reconstituídas pelas injunções produzidas no campo da prática. Em respeito à heterogeneidade dos saberes, às diferentes filiações, investigações e contextos, o que disso resulta é a riqueza da diversidade de respostas e caminhos e novas buscas a empreender.

Nesse processo, bem cedo abandonamos ilusões e certezas, com aumento de nossas inquietações e adensamento de nosso olhar. A cada momento, avançamos sobre a compreensão de nossos objetos, mas também observamos que há mais a nos mobilizar, a produzir, muito ainda por fazer. De uma rede potente, que faz convergir centenas de pesquisadores, trabalhadores de tantas universidades com formação e projetos dessemelhantes, o que se tem até aqui edificado é o adensamento da compreensão sobre a prática docente, mediante a multiplicidade de experiências e a diversidade de respostas.

1. O termo operador é empregado pela semiótica para designar uma forma de não sujeito, na medida em que este não tem a capacidade de escolher ser ou fazer, cabendo-lhe tão somente apenas reproduzir o que foi definido por uma programação (Cf. Greimas, A. J.; Courtés, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008; Landowski, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014). Pelo caráter alienador de certos projetos educacionais em voga no país, defendemos que neles o professor é destituído de sua condição de sujeito, cabendo-lhe apenas o papel temático de operador, tal como ilustrava a condição de trabalhadores nas fábricas de modelo fordista do início do século XX.

Situamo-nos na tensão entre igualdade e diferença, entre o ser conjunto, produzido pela partilha de disciplinas, ementas, objetivos, normatizações, regimentos comuns, todos concorrendo para nos qualificar como pertencentes a uma mesma rede, ao mesmo tempo que se respeita a multiplicidade e a diferença, inerentes a nosso fazer como protagonistas e cientistas. Bem distante da previsibilidade concedida a operadores, constituímos-nos numa rede de sujeitos engajados num projeto coletivo que abriga, como é inerente ao campo científico, pluralidades e dissonâncias.

É sob essa perspectiva que apresentamos os trabalhos aqui reunidos, produzidos pela Unidade do Proffletras da UEM. Podemos nesta coletânea observar os procedimentos, os resultados, as orientações empreendidas num grande esforço de produção de seus docentes, consolidando-se nesta publicação a indispensável prática de partilha. Aprendemos, afinal, uns com os outros e é dessa escuta atenta, dessa leitura amorosa do dizer do outro, que se faz a rede. É por essa troca incessante entre atores que se tece dia a dia nosso conhecimento sobre a educação, nesse (re)fazer contínuo de movimento de busca. Queremos, afinal, ainda que o tempo se prolongue e o caminho seja árduo e longo, ainda que sejam tantos os adversários, oponentes e antissujeitos, construir novos modos de ser e fazer a educação, na escola e na universidade, porque sonhamos outros modos de ser e viver, na construção da história deste país.

Parabenizamos, assim, todos e todas envolvidos nesta produção e convidamos professores e professoras para a leitura de mais um belo trabalho.

Araguaína, 18 de maio de 2021.

Luiza Helena Oliveira da Silva

Universidade Federal do Norte do Tocantins
Adjunta da Coordenação do Proffletras Nacional

APRESENTAÇÃO

Este livro traz os resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos e professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Maringá, mas também de outras instituições públicas do país. O objetivo da obra é levar para professores e pesquisadores reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de literatura para o ensino fundamental.

Para isso, são apresentadas e analisadas propostas práticas desenvolvidas e aplicadas em salas de aula da rede pública de ensino por professores da educação básica, os quais são orientados por docentes das Universidades do Paraná, Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina e Bahia. As propostas, ancoradas em diferentes pressupostos teóricos e metodológicos, objetivam promover a formação de leitores críticos, capazes de interpretar e de produzir textos em diferentes contextos comunicativos.

Os temas centrais desta obra são o letramento e a análise do texto literário e o ensino e aprendizagem de leitura e de produção de textos orais e escritos. A partir desses temas, a coletânea de textos está organizada em duas partes, sendo que a primeira, denominada “Ensino de Literatura”, reúne trabalhos na área de literatura em sua relação com o ensino. A segunda parte, intitulada “Ensino de Leitura e Produção de Textos”, agrega trabalhos que se situam no âmbito da Linguística Aplicada, abordando a leitura sob o enfoque de diferentes abordagens teóricas e a produção de textos orais e escritos de diversos gêneros discursivos.

Iniciando este livro, na Parte 1, temos o capítulo “Ressignificar o clássico na contemporaneidade: ‘A cigarra e as formigas’ (em cordel) – uma proposta de leitura”, de autoria de Margarida da Silveira Corsi e Gilmei Francisco Fleck. O texto apresenta uma proposta de intervenção pedagógica embasada na leitura subjetiva, a partir de duas adaptações da fábula *A Cigarra e a formiga* para o cordel e procura explorar a materialidade literária, para instrumentalizar o leitor acerca da leitura literária e, em especial, do gênero cordel.

O segundo capítulo, “Do clássico ao cordel: transmutações de *O Pequeno Príncipe* na obra de Rouxinol do Rinaré”, escrito por Margarida da Silveira Corsi e Wagner Belinato, traz uma proposta de intervenção pedagógica pautada na leitura literária de *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry e sua versão em cordel. A proposta volta-se para a motivação dos aprendizes à leitura, visando unificá-los à leitura literária de narrativas em suportes tão variados.

No terceiro capítulo, intitulado “Quando o haicai dialoga com Van Gogh: uma proposta didática sob a perspectiva da Leitura Subjetiva para o ensino de Poesia”, Gustavo Henrique Rodrigues da Silva e Rosiane Xypas nos presenteariam com uma proposta de intervenção pedagógica para leitura de poesia, especificamente com haicais, com base nas contribuições teóricas e metodológicas da Leitura Subjetiva.

O quarto capítulo, intitulado “Vidas Secas: uma proposta de leitura e de letramento literário para alunos do ensino fundamental II”, apresenta uma proposta de intervenção pedagógica com vistas ao letramento literário compreendida por Wemerson Damasio e Carmen Rodrigues de Lima, no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Curitiba. Além do trabalho com a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, foram abordadas questões reflexivas voltadas para os direitos humanos.

O quinto capítulo, “Leitura de tirinhas em sala de aula: uma proposta de intervenção didático-pedagógica para a promoção do letramento literário”, de autoria de Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva e Érika Kelmer Mathias, analisa o recorte de uma pesquisa interventiva situada no campo do ensino de literatura realizada em uma escola municipal em Minas Gerais, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. A pesquisa estrutura-se, metodologicamente, em aspectos da pesquisa-ação e, teoricamente, em conceitos como letramento literário, repertório e polissistema literário.

No sexto capítulo, intitulado “Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente”, Fernanda Sacomori Candido Pedro, Gilmei Francisco Fleck e Vilson Pruzak dos Santos apresentam uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental baseada em “Oficinas literárias temáticas”, utilizando-se de uma narrativa híbrida de história e ficção infantojuvenil, bem como de outras linguagens literárias que abordam a temática do “descobrimento” do Brasil, as quais apresentam perspectivas outras sobre esse evento histórico.

Marina Leopoldina G. de Paiva da Mota Pereira e Carmen Rodrigues de Lima, no sétimo capítulo, “Meu Tio Jules: uma proposta de leitura do texto literário, voltada para alunos do 6º ano do ensino fundamental”, apresentam uma proposta de intervenção pedagógica ancorada nos pressupostos teóricos da linguística aplicada e do letramento literário aplicada numa escola pública do estado de São Paulo.

No oitavo capítulo, intitulado “As nossas histórias contadas na sala de aula: uma proposta de competência oral através dos contos afro-brasileiros”, Luana Oliveira Rodrigues e Luciene Souza Santos discutem a importância de ações afirmativas e sua inserção na sala de aula para a manutenção da pluralidade cultural.

No último capítulo desta primeira parte, “Dramaturgia, teatro e formação de professores”, Sonia Pascolati traça um breve percurso do teatro infantil no Brasil, iniciando no final do século XIX e chegando ao século XXI. A partir da análise de alguns textos dramáticos, são destacados os principais elementos da dramaturgia e do teatro para crianças.

A Parte 2 se inicia com o capítulo “O teatro para o desenvolvimento da leitura entonacional: um projeto de letramento em um 5º ano”, escrito por Maria Djanira de Souza e Lilian Cristina Buzato Ritter. Os resultados dessa proposta de intervenção pedagógica, realizada à luz da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, evidenciaram que o trabalho com o gênero discursivo teatro auxiliou no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos, uma vez que o processo de elaboração didática foi guiado por situações reais de uso da linguagem.

Preocupadas com a leitura e a oralidade, Maria Elena da Silva e Luciane Braz Perez Mincoff, no capítulo “Leitura silenciosa, leitura oralizada: aguçando os sentidos visual e auditivo para produção de sentidos em textos”, apresentam uma proposta de intervenção pedagógica para o 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá, no Paraná. A proposta trabalhou as práticas de leitura silenciosa, leitura oralizada e estratégias de leitura, utilizando crônicas, contos e poemas, como textos principais.

Solange Diva Valentini e Flávia Zanutto, no capítulo “O professor e seu papel de mediador na compreensão de enunciados de atividades de livro didático de língua portuguesa”, apresentam uma atividade de leitura aplicada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do noroeste do Paraná, a partir da realização de leitura de compreensão do texto “O ovo”, de Ferreira Gullar. O intuito foi evidenciar a necessidade da mediação do professor durante a realização das atividades.

O capítulo seguinte, “Uma prática de leitura via Google Classroom no ensino fundamental II”, de autoria de Nilza Pereira Crepaldi e Annie Rose dos Santos, apresenta uma prática pedagógica de leitura literária e não literária, com base nas concepções metodológicas de Cosson (2014), destinada a alunos da sala de apoio do ensino fundamental II, com o objetivo de desenvolver a leitura reflexiva, a leitura crítica e o letramento digital.

Sílvia Adriana Trolez Gonçalves e Luciane Braz Perez Mincoff, no capítulo “Proposta de leitura discursiva para 9º ano a partir da crônica ‘Namoro e futebol’, de Moacyr Scliar”, apresentam uma pesquisa que atrela leitura e Análise do Discurso. A proposta de intervenção evidencia a necessidade de mudança de atitudes de violência verbal e casos de menosprezo dos meninos em relação às meninas.

No capítulo “Proposta de leitura discursiva com o gênero propaganda”, Celiane Pereira da Silva e Eliana Alves Greco apresentam e analisam uma proposta didático-pedagógica de leitura discursiva com o gênero propaganda, que foi aplicada a alunos do 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa é fundamentada teoricamente na perspectiva discursiva de leitura, sob a abordagem da Análise do Discurso.

No capítulo seguinte, “Nas teias da leitura do artigo de opinião ‘Celebidades Descelebradas’: condições de produção e funcionamento dos sentidos no/pelo texto”, Michelly Luteski e Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo apresentam dois momentos de aplicação de uma prática de leitura desenvolvida em um 9º ano do ensino fundamental, com o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso.

No capítulo “Proposta de leitura de contos de fadas no ensino fundamental: desconstrução da imagem de submissão da mulher”, Danieli Santos Beretello e Eliana Alves Greco relatam o resultado de uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, que foi aplicada em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa está fundamentada teoricamente na perspectiva interacionista e na perspectiva discursiva de leitura.

O capítulo “Estratégias de leitura em sala de aula no ‘combate’ à vulnerabilidade social: um olhar à violência doméstica no conto ‘Para que ninguém a quisesse’, de Marina Colasanti”, de autoria de Marcos de Oliveira e Aparecida de Fatima Peres, apresenta uma proposta de intervenção pedagógica em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do noroeste do Paraná ancorada nos pressupostos teóricos da linguística aplicada e do letramento literário.

No capítulo “Proposta de leitura dialógica do gênero discurso meme com vistas à produção da contrapalavra”, Regiane Cavalcanti Caldeira Rocha e Flávia Zanutto, ancoradas no aporte teórico da concepção dialógica da linguagem, apresentam uma proposta de prática de leitura de gênero discursivo meme, para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O capítulo seguinte, intitulado “O bullying na escola e a produção de contrapalavras no ensino fundamental I”, de autoria de Thais Cristina Moraes Sacchi e Cláudia Valéria Doná Hila, traz os principais resultados da implementação de um Projeto Temático de Gênero (PTG), voltado aos eixos da leitura e, principalmente, da produção textual/multimodal desenvolvido em um 4º ano da rede municipal, para a produção de contrapalavras dos alunos.

Suzyanne Dantas dos Santos e Andréia da Cunha Malheiros Santana apresentam atividades com diferentes textos da esfera humorística, no capítulo “A construção do humor em sala de aula: da leitura à produção textual”. A proposta está embasada na concepção de gênero de Bakhtin e nos aspectos constitutivos do humor e de sua relação com o desenvolvimento da leitura.

No capítulo “A BNCC na prática: uma sequência didática para o trabalho com a oralidade no ensino fundamental”, Angelita Fernandes da Silva e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer constroem uma sequência didática de gêneros, direcionada ao desenvolvimento de capacidade de linguagem de alunos do 9º ano do ensino fundamental, para a produção do gênero textual debate.

O capítulo “A fase do planejamento do artigo de opinião por meio dos campos discursivos e dos mapas conceituais”, escrito por Miriam Fila Miglioli Teixeira e Cláudia Valéria Doná Hila, traz um recorte de um Projeto Temático de Gênero (PTG) elaborado para a fase do planejamento do gênero artigo de opinião e desenvolvido em uma turma do 9º ano de uma escola pública, do centro-oeste do Paraná.

Encerrando a coletânea, temos o capítulo de Luana Andrade Dalmolin Dourado e Rodrigo Acosta Pereira, denominado “Os gêneros do discurso nas práticas de produção de texto em livros didáticos de língua portuguesa”. Os autores se dedicam a analisar como os gêneros do discurso são intercalados dialogicamente nas atividades de produção de texto (orais e escritos) dos livros didáticos de 9º ano do ensino fundamental II.

Espera-se que as propostas apresentadas e discutidas nesta coletânea possam colaborar de forma positiva com os professores que atuam na rede básica de ensino, uma vez que podem ser adaptadas a diferentes contextos de ensino, de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Margarida da Silveira Corsi

Eliana Alves Greco

PARTE I
ENSINO DE LITERATURA



CAPÍTULO 1

RESSIGNIFICAR O CLÁSSICO NA CONTEMPORANEIDADE: “A CIGARRA E AS FORMIGAS” (EM CORDEL): UMA PROPOSTA DE LEITURA

*Margarida da Silveira Corsi
Gilmei Francisco Fleck*

Introdução

A importância da leitura da Literatura na sala de aula é consenso nas diversas instâncias da educação. A criança depende da linguagem para desenvolver seu pensamento e sua consciência. Isso é estimulado pela imaginação desde as primeiras palavras que conhece e se amplia, significativamente, conforme vai ocorrendo o seu contato com os contos, as fábulas, as lendas, os mitos do universo da linguagem artística. Essa linguagem polissêmica da arte expande o seu modo de conceber as representações possíveis da realidade por meio de símbolos, signos, esquemas.

Tal processo se concretiza pela relação da criança com a linguagem oral e escrita. A importância da oralidade no processo de letramento, ativação da imaginação e transmissão de conhecimentos surtirá efeitos na trajetória da formação do leitor. Nessa perspectiva, recordamos de alguns princípios básicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 84) que objetivam a formação de um leitor capaz de “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...], com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” Essas expectativas expressam, também, que, para isso, é importante que o sujeito se envolva em práticas que “possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2017, p. 85). Tal fato demonstra a importância da Literatura na sala de aula.

Para alcançar os processos de ativação da memória e da imaginação tão importantes para a construção dos sentidos e para a formação de um “leitor

consciente”¹, é preciso aceitar o convite da voz narrativa que invoca um mundo desconhecido, pertencente a outro, imergindo em outra atmosfera: a dos mitos indígenas, africanos ou europeus, do mundo maravilhoso de Cavaleiros de Prata, Pavões misteriosos, Moças invisíveis, Animais falantes, Príncipes valentes, Homens lobos, Curupiras, Caiporas, Mapinguaris, Mulas sem cabeça, Botos que se transformam em homens, sereias com cantos hipnóticos e fadas, entre tantos outros seres mágicos que nos cativam.

Muitos gêneros da oralidade são compostos em versos, como as narrativas cordelizadas, estruturadas em quadras, sextilhas, setilhas ou décimas, que comprovam a afirmação de que “o ritmo das frases, as partes finais ou iniciais semelhantes facilitam tremendamente a memorização” (Luyten, 1992, p. 8). A memorização depende de aspectos da narração como a escolha das palavras, a musicalidade e a concisão dos elementos. Como veículos transmissores de conhecimentos, os romances de cordel, causos, gracejos, ABCs, pelejas, cordéis biográficos, de circunstância, de homenagem etc., estão, hoje, disponíveis em folhetos, livros ilustrados, blogs, *timelines*, materiais didáticos de história, de geografia, de língua portuguesa, de artes, entre outros. De acordo com Holanda e Rinaré (2009, p. 5), “o conteúdo rimado tem maior poder de fixação [podendo] desenvolver a criatividade, a oralidade e a capacidade de expressão verbal e escrita”.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 49) tratam dessa aproximação ao afirmar que podemos observar, nas narrativas cordelizadas, aspectos como: “fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel”. Aspectos também descritos na BNCC (Brasil, 2017, p. 109), que afirma, no campo das práticas de estudo e pesquisa relativos ao 1º e 2º anos, que os educandos devem “apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.”

A transposição dos cordéis dos tradicionais folhetos para livros diagramados aproxima a literatura de cordel da literatura feita para crianças e jovens e às adaptações de clássicos da literatura infantil e juvenil. É o que ocorre, por

1. De acordo com nossas expectativas e possibilidades, cabe ao(à) professor(a) e ao sistema do ensino fundamental “formar o leitor consciente” e, nesse caso, “[...] lembramos que, em nossa concepção, isso se refere a um leitor [...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável” (Sant’Ana, 2019, p. 128).

exemplo, com a cordelização de contos de fadas, de fábulas, de cantigas de roda, entre outros, dos quais aqui tomaremos apenas o exemplo das fábulas recontadas pela arte do cordel.

Aspectos da materialidade da narrativa de cordel, como a versificação, a musicalidade, a diversidade temática e a linguagem mais próxima da oralidade (vinculados aos pilares bakhtinianos dos gêneros do discurso – estrutura composicional, temática, estilo) justificam sua abordagem em sala de aula do ensino fundamental. Entretanto, é importante que o professor-mediador oportunize, ainda, “um encontro com a experiência cultural que está ali representada” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 126). Nesse sentido, Holanda e Rinaré (2009, p. 6) afirmam que levar o aluno a conhecer a Literatura de Cordel é uma forma de permitir a interação “com o patrimônio cultural”, ampliando seu conhecimento de mundo e sua capacidade de expressar ideias e de ressignificar o sentido nelas contido e o das próprias histórias.

Aspecto importante para o trabalho com a Literatura de Cordel em sala de aula de ensino fundamental é o professor-mediador conhecer a materialidade literária do gênero a ser trabalhado em sala de aula (Corsi, 2017) e saber como abordá-lo com seus alunos. Neste texto, descrevemos algumas possibilidades de abordar a leitura do cordel em sala de aula de Língua Portuguesa a partir das adaptações dos clássicos: *A Cigarra e as formigas* (em cordel), de Stélio Torquato Lima (2019) e *A Cigarra e a formiga* (em cordel), de Julie Ane Oliveira (2011).

Ressignificar os clássicos da Literatura Infantil e Juvenil na Língua Portuguesa

Com relação às características composicionais, o cordel define-se como um gênero híbrido que narra, em versos, histórias originárias de um período anterior à prosificação da cultura e histórias que, com o tempo, foram incorporadas ao seu repertório cultural. Assim como as temáticas, a linguagem e a estrutura composicional também ganharam novos contornos com o passar do tempo. A definição de aspectos estruturais como a metrificação, a rima, a oração das narrativas de cordel brasileiras ocorreu no período entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, a partir do momento em que Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista passaram a publicar e a comercializar os folhetos.

Além da relação da poética cordelizada com elementos da Literatura Oral e da cultura letrada, alguns aspectos formais e temáticos peculiares à produ-

ção nacional possibilitam uma caracterização do cordel brasileiro embasada numa estrutura composicional, e numa rede de temas e estilos próprios da cultura, das histórias e da linguagem do povo brasileiro, em especial do nordestino. Com o passar do tempo, os folhetos brasileiros foram atribuindo à linguagem, aos hábitos e às histórias do sertanejo um tratamento especial no seu conteúdo temático, no seu estilo e na sua estrutura composicional.

Assim, por exemplo, o cordel *A cigarra e as formigas* (2019), de Stélio Torquato Lima, compõe-se de 24 sextilhas, título e uma ilustração, em uma folha de papel A4 (frente e verso), ficando a impressão das 8 páginas na seguinte sequência: 8,1,6 e 3, na primeira folha e 2, 7, 4 e 5, na segunda folha, respectivamente.

O aspecto da proximidade do autor com o leitor/ouvinte, que é muito comum nas narrativas de cordel, pode ser relacionado aos episódios do início do século XX, em que os poetas espalhavam seus folhetos numa mala aberta ou num lençol, nas festas populares ou nas estações, e declamavam seus versos ao público. É o que se verifica em *A Cigarra e as formigas*, recontado por Stélio Torquato Lima (2019, p 1). Nele, o poeta invoca o leitor a refletir sobre o valor do artista dizendo: “Análise aqui, leitor,/ Esses dois pontos de vista”. E, na penúltima sextilha do poema, em que a voz enunciadora retoma a problemática:

A história aqui termina
E pergunto a quem me lê:
Com qual das duas formigas
Se identifica você:
A que a cigarra acolheu
Ou a que a porta bateu?
Como a arte você vê?

Até breve, meu amigo,
Que a história teve fim.
Muitas outras historinhas
Eu guardei no meu jardim,
Numa botija encantada.
Com poesia rimada
Conto tim-tim por tim-tim. (Lima, 2019, p. 8)

Nos versos citados, a expressão imperativa “Análise aqui”, direcionada ao leitor, invoca o interlocutor a participar dos julgamentos feitos acerca das ações da cigarra, (representante do artista), e da formiga (representante da classe trabalhadora). Nas estrofes conclusivas, o poeta reforça o questiona-

mento inicial, e despede-se do leitor, prometendo “novas historinhas”. O uso de expressões como “Até breve, meu amigo”, mostra que a poesia de cordel aproxima o poeta de seu leitor/ouvinte, o qual, mesmo lendo em silêncio, pode fechar os olhos e escutar a voz do menestrel.

Abreu (1999, p. 118) afirma que os cordelistas “escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta”, sendo o poeta um mediador entre a oralidade e a escrita. Elementos da narrativa que propiciam o encontro com a sonoridade e reforçam aspectos da oralidade que devem ser trabalhados em sala de aula do ensino fundamental, especialmente relacionados ao que propõem as práticas de linguagem, no campo artístico-literário, relativos aos 3º, 4º e 5º anos, que são expressos na BNCC (Brasil, 2017, p. 131) e que integram a ação educadora das séries iniciais de escolarização.

(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.

(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.

(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia. (Brasil, 2017, p. 131)

As narrativas de cordel compostas pelos poetas atuais e do início de sua história têm em comum alguns aspectos relacionados aos pilares constitutivos do enunciado: estrutura composicional, tema e estilo (Bakhtin, 1992). As tramas são alicerçadas em maniqueísmos e os enredos circulam em torno de temas que opõem o bem e o mal, pautados numa concepção social de certo e errado. Nas duas narrativas abordadas neste texto, as concepções de certo e errado estão relacionadas às ações das personagens principais: cigarra e formigas, que personificam o artista e o operário, respectivamente. A obra de Oliveira (2011) apresenta os acontecimentos a partir da vida, dos desejos, dos sentimentos e dos conceitos sociais da formiga, que acolhe, defende e emprega a cigarra como cantora em seu restaurante: “Nesse mundo, cada um/ Tem seu lugar e função. [...] / - Você é cantora e deve/ Viver desta profissão!/ Abrirei um restaurante/ [...] / Para que lá você possa/ Todos os dias cantar/ E com sua bela voz/ Meus clientes alegrar” (Oliveira, 2011, p. 7).

A poesia de Lima (2019) apresenta a personagem Cigarra e seus hábitos de vida em comparação aos hábitos de outros habitantes da floresta, opondo o trabalho da formiga ao cantar da cigarra, para propor ao leitor que reflita sobre as relações de trabalho, bem-estar, arte, generosidade e egoísmo. Temáticas que podem ser (re)discutidas entre os educandos das séries iniciais do ensino fundamental a partir dos versos de cordel: “Durante todo o verão,/ Mas sem fazer algazarra,/ Canta ao pé do formigueiro/ Uma singela cigarra./[...] / Via então como as formigas/ Viviam sempre levando/ As folhinhas para a casa./ Mesmo com o sol em brasa,/ Nunca estavam descansando” (Lima, 2019, p. 1).

Nas duas transposições da fábula *A Cigarra e a formiga*, os poetas corde- listas evitam o maniqueísmo presente na versão clássica para ressignificá-la. Dessa forma, as noções de certo e errado são lançadas aos leitores que devem repensar seus julgamentos acerca das ações ou das escolhas das outras pessoas. No caso da narrativa de Lima (2019), a vilania é marcada pelo egoísmo de uma das formigas que deixa a Cigarra cantora morrer de frio no final da história.

A Cigarra e a formiga (em cordel), de Julie Ane Oliveira (2011), hipertexto das fábulas de La Fontaine e Esopo, é composta por 20 sextilhas setessilábicas, com rimas nos versos pares. Em conformidade com as características da narrativa de cordel, na qual não há lugar para muitos personagens secundários e a história está intimamente ligada às personagens centrais, sem a inserção de longas descrições de personagens ou paisagens, a narrativa aborda prioritariamente as ações e qualidades da formiga e da cigarra:

A dona Formiga era
Uma operária exemplar,
Tinha ideias criativas,
Adorava trabalhar
Pois tinha dentro de si
Sonhos pra realizar...

[...]

Também habitava ali
Naquela bela cidade
A Cigarra, uma cantora,
Uma artista de verdade,
Que em seu cantar demonstrava
Sua Jovialidade.

[...]

Tinha ela linda voz
E espalhava alegria
Com suas belas canções,
Sua doce melodia,
Ganhava admiradores
Pois amava o que fazia. (Oliveira, 2011, p. 3-4)

A Cigarra e as formigas, de Lima (2019), é o relato do episódio em que a personagem Emília, a sua maneira, reconta a fábula de Esopo, integrante das histórias de *Reinações de Narizinho*, de Lobato (1993). Nele, a Formiga generosa acolhe a Cigarra por reconhecer que seu canto acalenta seus dias de trabalho árduo, mas, no inverno seguinte, a formiga egoísta enxota a cantora:

Mostrando muito desprezo
Pelo que disse a senhora,
Disse a formiga: “Farrista,
Bata as asas e vá embora.
Se você odeia enfado,
Vivendo a cantar seu fado,
Que dance então agora!”. (Lima, 2019, p. 7)

Nas duas narrativas, o espaço também é marcado de forma sintética. Lima (2019) marca o espaço através de versos objetivos. Primeiro, localiza a Cigarra a “Canta[r] no pé do formigueiro” (p. 1) e, em seguida, “Indo para outra floresta” (p. 5), onde “Outra vez veio a morar/ Bem junto do formigueiro” (p. 5). Oliveira localiza sua narrativa na “Insetolândia”: uma sociedade organizada, próspera e harmônica:

A insetolândia era
Organizada demais.
Naquela sociedade,
De uma maneira eficaz,
Viviam muitos insetos
Com prosperidade e paz. (Oliveira, 2011, p. 1)

A objetividade das descrições de espaços, personagens e tempo não prejudica a caracterização dos elementos da narrativa. A linguagem do cordel combina economia, musicalidade, oralidade, entre outros, com uma estratégia de aproximação com o público, contendo termos, rimas (soantes), estrofes (quadra, sextilhas, setilhas e décimas) que facilitam a memorização dos versos

pelos ouvintes e cantadores. Nos dois recontos de *A Cigarra e a formiga*, os poetas usam versos de sete sílabas poéticas (chamados redondilha maior ou setessilábicos), com rimas soantes (rima a partir da última sílaba poética). As setilhas de Lima (2019) contêm rimas ABCBDDDB e as sextilhas de Oliveira (2011), estrofes rimadas em ABCBDB, conforme se verifica ao se efetuar a leitura dos cordéis mencionados.

Mas o tempo ensolarado
Bateu asas e voou.
O sol, antes radiante,
Em seu ninho se ocultou.
O inverno, traiçoeiro,
Com o frio costumeiro,
De repente ali chegou. (Lima, 2019, p. 5)

Porém os dias passaram
E o inverno chegou
Todo inseto em sua casa
Rapidinho se abrigou
E cada um desfrutava
Dos bens que acumulou. (Oliveira, 2011, p. 4)

Algumas das estrofes dos cordéis remetem ao momento da chegada do inverno nas narrativas. A caracterização dessa passagem, que causa o suplício da cigarra cantora, é composta de acordo com o estilo do autor. Na estrofe de Lima (2019), o uso da metáfora transforma o tempo em pássaro: “Mas o tempo ensolarado/ Bateu asas e voou./ [...] Em seu ninho se ocultou.” (Lima, 2018, p. 2). Além disso, o sol é descrito como radiante, em oposição ao inverno, que se caracteriza como traiçoeiro. Já em Oliveira (2011), essa oposição entre sol e inverno não ocorre. O que marca esse momento na obra da autora cearense é o uso do diminutivo “rapidinho” para caracterizar a ação dos insetos, que fogem do frio e se abrigam em suas casas. As diferentes formas de apresentar a mesma passagem marcam o estilo de cada menestrel e oferecem ao professor-mediador recursos diferentes a serem trabalhados em sala de aula.

O cordel em sala de aula: ressignificar a relação entre cigarras e formigas

Nossa proposta está pautada na leitura de cordéis para turmas de 3º a 6º ano do ensino fundamental. Embasados na leitura subjetiva (Rouxel; Langlade; Re-

zende, 2013), a partir da leitura das adaptações da fábula “A Cigarra e a formiga” para o cordel, acima discutidas, descrevemos atividades que objetivam instrumentalizar o leitor acerca da leitura literária e, em especial, do gênero cordel, ampliando sua capacidade leitora e levando-o a reconstruir os sentidos dos enunciados, reconhecendo ainda a materialidade literária como vetor de sentidos do texto.

Considerando os objetivos referidos acima, descrevemos, a seguir, esta proposta de ação pautada na importância de “oportunizar o encontro com a experiência cultural” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 126), a partir da materialidade das poesias de Stélio Torquato Lima (2019) e Julie Ane Oliveira (2011). Para tanto, exploramos questões concernentes à estrutura composicional, ao tema e ao estilo, buscando levar o leitor juvenil a conhecer as características da literatura de cordel, e a relacionar a temática cordelizada às suas vivências, seus conhecimentos, seus hábitos e sua cultura. Partimos de uma proposta de motivação; na sequência, exploramos a materialidade das obras; e, por último, apresentamos uma proposta de expansão da leitura.

Motivação inicial através de paratextos. Através da exposição das imagens das capas e contracapas das adaptações de *A Cigarra e a formiga* em cordel, de Stélio Torquato Lima e Julie Ane Oliveira, propusemos as seguintes questões:

1. Apresentar apenas as ilustrações das capas dos recontos de Lima e Oliveira e propor as seguintes questões: observe atentamente a imagem e responda: o que você vê? O que as personagens estão fazendo? Onde estão?

2. Reapresentar as capas completas, contendo títulos, nomes dos autores, dados bibliográficos e propor: quantas cigarras e quantas formigas há em cada imagem? De quantas formigas tratam os títulos? Como é possível notar a diferença existente entre os dois títulos? Como podemos saber de quantas formigas e cigarras tratam os títulos? Que aspectos da linguagem nos levam a comprovar nossa leitura? Que outras informações existem nas capas apresentadas? Quem são Stélio Torquato Lima e Julie Ane Oliveira? Você já ouviu falar deles? Se não ouviu, procure no Google e compartilhe o que você descobriu. Que outros nomes de pessoas existem nas capas? A que aspectos da obra estas pessoas estão relacionadas? Elas também são autoras das obras? Há ainda no pé da página outras informações. Que informações são essas? Onde foram publicadas as obras? Você sabe o que é uma Cordelaria?

3. Intertextualidade: no canto superior da capa de Lima (2019) está escrito: “Recontado por Stélio Torquato Lima”. Qual é a diferença entre contar e recontar? Vamos procurar o significado dos verbos no dicionário? Sabendo a diferença entre os verbos **contar** e **recontar**, diga por que razão está escrito “recontado” em vez de “contado”? Você já ouviu alguma história de cigarra(s)

e formiga(s)? A partir das informações que temos até aqui, você imagina como serão as histórias? O que será que a Cigarra faz em cada uma delas? E a Formiga? A partir da associação dos títulos “*A Cigarra e as formigas* e *A Cigarra e a formiga*” com as imagens apresentadas nas capas, você conseguiria compor um argumento (resumo) possível para a história a ser narrada? Vamos tentar?

4. Apresentar a contracapa da obra de Lima (2019) e sugerir que observem as imagens e leiam o texto intitulado “Leve o cordel para sua escola”. Observe a ilustração e diga: quem está montando o pavão alado? Como as personagens estão vestidas? O que elas estão segurando? O que está pendurado no rabo do pavão? O que pode significar o título “Rimando e aprendendo”? Você sabe o que é uma rima? Consegue fazer versos rimados? Vamos tentar? (neste momento, é importante apresentar exemplos de textos rimados, se possível de outras histórias de cordel). Leia o texto “Leve o cordel para a sua escola” e diga o que você compreendeu? Você sabe o que é cordel? Já ouviu falar algo sobre o cordel? Se você conhece, compartilhe conosco. Se não conhece, vamos pesquisar juntos?

Explorando a materialidade da obra. Nesse momento, escolhemos a narrativa poética de Lima para exemplificar o trabalho com a materialidade linguístico-literária da obra. Propomos blocos de leituras acompanhados de alguns questionamentos, que podem levar o leitor a compreender melhor a função de elementos da estrutura composicional da obra, assim como da linguagem usada pelos poetas, tendo a possibilidade de acionar seu horizonte de expectativas embasado por seus conhecimentos e experiências pessoais.

Leitura oral compartilhada e análise da materialidade. Proponha que alguns alunos se disponibilizem a fazer uma leitura oral compartilhada. Em seguida, organize esses alunos lado a lado e distribua exemplares da obra para todos da turma. Cada um dos educandos deve ler uma ou duas estrofes do poema narrativo, buscando dar uma entonação que marque a musicalidade proveniente das rimas e da metrificação. Se necessário, exemplifique a partir de sua leitura dramatizada. Após a leitura oral realizada pelos alunos, proponha: releia a estrofe 2 e responda: de quem os versos falam? O que a personagem fazia? Como é caracterizada? ()rica ()pobre ()festeira ()singela () farrista ()cantora ()outros _____. De acordo com a leitura inicial: quantos versos tem cada estrofe? Como se chama este tipo de estrofe? Se você sabe, compartilhe conosco, se não sabe, vamos pesquisar. (A pesquisa pode ser feita em casa ou na sala de informática). Sugerimos, então, uma conversa com os alunos: vocês notaram que alguns versos têm o mesmo som no final? Vamos reler a primeira estrofe e marcar com lápis colorido as palavras que combinam. Em seguida, retome a leitura da primeira estrofe e faça a leitura

marcando as rimas. Acrescente que as rimas (artista/farrista/vista; valor/leitor, por exemplo) favorecem a musicalidade do poema. Em seguida, proponha: vamos reler as três estrofes para ver se as rimas funcionam. Será que atribuem musicalidade ao poema? Agora que vocês já sabem como funcionam as rimas, vamos ler juntos? (O professor pode perguntar quem gostaria de ler, sugerir que cada aluno leia uma estrofe até a estrofe 10).

Visando à compreensão do sentido da narrativa, propomos dois blocos de leitura. O primeiro compõe-se das dez primeiras estrofes e compreende uma proposta de análise: de acordo com as estrofes 4 e 5, como vivia a cigarra? Como você chegou a esta conclusão? Cite as palavras que o/a fizeram chegar a esta inferência. Releia as estrofes 2 e 6 e diga o que mudou. Como você notificou isso? Que palavras indicam essa alteração? Por que razão, com a chegada do inverno, os animais (insetos) buscaram abrigo? O que aconteceu com quem não “reuniu folhas, capim, grão de trigo...”? O que aconteceu com a cigarra? Por que ela ficou doente? Retire do poema um verso que mostre o que aconteceu com ela.

Na sequência, é possível preparar o educando para a interpretação do texto. Para tanto, o professor pode propor: a partir da releitura das estrofes 4 e 5, trace o perfil da cigarra (descreva-a). Em seguida, tente fazer um desenho que a represente. Caso sinta-se à vontade, compartilhe o resultado com os colegas. Na estrofe 10, o narrador afirma que a cigarra estava doente e ferida, “estando em risco sua vida”. O que você acredita que acontecerá com a cigarra? () A formiga a acolherá e elas ficarão amigas; () A cigarra fugirá com vergonha; () A formiga a enxotará. Antes de continuar a leitura, de acordo com a resposta escolhida, escreva um desfecho para a história. Você pode usar versos rimados, como fez o poeta. Ou, se preferir, reconte a história em forma de desenho, compondo uma sequência de imagens que mostre o que aconteceu e o que ainda acontecerá com as personagens.

Na sequência, o professor pode fazer a leitura oral das estrofes 11 a 15 e propor: de acordo com a leitura das estrofes 11, 12, 13, 14 e 15, como a formiga recebeu a cigarra? Retire do texto palavras que comprovem sua resposta. Você acha que as pessoas agiriam como a formiga? Por quê? Na estrofe 15, o poeta diz: “Mas como há gente boa,/Também há a má pessoa./ Vejamos com brevidade.” O que você acha que ele quer dizer com isso?

Depois disso, proponha que continuem a leitura até a estrofe 25, em grupos de três alunos, e recolham do poema palavras que mostrem: Alegria, Tristeza, Egoísmo, Compaixão. Na sequência, para incentivar o uso do dicionário, peça: vamos consultar um dicionário e conhecer os sentidos possíveis de algumas palavras encontradas no texto? Ainda buscando ampliar o senti-

do do texto, podemos propor, a partir da leitura das estrofes 17 e 18: retire palavras que caracterizam os elementos a seguir: o tempo, o sol, o inverno, o frio. Por que o poeta diz: “O tempo ensolarado/ bateu asas e voou”? “O sol, antes radiante,/ em seu ninho se ocultou”? “O inverno traiçoeiro,/ com o frio costumeiro,/ de repente ali chegou”? (Neste momento, o professor pode enfatizar as prosopopeias). Retomar a leitura global do poema e propor: a partir da leitura feita até aqui, responda: que transformações aconteceram com o tempo? A que se referem estas transformações? Quais são as estações do ano? Como cada uma se caracteriza? Por que os animais precisam se prevenir para o inverno? As pessoas também precisam se preparar para o inverno? O que elas devem fazer? Releia os versos a seguir e diga por que o poeta atribui características humanas ao inverno e ao lugar: “Pois tudo fora ceifado/ Pelo inverno desalmado/ Naquele triste lugar” (Lima, 2019, p. 5).

Lendo imagens. A partir da exibição da imagem do encontro entre a cigarra e a formiga egoísta (Silva, 2019, p. 6), proponha: observe a imagem de Eduardo Azevedo, disponível na página 6 do folheto, e reflita sobre as possíveis ações da cigarra e da formiga. O que a cigarra está fazendo? Como ela está vestida? Por que ela segura o chapéu desta maneira? E a formiga, como ela observa a cigarra? Por que as mãos estão postas na cintura? Para relaxar um pouco, vamos colorir o desenho?

Trabalhando a Geografia – estações do ano. Você sabe como se dividem as estações do ano no Brasil? Você acha que elas são iguais em todos os lugares do planeta? O que faz com que elas sejam diferentes? (Nesse momento, o professor pode falar da diferença de clima nos dois hemisférios: Norte e Sul; do equinócio e do solstício, apresentar imagens e informações que levem os educandos a se interessarem pelo tema). Após saber que, se aqui no Brasil é inverno lá na Europa é verão, desenhe uma paisagem que mostre nosso inverno e nosso verão e explique a razão de ter escolhido a paisagem desenhada.

Continuando a leitura do cordel. Relendo as estrofes 21, 22 e 23, responda: você acredita que esta formiga ajudará a cigarra? Por quê? Vamos ler o desfecho da história? Agora que terminamos a leitura, diga: como a segunda formiga recebeu a cigarra? Ela agiu de forma parecida com a primeira formiga? Por quê? Retire do texto uma fala da formiga que comprove sua resposta. Qual foi o destino da cigarra? A formiga sofreu com a morte da cigarra? Quais foram as consequências da morte da cigarra para o trabalho das formigas?

A partir da ideia de que “intertextualidade é o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório da memória da escritura” (Samoyault, 2008, p. 68) e que “escrever é, pois re-escrever. Repousar nos fundamentos existentes e contribuir para uma criação continuada” (Samo-

yault, 2008, p. 77), proponha a leitura integral e compartilhada do poema de Oliveira (2011) e pergunte aos leitores: em que aspectos esta história difere da anterior? A cigarra teve o mesmo fim nas duas narrativas? Encontre um trecho do texto que mostre como a formiga fala da cigarra? (Nesse momento, o professor pode propor a leitura de outras versões da fábula de *A Cigarra e a formiga* e a comparação acerca do enredo, da linguagem, ou de aspectos da estrutura composicional das narrativas).

Nos textos lidos, as formigas e as cigarras são personificadas, ou seja, têm atitudes humanas (falam, cantam, dançam, tocam guitarra, trabalham etc.). Você acha que as outras atitudes das formigas e da cigarra (pedir ajuda, ajudar, agradecer, desprezar, enfurecer-se etc.) também poderiam ocorrer conosco? Você poderia nos dar um exemplo? E sobre os artistas: você acha que os artistas são trabalhadores como os demais? Fale para nós como você vê a profissão dos artistas (músicos, atores, escritores, pintores etc.)? Que profissões de artistas você conhece? Cite um exemplo de artista que você conhece.

Para concluir, sugerimos que se trabalhe com a expansão do sentido das obras lidas. Para tanto, apresentamos algumas expansões possíveis ou o trabalho com outras áreas de conhecimento:

Jogo de cartas: recorte imagens de revistas ou desenhe imagens de insetos (formiga, cigarra, grilo, joaninha, abelha, vespa, mosca, borboletas, lagarta, ente outras), faça uma descrição rápida e objetiva de sua imagem e da função desse inseto na natureza; recorte a descrição e a imagem no mesmo tamanho; recorte MDFs² a definir ou esclarecer ao leitor ou cartolina no mesmo tamanho das cartas, cole as imagens e as descrições no MDF ou na cartolina. Cole atrás a frase a seguir: “Encontre meu par perfeito!” Os jogadores devem formar os pares de insetos com as descrições corretas. O jogo pode ser feito pelo professor ou por alunos de turmas maiores e ser usado com as turmas iniciais, objetivando relacionar o conteúdo da fábula com aspectos da biologia animal.

Dominó: esse jogo é composto por 24 peças retangulares. Cada pedra está dividida em 2 espaços iguais, contendo a imagem de um lado e o nome de um inseto do outro. As pedras abrangem todas as combinações possíveis com esses elementos. É importante escolher um número definido de insetos. Por exemplo, se escolhermos 5 insetos, teremos 25 combinações de cartas. É importante que se preveja que a imagem de um dos lados possa coincidir com a palavra da extremidade onde está sendo colocada a nova pedra. As regras do jogo são as mesmas de um dominó. A partida terminará quando não houver mais possibilidade de jogadas.

2. MDF ou Medium Density Fiberboard é uma placa produzida por meio da aglutinação de fibras de madeira com resinas sintéticas e aditivos.

Quebra-cabeça: sugerimos ampliar as imagens das capas das obras lidas, recortar em tamanhos iguais, colar sobre a cartolina e cobrir com papel contact ou colar sobre MDF. Proponha que os alunos montem as imagens e as exponham na sala de aula.

Registros intermitentes: peça aos alunos que observem, durante a semana, os jardins de suas casas ou os parques e façam registros de imagens de bichinhos “trabalhando”. Para facilitar o envio dos arquivos, os vídeos não podem ter mais de 10 segundos.

Considerações finais

Neste texto, não pretendemos fornecer um roteiro a ser seguido, mas exemplos de como é possível trabalhar a Literatura de Cordel em sala de aula, objetivando um conhecimento abrangente acerca das obras-mote, através da dialogia, da interdisciplinaridade e da intertextualidade, entre outros.

Dessa feita, acreditamos que, por meio de uma leitura pautada na materialidade literária da narrativa de cordel, especialmente das adaptações de obras clássicas, é possível ressignificar os clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e implementar ações que desvendem aspectos cruciais da vivência em sociedade, ampliando os conhecimentos dos leitores acerca da estrutura composicional, da temática e da linguagem característica do gênero.

As narrativas cordelizadas são ainda vias para a discussão de conceitos sociais, que podem ser revistos e rediscutidos, se relacionados com outras visões de mundo. Nesse texto, por exemplo, o leitor pode reconhecer a importância de profissões consideradas inferiores ou julgadas com preconceito. Ele ainda pode interessar-se em conhecer mais as profissões de artistas que não julgava possíveis.

Abordar a Literatura popular através da Literatura de Cordel oportuniza uma ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores infantis e juvenis, possibilitando o trabalho com a oralidade, com a leitura, com a escrita e com a reescrita.

Referências

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras, 1999/2011.
- BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3m5wau6>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CORSI, Margarida da Silveira. Práticas de leitura e letramento literário em aulas do Proletras. *In*: MAGALHÃES, Tânia G.; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena M. **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 173-192.

HOLANDA, Arlene; RINARÉ, Rouxinol. **Cordel**: criar, rimar e letrar. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

LIMA, Stélio Torquato. **A Cigarra e as Formigas**. Capa de Eduardo Azevedo. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2019.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**: Fábulas. Ilustrações de Jorge Kato *et al.* São Paulo: Círculo dos livros S.A., 1993.

LUYTEN, Joseph M. **O que é Literatura popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Julie Ane. **A Cigarra e a Formiga**. Xilogravuras de James Castro. Fortaleza: MEC, 2011.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**: memória da literatura. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **Passos iniciais à formação do leitor literário**: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

CAPÍTULO 2

DO CLÁSSICO AO CORDEL: TRANSMUTAÇÕES DE "O PEQUENO PRÍNCIPE" NA OBRA DE ROUXINOL DO RINARÉ

Margarida da Silveira Corsi

Wagner Belinato

Das várias faces da ficção

A ficção conhece, por meio da história e entre os povos, tantas vertentes quanto alcança a imaginação humana, atendendo a contrições materiais e sociais de cada povo, época ou período. Na antiguidade ocidental, mantém-se pelo canto homérico ou pelo teatro jocoso de Aristófanes. No medievo, ganha vertentes populares de cantigas para a plebe e para a corte. Da mesma forma, e em paralelo, é igualmente transmitida através das gerações nos contos indígenas pelas Américas e entre as nações tribais africanas, contribuindo para a manutenção das tradições de seus povos. Mantém-se na forma de ilustrações nas pinturas dos templos asiáticos.

A história da escrita – e da materialidade do livro como instrumento de poder – é marcada, conforme aponta Robert Darnton em *A questão dos livros*, pela invenção da escrita há mais de 6.000 anos. É por volta de 4.000 anos a.C. que os humanos a desenvolvem, primeiramente em tábuas e pergaminhos. O segundo ponto desse percurso é o surgimento do códice, no início da era cristã, introduzindo uma nova unidade de percepção: a página. A seguinte revolução se dá com o desenvolvimento dos tipos móveis, por volta de 1045, pelos chineses. A história da impressão passa pelos tipos metálicos coreanos, em 1230 para, com Gutemberg, tornar-se invenção mundialmente conhecida, na década de 1450 (*vide* Darnton, 2009, p. 40). A ficção acompanha essa história, transforma-se e acolhe dezenas de milhares de ideias que o gênio humano gera através dos séculos.

Conforme destaca Darnton (2009, p. 40),

Ainda que a tecnologia de impressão não tenha sofrido mudanças por quase quatro séculos, o público leitor ficou cada vez maior graças a melhorias na alfabetização, educação e acesso à palavra impressa.

O surgimento paulatino de um público alfabetizado que consome diversas formas de ficção contribui para a solidificação de paradigmas para a Literatura com “L” maiúsculo, confundindo-a com a própria materialidade do livro.

O custo material que o consumo de ficções conhece, então, acaba por atrelar a Literatura às elites da nobreza e burguesia, legando às narrativas consumidas por esse público a pecha de “Alta Literatura”¹ que, consumida em ambiente “valorizado”, valorizava-se igualmente. Esse valor é fixo: fala de uma época – o mercantilismo ou capitalismo –; de um núcleo social – as classes mais abastadas da sociedade –; de um sexo – homens brancos de posses – e de uma região do mundo bastante marcados: as metrópoles europeias, que passam a exportar seu modo de vida para todas as partes do mundo. Em *Performance, Recepção, Leitura*, Paul Zumthor promove a desambiguação dessa “literatura” social e historicamente marcada, buscando para a ficção um sentido lato:

A noção de “literatura” é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de *poesia*, que é para mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas. (Zumthor, 2014, p. 16, grifo do autor)

As histórias do povo, tomado como a parte da sociedade excluída dos círculos nobres e burgueses, são consumidas antes do advento da burguesia e continuam a ser transmitidas e consumidas após seu florescimento, com os recursos disponíveis e de múltiplas maneiras, muitas vezes sem suporte material algum ou com suportes impressos precários. Em *A tradição da Fábula – de Esopo a La Fontaine*, Maria Celestre Consolin Dezotti traça a história das narrativas fabulares muito antes das sociedades gregas ou, anteriormente ainda, da origem hindu que se suspeitava. As formas fabulares, anteriores mesmo à materialidade do livro consagrado pelas sociedades europeias, atravessam tempos e povos, oscilam conforme as sociedades em que se inserem, determinadas por fatores de ordem cultural, de acordo com Dezotti (2003, p. 22):

1. O termo “Alta literatura” se refere às formas ficcionais chanceladas canonicamente e é empregado, entre outros, nas obras de Pierre Bourdieu e Leyla Perrone-Moisés.

É claro que, entre as fábulas de um povo e outro, sempre haverá diferenças quanto ao modo de estruturar o texto ou quanto aos temas e figuras selecionados. Mas essas diferenças são determinadas por fatores culturais.

As formas ficcionais servem a múltiplos propósitos, “... mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar...” (Dezotti, 2003, p. 22). Mantém-se, desta maneira, a tradição oral que lega à atualidade contos de povos oriundos de todos os continentes. As considerações de Dezotti encontram eco no pensamento de Márcia Abreu, que, ao elencar os fatores para a transformação de obras clássicas em textos de cordel, aproxima-se dos atos de fala mencionados pela pesquisadora:

Em geral, os poetas escolhem narrativas cuja estrutura seja próxima à dos chamados ‘romances’ de cordel – folhetos com 24 ou mais páginas, contendo narrativas ficcionais, em que se tomam por tema, basicamente, o amor e a luta. (Abreu, 2004, p. 201)

A exemplo dos textos fabulares, o estabelecimento de eixos temáticos por Abreu (2004, p. 201) demonstra que os cordéis seguem diretrizes profundamente ligadas ao comportamento social, tais quais exemplificar (mostrar), divulgar práticas proibidas legal ou moralmente, bem como suas consequências (censurar), instruir (recomendar e aconselhar) e incentivar comportamentos (exortar). Não estranha, portanto, que ambas as formas sejam fortemente ligadas à tradição oral das narrativas, mesmo por seu expediente retórico.

A estrutura retórica de que se utilizam as narrativas fabulares – e, por conseguinte, as narrativas de cordel – vai em paralelo à estrutura utilizada pelos cordelistas. Ambas têm em comum a capacidade adaptativa resiliente às contrições materiais que encontram.

A participação de autores e leitores nas narrativas fabulares contribui para sua conservação e divulgação através dos tempos, em consonância com as observações de Abreu (Abreu, 2004). A respeito da circulação das narrativas de cordel, a estudiosa destaca que

A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas. (Abreu, 2004, p. 199)

As vozes de *O Pequeno Príncipe*

Uma diversidade de textos ficcionais conhece fama inversamente proporcional a sua leitura. São clássicos. Segundo Italo Calvino (2009, p. 9), em *Por que ler os clássicos*, “... resta sempre um número enorme de obras que ele [o leitor] não leu”. Trata-se de textos que circulam em referências sociais evidentes – adjetivos, por exemplo –, casos de *Gargantua e Pantagruel* (François Rabelais, 1532), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes, 1605), *A mulher de 30 anos* (Honoré de Balzac, 1842), *Rocamboles* (Ponson du Terrail, 1853), entre tantos outros, de onde se originam, respectivamente, *pantagruélico*, *quixotesco*, *balzaquiana*, *rocambolésco*, vocábulos de senso comum e compreendidos sem necessidade de leitura de suas obras originais. Calvino (2009, p. 11) menciona, contudo, que a ficção, alçada à condição de clássica, está em constante estado de latência: “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”.

Conhecer traços de determinadas obras antes de tê-las acessado por meio da leitura é característica usual e se liga às observações que Abreu (2004) constrói sobre as narrativas de cordel. Segundo a estudiosa, o caráter mnemônico do canto contribui para que o leitor associe leitura e memória:

Mais peculiar ainda é seu modo de ler, associando “leitura” e “memorização” – “li um famoso romance/ decorei lance por lance”. Segundo essa concepção de leitura, recorrente entre os autores e leitores de folhetos, ler é deslocar os conhecimentos fixados no papel para a memória. (Abreu, 2004, p. 203)

A associação, feita pelo cordelista Manoel de Almeida Filho, pode estender-se à totalidade das transposições e adaptações de “Alta literatura” para cordéis. O trabalho mimético das narrativas requer a condensação das histórias ao seu cerne. A condensação ao pouco espaço dos folhetos, geralmente contendo 24 ou mais páginas, transforma narrativas caudalosas como *O corcunda de Notre Dame* em peças que retém o essencial de seus personagens e de sua trama. Escrito em um tempo em que a descrição imagética se tornava essencial para o desenvolvimento da narrativa, a história de Victor Hugo ganha agilidade na poética de João Gomes de Sá (2010) ou Stélio Torquato Lima (2019), confirmando, através da versificação, a condensação de elementos, enredo e possibilita a invenção da linguagem.

As contrições sociais que fazem o cordelista atuar, segundo o binômio “leitura” e “memorização”, contribuem para o reconhecimento de obras cujo valor universal permite adequações e adaptações contextuais. Tais adaptações

funcionam em via de mão dupla: aumentam exponencialmente o reconhecimento de que goza o texto original e ampliam o público leitor dessa obra para além do público primeiramente visado. Conforme menciona Abreu (2004), os três principais núcleos temáticos em que as adaptações dos cordelistas podem ser subdivididas, estão relacionados à paixão, à coragem e à superação.

A constatação dos núcleos temáticos realizada por Abreu, contudo, não é estanque. A adaptação dos textos de cordel permite a seleção de narrativas de temáticas diversas, que dialoguem com a estrutura pretendida pelo cordelista. É assim, por exemplo, que surgem as numerosas adaptações de *O Pequeno Príncipe* [*Le petit prince*], de Antoine de Saint-Exupéry, uma das ficções de origem francesa mais conhecidas e divulgadas do século XX.

Na contramão de histórias menos lidas pelo público ou apanhadas apenas por seu sentido geral, *O Pequeno Príncipe* conhece numerosas menções, recontos e adaptações desde seu lançamento, em suportes tão variados quanto o cordel, mas igualmente a música, o teatro e o filme. Em *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história* (2019), a historiadora Giovana Xavier menciona a peça teatral *O pequeno príncipe preto*, encenada nos anos de 2018 e 2019 e protagonizada pelo ator Junior Dantas (p. 60). A peça é fruto da adaptação literária realizada por Rodrigo França (2020) sobre a obra de Saint-Exupéry, que também roteiriza e dirige o espetáculo. As experiências de leitura do músico francês Calogero são também representadas em forma de adaptação musical na faixa *Voler de nuit* [Correio noturno], parceria com Paul École registrada em *Liberté chérie* [Liberdade querida], de 2017. Na música, o cantor evoca a célebre declaração que teria inspirado Saint-Exupéry a escrever *O pequeno Príncipe: un enfant qui dit “s’il vous plaît/monsieur, dessine-moi la paix”*. Quando ainda escrevia aquela que viria a ser sua história mais célebre, Saint-Exupéry mencionava, em 1940, a visão de um menino que lhe pedia: “— *S’il vous plaît, dessine-moi un mouton.*³”, que passa a fazer parte do segundo capítulo da obra. A referência mais notável, contudo, talvez seja a ilustração da nota de 50 francos franceses (a partir de 1993), único personagem literário a figurar entre efígies de Gustave Eiffel, Marie Curie, Paul Cézanne e Claude Debussy, por exemplo. Circulando de mão em mão, entre leitores e não leitores, a referência torna-se obrigatória e incontornável: a escolha do personagem demonstra a força de sua narrativa e apelo popular.

David Carter apresenta Saint-Exupéry, o autor, nos seguintes termos:

2. *Uma criança que diz: por favor/desenhe para mim a paz.* [Tradução nossa].

3. *Por favor, desenhe para mim um carneiro.* [Tradução nossa].

... a primeira associação será quase inevitavelmente com o conto clássico, para jovens e adultos, *O Pequeno Príncipe*. Na verdade, a obra é uma joia requintada de prosa poética e representa o auge do processo de refinamento constante do estilo narrativo do autor. Muitos que foram por ela cativados buscaram outras obras de Saint-Exupéry⁴. (2016, p. 7, tradução nossa)

Embora seja difícil recensear a primeira menção de *O Pequeno Príncipe* em obras de cordel, dado o caráter de circulação muitas vezes limitada e regionalizada dos folhetos que compõem o essencial das obras, é a força poética mencionada por Carter que distingue as adaptações da obra de Saint-Exupéry das demais recenseadas, por exemplo, por Abreu (2004). Nesse sentido, a pesquisadora Shirley Ferreira menciona que:

O comum é criar a história dentro do regionalismo, com acontecimentos recentes, na oralidade e escrita. Não é todo dia que um autor se dispõe a pegar um clássico e transformar em cordel. A proposta preserva o encantamento da ficção, a partir de novas maneiras de contá-la e enaltece o cordel⁵.

Em *O Pequeno Príncipe em cordel* (2017), por exemplo, Josué Limeira e o ilustrador Vladimir Barros alinham as experiências de leitura da obra do menino de cabelos dourados à vivência sertaneja. Na obra, o célebre chapéu que esconde um elefante torna-se chapéu de cangaceiro, o lenço, um gibão de couro, a perigosa serpente, uma jiboia, o carneiro, um bode e, além de manter a rosa, inclui a flor do deserto, uma flor de mandacaru, ao percurso do menino. A mescla de elementos sertanejos à narrativa concebida por Saint-Exupéry alinha-se à linguagem das redondilhas para transformar a obra. Com o mesmo título, também Olegário Alfredo (2020) e a professora e escritora Sirlei Lima (2020) disponibilizam suas adaptações de *O Pequeno Príncipe em cordel*, o último deles especificamente para leitores digitais. Com adaptação de Stélio Torquato Lima e com ilustrações de Maécio Siqueira, ainda em 2016 aparecia *Cordel do Pequeno Príncipe*, com igual oportunidade de encontro da

4. ... the first association will almost inevitably be with the classic tale, for young and old, of *The Little Prince*. It is indeed an exquisite gem of poetic prose, and represents the culmination of the process of constant refinement of the author's style. Many who have been captivated by it have sought out other works by the same author.

5. "Pequeno Príncipe vira cabra da peste em versão cordel lançada em Pernambuco", de Fellipe Torres. Disponível em: <https://bit.ly/3AL1N1E>. Acesso em: 16 fev. 2021.

linguagem de cordel à prosa poética de Saint-Exupéry. Um ano mais tarde, a Tupynanquim editora lança a segunda edição de *O Pequeno Príncipe em cordel*, de Raimundo Clementino Neto.

Característica importante a unir as obras acima é sua distribuição geográfica excêntrica: enquanto Mestre Gaio (Olegário) nos fala de Belo Horizonte, Sírlia Lima, Stélio Torquato Lima, Raimundo Clementino Neto e Josué Limeira reproduzem seus versos em São Paulo, Ceará, Piauí e Pernambuco, respectivamente, indicando o apelo popular que possuem as narrativas de cordel, alastrando-se para além de sua configuração primeiramente regional. É igualmente importante ressaltar que os volumes mencionados se distanciam da tradicional forma física dos folhetos de cordel, com impressões tradicionais cuidadas e de acabamento industrial. Especialmente Sírlia Lima disponibiliza sua adaptação *O Pequeno Príncipe em cordel* apenas para leitores digitais, público inicialmente imprevisto para os folhetos.

Acompanham as edições numerosas imagens que, embora remetam ao estilo sertanejo, demonstram a profusão de estilos e técnicas artísticas dos corde-listas e de seus ilustradores, fundamental para enriquecer a leitura. As capas das obras de Josué Limeira, Stélio Torquato Lima e Raimundo Clementino, servem para exemplificar a riqueza das ilustrações realizadas respectivamente por Vladimir Barros, Maércio Siqueira e pelo próprio Raimundo Clementino Neto.⁶

Uma leitura comparativa de *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry e sua releitura por Rouxinol do Rinaré

Destacando-se entre seus confrades, Rouxinol do Rinaré realiza sua adaptação de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry (1943), guardando o tradicional formato em folheto de cordel. Para ressignificar a narrativa, o poeta utiliza 108 quadrinhas em redondilha maior e rimas ABCB. A destreza das palavras rimadas de Rinaré compõe estrito diálogo com as ilustrações desenvolvidas por Jô Oliveira, atribuindo ao menino adorável as características da vivência nordestina, apesar de retomar muitos elementos e acontecimentos da obra do autor francês.

6. As imagens, facilmente recuperáveis em buscador de imagens on-line, podem ter seus links copiados e transformados em QR Codes individualizados, por exemplo no site shorturl.at/grKPU, posteriormente baixados pelo professor, possibilitando que os dispositivos móveis dos alunos sejam integrados à prática de leitura, caso seu uso seja permitido. As imagens estão disponíveis, respectivamente, nos links a seguir: <https://bit.ly/3x6PzSm>; <https://bit.ly/3LKktEb>; <https://bit.ly/3ua9myt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

A técnica usada por Oliveira parte do desenho em grafite, contornado com nanquim e engrossado com tinta acrílica, para, após a secagem, ser colorido com aquarela líquida⁷. O uso do grafite, da caneta tinteiro e dos pincéis dá a impressão de uma xilogravura, ilustração típica do cordel brasileiro. O príncipe retratado por Oliveira ilustra a capa do folheto, ao centro, ladeado pela raposa e pela rosa. As roupas, que remetem às comunidades do Oriente Médio, lembrando túnicas turcas ou berberes nas aquarelas de Saint-Exupéry, ganham em robustez, lembrando vagamente as vestimentas dos vaqueiros nordestinos. O pequeno príncipe sertanejo ganha ainda uma jabiraca – lenço colorido no pescoço – em lugar da estola de aviador, e sapatos com perneira, similares às alpercatas dos vaqueiros.

As estrelas que normalmente ornamentam os chapéus são deslocadas para os ombros, destacando os cabelos encaracolados e a face queimada do garoto, em contraste com os cabelos loiros e a face rosada das aquarelas de Saint-Exupéry. Por fim, a postura da personagem é alterada: o aspecto contemplativo na capa original transforma-se e a personagem é agora apresentada sentada, em genuflexão, como se observasse ou esperasse algo ou alguém. Completa a imagem uma moldura esbranquiçada, que lembra o desenho de um mulungu, árvore de copa arredondada típica do bioma da caatinga. Em cores fortes, tradicionalmente presentes nas imagens de Lampião, Maria Bonita e seu grupo, como as trazidas à luz nas atualizações fotográficas de Rubens Antônio da Silva Filho para a exposição *Pepitas de Fogo: O Cangaço e seu tempo colorizados*⁸, as ilustrações recuperam o binômio leitura/memória apresentado por Abreu (2004), ativando o imaginário coletivo do leitor. Em complemento, estendem-se pelo restante da capa tons de azul aquarelados, que recuperam o céu do sertão ou o universo da obra original⁹.

Seguindo as convenções do cordel, conforme aponta Abreu (2004), o folheto de Rinaré apresenta a temática a ser trabalhada logo na primeira quadrinha:

Das coisas belas que existem
De inestimável valor

7. Oliveira, Jô; Corsi, Margarida da Silveira. A ilustração em cordel. Entrevista. Meio eletrônico. Inédita.

8. A Exposição *Pepitas de Fogo: O Cangaço e seu tempo colorizados* foi realizada de 11 de agosto a 11 de setembro de 2016 no Palacete das Artes – Salvador, reunindo 30 fotos colorizadas digitalmente por Rubens Antônio da Silva Filho. Vide em: <https://bit.ly/3x933go>. Acesso em: 18 abr. 2022.

9. As informações interpretativas poderão ser recuperadas e ampliadas pelo professor no momento da comparação das imagens, transformadas em *flashcards*, em Jogo de Memória, Jogo dos Erros ou inseridas em aplicativos de questões didáticas, a fim de imprimir dinamismo à sequência de leitura.

Eu resumo em três palavras:

Vida, amizade e amor! (Rinaré, 2019, p. 1)

A relação com a obra de Saint-Exupéry é marcada, em primeiro lugar, pela apresentação do autor como “Um escritor verdadeiro, / Que fez *O pequeno príncipe* / Famoso no mundo inteiro” (Rinaré, 2019, p. 1-2). Em ritmo de redondilha o poeta cearense reescreve a fábula do menino que desceu no deserto para fazer amigos e encontrou o aviador. Parte do processo de concisão operado por Rinaré no folheto, o distanciamento entre autor e personagem-aviador desaparece, e o piloto perdido no deserto é também o escritor-aviador e piloto da segunda guerra. Assim, o poeta descreve Antoine quando menino: “Quando ele tinha seis anos / Viu um desenho que era / Uma jiboia bem grande / Que engolia uma fera” (Rinaré, 2019, p. 1-2).

A transposição, protagonizada pelo aviador, conserva fatos e aspectos da obra de Saint-Exupéry e o encontro entre o menino e o aviador se dá nas mesmas circunstâncias, apesar de simplificado pela necessidade de economia imposta pela versificação. A partir da descrição do diálogo entre eles, o autor retoma os principais aspectos da trama, destacando temas caros à narrativa fabular e correspondentes aos eixos temáticos apresentados por Dezotti (2003) e Abreu (2004), como amizade, solidão, amor, desentendimentos, entre outros aspectos da vida.

Ao contrário de ser redutora, nos termos de Genette (1989, p. 300), a concisão operada pela versificação do cordel expande sentidos da obra e, se por um lado abrevia o texto, dada a limitação física da forma, revela na verdade importante ampliação de sentidos, que pode ser retomada em abordagem comparativa em sala de aula. As quadras iniciais do cordel retomam o capítulo inicial da narrativa:

Despertou pela manhã
Com uma voz dizendo assim:
- Por favor, moço, desenha
Um carneiro para mim. (Rinaré, 2019, p. 5)

Poucas páginas depois, o leitor se depara com a versificação da célebre cena entre o Pequeno Príncipe e a rosa:

Mas se você me cativa
Tudo muda num segundo,
Tu serás único para mim,
E eu única para ti no mundo! (Rinaré, 2019, p. 14)

Essa condensação que, ao mesmo tempo, expande sentidos, aproxima a literatura de cordel daquilo a que Genette (1989, p. 319) nomeia “o ideal inacessível do modelo reduzido”.

Uma sequência de leitura para *O Pequeno Príncipe em cordel*

A sequência proposta objetiva levar os aprendizes a compreender a importância da Literatura de cordel e da Literatura popular e motivar para a diversidade das leituras das obras em salas de aula do ensino fundamental, lançando bases para o desenvolvimento de uma *leitura experiente* (Jouve, 2002, p. 28), ou seja, uma leitura não linear e investigativa de obras literárias, a fim de despertar o interesse por seus pormenores, ligando formas a conteúdos.

Os procedimentos para a leitura se iniciam com a Motivação, definida como fase preparatória fundamental. Nesse momento, será trabalhado o recorte da imagem da capa do folheto de Rinaré (2019), contendo o menino e a raposa, apresentados na capa da obra, inserida em projeção ou circulando de mão em mão, caso o professor tenha a seu dispor uma ou mais cópias da obra. A ilustração da capa serve para que o professor responsável questione a percepção dos alunos sobre a obra: quem são as personagens presentes na imagem? O que estão fazendo? Como estão vestidas? Como são fisicamente? – questionamentos que abrem espaço para enfatizar as características físicas do menino e relacioná-las a traços da miscigenação típica da brasilidade, conforme exposto na análise da imagem anteriormente apresentada. Após as respostas às questões iniciais, pode-se propor ainda outras, para instigar a criatividade dos aprendizes: vamos dar um nome para elas?¹⁰

O trabalho com a forma começa em paralelo à análise das imagens, em sua sequência. Nesse momento, interessa a apresentação ou retomada oral dos conteúdos correlatos à estrutura poética: o que são versos, estrofes e rimas, lembrando que tais formas são utilizadas igualmente para contar histórias, com divisões em versos, estrofes e cantos, tal qual nos modelos fabulares citados por Dezotti (2003), dando origem à atividade oral ou escrita, que pode ser realizada com a busca da construção de rimas breves, culminando com a leitura das histórias compostas pelos educandos.

10. As questões aqui apresentadas podem ser ampliadas e realizadas pelo professor através da transformação em *flashcards*, questões em *forms* ou inseridas em aplicativos de questões didáticas, para imprimir dinamismo à sequência de leitura, como o aplicativo Kahoot: <https://kahoot.it/>, no qual o questionário poderá ser criado ou reutilizado por um ou mais professores. Essa prática também permite que momentos da sequência sirvam de expansão da leitura em horários e ambientes externos aos da sala de aula.

Um recorte da capa da obra original deve ser apresentado, em nova etapa da leitura de aspectos arquitetuais em seguida – e em paralelo – à capa do cordel já analisada, a fim de que os jovens leitores observem sua composição através de novas questões orais, por exemplo: quem é este menino? Onde ele está e o que ele faz aí? Será que ele conhece o primeiro menino que vimos anteriormente? Eles têm algo em comum ou não? e podem desencadear respostas que tragam conhecimentos prévios dos aprendizes sobre a obra de Saint-Exupéry, despertando o que Jouve (2002, p. 19) nomeia “o processo afetivo da leitura”.

A inserção das capas completas lado a lado possibilita ao aprendiz visualizar as informações integrais e ao professor questionamentos sobre elementos arquitetuais, ou seja, o conjunto de informações do texto, como autores, ilustradores, editoras, tipos de discurso *et cetera* (Genette, 1989, p. 9) e serve à análise comparativa das obras. É preciso apresentar os autores e os gêneros que escrevem, preferencialmente enriquecidos de dados complementares, com ênfase à importância da obra de Saint-Exupéry para os franceses por meio de uma imagem da nota de 50 francos, onde figura o personagem da história do autor e aviador que desapareceu durante um voo feito na Segunda Guerra Mundial. O fato biográfico abre a possibilidade de trabalhar ou retomar conteúdos transdisciplinares, com aspectos da Segunda Grande Guerra.

Após a apresentação biográfica dos autores, o trabalho com as informações arquitetuais será aprofundado, partindo para a descoberta do gênero da adaptação, revelado pela expressão “em cordel” presente no título do folheto, indagando o conhecimento dos aprendizes em relação aos cordéis. Esses questionamentos voltam-se aos tipos de discurso e modos de enunciação contidos no gênero, em comparação à obra original. As respostas levam à observação da expressão “Literatura de Cordel”, presente no rodapé da capa do folheto para buscar uma definição e exemplos de autores e obras de cordel que retomam histórias clássicas da literatura mundial, como os citados no início deste texto.

O momento da leitura é iniciado por etapas e acontece logo após a motivação e investigação de aspectos da obra. Essa etapa visa privilegiar a investigação da musicalidade do gênero, como rimas e métrica, por exemplo. Como forma de ilustrar este objetivo, orienta-se a leitura compartilhada das quadrinhas do folheto que descrevem o encontro do menino com a raposa, da estrofe 56 a 75 do folheto. A leitura do trecho é acompanhada de indagações como: por que razão a Raposa precisa ser cativada? A resposta, apresentada pelo texto, trabalha com a decodificação textual. A Raposa afirma: “Para sempre és responsável/Por quem você cativou!”? O termo “cativar” impõe outro questionamento: o que

é cativar alguém? Essa questão será retomada mais à frente, recapitulando os conhecimentos dos educandos a fim de expandir sua compreensão.

Passada a fase da decodificação do texto, o trabalho se volta à composição formal da narrativa. Sendo composto por 20 estrofes de 4 versos cada, o trecho destacado para leitura em sala orienta a explicação dos conteúdos, com a escolha de uma estrofe para a exemplificação de rimas, versos e métrica, apontando para características intrínsecas do texto de cordel, como a presença constante de sete sílabas poéticas, chamadas de redondilha maior. A respeito do conteúdo, podem ser produzidas questões orais ou escritas tais quais: você sabe dizer como se chama este tipo de estrofe? Você percebeu se existem rimas? Como elas são?

Deixando por um momento a adaptação de lado, tem vez a leitura compartilhada do capítulo XXI da narrativa de Saint-Exupéry¹¹. O trecho corresponde ao mesmo acontecimento das estrofes lidas em cordel. Esses procedimentos dão espaço ao “contrato de leitura” que, nos termos de Jouve (2002, p. 70), leva o leitor a construir “... sua recepção apoiando-se nos espaços de certeza fornecidos pelo texto. Esses pontos de ancoragem delimitam a leitura e a impedem de se perder em qualquer direção.”

Após a leitura, as indagações se voltam para aspectos interpretativos das obras: a importância de cativar, e de se responsabilizar por quem se deseja cativar, recapitulando nesse momento a investigação de sentidos anteriormente realizada. Seguem à etapa novas questões de caráter arquitextual, com enfoque na comparação aos aspectos das tipologias textuais dos enunciados abordados, o que possibilita aos aprendizes verificar, em contraste, as mudanças de forma e sentido entre os textos. Antes de seguir com a leitura integral do folheto, as aquarelas originais de autoria de Saint-Exupéry podem ser apresentadas a fim de ilustrar a história, propondo que os estudantes descrevam as ações da personagem em cada desenho do menino morador do asteroide B-612, para, em seguida, realizar a comparação entre tais imagens e a composição da sequência narrativa das ações no texto de cordel. A cada etapa da leitura do folheto a atividade poderá ser retomada, para que os eleitores comparem suas inferências verbais e visuais nas versões do texto.

O trabalho com as imagens pode ser realizado, em seguida, com a apresentação das ilustrações de Jô Oliveira presentes no folheto de cordel, acompanhado das possíveis indagações: o que você acha que está acontecendo nas imagens? Vamos descobrir? Em duplas ou grupos, os aprendizes devem ler o folheto e relacionar os acontecimentos narrados às imagens apresentadas.

11. O professor poderá enriquecer a sequência exibindo trechos das transposições audiovisuais da obra, tais quais o trailer do filme *O Pequeno Príncipe* [*Le petit Prince*, Fr/Ca. 110 min. Dir. Mark Osborne, 2015], disponível em <https://bit.ly/3uRaFBC>. Acesso em: 18 abr. 2022.

O trajeto e o aprendizado do menino viajante se observarão a partir de uma leitura individual e silenciosa da história de Saint-Exupéry. Os questionamentos ao término dessa etapa se dirigem à compreensão global da narrativa: quais planetas o menino percorreu? Quais pessoas encontrou? O que descobriu em cada lugar por onde passou?

A leitura literária possui a especificidade da inovação, conforme aponta Jouve. Essa inovação só pode ser entendida a partir da tradição. Para o autor, “A leitura literária tem [...] um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites.” (Jouve, 2002, p. 137). Dessa maneira, a atividade de expansão parte de questões relacionadas às obras, instigando novas produções orais ou escritas dos aprendizes, trabalho de expansão textual que está, *per sí*, na origem das transposições narrativas clássicas para narrativas de cordel. O ponto de partida para os questionamentos da atividade de expansão são as possíveis experiências de viagem dos aprendizes, com questões que abarquem esse universo, correlato ao das obras apresentadas: você gosta de viajar? Já viajou para algum lugar que te fez conhecer pessoas e histórias que marcaram sua vida? Quer contar para nós? Vamos narrar nossas histórias de viagens?

Expandir a leitura por meio das produções dos aprendizes – ainda que em textos breves – permite que esses se coloquem na posição de autores e donos de suas próprias narrativas, da mesma forma que os cordelistas, inserindo experiências de sua localidade nos textos que produzem e fundindo-as às informações adquiridas no processo de leitura e interpretação. Nas palavras de Ferreira, a proposta “...preserva o encantamento da ficção, a partir de novas maneiras de contá-la...”¹²

Considerações finais

A abordagem de obras transpostas da literatura erudita para o cordel em sala de aula permite que os leitores em formação expandam sua compreensão a respeito das diferentes vertentes literárias e compreendam a circulação e ressignificação das ficções através dos períodos históricos nos quais se produz, pelos quais passa e no qual se apresenta à leitura. O aprendiz inicia igualmente o processo de percepção das influências sociais sobre os locais de produção, distinguindo nuances de sentido que, por vezes, não se colocam ao alcance quando da leitura de apenas uma obra, colaborando para a construção de sentidos possíveis. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002, p. 14) destaca que “... a

12. “Pequeno Príncipe vira cabra da peste em versão cordel lançada em Pernambuco”, de Fellipe Torres. Disponível em: <https://bit.ly/3ALIN1E>. Acesso em: 16 fev. 2021.

obra literária — e a obra de arte, em geral — só se impõe e sobrevive por meio de um público.” Esse público transforma-se, conforme apontado no início dessa reflexão, junto das transformações sociais.

Investigar as particularidades paratextuais e textuais dessas obras e versões capacita o aprendiz a identificar as formas narrativas utilizadas pela arte para que a sociedade transmita e perpetue suas narrativas. O estudo destas mesmas particularidades, independentes em cada gênero que se analisa, permite a construção gradual de correlações de sentido estabelecidas entre as obras, a partir da forma e da temática apresentada em cada uma e dos diferentes processos de transposição narrativa que têm lugar e que os autores operam conforme as necessidades de cada estilo (Genette, 1989).

Conforme destaca Abreu (2004), a associação mnemônica entre leitura e memorização presente na construção das literaturas de cordel aproxima o leitor do autor e do compositor, atribuindo a ele importância, deslocando “... os conhecimentos fixados no papel para a memória.” (Abreu, 2004, p. 203). Desta forma, o trabalho com a Literatura Comparada em sala de aula permite a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores, apresentando-os a linguagens, estilos, gêneros e textualidades diversas.

Referências

- ABREU, Márcia. “Então se forma a história bonita” – Relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, 2004.
- ALFREDO, Olegário. **O Pequeno Príncipe em cordel**. Adaptação de Saint-Exupéry, Antoine. Ilustrações de Santiago Régis. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2020.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARTER, David. Introduction. In: SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Night Flight**. Tradução de David Carter. Richmond: Alma Classics, 2016.
- CLEMENTINO, Raimundo; SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe em cordel**. Fortaleza: Tupynanquim editora, 2017.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros** – Presente, passado e futuro. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). **A Tradição da Fábula** – De Esopo a La Fontaine. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

- FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe preto**. Ilustrações de Julia Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: la literatura en segundo grado**. Tradução de Celia Fernández Pietro. Madrid: Taurus, 1989.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- LIMA, Sírila Souza de; SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe em cordel** [e-book]. São Paulo: Editora Delicatta, 2017.
- LIMA, Stélio Torquato; HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre-Dame**. Capa de Cayman. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2019.
- LIMA, Stélio Torquato; SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Cordel do Pequeno Príncipe**. Ilustrações Maércio Siqueira. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.
- LIMEIRA, Josué; SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe em cordel**. Ilustrações Vladimir Barros. Recife: Editora Cativar, 2017.
- MAURICI, Joseph Salvatore Calogero; ECOLE, Paul. Voler de nuit [5min16]. *In: Liberté Chérie*. Polydor France, 2017. [1 CD]
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Le petit Prince**. Paris: Gallimard, 1968.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SÁ, João Gomes de; HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre-Dame em cordel**. Ilustrações de Murilo e Cintia. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
- SILVA, Antônio Carlos da; RINARÉ, Rouxinol; SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe em cordel**. Ilustrações de Jô Oliveira. Fortaleza: Rouxinol do Rinaré edições, 2019.
- TORRES, Fellipe. Pequeno Príncipe vira cabra da peste em versão cordel lançada em Pernambuco. **Correio Braziliense**, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3AL1N1E>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CAPÍTULO 3

QUANDO O HAICAI DIALOGA COM VAN GOGH: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA LEITURA SUBJETIVA PARA O ENSINO DE POESIA

*Gustavo Henrique Rodrigues da Silva
Rosiane Xypas*

Introdução

“ARTEFATO NIPÔNICO

A borboleta parada
ou é Deus
ou é nada.”
(Adélia Prado, 2016)

O haikai é uma expressão poética surgida no Japão e é tido como uma das formas literárias mais curtas que existem. Comumente dividido em três estrofes, o haikai chegou ao Brasil, juntamente com as primeiras levas de imigrantes japoneses, mas também, e paralelamente, pelas mãos de alguns escritores brasileiros como Afrânio Peixoto (1876-1947) e Monteiro Lobato (1882-1948), entre tantos outros.

Ao cruzar o oceano, o haikai diversificou-se. Para o mestre Goga (1911-2008), em seu livro *O haikai no Brasil* (1988), há três correntes de opinião sobre o haikai: os defensores do conteúdo zen-budista; os defensores da forma 5-7-5, estabelecida pelo poeta Guilherme de Almeida (1890-1969); e os admiradores da palavra *kigo*, isto é, termo relativo à estação do ano. Entretanto, nossa experiência de leitura com haicais, poderia dizer que há uma multiplicidade de formas de escrita de haikai, que, por ora, não é possível arrolar, pois fugiria aos propósitos deste capítulo.

Por meio dessa breve forma poética, a escritora paulista Estela Bonini (1949-) compôs um livro em homenagem a um dos pintores ocidentais mais fascinantes, o holandês Vincent Van Gogh (1853-1890), que era apaixonado pela cultura nipônica, sobretudo, as gravuras policromadas. No prefácio do seu livro, Bonini (1995, n.p.) nos diz que:

Se pudéssemos estabelecer um paralelo entre o poema e a pintura, Van Gogh seria um haicaísta, porque reverencia a natureza, porque retrata os momentos com fidelidade e poesia.

Da leitura desse livro e da vivência com poesia na Escola Municipal Natividade Saldanha, na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE, é que surgiu a inspiração de levar alguns desses haicais para a sala de aula. Após analisarmos os livros didáticos e os documentos oficiais, em nosso trabalho de pesquisa, vinculado ao mestrado profissional em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), observamos uma abordagem, em sua maior parte, formalista. Sem negar a relevância dessa perspectiva, buscamos propor uma alternativa para se trabalhar com poesia no intuito de favorecer apropriação da poesia pelo sujeito leitor.

Além disso, nas nossas vivências em sala de aula, nos questionávamos: como melhor ensinar a Poesia se nos faltava uma base teórica na qual pudéssemos ancorar práticas de leituras mais arriscadas e promover atividades lúdicas, ao mesmo tempo que convocassem a criatividade dos estudantes, nossos leitores? Diante desse quadro, surge uma problemática, que constitui a pergunta norteadora de nossa pesquisa, a saber: como ampliar a autonomia do sujeito leitor no processo de leitura literária de poesia nos anos finais do ensino fundamental?

Através dos textos teóricos da Leitura Subjetiva (doravante, LS), começamos a perceber uma alternativa diferenciada para se trabalhar com poesia na escola. Esse campo de estudos, criado no intuito de promover mudanças no ensino de literatura em língua francesa materna, coloca o sujeito leitor no coração da leitura literária. O leitor da LS é um ser real que anima o texto literário. Assim, como cada sujeito possui uma visão de mundo diferente, cada leitura de um texto passa a constituir uma miríade de leituras e de interpretações (Langlade, 2013).

Sendo assim, a nossa crença no poder da poesia, a necessidade de se conhecer um pouco mais a poesia haicai, sobretudo a de Estela Bonini, e a busca por rotas alternativas para o ensino de poesia, capazes de favorecer a autonomia do sujeito leitor, formam a mola mestra desta pesquisa. Foi motivado por essas questões que elaboramos um Material Didático Alternativo (doravante, MDA) o qual denominamos: *Quando o haicai dialoga com Van Gogh*, sobre o qual discorreremos neste capítulo.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar as ideias principais do MDA, que busca contribuir para ampliação da dimensão autônoma do sujeito leitor através da leitura literária de haicais na escola. Na nossa dissertação de mestrado, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais, partindo de uma abordagem qualitativa. E, com isso, discutimos o conceito de haicai e

sua presença na literatura brasileira. Apresentamos algumas reflexões sobre a relevância do ensino de Poesia, seu lugar nos documentos oficiais e nos livros didáticos. A partir disso, desenvolvemos uma proposta didática, a que já nos referimos como MDA, para se trabalhar com a poesia haikai nos anos finais do ensino fundamental, especificamente, nos sétimos anos.

Para este capítulo, nos reservamos a tratar apenas dos aspectos voltados do MDA, sobretudo, aqueles que dialogam com alguns conceitos da LS. Assim, este capítulo está dividido em quatro partes: a introdução; a apresentação de maneira geral da proposta de intervenção; a análise e discussão dos resultados, partindo-se dos principais conceitos discutidos na LS e desenvolvidos na nossa proposta de intervenção; e, por fim, as considerações finais.

Proposta de intervenção

Com vistas a desenvolver atividades de leitura literária que envolvam os haicais de Estela Bonini, no livro intitulado *Haikais para Van Gogh* (1995), este estudo foi desenvolvido majoritariamente à luz de teorias da Leitura Subjetiva e das demais contribuições teóricas. Desse modo, desenvolvemos um Material Didático Alternativo (MDA), que intitulamos de *Quando o haikai dialoga com Van Gogh*. O público-alvo da proposta, como mencionado anteriormente, são os estudantes do 7º ano, mas as atividades sugeridas podem ser adaptadas para os demais anos do ensino fundamental.

Para tanto, é válido ressaltar que o conceito de MDA foi tomado de empréstimo das pesquisas desenvolvidas pelo professor Clécio Bunzen e seus orientandos, no âmbito da graduação em Licenciatura em Letras da UFPE. Partindo do pressuposto teórico dos multiletramentos e da multimodalidade (Rojo, 2012), e com a finalidade de exercitar a autoria e a autonomia docente, os pesquisadores desenvolvem uma sequência didática para se trabalhar com gêneros pertencentes à cultura juvenil, como, por exemplo, as histórias em quadrinhos (Bunzen; Albertin; Amorim, 2020, no prelo).

Fundamentando-se em Rojo, essa sequência é denominada de protótipos didáticos, que significam “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (Rojo, 2012, no prelo). Segundo Bunzen, Albertin e Amorim (2020), endossando as ideias de Rojo, essa característica do protótipo possibilita a autoria docente, uma vez que é o professor, nas suas aulas, quem vai completando essa estrutura.

Nossa proposta toma como base tais pressupostos teóricos, mas também se organiza a partir do método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), que busca aproximar o horizonte de expectativa¹ do leitor aos horizontes do texto literário. Para isso, as autoras mencionadas estabelecem uma série de etapas que poderão ser seguidas a fim de propiciar o mergulho do leitor em uma obra literária distante dos horizontes do leitor. As etapas do método recepcional são: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativa².

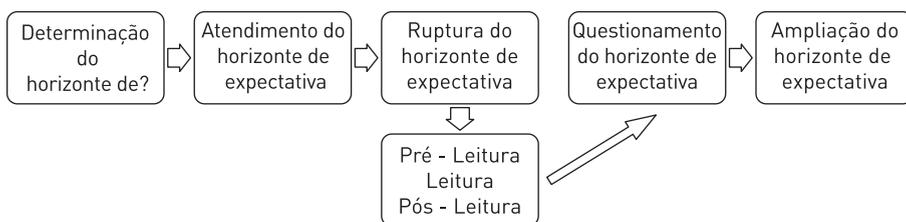


Figura 1. Macroestrutura da proposta

Fonte: Dados dos autores (2021).

Cada uma dessas etapas, adaptadas aos propósitos de nosso trabalho, formam a macroestrutura da proposta, que pode ser visualizada na Figura 1.

Para melhor didatizá-la, dividimo-la em cinco etapas, as quais passamos a descrever a seguir:

- *Ponto de partida*: corresponde, no método recepcional (Bordini; Aguiar, 1993) ao momento da determinação do horizonte de expectativa do leitor. Para essas alturas, nessa etapa, há a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes-leitores acerca do tema e do gênero literário em estudo.
- Em nossa proposta, este momento é constituído por duas atividades: uma roda de leitura de poemas diversos; e uma atividade escrita sobre os conceitos prévios dos estudantes a respeito de poesia e poema, os quais serão retomados em outro momento da proposta.

1. Horizonte de expectativa é um conceito retirado da Estética da Recepção, especificamente, das ideias de Jauss. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 83): “A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra”.

2. O leitor que desejar aprofundar as etapas que acabamos de mencionar, deve ler: Bordini, Maria Glória; Aguiar, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

- *Pontes*: essa etapa consiste em atender o horizonte de expectativa do leitor. Para Bordini e Aguiar (1993), o atendimento do horizonte de expectativa se concretiza a partir do momento em que o/a docente oportuniza textos literários e práticas didáticas já esperadas pelos/as estudantes. Levando isso em consideração, essa etapa consiste na leitura de um poema de temática lírico-amorosa, que, na nossa perspectiva, já é algo que está inscrito no horizonte de expectativa de nossos e nossas estudantes.
- *Rompendo pontes*: esse momento constitui o núcleo da nossa proposta, quando os haicais de Bonini (1995) são colocados como alvo das atividades de leitura literária. Esse é o momento de oferecer uma estrutura diferente da qual os/as estudantes estão habituados/as. Em nossa perspectiva, o haikai é uma forma de poesia que não está inscrita no horizonte de expectativa dos/das nossos/nossas estudantes, tanto em decorrência das temáticas, quanto à forma minimalista.

Para essa fase, reservamos a leitura de três haicais, a saber: “O vento orquestra”, “Tarde de verão” e “Rangem as pontes”. Sendo assim, constituímos três atividades voltadas para a leitura desses haicais. Cada atividade se estrutura em três partes: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme R. Xypas (2020).

Por fim, é importante ressaltar que essa etapa finaliza com a apresentação da autora dos haicais. Deixamos a apresentação da autora para a etapa de pós-leitura dos haicais, porque buscamos, nessas atividades de leitura literária, favorecer a construção do texto do leitor (Langlade, 2013), colocando em segundo plano o autor.

- *Questionando os horizontes*: no método recepcional, os estudantes põem em confronto a sua visão inicial sobre poesia e a vivência com os haicais após a etapa de ruptura. Para essa etapa, elaboramos duas atividades: a primeira delas retoma a etapa de determinação do horizonte de leitura, quando foi solicitado que os/as estudantes dessem definições para poesia e poema; e a segunda é uma atividade de pesquisa sobre o gênero haikai, com elaboração e socialização de um mapa mental.
- *Ampliando os horizontes*: essa etapa se configura como um alargamento das experiências anteriores, na qual o leitor pode buscar outras experiências de leituras que ponham em tensão o horizonte de expectativa do leitor. Para essa etapa, elaboramos uma antologia de haicais de diversos autores, tanto brasileiros quanto japoneses. A partir da leitura dessa antologia, os/as estudantes podem elaborar videopoemas

com um dos haicais presentes naquela seleção. Essa atividade é denominada, em nosso material didático, de Haicai até 1 minuto.

Por um lado, com essa atividade, estamos, primordialmente, possibilitando a ampliação do horizonte do leitor, ao disponibilizar outros haicais para serem lidos. Por outro lado, estamos também favorecendo a construção do texto/poema dos/das leitores/as, pois eles precisam montar um vídeo, que vai, involuntariamente, desvelar seus dispositivos de leitura (Langlade, 2008), que podem ser imagéticos. E, por fim, estamos atendendo às demandas da BNCC (Brasil, 2019), que indica a necessidade de a escola apostar na criatividade dos/das estudantes, ao tocar no conceito de *designer*³.

No entanto, nossa proposta não se limita apenas a um trabalho com a ampliação dos horizontes do leitor. Partimos desse método, mas a nossa ideia é favorecer a apropriação da poesia e o retorno a si (Jouve, 2013) por meio da leitura de haicais de Estela Bonini. Assim, elaboramos algumas atividades de leitura com haicais a partir das contribuições teórico-metodológicas que estimulam a participação ativa do leitor e a sua criatividade.

Acreditamos, portanto, que o percurso aqui desenhado pode propiciar a autonomia do sujeito leitor na construção de sentidos e da singularização dos haicais no processo de leitura literária. Esperamos que, com esse percurso, o haicai e a poesia, em geral, possam habitar mais corpos, sendo sentidos e fazendo sentido para tantos e tantas leitores e leitoras reais, que se encontram nas nossas salas de aulas. Talvez, assim, possamos construir mais utopias e colocar em prática uma relação com o mundo, por ser fundada na experiência poética, mais humanizadora, pois como nos diz um grande poeta mexicano: “O poema nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos” (Paz, 2012, p. 49).

Análise dos resultados

Todas as etapas da nossa proposta de intervenção são essenciais e seu objetivo é um só: favorecer a leitura autônoma de poesia e de haicai. Entretanto, o coração da nossa proposição é o momento que, no método recepcional, é designado por ruptura do horizonte de expectativa do leitor, e na nossa proposta, chamamos de *Rompendo pontes*. Nele os/as estudantes tomam contato com os objetos de leitura essenciais da nossa proposta, os haicais de Estela Bonini.

3. De acordo com a BNCC (2019), esse termo se refere a “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...]” (Brasil, 2019, p. 70).

Dito isso, para efeitos de análise, selecionamos as atividades dessa etapa da nossa proposta. Em decorrência das limitações de transpor um trabalho de pesquisa, que foi fruto de uma dissertação de mestrado, para um capítulo de livro, é necessário fazer alguns recortes. Desse modo, é que centramos nossa análise na etapa batizada de *Rompendo pontes*⁴.

É necessário salientar também que as atividades, escolhidas para figurar nesta presente análise, são aquelas que estão alinhadas às discussões voltadas para a exploração da subjetividade dos leitores. Assim, apresentamos duas atividades baseadas na leitura dos haicais “O vento orchestra” e “Rangem as pontes”. Dessas atividades, destacamos os seguintes aspectos, tomados dos estudos e das teorias do sujeito leitor, são eles: o texto do leitor (Langlade, 2013); a atividade ficcionalizante do leitor (Langlade, 2008); a leitura como retorno a si (Jouve, 2013); e a escrita nas margens (Rannou, 2010 apud Xypas, 2019).

Na primeira atividade, trabalhamos, na pré-leitura, com três palavras que constituem imagens cruciais no haicai, são elas: “vento”, “pássaro” e “trigo” (Bonini, 1995, n.p.). Primeiramente, questionamos acerca das possíveis relações entre essas palavras. Em seguida, solicitamos aos/às estudantes que atribuam cores a cada uma dessas palavras. Há, nessas duas questões, o objetivo de evocar tanto os conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos leitores como também aspectos afetivos e sensoriais ligados a essas palavras. Utilizamos, para tanto, a tipologia de questão “Apenas você”, a qual induz os estudantes a responderem a partir de seus próprios conhecimentos, conforme Xypas (2020), citando autores quebequenses.

Para a atividade de leitura, confira a Figura 2, quando, de fato, os/as estudantes tomam contato com o texto poético, solicitamos-lhes que seja criado um cenário para o haicai lido. Essa atividade leva em consideração o próprio caráter do gênero haicai que, na sua origem, carecia de informações contextuais, pois, em sua maioria, fazia parte de um diário (*haiga*) ou de uma sessão de renga (Franchetti, 2012). Com isso, propiciamos aos/às nossos/as estudantes a possibilidade de criar o contexto para o haicai lido, partindo de suas próprias vivências, de seu imaginário e de leituras anteriores.

4. A nossa dissertação já se encontra na Plataforma Attena da UFPE.

Figura 2. Atividade de leitura do haikai “O vento orchestra”

Fonte: Dados dos autores (2021).

Ademais, essa atividade aciona o conceito de atividade ficcionalizante do leitor que, para Langlade (2008), ocorre ao se acrescentar um dado ficcional do mundo do leitor ao texto do autor. Com isso, a explicitação do texto do leitor, segundo Langlade (2013), é concretizada e não sobrevivendo apenas nos resíduos da memória.

Também favorecemos a ideia da leitura como retorno a si, postulada por Jouve (2013). Para esse estudioso, na leitura, ocorrem dois movimentos: o sujeito leitor sai de si para o mundo do texto e também retorna a si através do lido. Há, portanto, uma relação de alteridade e identidade que deve ser considerada nos processos de leitura literária. Assim, acreditamos que, ao questionarmos sobre o cenário suscitado pela leitura do haikai, o sujeito leitor se projeta no universo do texto poético através de espaços do seu imaginário, que podem constituir memórias de lugares visitados ou, até mesmo, sonhados.

Segue-se a isso a pós-leitura, que é realizada em dois momentos: o primeiro é uma atividade voltada para a linguagem do texto; e a segunda, uma leitura da obra de Van Gogh, que inspirou a escrita do haikai de Bonini (1995). Sobre o primeiro momento, a ideia é trabalhar o vocabulário do haikai, dialogando com o eixo de análise linguística, estabelecido

pela BNCC (2019). Parte-se da forma como o/a estudante compreende as palavras para, em seguida, incentivá-lo/a a consultar os sentidos em um dicionário. Essas ações, na realidade, fazem parte do ato de ler. Então, é fundamental que elas apareçam em uma proposta didática voltada para leitura, pois é preciso conscientizar os/as discentes que, ao terem dúvida sobre o sentido de uma palavra, é necessário ver o contexto em que ela aparece e/ou recorrer ao dicionário.

Em relação ao segundo momento da pós-leitura, torna-se oportuno pôr em diálogo o haicai e a pintura de Van Gogh, realizando uma mediação que abarca tanto a fruição da obra de arte como também a comparação com o haicai lido. Por isso, questionamos aos/as leitores/as sobre o que a leitura da imagem provoca. Retomamos aqui também a pré-leitura, quando questionamos anteriormente sobre as cores das três principais palavras do poema, no intuito de verificar se elas correspondem às expectativas dos sujeitos leitores. Encaramos, assim, a leitura como um processo de remodelagem, no qual o leitor constrói previsões, confirma ou não suas expectativas, muda ou adere uma posição (Rouxel, 2013).

Para finalizar a pós-leitura, elaboramos uma atividade de releitura, na qual os/as estudantes podem alterar os objetos artístico-literários em jogo, colorindo ou fazendo colagens na pintura e reescrevendo o haicai a sua maneira. Para nós, isso é uma forma de convocar o sujeito leitor a ser coautor das obras artísticas e literárias, participando dos gestos criativos, pois, segundo Paz (2012, p. 51): “O gozo poético não se dá sem superar certas dificuldades, análogas às da criação. A participação implica uma recriação; o leitor reproduz gestos e experiências do poeta”.

Em relação à segunda atividade de leitura, dessa vez com o haicai “Rangem as pontes”, também a estruturamos em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura é constituída, com base em Pinheiro (2018), por um jogo dramático, no qual os/as estudantes, em grupo, devem representar um trem com diversas emoções. Na leitura, realizamos uma atividade, denominada de “Escrita nas margens”, inspirando-se em Rannou (2010 apud Xypas, 2019). E, por fim, na pós-leitura, aproximamos o haicai e a pintura *Le Pont d’Asnières*⁵, questionando sobre as possíveis relações entre eles.

Sobre a escrita nas margens, trata-se de uma atividade de leitura, desenvolvida por Xypas (2019), inspirando-se em Rannou, para se trabalhar

5. Disponível em: <https://bit.ly/3ucWSWO>. Acesso em: 18 abr. 2022.

com leitura de poesia, estimulando, assim, a criatividade dos discentes. Para a autora, com essas atividades, é possível ter uma “dimensão objetiva da mobilização interna dos sujeitos-leitores, graças às explicitações das emoções sentidas na leitura de si e do outro” (Xypas, 2019, p. 414).

Ainda conforme Xypas (2019), essa atividade, realizada em dupla, pode ser organizada em alguns momentos, a depender da decisão do professor. Ela, entretanto, se divide em quatro momentos, a saber: leitura silenciosa do poema; releitura e escrita de tudo que vier à mente do leitor; troca de poema entre as duplas de modo que um possa comentar a escrita do outro; por último, o acolhimento das reações à escrita do outro. Essa atividade envolve a implicação do sujeito leitor e, ao mesmo tempo, também o leva ao contato com outras subjetividades, fomentando a sua aproximação com os textos literários.

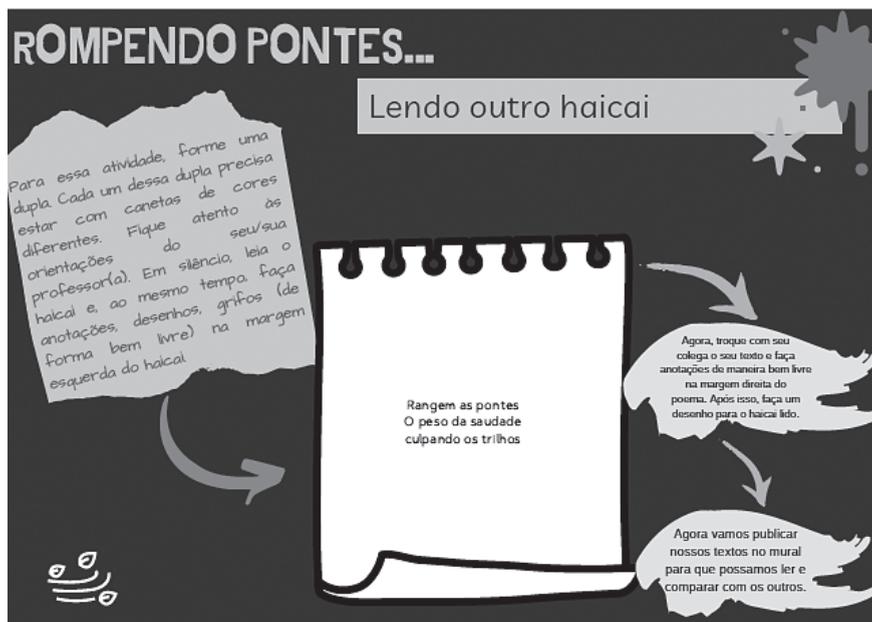


Figura 3. Atividade de escrita nas margens do Haikai

Fonte: Dados dos autores (2021).

No caso da nossa proposta, como vemos na Figura 3, ao ler o haikai, os/as estudantes vão fazendo marcações, de tudo que vier à mente do/da leitor/a, na margem esquerda do texto. Após isso, a dupla troca de página, então, eles passam a escrever na margem direita. Para Xypas (2019), a escolha da mar-

gem esquerda para a direita busca respeitar a sequência da escrita no mundo ocidental. Por fim, eles/elas destrocam as páginas, conferem as marcações subjetivas de seu/sua parceiro/a, fazem um desenho para o haicai e socializam suas escritas para a turma.

Com a realização dessas atividades, os conceitos da LS são operacionalizados em favor de uma leitura que envolva o sujeito leitor na construção do seu poema singular, adaptando aqui a expressão “texto do leitor”, de Langlade (2013), aos propósitos deste trabalho. As etapas seguintes da proposta visam consolidar e ampliar a ruptura dos horizontes de expectativa do leitor, uma vez que esse horizonte é aberto e dinâmico. Buscamos, entretanto, aprofundar aqui a etapa de ruptura, pois acreditamos que o trabalho com os haicais, a partir do aporte teórico da LS, torna a experiência poética mais autônoma e talvez mais enriquecedora no processo de formação do sujeito leitor.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo apresentar, de forma sucinta, a proposta de intervenção elaborada no Profletras-UFPE, no período de 2019 a 2021. Na introdução, abordamos nossa problemática e os objetivos do capítulo. Elaboramos, na segunda parte, um panorama da proposta interventiva, abordando as etapas e os seus pressupostos teórico-metodológicos. Nela, inspiramo-nos fortemente no método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), atentando sempre para a devida adaptação tanto para o gênero trabalhado, quanto para o 7º ano do ensino fundamental.

Embora tenha sido muito prazeroso a escrita deste capítulo, o mais difícil foi selecionar as atividades do Material Didático Alternativo. No entanto, apoiando-nos em nossa fundamentação teórica, que acreditamos fazer avançar o ensino da literatura no Brasil, optamos, desse modo, focar nas atividades que exploram a dimensão subjetiva do leitor.

Escrevemos nas considerações finais de nossa dissertação que:

A leitura de poesia não é algo fácil, mas também não é algo destinado para seres especiais. Então, é preciso ajudar nossos e nossas estudantes a superar o medo da não compreensão, ensinando-os, em primeiro lugar, a se arriscarem [...]. (Silva, 2021, p. 138)

Acrescentamos igualmente, inspirados em uma passagem da obra *Água Viva*, de Clarice Lispector, que:

É necessário mergulharmos nas águas da poesia. É preciso ensinar e incentivar esse mergulho. Sem riscos, não aprenderemos a andar. Sem andar, perderemos a riqueza da paisagem que nos reserva a poesia. Sem isso, não há compreensão. (Silva, 2021, p. 138)

Aliás, não haveria interpretação, ou seja, a apropriação do sujeito leitor na leitura de Poesia.

Referências

- BONINI, Estela. **Hakai para Van Gogh**. 2. ed. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1995.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BUNZEN, Clécio; ALBERTIN, Maria. Eduarda de; AMORIM, Lucas Fernando. Construção de materiais didáticos para jovens no ensino secundário brasileiro. **Investigação, Práticas e Contextos em Educação**, 2020. No prelo.
- FRANCHETTI, PAULO. Introdução. *In*: FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (orgs.). **Haikai: antologia e história**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- GOGA, H. Masuda. **O haikai no Brasil**. São Paulo: Editora Oriente, 1988.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, Gérard. Atividade ficcionalizante do leitor e dispositivo do imaginário. Tradução de Rosiane Xypas. **Figura**, n. 20, p. 45-65, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3j9aQma>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- PAZ, Octavio Paz. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.
- PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. *In*: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Gustavo Henrique Rodrigues. **Quando o haicai dialoga com Van Gogh**: uma proposta didática sob a perspectiva da Leitura Subjetiva. 2021. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

XYPAS, Rosiane. Leitura e Poesia e escrita nas margens: proposta metodológica para o ensino de poesia. *In*: CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues da; LIMA, Rogério da Silva (orgs.). **Circulação, tramas e sentidos na literatura**. XVI Congresso Internacional Abralic: Uberlândia. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019, p. 407-417.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para o ensino de leitura literária inovador. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 1, p. 1-27, 2020.

CAPÍTULO 4

VIDAS SECAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Wemerson Damasio
Carmen Rodrigues de Lima*

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados dos estudos, pesquisa e proposta de intervenção realizados no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre os anos de 2017 e 2018, sobre o tema leitura e letramento literário.

O *corpus* escolhido para a proposta de intervenção foram dois capítulos, “Fabiano” e “Fuga”, da obra *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos. A escolha desse *corpus* se deu porque a aplicação foi feita com estudantes do 9º ano do ensino fundamental II (EF II) em uma escola da periferia da cidade de Curitiba, Paraná, localizada no bairro mais violento da capital, de acordo com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Isso explica a necessidade de uma intervenção que abarcasse uma leitura crítica de textos literários em conjunto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Os dois capítulos que compõem um dos cânones da literatura brasileira trazem em seu conteúdo as violências moral e física contra o ser humano. Violências também vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e, muitas vezes, entendidas como natural devido ao meio no qual estão inseridos.

A pesquisa realizada avt buscou a integração entre a teoria, tendo como alicerce a proposta apresentada por Cosson (2016), nomeada de sequência expandida, e a prática, configurando-a, assim, como uma pesquisa-ação, conforme orientaram Engel (2000), Telles (2002) e Franco (2005), considerando a realização dos estudos com base na união entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de intervenção, fundamentamo-nos principalmente em pressupostos teóricos e metodológicos no que dizem respeito à leitura, à literatura e ao letramento, discutidos por

Antonio Candido (1995; 2002; 2006), Angela Kleiman (1995), Magda Soares (2003), Regina Zilberman (2007), Vincent Jouve (2012), Rildo Cosson (2016). A contribuição com relação à DUDH foi baseada em autores como Boaventura de Sousa Santos (1997), Norberto Bobbio (2004), Lynn Hunt (2009) e Flávia Piovesan (2015). Por se tratar da leitura de textos de ficção, Mikhail Bakhtin (2003) e Eni Orlandi (1988) sustentaram o diálogo entre ficção e realidade e suas possibilidades de leitura.

Com o objetivo de promover o letramento literário e de aproximar os estudantes dos textos literários vistos, até então, como sendo tediosos, a proposta interventiva voltada à prática do letramento literário buscou a ampliação das histórias de leitura desses estudantes e também a leitura crítica desses textos a partir da compreensão dos artigos que compõem a DUDH.

Para a efetivação da intervenção, elaboramos um material didático que favorecesse o letramento literário e também o desenvolvimento dos estudantes enquanto leitores críticos, de forma que essas atividades pudessem dialogar com sua prática social e seu cotidiano.

Este trabalho é um recorte dessa pesquisa e está dividido em três partes. A primeira abordará as questões com relação à proposta de intervenção. Nela, trataremos uma síntese das etapas da sequência expandida e algumas metodologias utilizadas para exemplificação da materialidade da pesquisa. Em seguida, apresentaremos a análise dos resultados obtidos em sua maioria a partir de uma base epistemológica interpretativa. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais, trazendo, inclusive, sugestão de melhorias em uma futura aplicação.

Proposta de intervenção

A proposta de intervenção da pesquisa teve como objetivo geral a promoção do letramento literário e da leitura crítica. Para tal, utilizamo-nos da sequência expandida, de Cosson (2016), para a elaboração do material didático. A sequência expandida possui sete etapas, a saber: (1) motivação; (2) introdução; (3) leitura; (4) primeira interpretação; (5) contextualização; (6) segunda interpretação e (7) expansão.

Para a aplicação da proposta, contamos com um total de 10 aulas sequenciais com 50 minutos cada, além das atividades indicadas, como tarefa de casa. Utilizamo-nos, ainda, da interdisciplinaridade entre as disciplinas, nesse sentido, a Arte, a Matemática e a História foram disciplinas essenciais para o desenvolvimento de algumas atividades.

A etapa da motivação é considerada por nós como sendo uma das mais importantes, pois é a partir dela que se desperta a vontade de realizar a leitura proposta. Para Cosson (2016), esta etapa é a responsável pelo encontro entre o leitor e a obra.

Sendo assim, acreditamos que o professor é quem melhor conhece seus estudantes e, por isso, sua responsabilidade é encontrar meios para motivá-los. Logo, o professor deve estimular o envolvimento dos estudantes no processo de leitura, seja de forma expositiva, dinâmica ou lúdica. Optamos por propor atividades que envolvessem diferentes competências (desenho, leituras de gêneros diversos, vídeos e músicas), a fim de atingir a maior quantidade possível de estudantes.

A etapa da introdução consiste, primordialmente, na apresentação do autor e da obra a ser lida. Seguindo os preceitos de Cosson (2016), as atividades desta etapa abordaram uma apresentação superficial da personagem Fabiano e uma breve biografia de Graciliano Ramos, dando ênfase ao seu estado natal, período de vida e principais obras.

Após a apresentação de algumas capas da obra *Vidas Secas* (disponibilizadas no material didático), os estudantes foram convidados a ir à biblioteca para encontrar quais edições estavam disponíveis no acervo. Acreditamos ter sido uma atividade acertada, pois descobrimos que os estudantes não estavam habituados com a organização do acervo, o que motivou, em outro momento, uma aula com a bibliotecária para que ela explicasse a organização do acervo.

A terceira etapa sugerida por Cosson (2016) é a leitura propriamente dita. Para essa etapa, o material disponibilizado aos estudantes trouxe os capítulos “Fabiano” e “Fuga” na íntegra, o primeiro com algumas notas de rodapé elaboradas por nós. Optamos por colocar notas de rodapé explicativas visando a uma maior compreensão por parte dos estudantes, tendo em vista o texto da década de 1930 ser repleto de vocabulário regionalista.

Para evitar o isolamento do leitor, optamos pela leitura oral com uma técnica conhecida como “roubar leitura”. Nela, cada estudante poderia interromper a leitura do/a colega, entregando-lhe um cartão vermelho e começar a leitura a partir do próximo período, a fim de não interromper a leitura bruscamente, deixando-a incompreensível.

A quarta etapa, denominada de primeira interpretação, foi realizada por meio de atividades que favoreceram um entendimento mais superficial do texto. De acordo com Cosson (2016), a finalidade dessa etapa é promover impressões sobre o texto lido, como o impacto causado no leitor e a averiguação de sua sensibilidade como interlocutor do texto literário.

A materialização da interpretação, oral ou escrita, favorece o que Bakhtin (2003) designa de atitude responsiva, pois, de acordo com o autor, “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271). Essa atitude responsiva contribui para que o leitor construa e costure o seu conhecimento para então chegar a uma interpretação plena (Cosson, 2016).

Nessa etapa, foram iniciadas as questões referentes aos direitos humanos, tanto com relação aos direitos violados presentes no texto literário quanto com relação aos direitos violados vivenciados no cotidiano dos alunos-leitores.

Como nosso *corpus* foi composto por dois capítulos da obra, a etapa da primeira interpretação foi realizada em dois momentos diferentes, a fim de que os estudantes pudessem ter uma interpretação global dos dois textos.

A etapa seguinte, a da contextualização, possui, ao todo, sete subdivisões, no entanto, e de acordo com Cosson (2016), não há a necessidade de se trabalhar com todas elas. Por isso, escolhemos trabalhar com as contextualizações: histórica, presentificadora e poética.

A contextualização histórica diz respeito ao conhecimento histórico no momento da produção da obra, a sociedade que a entorna. Sendo assim, buscamos promover uma interdisciplinaridade com a disciplina de História. Solicitamos ao professor da disciplina que separasse uns minutos de sua aula para explicar o contexto histórico do Brasil e do mundo no final da década de 1930.

A contextualização presentificadora está relacionada ao tempo: atual ou contemporâneo e ao modo como o texto literário se relaciona com o convívio social do leitor. Acreditamos que a contextualização presentificadora era a ideal para cumprir um de nossos objetivos: uma reflexão sobre os direitos humanos.

A contextualização poética é aquela em que tratamos da composição da obra. Nessa etapa, optamos por atividades que buscassem o entendimento da construção da personagem Fabiano. Pois, de acordo com Cosson (2016), a etapa da contextualização está diretamente ligada à etapa da segunda interpretação.

Para a etapa da segunda interpretação, buscamos um aprofundamento da personagem Fabiano. Tendo em vista que essa etapa tem como propósito a abordagem mais aprofundada de algum(ns) aspecto(s) da obra, o que a diferencia da primeira interpretação, podendo recair sobre a observação de

uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, [...] conforme a contextualização realizada. (Cosson, 2016, p. 92)

E por fim, na etapa da expansão que visa à compreensão da relação existente entre diferentes textos, optamos por trazer a obra contemporânea *Enter-*

re seus mortos (2018), da escritora brasileira Ana Paula Maia. A escolha da obra se deu porque, além do espaço árido semelhante àquele retratado, em *Vidas Secas*, temos também personagens de pouco diálogo, assim como Fabiano.

Compreendidas e exemplificadas as etapas da intervenção pedagógica, cabe a nós demonstrar os resultados da aplicação, assunto de nosso próximo tópico.

Análise dos resultados

Os resultados que serão apresentados procurarão abarcar cada uma das etapas propostas por Cosson (2016). Salientamos que o material didático teve um total de 57 atividades sendo: 9 para a etapa da motivação; 5 para introdução; 18 para a primeira interpretação; 8 de contextualização; 16 para a segunda interpretação e 1 para a etapa da expansão.

A proposta interventiva teve a participação de 32 estudantes do 9º ano do EF II. Cada um dos estudantes recebeu o material didático impresso e encadernado produzido por nós. Ao receber o material, os estudantes demonstraram muito interesse e curiosidade, pois se tratava de algo considerado diferente, especial. Este ficou com cada um deles durante duas semanas completas e foi devolvido com muito zelo.

Durante a aplicação, muitos estudantes discutiam sobre as questões, exemplificando e argumentando com outros gêneros textuais, em sua maioria o midiático. Questionavam-me se as respostas estavam certas. Para que não houvesse interferência na pesquisa, combinamos que não haveria certo ou errado, pois iríamos considerar o entendimento de cada um/a deles/as.

Entre as 57 atividades, tentamos escolher aquelas que melhor sintetizam os resultados da pesquisa e contribuir para uma reflexão a respeito da importância do trabalho com textos literários mais complexos no EF II.

Na etapa da motivação, a quantidade de atividades e a complexidade de algumas resultaram no fato de parte dos alunos não conseguirem realizá-las em sala de aula. No entanto, tivemos estudantes que mesmo não conseguindo terminar as atividades em sala, retornaram a elas em um momento posterior para que fossem finalizadas.

A maior parte das atividades dessa etapa teve como tema o clima, a fim de prepará-los para a leitura dos capítulos da obra *Vidas Secas*. Observamos que os estudantes estão mais habituados a expressarem-se oralmente (atividade de interpretação de vídeo) e a posicionarem-se de forma mais coerente quando estão acostumados com determinado gênero textual (atividade com charge), afirmativa comprovada a partir da interpretação da letra e da melodia da música *Segue o Seco*, interpretada por Marisa Monte, pois, como os

estudantes não estavam acostumados com o gênero musical, houve dificuldades para compreendê-la. Dificuldade sanada posteriormente com a ajuda da professora da disciplina de Arte.

Essa etapa apresentou algumas respostas incoerentes, atividades não realizadas e dificuldades de interpretação. No entanto, consideramos o cumprimento da etapa da motivação satisfatório. Pois, além de a maioria apresentar uma boa compreensão dos textos e dos enunciados das questões, pudemos propiciar aos estudantes o acesso a outros meios culturais, uma possível inter-relação entre disciplinas escolares e também a possibilidade de vivenciar o outro fictício. Como podemos observar na resposta de um estudante diagnosticado com grau moderado de autismo sobre o sentimento do sujeito lírico na letra da canção:

Resposta de um dos estudantes¹:

A photograph of a student's handwritten response on lined paper. The text is written in dark ink and reads "ELE ESPERA QUE CHOVA". The handwriting is somewhat irregular, consistent with the student's diagnosis mentioned in the text. The paper has horizontal lines, and the text is centered on one of the lines.

Fonte: Adaptada de Damasio (2019).

A resposta do estudante nos mostrou que mesmo não tendo relações sociais em sala de aula e no ambiente escolar com os demais estudantes, ele pôde de maneira simples e direta demonstrar o envolvimento com o texto lido, sentindo e vivenciando o outro nele, questão defendida por Cosson (2016).

Para a etapa da introdução, selecionamos para discussão três das cinco atividades disponibilizadas no material didático. Uma das atividades diz respeito à personagem Fabiano. Nela, os alunos foram instruídos a levantar hipóteses sobre as características físicas da personagem, após o levantamento das respostas tivemos uma diversidade de características, como altura, peso, mas selecionamos as que mais nos chamaram a atenção.

Com relação a essa atividade, chamou-nos a atenção a quantidade de estudantes que acreditavam que Fabiano seria negro, no total 30. Em contrapartida, apenas 2 alunos imaginaram a personagem sendo de cor branca. E um dos estudantes, inclusive, afirmou que a personagem deveria ser negra porque no Nordeste só tem negros. Este estudante foi orientado em separado sobre o pensamento de senso comum e a diversidade racial de nosso país e do mundo e, após, abrimos uma discussão sobre o tema com toda turma. Percebemos com essa questão o fato de que ainda está cunhado em algumas pessoas a este-reotipação de um determinado povo ou de determinada região. Por isso, acreditamos ser a literatura um excelente caminho para desestigmatizar algumas concepções e abrir um horizonte de possibilidades e novos conhecimentos.

1. Ele espera que chuva.

Dando continuidade à etapa da introdução e lembrando que o *corpus* abordou apenas dois capítulos da obra, os alunos assistiram a um vídeo de animação intitulado de “Desenho Animado da Obra Vidas Secas”. O vídeo, disponível no Youtube desde 2015, é um trabalho de conclusão do curso de Desenho Industrial da Universidade Estadual Paulista (Unesp). O autor/produtor do vídeo, Fernando Chade de Grande, resume a obra *Vidas Secas* (1938) em poucos minutos.

Após assistirem ao vídeo, os alunos foram desafiados a enumerar os capítulos da obra. Como defendemos a ideia de que a obra é a união de vários contos, não haveria o certo ou o errado. No entanto, quatro estudantes não compreenderam o enunciado da questão, apenas assinalando com um “X” alguns títulos dos capítulos. Esse fato preocupou-nos porque a atividade introduziria o exercício seguinte, o qual se tratava de uma pequena produção textual do gênero sinopse a partir da ordem escolhida para os capítulos.

Nosso temor não se confirmou, pois os estudantes conseguiram criar uma sinopse para a história de acordo com o que imaginavam. A heterogeneidade da turma demonstrou-nos que alguns estudantes não compreenderam o enunciado e apenas reescreveram os capítulos na ordem que imaginavam, outros estudantes (a maioria deles) se utilizaram da criatividade para a escrita e alguns textos se destacaram por se aproximarem do gênero sinopse. Nessa atividade, não nos prendemos à correção e adequação ao gênero, mas sim à compreensão das histórias de leitura dos estudantes, visto que essas histórias influenciam sua criatividade e escrita.

Realizadas as atividades de motivação e introdução consideradas com êxito, a etapa da leitura propriamente dita se deu em sala de aula de forma oral, intercalando a participação dos leitores, fato que tornou a leitura menos cansativa e a metodologia, como já comentada, contribuiu para que os estudantes ficassem instigados a ler.

A primeira interpretação, como já explicitado, busca uma compreensão global do texto. A fim de atingirmos nossos objetivos com relação à DUDH, propusemos, nesta etapa, algumas atividades voltadas exclusivamente à observação dos direitos humanos. Uma das questões foi voltada para a vida social dos estudantes, questionados sobre o fato de conhecerem alguém, cujos direitos tivessem sido violados, tivemos as seguintes respostas: 17 alunos afirmaram que conheciam alguém, enquanto 15 disseram não conhecer.

Essa questão esteve relacionada diretamente a outra. Nesta, os estudantes teriam que ter uma visão mais ampla sobre direitos violados, uma vez que deveriam observar se, na comunidade em que estão inseridos, algum direito está sendo infringido. O resultado obtido mostrou que aproximadamente 60% dos estudantes afirmaram existir direitos violados na comunidade. Entendemos

com essas duas questões que os estudantes podem não conhecer alguém que tenha os seus direitos violados, no entanto eles têm consciência de que na comunidade nem todos os direitos estão garantidos. Essa percepção foi constatada no que diz respeito à história de Fabiano quando os alunos conseguiram apontar quais direitos da personagem foram negados. As respostas dos estudantes mostraram que eles leram e compreenderam na íntegra a DUDH, disponibilizada em anexo no material didático. Entre direitos humanos negados à personagem, apontados pelos estudantes, estão: a alimentação, a habitação e o emprego.

A partir desse levantamento, pudemos constatar que os estudantes obtiveram sucesso no que diz respeito à compreensão do texto da DUDH e do texto literário. Esse tipo de atividade, nomeada por Cosson (2016) de intervalo, contribui para que o leitor possa relacionar textos de diferentes gêneros e atribuindo-lhes significados para a sua prática social.

Além do capítulo “Fabiano”, fizemos também algumas atividades dessa etapa com o capítulo “Fuga”, pois, coadunamos com Cosson (2016), no que diz respeito a todos os textos apresentados aos alunos necessitarem de uma primeira interpretação, um entendimento global.

Tomando como base as respostas dos estudantes, foi possível compreender que o processo rumo ao letramento literário estava sendo construído satisfatoriamente, uma vez que os estudantes conseguiram relacionar os artigos da DUDH ao capítulo “Fabiano” e também puderam vivenciar o mundo fictício, dando a ele (re)significações. Para Silva (2009), as atividades de interpretação contribuem para identificação do leitor com esse mundo fictício ou não, criando uma relação entre o leitor e o texto literário.

Na etapa da contextualização, nossa ideia com as atividades era a de instigar os estudantes a terem um pensamento crítico com relação à sociedade. Por isso, uma das questões abordou a vida da personagem Fabiano. Aos estudantes, foi solicitado que respondessem se mesmo depois de 80 anos da publicação da obra, ainda existiam *Fabianos* no Brasil e que justificassem a afirmativa ou negativa com eventos atuais.

Verificamos com a resposta dada pelo estudante que a compreensão do enunciado da questão ficou prejudicada. Por isso, ratificamos a ideia de que ofertar aos estudantes o acesso aos textos literários e atividades de interpretação com os mais variados gêneros pode contribuir para a melhoria da compreensão dos enunciados discursivos. Segue resposta de um dos estudantes²:

2. Sim, pelos pais podem dar esse nome aos seus filhos.

Sim, pelos pais perderem dor em nome dos seus filhos

Fonte: Damasio (2019).

Em contrapartida, grande parte dos alunos compreendeu a questão e conseguiu relacioná-la com eventos atuais.

Resposta de um dos estudantes³:

Sim, A vinda dos venezuelanos para o Brasil.

Fonte: Damasio (2019).

Nessa resposta são aparentes os conhecimentos construídos pelo estudante, pois ele não só conseguiu observar que há muitos *Fabianos* como também ampliou sua visão para um problema que não está relacionado apenas à seca retratada na obra.

Outra resposta que nos chamou a atenção aproximou o leitor da comunidade na qual ele está inserido.

Resposta de um dos estudantes⁴:

FALTA DE MORADIA → A INVASÃO PERTO DA MINHA CASA É UMA DELA

Fonte: Damasio (2019).

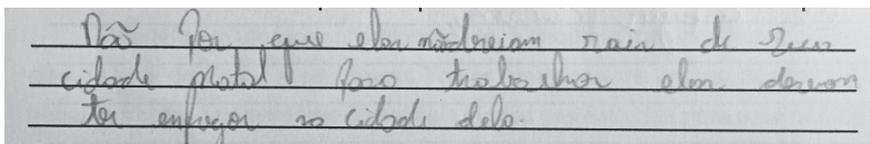
Percebemos com essa resposta que o estudante compreendeu o texto literário e o associou à realidade mais próxima. Em ambos os casos, nosso entendimento foi o de que a compreensão do texto literário e a articulação com a realidade vão ao encontro dos preceitos de Cosson (2016), no que diz respeito ao letramento literário.

Ainda na etapa da contextualização, foi questionado aos estudantes se eles concordavam ou não com as pessoas que deixam a sua cidade em busca de uma vida melhor. Dentro do contexto proposto, selecionamos uma resposta que nos chamou a atenção por acreditarmos estar imbuída de uma crítica social.

3. Sim, a vinda dos venezuelanos para o Brasil.

4. Falta de moradia → a invasão perto da minha casa é uma dela.

Resposta de um dos estudantes⁵:



Fonte: Damasio (2019).

A resposta dada pelo estudante demonstra um pensamento crítico com relação às cidades e à falta de oportunidades presentes em muitas regiões. Consideramos que propor a leitura de um texto literário e atividades que permitam aos estudantes posicionarem-se criticamente são uns dos objetivos principais do letramento literário.

A penúltima etapa, a da segunda interpretação, teve como foco a personagem Fabiano. Nessa etapa, foram apresentadas mais algumas atividades que dialogavam com a DUDH, em especial sobre o direito à instrução.

Após um levantamento do maior grau de instrução conquistado pelas pessoas que moram junto com os estudantes, foi elaborado um gráfico em conjunto com o professor da disciplina de Matemática que revelou que grande parte dos responsáveis possui apenas o ensino fundamental. Esse levantamento foi crucial para compreendermos os incentivos familiares com relação à instrução e observamos que os estudantes compreendem a importância dos estudos em suas vidas, como, por exemplo, quando questionados sobre como se sentiriam se não tivessem o direito à instrução garantido, assim como aconteceu com Fabiano, as respostas dos estudantes tiveram como princípio a não aceitação desse direito violado.

Finalizada a leitura do capítulo “Fuga”, outra atividade, que consideramos importante porque vai ao encontro dos estudos de Cosson (2016), no que diz respeito à renovação dos textos literários, questionou se a primeira impressão que eles tiveram da personagem Fabiano se confirmava. E, como resultado, tivemos várias respostas afirmando terem outra interpretação da personagem. As respostas negativas revelaram a importância de um estudo mais aprofundado dos textos literários. Isso permitirá que novas leituras sejam feitas, confirmando ou não as primeiras impressões do texto.

5. Não por que eles não deveriam sair de sua cidade natal para trabalhar eles deviam ter emprego na cidade dela.

A última etapa, a da expansão, trouxe uma resenha da obra *Enterre seus mortos* (2018), a qual traz aspectos regionais que nos remetem à obra *Vidas Secas*. Nesta etapa, questionamos os estudantes sobre as semelhanças entre os capítulos lidos e a resenha. Essa atividade propiciou um momento de conversa para que os estudantes pudessem expor quais outras obras se assemelham ao contexto apresentado nos capítulos trabalhados.

Consideramos o momento de expansão importante porque os estudantes puderam observar o que Bakhtin (2003) chama de redizer, pois eles perceberam que muitas produções escritas ou visuais possuem semelhanças.

Para encerrar a aplicação de intervenção pedagógica, foi feita uma enquete se os estudantes tinham ou não desejo por conhecer a obra *Vidas Secas* na íntegra. De acordo com as respostas apresentadas, da turma, 25 alunos manifestaram o desejo de ler a obra na íntegra, enquanto 7 não demonstraram interesse.

O resultado da enquete demonstrou que as atividades de letramento literário despertaram nos estudantes o interesse pela obra completa o que, até então, era considerada como enfadonha e de difícil compreensão. Por isso, voltamos a Machado (2002) que nos explica a importância de se trabalhar os textos literários desde cedo, evitando que possam ser rejeitados na adolescência ou na fase já adulta.

Considerações finais

A aplicação da proposta de intervenção pedagógica com vistas ao letramento literário permitiu que ratificássemos a nossa ideia de que a prática com textos literários deve fazer parte do cotidiano escolar desde cedo, sem que fiquemos presos aos grilhões das nomenclaturas de escolas literárias ou mesmo presos a datas predefinidas.

O resultado do trabalho, que teve a duração de dez aulas, demonstrou que existe um interesse dos estudantes pelo texto literário e que, quando sua abordagem possui objetivos claros e precisos, isso pode contribuir muito para o pensamento crítico e para a prática social, objetivo do letramento literário.

Como não foi possível demonstrar todas as atividades do material didático, cabe ressaltar que, sim, tivemos problemas de interpretação por parte dos estudantes, atividades entregues em branco ou, simplesmente, o fato de não querer fazer. Acreditamos que isso faz parte do dia a dia do profissional da educação e que os percalços não devem ser pensados como barreiras intransponíveis, muito pelo contrário, precisam ser com-

preendidos como impulsionadores para a necessidade de se adquirir novos conhecimentos, novas metodologias.

Ao final de nossa aplicação, podemos considerar que colhemos bons frutos, tanto com relação ao aprendizado demonstrado pelos estudantes quanto ao nosso próprio aprendizado. Acreditamos que essa pesquisa tenha sido o resultado de apenas o primeiro passo para um trabalho voltado à literatura e à cidadania.

Nossa sugestão é de que em uma próxima oportunidade de aplicação haja um enxugamento das atividades ou que os capítulos sejam trabalhados em momentos diferentes, um por trimestre, por exemplo.

Preocupamo-nos em oferecer aos estudantes momentos de leitura literária que sejam agradáveis, por isso, apresentá-los em doses homeopáticas pode contribuir para que esses momentos sejam compreendidos como satisfatórios.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6. impr. São Paulo: Contexto, 2016.
- DAMASIO, Wemerson. **Vidas secas: uma proposta de leitura e de letramento literário para alunos do Ensino Fundamental**. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- DE GRANDE, Fernando Chade. **Desenho animado da obra Vidas Secas**. Disponível em: <https://bit.ly/3ucXFqF>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/374ej30>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Nosso Bairro: Cidade Industrial**. Coordenação de Lucimara Wons. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3x9bqsG>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAIA, Ana Paula. **Enterre seus mortos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MONTE, Marisa. **Segue o seco**. Disponível em: <https://bit.ly/3LMBhuw>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://bit.ly/3rtGJe7>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2008.

SILVA, Vera Maria T. Leitura e cidadania. *In*: SILVA, Vera Maria T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009, p. 67-93.

TELLES, João A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

CAPÍTULO 5

LEITURA DE TIRINHAS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

*Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva
Érika Kelmer Mathias*

Introdução

Este texto tem por objetivo compartilhar alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado profissional realizada no âmbito do Proffetras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cuja dissertação se intitula “A leitura de tirinhas em sala de aula nos sétimos anos do Ensino Fundamental: uma abordagem pelos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade” (Silva, 2019). Trata-se de uma pesquisa de caráter interventivo, realizada em uma escola pública municipal no interior do estado de Minas Gerais, mais especificamente em uma turma de 7º ano de ensino fundamental composta por 28 alunos, sendo 18 meninas e 10 meninos, entre 11 e 15 anos de idade.

Partimos de uma percepção de que o uso de histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula, apoiado exclusivamente nas propostas de livros didáticos, limita a abordagem dos gêneros quadrinísticos – mangás, tirinhas, *novel comics*, entre outros – no que diz respeito ao aspecto de interação entre linguagem verbal e imagética e ao aspecto híbrido de linguagem literária e não literária. Ao realizarmos uma análise da coleção do livro didático adotado naquele triênio na escola em que a pesquisa foi realizada¹, pudemos confirmar que o aspecto imagético dos quadrinhos fica, com certa frequência, preterido em valorização ao aspecto verbal, o que acaba por comprometer seu processo de leitura. Em decorrência desse tipo de prática, os/as alunos/as tendem a focar no aspecto verbal – apresentado, na maioria das vezes, em balões –, minimizando aspectos relevantes de sua linguagem, como o enquadramento, as transições, as sobreposições, a amplificação, os planos e ângulos de visão, a sequencialidade, entre outros, que são elementos constituintes dos gêneros dessa linguagem.

1. Borgatto, Ana Trinconi; Bertin, Terezinha; Marchezi, Vera. *Projeto Teláris: Ensino Fundamental 2*. São Paulo: Ática, 2015.

A fim de averiguarmos se nossa percepção inicial procedia, elaboramos um instrumento diagnóstico composto de oito perguntas de leitura sobre cinco tirinhas do livro *Toda Mafalda: da primeira à última tira*, de Quino (2003).

Todas as perguntas tentaram priorizar os aspectos imagéticos/visuais do gênero, justamente para podermos verificar se e em que sentido os mesmos precisariam ser trabalhados no processo interventivo. (Silva, 2019, p. 20)

As duas primeiras tiveram uma perspectiva mais geral da sequência; a terceira e a quarta orientaram um pouco o olhar do/a aluno/a para o aspecto de relação entre um quadrinho e a sequência completa; enquanto as quatro últimas tiveram um caráter mais pontual sobre um quadrinho específico cujo foco narrativo tem forte relevância para a sequência. Nesse sentido, a dinâmica das oito perguntas também tinha um aspecto de roteirização para questões visuais a serem observadas pelos/as alunos/as.

Com essa atividade, confirmamos as dificuldades de leitura dos/as alunos/as e sua resistência em validar os aspectos visuais como elementos constitutivos do gênero em questão. Os/as alunos/as, provavelmente por desconhecimento dos recursos utilizados no gênero, fiaram-se, sobremaneira, ao aspecto verbal das tirinhas, a ponto de utilizarem-no, majoritariamente, para responderem a perguntas que nem sempre estavam se referindo a ele. É como se não reconhecessem o fator imagético como elemento a ser lido e, conseqüentemente, interpretado. Um exemplo disso pode ser a resposta de um aluno em relação à sétima pergunta referente à quinta tirinha utilizada para compor o instrumento. Vejamos a tirinha:



Fonte: Quino (2003, p. 22).

Para a pergunta sete – *No segundo quadrinho, o menino está falando de um modo eloquente e entusiasmado. Que elementos nos permitem perceber isso?* –, obtivemos respostas como “Porque ele expressa que o homem é o rei da

criação.” (L4²), ou seja, responde *o que* o menino no quadrinho diz, mas não *o modo* como ele o diz, que era o objeto da pergunta. Em nossa quantificação, 33% dos alunos deram respostas dessa natureza para essa pergunta. Ainda sobre essa tirinha, para a pergunta oito – *No terceiro quadrinho, a menina fala algo que faz o menino ficar mudo. Que elementos nos permitem perceber que o menino não tem o que falar diante da fala da menina?* –, é interessante o fato de 58% da turma responder baseando-se no texto verbal, ou seja, no que está escrito no balão, com respostas do tipo “Ela disse – mas neste século as monarquias não estão com nada” (M1).

Após analisarmos³ todas as respostas produzidas, percebemos que, dos aspectos visuais constituintes das tirinhas, o enquadramento, o plano de ação, os ângulos de visão e a sequencialidade se mostraram como essenciais enquanto introdução dos/as alunos/as a essa habilidade de leitura. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo principal conceber uma intervenção de caráter didático-pedagógico que promovesse o letramento literário com foco na ampliação de repertório dos/as alunos/as no gênero tirinhas, centrando-se nos elementos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade.

No que tange à seleção do *corpus* a ser trabalhado na sala de aula, optamos por tirinhas da obra *Toda Mafalda: da primeira à última tira*, do cartunista argentino Quino. Mafalda é uma personagem já clássica das histórias em quadrinhos e suas tirinhas foram traduzidas para mais de trinta idiomas, ganhando páginas de diversos jornais e livros (inclusive didáticos), além de constar em muitas provas de concursos públicos, inclusive exames de ingresso em universidades e faculdades. Embora tenha sido criada há mais de cinquenta anos, os temas que perpassam o dia a dia dessa menina preocupada com problemas mundiais, resguardados o contexto histórico, continuam atuais. Suas tirinhas abordam questões sociais relacionadas à desigualdade, política, desemprego, preconceito racial, guerra, o papel social da mulher, educação, crise financeira, autoritarismo, conservadorismo, liberdade etc. A personagem é considerada um ícone da cultura latino-americana; e seu rosto é utilizado como tema de diversos *souvenirs*, estampado em chaveiros, bonecos, cami-

2. Todos/as os/as alunos/as participantes tiveram o nome codificado a fim de garantir o anonimato.

3. A análise detalhada do material coletado com esse instrumento diagnóstico se encontra na “Introdução” da dissertação “A leitura de tirinhas em sala de aula nos sétimos anos do Ensino Fundamental: uma abordagem pelos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade”, de Alice da Silva, que se encontra no repositório do Proffletras/UFJF e pode ser acessada pelo endereço <https://bit.ly/3j9hB7R>.

setas, agendas etc., além de ser utilizado para *slogans* de diferentes situações político-sociais mundo afora.

Para a estruturação da pesquisa, adotamos, metodologicamente, aspectos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e baseamo-nos, teoricamente, nos conceitos de letramento literário (Cosson; Paulino, 2009); polissistema literário (Even-Zohar, 2013); repertório (Iser, 1996) e, no que tange à linguagem quadrinística, nas noções de enquadramento, planos, ângulos de visão e sequencialidade (Mccloud, 2008; Vergueiro, 2004; Ramos, 2009).

Segundo Cosson e Paulino (2009), para que o letramento literário se processe no ambiente escolar, é fundamental a adoção de quatro práticas, das quais destacamos, para esse texto, três. A primeira delas é a criação de uma comunidade de leitores, de modo a assegurar “a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito.” (Cosson; Paulino, 2009, p. 74). A comunidade de leitores demanda que os/as alunos/as, ao lerem e discutirem certas obras entre si, socializem seus entendimentos e concepções. Ler junto e discutir faz com que eles/elas se conscientizem do conhecimento que já têm e do que adquirem com a interação tanto com a obra quanto com seu atravessamento entre os/as participantes da comunidade, o que acreditamos promover a ampliação do repertório de leitura em diferentes aspectos.

A segunda prática é proporcionar o contato dos/as estudantes com vários sistemas literários para que compreendam que a literatura se manifesta em variados espaços em uma sociedade, nem sempre escritos. É nesse sentido que acionamos o conceito de polissistema literário de Even-Zohar (2013, p. 3), o qual concebe a literatura como campo constituído por diversos sistemas literários que se relacionam, de modo a formar o que denomina de polissistema literário – “um sistema múltiplo, constituído pela inter e intra relação de vários sistemas”. Nesse sentido, um aspecto pontual desse polissistema é a dinamicidade dessas relações, seja entre diferentes épocas, seja em diferentes esferas canônicas, seja em diferentes gêneros, seja em diferentes linguagens. Os sistemas que movimentam o polissistema literário não devem, portanto, ser tratados como “uma teia homogênea, nem estática” (Even-Zohar, 2013, p. 5), mas antes como agentes que, ao interagirem entre si, promovem novas perspectivas de concepção e vivência dos fenômenos literários. Esse aspecto é pontual para a concepção da proposta da pesquisa realizada, pois não somente compõe a sua estruturação, como também veicula os processos para a construção e elaboração das práticas de leitura aplicadas à turma.

A terceira prática, elencada por Cosson e Paulino, diz respeito ao desenvolvimento de ações que favoreçam a ampliação de repertório literário

do/a aluno/a e que oportunizem seu deslocamento do nível de leitura em que se encontra, de modo a expandir suas competências. Nesse sentido, é necessário, entre outras coisas, que ele/ela entre em contato com estratégias de leitura mais complexas em relação às que já tem adquiridas. Todavia, esse deslocamento precisa ser gradual e processual, de modo a evitar que o/a aluno/a, ao se deparar com um texto cujo repertório seja muito distante do seu e, por conseguinte, das estratégias que ele/ela concebe para lidar com aquela leitura literária, acabe por abandonar a leitura, sob a justificativa de não entender, ou não saber como interagir.

Segundo o teórico da literatura Wolfgang Iser (1996), não só o texto literário carrega consigo uma estrutura que permite significados variados, como cada leitor reage de forma distinta frente a um mesmo texto. Essa reação distinta se dá justamente em função da variação de repertório dos leitores frente ao repertório apresentado pelo texto, de modo que todo processo interativo com um texto é único. Todavia, isso não significa que as interpretações e leituras realizadas sejam completamente de ordem subjetiva, pois o texto tem papel estruturante nesse processo ao exigir “do leitor diferentes modos de participação”. Dito de outro modo, o repertório do texto organiza “as reações dos leitores ao texto e assim as respostas aos problemas dos sistemas de referência que ele oferece” (Iser, 1996, p. 156). É nesse sentido que o próprio repertório do texto é capaz de ampliar o repertório do leitor quando este interage com aquele, visto o repertório do texto formar “uma estrutura de organização de sentido” cuja otimização depende tanto “do conhecimento do leitor e de sua disposição de aceitar uma experiência que lhe é estranha”, quanto “das estratégias do texto, que, como potencial orientador, projetam os caminhos da atualização” (Iser, 1996, p. 156).

É justamente nessa dinâmica de ampliação de repertório que o/a professor/a deve se inserir na promoção do letramento literário dos/as alunos/as. Seu papel de mediar esse processo se faz primordial, sobretudo em situações em que o não reconhecimento do/a aluno/a das normas que regem aquele texto literário causa certas dificuldades dos/as alunos/as no processo interativo com o texto. O/A professor/a deve atuar justamente nesse aspecto, no sentido de *promover ações* que permitam ao/à aluno/a manter o processo interativo. Nesse sentido, quando o texto “despragmatiza as convenções literárias” (Iser, 1996, p. 115), promove-se uma comunicação efetiva entre texto e leitor, uma vez que o leitor é forçado a tomar uma posição frente ao texto; dito de outro modo, forçado a inserir *no processo da leitura* as informações sobre os *efeitos* nele provocado, *produzindo e modificando os significados* que dá ao texto durante o ato da leitura. Nesse sentido, entendemos que a ampliação de repertório dos/as alunos/as deve ocorrer de modo que ele/ela consiga se

apropriar, cada vez mais, das particularidades que dizem respeito ao universo da leitura literária. Somente com essa apropriação o letramento literário pode, efetivamente, ser realizado. Para tal, defendemos que o/a professor/a deva trabalhar com estratégias que propiciem aos/às alunos/as interagir com o texto nesse âmbito, proporcionando-lhes experiências estéticas significativas através da leitura ficcional em variadas linguagens.

A linguagem quadrinística apresenta especificidades artísticas na perspectiva da imagem e também tem muitas características da linguagem literária como recursos estilísticos profundamente vinculados à literatura, tais quais construção metafórica de sentido etc., além de tratar de aspectos da ficção, como, por exemplo, elementos da narrativa (Vergueiro, 2004). O gênero das tirinhas lida intimamente com a fabulação, visto apresentar, por exemplo, uma narrativa marcada pela sequencialidade, a qual se dá pelo enquadramento dos quadrinhos que compõem as histórias. Sob esse aspecto, cada quadrinho, em si, pode ser concebido como uma unidade significativa que tem marcas da linguagem quadrinística as quais lhe são inerentes. Logo, dois aspectos são fundamentais para a estruturação dessas histórias, a saber: o enquadramento – ou seja, a maneira como a cena está sendo desenhada, enquadrada – e os planos e os ângulos de visão – recursos que marcam a distância e a perspectiva de que a cena está sendo observada. Aos planos das tirinhas combinam-se os ângulos de visão. Segundo McCloud (2008, p. 21), algumas cenas requerem frequentemente mudanças de ângulos de observação e “não há necessidade de manter todos os quadrinhos no nível dos olhos”. É a colocação lateral dos quadrinhos, um depois do outro, o que possibilita ao leitor estabelecer uma pequena narrativa organizada em tirinhas. Esse jogo narrativo acontece não somente em função da sequencialidade, mas também da combinação dos demais elementos estruturais da linguagem quadrinística desse gênero, dos quais focamos o enquadramento e os ângulos e perspectivas.

As tirinhas, em sua grande maioria, fazem uso da interação entre dois códigos: o visual e o verbal. Nesse gênero, a narrativa “assume a forma de imagens ou palavras em sequência e exige um constante fluxo de escolhas em relação a imagens, ritmo, diálogo, composição, gesticulação entre outros.” (McCloud, 2008, p. 9). Desse modo, o processo de leitura proficiente de tirinhas implica saber estabelecer essas relações; e não priorizar um aspecto da linguagem em detrimento dos demais.

O que constatamos é que os/as alunos/as, ao priorizarem o aspecto verbal, minimizavam as potencialidades significativas que a tirinha pode alcançar no ato da leitura. Foi o desafio de promover uma prática de letramento literário que atravessasse essas potencialidades o que nos motivou a conceber a propos-

ta interventiva dessa pesquisa. Nesse caso específico, o campo, ou seja, a sala de aula, nos mostrou que, das várias categorias da linguagem quadrinística, três se apresentavam como essenciais para os/as alunos/as se apropriarem naquele momento: enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade. Mas se apropriarem *no processo* da leitura, de modo a vivenciarem experiências mais significativas não somente em relação ao objeto lido, mas, sobretudo, em relação ao processo de aprendizagem dessa leitura.

Este texto se organiza em três seções. Na primeira, introduzimos uma noção geral da pesquisa realizada, pontuando suas motivações e objetivos principais, assim como os conceitos teóricos centrais que foram mobilizados em sua concepção. Na segunda, apresentamos um panorama básico da intervenção concluída, com foco nas duas primeiras etapas de sua realização. Finalmente, na terceira seção, comentamos algumas das considerações que julgamos mais relevantes perante os resultados obtidos com a aplicação da proposta.

Aspectos da intervenção

A intervenção didática se estruturou em cinco etapas – apresentadas, de modo mais pontual, no Caderno Pedagógico, que, juntamente com o documento dissertativo, compõem os produtos finais da pesquisa realizada. Na primeira etapa, realizamos uma atividade de motivação; na segunda, trabalhamos a categoria enquadramento; na terceira, as categorias planos e ângulos de visão; na quarta, a categoria sequencialidade e, na quinta, promovemos duas produções dos/as alunos/as.

As perguntas mediadoras para as etapas de trabalho das categorias se estruturaram em três eixos: mapeamento, inferência e levantamento de hipóteses. As perguntas de mapeamento tiveram como objetivo chamar a atenção dos/as alunos/as para os elementos graficamente explicitados nas imagens, visto ser a partir desses elementos que o leitor realiza as ações de inferência e/ou formulação de hipóteses sobre a sequência de quadrinhos com a qual interage. As perguntas de inferência possibilitaram entender alguns processos interessantes de significação dos/as alunos/as, assim como as perguntas de construção de hipótese, que, além desse aspecto, também tiveram como objetivo alavancar as sequências das tirinhas⁴.

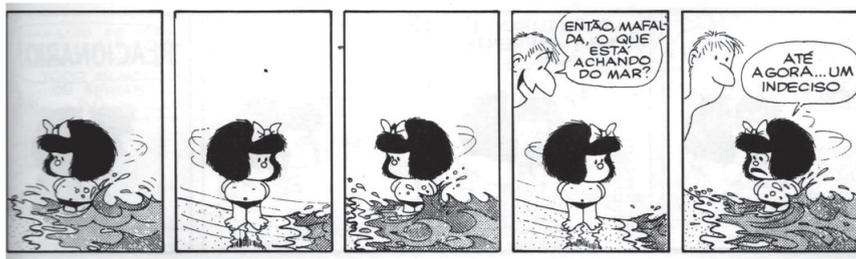
4. Todas as perguntas propostas em sala de aula, assim como organização da lousa etc. estão discriminadas no Caderno Pedagógico, que pode ser acessado no mesmo link informado na nota anterior. No Caderno, o leitor encontra não só todo o material trabalhado em sala de aula como também a descrição do passo a passo de todas as aulas que compuseram a intervenção. Importante pontuar que, como essa aba do site passa por atualizações frequentes, esporadicamente, um ou outro Caderno fica, temporariamente, inacessível.

Neste texto, em virtude dos limites inerentes a um capítulo de livro, apresentamos somente as duas primeiras etapas da intervenção para que o leitor possa vislumbrar, ainda que parcialmente, o que foi realizado em sala de aula. O intuito é de compartilhar, por meio da primeira etapa, as estratégias de introdução dos/as alunos/as ao universo a ser estudado e, da segunda, algumas das estratégias concebidas e agenciadas no estudo da categoria enquadramento, compreendendo cada quadrinho enquanto unidade significativa do texto tirinha.

A etapa I do processo interventivo teve como propósito apresentar a personagem Mafalda para os/as alunos/as. Ela se dividiu em dois módulos, nomeados a) “Introduzindo os alunos no universo da personagem” e b) “Despertando o olhar para a imagem”.

O módulo 1 foi organizado em três momentos: 1º) discussão da imagem através de perguntas realizadas oralmente pelo/a professor/a; 2º) organização do perfil da personagem e 3º) apresentação do perfil criado pelos/as alunos/as.

No primeiro, projetamos para a turma somente o 1º quadrinho da tirinha abaixo.



Fonte: Quino (2003, p. 61).

Em seguida, fizemos as perguntas mediadoras e, depois, as perguntas de construção de hipótese, que foram realizadas juntamente com a confecção coletiva de um quadro geral de hipóteses, desenhado na lousa pela professora. Seu preenchimento foi realizado de acordo com as respostas geradas pelos/as alunos/as.

No segundo momento do módulo 1, cada aluno/a organizou um perfil da personagem, baseando-se nas informações coletivamente elencadas. Após organizá-lo, apresentaram-no para os/as colegas no terceiro momento do módulo.

No módulo 2, projetamos para os/as alunos/as o 2º quadrinho da tirinha acima. Nosso objetivo principal foi provocar os/as alunos/as para a realização de uma leitura associativa entre as imagens pelo viés gráfico. Desejávamos que eles/elas, ao associarem comparativamente esse quadrinho ao anterior, fossem capazes de inferir, a partir dos marcadores gráficos do desenho, o movimen-

to da água. É importante salientar que, em nenhum momento, *vemos* esse movimento, pois não se trata de uma animação. O deslocamento da água é inferido pelo leitor na relação entre um quadrinho e o outro.

Esperávamos que os/as alunos/as, ao lerem comparativamente o 1º e o 2º quadrinhos, conseguissem perceber que a cabeça da personagem voltada ora para a direita, ora para a esquerda sugere que ela virou o rosto e que essa ação pode ser confirmada textualmente pela presença das linhas cinéticas, que são um recurso gráfico utilizado nas histórias em quadrinhos para indicar movimento de uma personagem ou objeto (Ramos, 2009, p. 127). Essa percepção, contudo, só aconteceu a partir da apresentação do 4º quadrinho, quando começaram a produzir comentário como “A onda voltou.” (J1); “A onda foi embora.” (M4). No último quadrinho, as perguntas mediadoras foram realizadas com o intuito de explorar com os/as alunos/as a criação de hipóteses, não só no nível da narrativa, mas também no nível de como essa narrativa se realiza através da imagem: *Vocês acham que vai ter outro quadrinho, ou a história termina aqui? Por quê?; Se houver outro quadrinho, como vocês acham que ele estará desenhado?; Caso haja outro quadrinho, vocês acham que Mafalda vai responder o que se passa na cabeça dela? Por quê?; Se pensarmos que ela responderá, como vocês acham que o criador desses quadrinhos desenhará o que venha a ser dito por ela?*

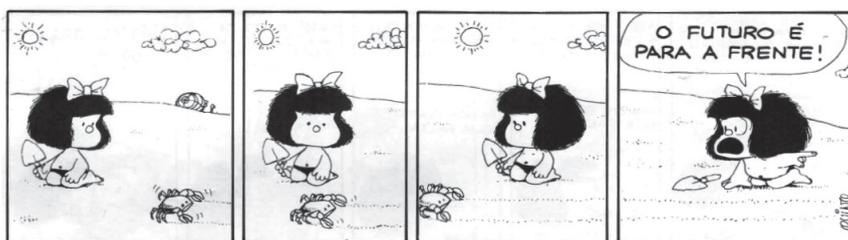
Nessa etapa, percebemos que os/as alunos/as precisaram de muita mediação para focarem a atenção no aspecto gráfico dos quadrinhos. E, mesmo assim, apresentaram dificuldades significativas na leitura. Eles/Elas não conseguiam notar, espontaneamente, que a onda, em cada um dos quadrinhos, está desenhada em posições diferentes, com enquadramentos distintos, sugerindo o deslocamento da água de um lado para o outro. Foi preciso mediar com perguntas muito pontuais nesse sentido, tais como, *Em relação à imagem anterior há mais ou menos espaço com água?; Ainda com relação à imagem anterior, há mais ou menos espaço sem água?; O modo como a menina está desenhada é igual ou diferente em relação ao quadrinho anterior?; Há mais alguma coisa nessa imagem que não está presente na primeira?; O que indicam as três linhas em curvatura próximas à cabeça da personagem?; Podemos afirmar com mais clareza onde a personagem está agora? O que nos permite afirmar isso?* Para eles/elas, ainda era difícil perceber quais eram as estratégias quadrinísticas utilizadas para indicar movimento⁵.

A etapa II do projeto recebeu o nome de “Enquadramento” e foi dividida em três módulos, nomeados a) “Conhecendo as estratégias de enquadramen-

5. Uma descrição mais detalhada das respostas e reações dos/as alunos/as se encontra na seção 4, “Análise do processo interventivo”, da dissertação.

to”; b) “Verificando a aquisição e a ampliação de repertório dos alunos” e c) “Sistematizando o conteúdo sobre enquadramento”. Nessa etapa, mantivemos a mesma lógica de perguntas dos quadrinhos da tirinha anterior: primeiro as de mapeamento/localização, depois as de inferência e, por último, as de construção de hipóteses. Com a manutenção dos critérios de escolha, objetivamos preservar as habilidades adquiridas pelos/as alunos/as nas atividades anteriormente desenvolvidas. Na ocasião, nossa intenção era levar os/as alunos/as a perceberem quais estratégias são utilizadas nos quadrinhos para indicar movimento.

Demos início a essa etapa, utilizando a tirinha a seguir, cujos quadrinhos foram apresentados para os/as alunos/as, como anteriormente, ou seja, um por vez.



Fonte: Quino (2003, p. 62).

Em determinado momento da intervenção, fizemos, de modo pontual, o seguinte questionamento: *No 2º quadrinho, ela (Mafalda) continua com a cabeça na mesma posição ou mudou alguma coisa com relação ao 1º quadrinho?* Ao que eles/elas disseram frases como: “Não tá não! Agora o caranguejo tá na frente dela. Ele foi para esquerda e a cabeça dela foi pra direita.” (L5); “Por aqui, a gente consegue ver que o caranguejo está na esquerda, mas a cabeça dela estava virada pra direita.” (M1). As falas dos/as alunos/as evidenciam que eles/elas notaram a mudança da posição do caranguejo no enquadramento do 1º para o 2º quadrinho, mas ainda não está claro para eles/elas ser essa mudança de posição uma estratégia utilizada pelo quadrinista a fim de indicar a movimentação do caranguejo.

A partir das discussões levantadas, ainda na leitura mediada do 1º quadrinho, começamos a utilizar as expressões enquadramento e enquadramento, com o intuito de que os/as alunos/as começassem a se apropriar desses termos. Para tal, desenhamos um quadrado na lousa e o dividimos em quatro partes. Em seguida, chamamos atenção dos/as alunos/as sobre partes dos espaços em que podemos inserir algo nesse quadrado, como o centro, a esquerda, a direita, as partes superior e inferior. Por fim, perguntamos aos/as alunos/as como estavam enquadrados o caranguejo e a personagem Mafalda em cada um dos quadrinhos vistos até

aquele momento. Com isso, foi nítida a tomada de percepção, pela primeira vez, de muitos/as alunos/as sobre o fato de o desenho estar *dentro* de um quadrado. Antes de projetarmos o último quadrinho, rerepresentamos para os/as alunos/as os três primeiros quadrinhos da tirinha, agora um do lado do outro, e fizemos as seguintes perguntas: *Se pensarmos nesses quadrinhos em uma ordem sequenciada, o que é possível perceber quando transitamos de um quadrinho para o outro?; O que nos permite ver o movimento do caranguejo? e O que nos permite confirmar que Mafalda está parada e movimentou somente a cabeça?*

As palavras “transitar” e “sequência” não haviam sido empregadas até aqui. Começamos a introduzi-las para que os/as alunos/as começassem a lidar com os termos. Nossa aposta – constatada posteriormente – foi que, mais à frente, quando essas expressões fossem retomadas em outras atividades, eles/elas já teriam naturalizado aspectos da metalinguagem dos quadrinhos.

No módulo 2, verificamos a aquisição e ampliação de repertório dos/as alunos/as na categoria enquadramento. O propósito foi observar se os/as alunos/as já haviam conseguido internalizar as estratégias utilizadas pelo quadrinista para indicar movimento. Nesse momento, projetamos quadrinho a quadrinho de uma sequência, mas restringindo o número de perguntas mediadoras, de modo a deixar os/as alunos/as falarem mais livremente sobre eles, a fim de verificarmos quanto de autonomia os/as alunos/as já tinham ganhado e se continuavam adquirindo repertório de leitura no que diz respeito ao desenho e ao enquadramento dos aspectos do desenho.

No módulo 3, estruturado em três momentos, iniciamos o trabalho de sistematização do conteúdo enquadramento. No primeiro momento, a análise dos quadrinhos foi totalmente mediada por nós. Nessa ocasião, trabalhamos com seis quadrinhos de seis tirinhas diferentes. Desses, editamos quatro, com a retirada de elementos do desenho original, para apresentarmos aos/às alunos/as, paulatinamente, cada etapa de “reconstrução” de cada quadrinho editado. Um exemplo do tipo de edição realizada poder ser visto na sequência abaixo, em que as versões de 1 a 5 são as imagens editadas da versão original:



Fonte das versões de 1 a 5: arquivo pessoal.
 Fonte da versão original: Quino (2003, p. 87).

Cada versão apresentada aos/às alunos/as foi mediada com perguntas, incentivando a interação no processo de construção de sentido até a revelação da versão original. Eis alguns exemplos dessas perguntas: *O que é possível ver desenhado nessa imagem?*; *O que aparece nessa imagem que não apareceu na anterior?*; *Onde já vimos esses risquinhos antes?*; *O que eles indicavam?*; *O objeto está erguido ou abaixado?*; *O pé está mexendo ou está parado?*; *Em que direção ele está se mexendo?* A ideia foi justamente dirigir o olhar dos/as alunos/as para o potencial significativo dos recursos utilizados na concepção do quadrinho, de modo a evidenciar como cada traço, cada marca tem relevância no processo de leitura do quadrinho e, por conseguinte, implicações na interpretação da tirinha como um todo.

No segundo momento, trabalhamos com um outro quadrinho e mediamos parcialmente a atividade, editando, na mesma linha de retirada, apenas alguns elementos do desenho, para perceber se os/as alunos/as conseguiriam acionar o que havia sido discutido no momento anterior. No terceiro e último momento, não houve nenhum tipo de mediação. O quadrinho foi entregue em sua integralidade, na versão original, e os/as alunos/as foram incentivados a falar livremente sobre ele. Nesse estágio, toda nossa escuta e atenção se voltaram para constatar se e como os/as alunos/as mencionariam aspectos das questões estudadas até o momento. Algumas falas deles/delas nesse sentido são: “Eu acho que é porque está fora do enquadramento e vai aparecer no próximo quadrinho da tirinha.” (L3); “Porque tá fora do enquadramento.” (J1); “Aí não dá pra perceber muito bem o que ele tá querendo dizer. Parece que o pé com o sapato não tá totalmente enquadrado e de onde tá caindo essa linhazinha não está aparecendo no enquadramento” (L7).

No último encontro dessa etapa II, projetamos para a turma, ao mesmo tempo, todos os seis quadrinhos trabalhados nos três momentos e deixamos os/as alunos/as comentarem livremente. Em seguida, projetamos as seis tirinhas de onde os quadrinhos foram retirados para o estudo e promovemos uma discussão sobre o papel de composição de cada um deles, agora no contexto de onde haviam sido retirados. Finalmente, entregamos aos/às alunos/as um pequeno texto selecionado do livro de McCloud – *Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novel*⁶ –, em seu primeiro capítulo, em que o autor fala das estratégias utilizadas por qua-

6. Trata-se do terceiro livro da trilogia de quadrinhos de Scott McCloud. O livro tem como público-alvo o desenhista de quadrinhos, mas é um excelente material para o/a professor/a que deseja se aprofundar um pouco mais no aspecto da linguagem quadrinística a fim de ampliar seu repertório e, conseqüentemente, as perspectivas de elaboração e/ou ampliação de material didático.

drinistas quando precisam indicar movimento na sequência. Das estratégias apresentadas, selecionamos as duas estudadas em sala de aula: apresentar um objeto ou personagem enquadrados de modos distintos em cada quadrinho da sequência e/ou enquadrar apenas uma parte do personagem ou objeto para o qual se deseja pontuar o movimento. Deixamos, assim, para apresentar a teoria somente depois de os/as alunos/as vivenciarem a experiência de leitura, de modo a evitar que essa experiência fosse apenas um “detectar”, no texto ficcional, aspectos teóricos previamente memorizados.

Considerações finais

Em nossa análise, entendemos que a estratégia de mediação proposta possibilitou uma ampliação de repertório dos/as alunos/as, tanto no que diz respeito às estratégias que implicam essa habilidade de leitura, quanto ao conhecimento metalinguístico da linguagem estudada. Sem querer entrar na discussão das implicações de saber sobre a língua e/ou linguagem e praticá-las de modo eficiente, achamos importante mencionar que, apesar de priorizarmos a prática no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que os aspectos metalinguísticos são também importantes, em muitas situações, para a autonomia do/a aluno/a em sua formação leitora. Nesse sentido, quando os/as alunos/as passam a utilizar termos próprios da linguagem das HQs no processo interativo de leitura, não como finalidade em si, mas como ferramenta no auxílio de sua expressão, de sua comunicação sobre o que e como estão lendo, entendemos que esse aspecto opera, de modo agregador, no processo de ampliação de repertório de leitura do/a aluno/a. Ao final da etapa II, por exemplo, muitos já produziam enunciados como “A Mafalda está olhando para alguma coisa que não tá no enquadramento” (M3); “Eu acho que é porque está fora do enquadramento e vai aparecer no próximo quadrinho da tirinha” (L3). Esses termos passaram a fazer parte do vocabulário dos/as alunos/as por significarem algo para eles/elas, ou seja, potencializaram a sua leitura. Nesse sentido, sua aquisição se vincula muito mais ao campo do conhecimento do que ao da mera informação adquirida.

Outro ponto que gostaríamos de comentar é sobre a relação dos/as alunos/as com a leitura. Muitos/as deles/as costumavam reclamar, com frequência, quando uma prática de leitura lhes era apresentada com comentários do tipo “eu não gosto de ler” (W) ou “ler é muito chato” (P). Durante a aplicação do projeto, constatamos uma mudança radical em relação a esse comportamento. A turma passou a demonstrar interesse pelas atividades e ficava curiosa, sobre-

tudo quando aplicávamos a estratégia de apresentar e discutir um quadrinho de cada vez na sequência da tirinha. O momento de apresentar o próximo quadrinho, quando eles/elas podiam confirmar ou não a hipótese que elaboraram no quadrinho anterior sobre a sequência, era sempre muito aguardado.

A estratégia de discussão oral e coletiva sobre as questões pontuadas pelas perguntas de mapeamento, inferência e elaboração de hipótese promoveram situações de experiência significativa com o texto. Mas não somente isso, acreditamos que a promoção desse cenário permitiu o desenho de um novo cenário na sala de aula, o qual favoreceu para que os/as alunos/as se identificassem como sujeitos ativos no processo, com um propósito não mais de somente “dar a resposta certa”, mas, sobretudo, de interagir com o texto e compartilhar sobre essa interação. Percebemos mudança até mesmo em alunos/as mais tímidos/as como a aluna L2, que sempre teve dificuldades de se relacionar com os/as colegas e professores/as. Ela nunca se encorajou a responder nem mesmo à chamada ou a sair da sala de aula durante o recreio. Surpreendentemente, no último dia da intervenção, quando foi perguntado à turma quem queria ler o texto que apresentava a personagem Mafalda e seu criador, L2 levantou a mão em sinal de que faria a leitura. Todos os/as alunos/as, surpresos/as com a atitude da colega, aplaudiram-na, ao final de sua leitura.

Acreditamos que essa mudança de postura dos/as alunos/as se deva bastante, também, à mudança de postura da professora, que alterou sua estratégia de lhes entregar um texto, pedindo que realizassem sua leitura silenciosa para, posteriormente, responderem a perguntas sobre ele. Ao começar a adotar estratégias mais coletivamente interativas, de modo a tentar promover um compartilhamento do processo de leitura, a professora se deslocou de um lugar mais tradicional para adotar uma posição mais ativa na prática da mediação. E esse deslocamento, evidentemente, implicou no deslocamento dos/as próprios/as alunos/as na sua relação com a dinâmica na sala de aula.

Isso, conjugado com as novas aquisições que aconteciam, resultou em uma mudança no modo de interação na sala interessante. No começo, muitos/as hesitavam em responder às perguntas mediadoras e, quando o faziam, se dirigiam apenas à professora. Todavia, no decorrer do processo, ao irem ganhando segurança para lidar com o texto e ao serem direcionados/as a averiguar coletivamente uma hipótese apresentada, passaram a focar a fala cada vez mais uns/umas para os/as outros/as – discordando, concordando, ponderando, acrescentando, corrigindo, reforçando, pedindo para explicar melhor o que estava querendo dizer com aquilo – do que para a professora – na antiga preocupação de dar a resposta correta. Aos poucos, eles/elas foram deixando de querer res-

ponder à professora – para simplesmente mostrar que sabiam – e passaram a ocupar o espaço de agentes da construção desse sentido. Sem um trabalho eficaz de mediação, esse tipo de postura jamais teria sido adquirido. Foi fundamental, portanto, que a professora exercesse esse deslocamento de lugar, pois somente a partir dele que o/a aluno/a foi capaz de interagir efetivamente, com ela, com os/as colegas e com o texto. Acreditamos que esse processo interativo instaurado na sala de aula não só ajudou a reforçar a apropriação e ampliação de repertório dos/as alunos/as, como também contribuiu bastante para o início da formação de uma pequena comunidade de leitores naquele espaço.

Enfim, sabemos que os desafios de se conceberem práticas de leitura e escrita literárias nos currículos adotados e na sala de aula são grandes. Mas acreditamos que entender e fortalecer esses espaços – o curricular e o físico – também como espaços de experimentação seja um passo importante e necessário para a promoção de práticas e estratégias de ensino mais expressivas para a efetivação do letramento literário. Se esse pequeno texto conseguir motivar outros/as professores/as a experimentarem e desenvolverem novas práticas, talvez tenhamos obtido sucesso em nossa pequena contribuição.

Referências

- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Ensino Fundamental 2: 8º ano**. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3KIGKrJ>. Acesso em: 10 maio 2018.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 175-193.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos polissistemas. **Revista Translatio**, Porto Alegre, v. 4, p. 2-21, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3J9fhZ3>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangá e graphic novel**. São Paulo: Makron Books, 2008.

QUINO. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, Roberto Elísio. **HQs de humor no Brasil**: variações da visão cômica dos quadrinhos brasileiros. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SILVA, Alice Cristiane Souza Ferreira. **A leitura de tirinhas em sala de aula nos sétimos anos do Ensino Fundamental**: uma abordagem pelos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Porto Alegre: Editora Cortez, 2011.

CAPÍTULO 6

RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA HÍBRIDA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: VIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE

Fernanda Sacomori Candido Pedro

Gilmei Francisco Fleck

Vilson Pruzak dos Santos

Introdução: a leitura e a formação integral do sujeito

O ensino da leitura ganha cada vez mais destaque no contexto letrado que caracteriza a sociedade contemporânea, sobretudo a partir dos estudos psicolinguísticos que demonstram a importância da linguagem para o desenvolvimento sociocognitivo do sujeito, tendo em vista que esse modelo de sociedade exige sujeitos que tenham um desempenho linguístico satisfatório para que consigam interagir, de forma ativa, num mundo mediado pela linguagem.

Além da função de promover a interação dos indivíduos, segundo Vigotski (1989), outra função primordial da linguagem é a constituição do sujeito, uma vez que ela é um instrumento por meio do qual o homem compreende o mundo: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vigotski, 1989, 44). Desse modo, compreendemos que é necessário desenvolver a linguagem para propiciar a formação integral dos sujeitos. A respeito da importância da linguagem na formação do pensamento e da consciência, Fleck (2019, p. 59) esclarece-nos que:

[...] a existência humana depende do processo de mediação dos signos e do desenvolvimento da consciência, a qual se constrói por intermédio do trabalho e da linguagem. Todo esse complexo sistema de aprimoramento do pensamento, da instauração da consciência e da intelectualização da criança é dependente da linguagem.

A linguagem, dessa forma, propicia a participação do sujeito no meio social, forma a sua consciência, a qual, segundo Martins (2007, p. 67) é

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através da segunda. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos.

Podemos compreender, desse modo, que o ensino da leitura, enquanto meio/forma de desenvolvimento da linguagem, propicia o acesso do indivíduo ao conteúdo da consciência humana que foi acumulada historicamente, com as manifestações socioculturais que servirão de aporte para que esse compreenda melhor o mundo externo. Com isso, o ser humano consegue organizar seu estado psíquico, formando sua consciência. Nesse sentido, o desenvolvimento deficitário da linguagem e o domínio de um vocabulário restrito podem afetar a capacidade de reflexão do sujeito, sua expressão e, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu pensamento que, por sua vez, opera na sua consciência.

A respeito da importância do componente curricular da leitura para o sucesso escolar e social dos sujeitos, Fleck (2019, p. 60) menciona que ela estimula a “capacidade de abstração, instrumentalizando o indivíduo a lidar, de forma consciente, com outros códigos e linguagens com os quais terá, necessariamente, que se enfrentar ao longo de sua caminhada educacional”. Todavia, para atingir esse objetivo não basta ter apenas a habilidade de reconhecer os símbolos linguísticos e os codificar e decodificar; desenvolver a leitura nas suas múltiplas dimensões – sensorial, emocional e racional – vai além da simples aquisição e domínio de um código, pois, entre outros aspectos, ela é um processo de construção de significados e atribuição de sentidos, os quais se potencializam quando o material de leitura é o texto literário.

Maia (2007, p. 52-53) aponta que “[...] no texto literário há um trabalho estético com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos”, por isso, por meio da arte literária, desenvolvem-se as diversas potencialidades de imaginação, reflexão, questionamento, entre muitos outros aspectos inerentes à consciência.

Corroborando essa ideia, Fleck (2019, p. 61) defende que priorizar o texto literário no ensino formal da leitura é uma forma de descolonização,

uma vez que ela é a arte que explora ao máximo a potencialidade do imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem.

É na linguagem literária, ao nela se privilegiar o sentido conotativo das palavras, que os sentidos se multiplicam, que se consegue ampliar o horizonte de expectativas do leitor e promover a sua organização interna, seu autocohecimento, dimensões da leitura que favorecem sua atuação consciente no lugar onde ele está inserido.

No texto literário, encontramos um discurso “[...] capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como ‘gêneros primeiros’ – em outras formas próprias da comunicação literária.” (Colomer, 2007, p. 26). Nesse sentido, o texto literário configura-se em um material privilegiado para o ensino da língua, pois, como um “gênero segundo”, ultrapassa a leitura enquanto função utilitária e informativa, já que, nesses gêneros artisticamente manipulados, exploram-se as máximas potencialidades dessa prática humanizadora. Tal prática, nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários está proporcionando à sociedade sujeitos conscientes que conseguem conceber o poder das palavras ao entenderem que a linguagem é um material manipulável.

O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária proporciona-nos um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da formação do sujeito enquanto pessoa em plenitude e da sua competência interpretativa. Segundo Colomer (2007), um dos objetivos principais da escola atual é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita e da educação literária, é a formação do leitor competente que, mais do que saber o que é literatura, saiba “ler literatura”.

A autora aponta, ainda, que é função da escola, na abordagem da leitura literária, ensinar o aluno a como entender um *corpus* de obras, a fim de que ele consiga participar plenamente da experiência literária, possibilitando-lhe a construção do sentido e da interpretação pessoal de suas leituras. Nesse trabalho de mediação, encontra-se implícita a responsabilidade da escolha do *corpus* que será objeto de estudo em sala de aula. Tal ação perpassa, em sua grande maioria, pela opção do professor. Esse profissional precisa, para isso, receber formação para esse desempenho.

De acordo com Colomer (2007), o mercado editorial voltado para o público infantojuvenil, atualmente, está bastante diversificado e possui um sistema artístico completo que se caracteriza por obras de diversas categorias: obras de consumo, livros didáticos, produções paradidáticas, livros de narrativas sobre temas da atualidade, entre outros.

A respeito das temáticas sociais abordadas nas obras de literatura infantojuvenil no século XXI, Luft (2011), em análise à premiação dessas obras,

estabeleceu uma tipologia da literatura juvenil brasileira na primeira década do século XXI, apresentando as tendências temáticas de algumas obras literárias juvenis nos últimos anos¹. Dentre as temáticas mencionadas pela autora, destaca-se a linha do romance histórico. Essas são narrativas elaboradas com base em fatos históricos, a partir de dados registrados na historiografia e que, muitas vezes, incluem a reconfiguração de personagens do universo da história.

O romance histórico, enquanto gênero híbrido que mescla história e ficção, oferece, em algumas de suas modalidades, uma releitura crítica dos eventos do passado a partir de uma perspectiva diferente daquela da historiografia hegemônica. Essa possibilidade se manifesta nessa produção literária ao se integrar à tessitura narrativa dos acontecimentos passados a liberdade que a ficção permite ao se manejar com os subsídios da história na arte literária.

Uma das modalidades híbridas de história e ficção crítica mais recente é o romance histórico contemporâneo de mediação², cujas peculiaridades foram apresentadas por Fleck (2017). A modalidade de escrita híbrida denominada por Fleck (2007) de “romance histórico contemporâneo de mediação” congrega um vasto conjunto de obras recentes nas quais se estabelece a mediação entre o tradicionalismo das primeiras produções do gênero (modalidades clássica scottiana e tradicional) com aquelas que se voltam à criticidade e à desconstrução do discurso historiográfico hegemônico (modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica).

Fleck (2017, p. 109-111) elenca seis características que definem essa modalidade: I- uma releitura crítica verossímil do passado; II- uma narrativa linear do evento histórico recriado; III- foco narrativo geralmente centralizado e excêntrico; IV- emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial; V- emprego de estratégias escriturais bakhtinianas; VI- presença de recursos metaficcionais.

Nessa modalidade, o que se vislumbra não é mais a manutenção da posição dos sujeitos históricos heroicizados – ideologia presente nas modalidades acrílicas do gênero: clássica scottiana e tradicional – e/ou promover críticas a eles – como era comum nas modalidades críticas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica anteriores –, mas, sim, resgatar personagens “esquecidas” pelas histórias oficiais e recontar o passado por meio dessas personagens, dando voz àqueles que foram marginalizados ao longo da história hegemônica. Fleck (2017, p. 105) ressalta que

1. Ver: Luft, Gabriela. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI*: autores, obras e tendências. Artigo científico: Scielo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3v1kPj0>. Acesso em: 08 mar. 2021.

2. Ver em: Fleck, Gilmei Francisco. *O romance contemporâneo de mediação*: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017.

[...] as narrativas híbridas de história e ficção atuais não se fixam, como ocorre com o novo romance histórico, em grandes heróis mitificados pelo discurso historiográfico e na releitura de suas ações com o intuito de romper imagens cristalizadas e mitificadas destes. Antes da desconstrução de heróis consagrados e suas ações elas buscam por personagens históricas periféricas, marginalizadas ou excluídas – ou metonímias destas –, a fim de representar perspectivas silenciadas e negligenciadas pela historiografia.

Essa modalidade de romance nos permite ampliar nosso horizonte de expectativas e inferir sobre novas possibilidades de leituras do passado, o qual, muitas vezes, foi-nos apresentado somente pelas narrativas oficiais, que, em suma, são repletas de lacunas e indagações, já que sua produção esteve a cargo dos vencedores, dos colonizadores, dos representantes do poder político e econômico.

Dessa maneira, as narrativas híbridas de história e ficção infantojuvenis que se aproximam do romance histórico contemporâneo de mediação tornam-se acessíveis ao leitor em formação. Isso ocorre, segundo Fleck (2017), pela adequação na complexidade da linguagem e da estrutura narrativa que tais obras híbridas apresentam. Elas são, pois, subsídios para a formação do leitor consciente, uma vez que auxiliam na apreensão da realidade por meio da linguagem, visto que esta é polissêmica e metafórica. Com relação à expressão “leitor consciente” que aqui utilizamos, etapa que defendemos como objetivo maior da formação leitora no ensino fundamental,

[...] lembramos que, em nossa concepção, isso se refere a um leitor [...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável. (Sant’Ana, 2019, p. 128)

As obras do conjunto de romances históricos contemporâneos de mediação – no qual podemos incluir várias obras infantojuvenis – valem-se da linguagem e da imaginação para criar a dúvida, preencher as lacunas da história tradicional, a partir da visão de personagens periféricas, que observam ou vivenciam os acontecimentos do passado por meio de outro viés. Isso vai gerando no leitor a consciência da manipulação da linguagem, seja para efetivação do discurso da história tradicional, seja para aquele da literatura crítica voltada a essa versão oficializada do passado. Todavia, vale ressaltar que, para o aluno, realizar uma leitura emancipadora que o leve a ser um leitor consciente, ou seja, uma leitura transformadora, é necessária a mediação escolar efetivada por um docente que seja, também, leitor literário.

Assim, compreendemos que cabe à escola e aos professores, em especial, aos de literatura, mediar a leitura do texto literário de forma planejada e sistematizada, a fim de construir relações intertextuais e promover um conhecimento mais amplo e socialmente significativo, que contribua para o processo integral da formação humana de seus leitores.

Pautados nesses elementos acima referidos, apresentamos, a seguir, uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino fundamental, baseada em “Oficinas literárias temáticas”, utilizando uma narrativa híbrida de história e ficção infantojuvenil, classificada, por nós, como um romance contemporâneo de mediação, bem como com outras linguagens literárias que abordam a temática do “descobrimento” do Brasil.

Proposta de intervenção: um módulo de uma “Oficina literária temática”

A concepção de “Oficinas literárias temáticas”, na qual nos ancoramos, segue as etapas de aplicação desenvolvidas por Zucki (2015), em sua dissertação intitulada “Letramento literário: Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Essas etapas são divididas em quatro, classificadas em: 1ª- apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª- recepção e análise das obras; 3ª- integração de conhecimentos culturais; e 4ª- conclusões.

É importante frisar que optamos por apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica baseada em “Oficinas literárias temáticas”, pois acreditamos que, por meio delas, o processo formativo do leitor literário pode ocorrer de forma mais significativa, ou seja, ao percorrer as etapas propostas por Zucki (2015), o leitor, além de romper com seu horizonte de expectativas, é capaz de compreender o jogo de manipulação de palavras que está presente, em especial, nos textos literários, e, com isso, tornar-se um sujeito capaz de ressignificar seu passado por meio das distintas versões que a ficção coloca a nosso dispor.

Para desenvolver nossa sugestão de proposta interventiva, partimos de uma temática geral, que está centrada no “Redescobrimento do Brasil pelas artes”. Ainda, nesse sentido, buscamos organizar, em um **Módulo temático**, as etapas propostas por Zucki (2015), o qual pode ser implementado com alunos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, com os devidos ajustes nos encaminhamentos dados às práticas de leitura pelo professor. Nesse módulo, apresentamos diversos gêneros discursivos que abordam a temática geral, pois entendemos que, ao caminhar por diferentes linguagens, o leitor literário em formação amplia seu horizonte de expectativas, compreende melhor sua realidade e, conscientemente, busca transformá-la. A fim de compreender melhor essa sistematização, observemos o Quadro 1, a seguir:

Temática geral: “O redescobrimto do Brasil pelas artes”

Subtemática do Módulo I: Ressignificando o “descobrimento” do Brasil pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira e outras artes.

Tema da Prática: Relações possíveis entre as obras: *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha; Obras pictóricas de Militão dos Santos, Oscar Pereira da Silva, Cândido Portinari e Victor Meirelles; Quadrinhas, de Walter Nieble de Freitas e o romance *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado.

Módulo 1 - etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com fragmentos da *Carta de Achamento*, de Pero Vaz de Caminha; com as imagens que ilustram a chegada dos portugueses ao Brasil, e com quadrinhas sobre o “descobrimento” do Brasil, de Walter Nieble de Freitas. Alunos dispostos em semicírculo;
- Conversação sobre a temática que será abordada ao longo das “Oficinas literárias temáticas” e, em especial, sobre as do Módulo I, com a introdução da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha. Nesse momento, podemos solicitar aos alunos que se expressem sobre o seu conhecimento a respeito do que se trata nessa carta. Após, explanamos, brevemente, especificidades dos gêneros discursivos presentes nesse Módulo, e que serão mediados pelo professor durante o desenvolvimento desse momento das “Oficinas literárias temáticas”.

Módulo 1 - etapa 2: Recepção e Análise das obras:

- Leitura das pinturas que retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Explorar dados sobre os autores das telas. Solicitar aos alunos que apontem o que elas, em seu parecer, têm em comum e de que temática tratam as telas;
- Fazer a leitura das quadrinhas sobre o “descobrimento” do Brasil, de Walter Nieble de Freitas;
- Questionamento aos alunos sobre o que eles conhecem sobre o autor e o que eles compreenderam das quadrinhas;
- Apresentar e ouvir a letra da canção “Descobrimento do Brasil”, do intérprete Toquinho³. Pedir aos alunos que ilustrem, em uma folha A4, como, na canção, vislumbra-se o Brasil, com base na letra da canção interpretada por Toquinho;
- Leitura dos fragmentos da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, conforme disposto em sala de aula. Perguntar aos alunos o que eles sabem sobre o autor desse documento histórico, e, em seguida, apresentar a biografia de Caminha, problematizando o discurso presente na carta, o qual é apresentado de forma monológica a partir do viés colonizador europeu;
- Após essas discussões, apresentar aos alunos a tirinha do Armandinho⁴;
- Questionar aos alunos se eles já pararam para pensar que a história do Brasil foi contada sob o viés de um discurso hegemônico do colonizador europeu. A partir disso, é importante lembrar junto ao grupo que outras pessoas estavam inseridas no processo de colonização e foram silenciadas, como, por exemplo, os indígenas, os degredados, os grumetes, entre outros;

3. “Descobrimento do Brasil”, Toquinho. Disponível em: <https://bit.ly/3JgcM7l>. Acesso em: 08 mar. 2021.

4. Beck, Alexandre. Tirinha – Armandinho – “Descobrimento do Brasil”. Disponível em: <https://bit.ly/3x8lzpj>. Acesso em: 08 mar. 2021.

- Retomar o fragmento da *Carta* que expõe sobre os degredados e os grumetes que não seguiram viagem com a esquadra de Cabral, após os atos de posse da nossa terra;
- Problematicar o que poderia ter acontecido com esses degredados e grumetes que ficaram no Brasil naquela época;
- Propor a leitura da obra *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado;
- Fazer alguns questionamentos aos alunos, a fim de que possam compreender melhor o papel da ficção frente ao discurso historiográfico, como: o que aconteceu com os grumetes na ficção poderia ter acontecido na realidade? A linguagem utilizada pelo autor no processo de escrita é de fácil compreensão? O foco narrativo recai sobre quais personagens? É possível encontrar intertextualidade entre a obra romanesca e outros textos? Quais?

Módulo 1 - etapa 3: Integração de conhecimentos culturais:

- Por meio da conversação, questionar os alunos se o que aconteceu no Brasil em 1500 com a dizimação dos povos autóctones, com a exploração das riquezas naturais, com a imposição de uma crença sobre outra, com a desvalorização da cultura dos nativos, [...] ainda ocorre nos dias de hoje. Perguntar aos alunos: existem ainda sinais dessas ações de colonização na atualidade? Onde essas ações costumam acontecer? O que podemos fazer para efetuar, ainda hoje, a necessária descolonização?

- Retomando os fragmentos da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz, os quais abordam a visão que os portugueses tinham com relação aos indígenas, propor que os alunos reflitam sobre as possíveis sensações e opiniões que os nativos tiveram ao se depararem com o povo europeu. Perguntar: como você imagina que os autóctones reagiram ao ver os europeus? Será que eles chegaram a pensar que esses homens eram iguais a eles? Que diferenças, de fato, existiam entre os dois grupos que se encontraram naquela época? Você considera que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses em 1500? O que você sabe sobre o que aconteceu com o Brasil e com os povos que nele viviam após essa oficialização do “descobrimento”?

- Solicitar que os alunos elaborem um texto, a partir da narrativa de Pero Vaz de Caminha, propondo um desfecho para o que aconteceu com os grumetes e os degredados que foram deixados no Brasil de 1500. Reunir os textos produzidos pelos alunos, corrigi-los e, depois, juntar as diferentes perspectivas apresentadas por eles em uma narrativa alternativa para os possíveis acontecimentos históricos de 1500 que não constam dos documentos oficiais produzidos pelos portugueses. Para os anos finais (oitavo e nono) do ensino fundamental, sugerimos aos docentes que promovam, também, a leitura dos primeiros capítulos do romance *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José Silveira, para exemplificar como, na arte literária, é possível imaginar, pela adoção de uma perspectiva diferente dos acontecimentos passados, outras versões dos fatos registrados nos documentos oficiais que são fontes para a escrita da história

Módulo 1 - etapa 4: Conclusões:

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que tanto a história quanto a ficção são discursos manipulados por sujeitos que não são neutros, ou seja, que possuem uma ideologia, uma crença, uma cultura, entre outros, sendo que esses fatores influenciam, mesmo que de forma inconsciente, em seu processo de escrita;

Módulo 1 - etapa 4: Conclusões:

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que tanto a história quanto a ficção são discursos manipulados por sujeitos que não são neutros, ou seja, que possuem uma ideologia, uma crença, uma cultura, entre outros, sendo que esses fatores influenciam, mesmo que de forma inconsciente, em seu processo de escrita;
- Por meio da produção textual dos alunos, analisar se eles observaram que a ficção pode contribuir com outros saberes para se preencher as lacunas deixadas pela história hegemônica quando esta trata dos acontecimentos que oficializam o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses em 1500.

Quadro 1. “Oficina literária temática” – Módulo I

Fonte: Produzido pelos autores baseados em Zucki (2015).

Ao observar o quadro acima – que apresenta apenas um dos módulos específicos do conjunto de quatro módulos da implementação sugerida –, é possível compreender que, ao se abordar a literatura no ensino fundamental por meio de “Oficinas literárias temáticas”, o leitor estará ampliando seu universo cultural, linguístico-textual e histórico-social a respeito de um assunto específico, de uma temática vista sob ângulos diferentes e áreas distintas. Tal abordagem possibilita ao leitor o desenvolvimento gradativo de um posicionamento frente ao assunto gerador das práticas de leitura realizadas e, desse modo, o aluno formará a sua consciência a respeito de tal tema. As proposições feitas ancoram-se nos pressupostos da literatura comparada, aplicados ao ensino de literatura na educação fundamental, pois, conforme defende Antônio Mendoza Fillola (1994, p. 24-25),

[...] El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica).⁵

Para compreender melhor quais resultados são possíveis de serem alcançados com as “Oficinas literárias temáticas”, apresentamos, a seguir, uma análise

5. Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a copresença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica) (Mendoza Fillola, 1994, p. 24-25).

realizada a partir de dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel-PR, nas quais se elaboraram distintas “Oficinas literárias temáticas”, implementadas nos diferentes anos do ensino fundamental.

Análise dos resultados: em busca da formação do leitor consciente

Tomamos, para a análise de resultados, algumas reflexões pontuadas em pesquisas desenvolvidas e defendidas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus Cascavel-PR, entre os anos de 2015 a 2021. Tais pesquisas utilizaram-se da proposta de “Oficinas literárias temáticas” para desenvolver o ensino de literatura e a formação do leitor consciente. Essas oficinas foram desenvolvidas em turmas do ensino fundamental – séries iniciais e finais. Vale destacar que cada pesquisador/a aplicou sua proposta em uma série diferente do ensino fundamental para que fosse possível observar a aplicabilidade dessa abordagem nas diversas etapas de ensino.

A respeito da importância de se utilizar diversas textualidades – conforme defende Mendoza Fillola (1994) – nas oficinas temáticas implementadas sob os pressupostos da literatura comparada, como forma de desenvolver a consciência do leitor a respeito do assunto em pauta, podemos afirmar que essa ação amplia as possibilidades de interpretação sobre determinado assunto. Nesse sentido, Zucki (2015, p. 119) pontua que

[...] a leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e se interessarem em descobrir se estas hipóteses seriam confirmadas, ou não, ao longo do trabalho com os textos. Em suma, as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos.

Assim, podemos compreender que, ao abordar determinado tema, explorando os diversos sentidos, por meio de músicas, vídeos, livros, entre outros, além de estimular a atenção e despertar a curiosidade dos alunos, também amplia a possibilidade de construção de sentidos a partir de um estímulo aos diferentes níveis de leitura – sensorial, emocional e racional – apontados por Maria Helena Martins (2012) e essenciais na formação do leitor.

As proposições de “Oficinas literárias temáticas” que seguiram as prerrogativas primeiras de Zucki, Ottoneli e Bordin-Luiz, implementadas em 2015, conforme relata a professora Carla Fant (2021, p. 86), foram planejadas de acordo com os preceitos desenvolvidos na turma de 2015. Conforme relata a professora,

[...] para estruturar as ações metodológicas, conforme o modelo de literatura comparativa proposta por Mendoza Filolla (1994), bem como sob o conceito da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), orientamo-nos pela “Proposta de Aplicação Pedagógico-Literária”, a qual foi sistematizada, primeiramente, por Zucki (2015, p. 71) que [...] estabeleceu relações entre as propostas desses dois pensadores e, com base em suas teorias, desenvolveu uma metodologia que passou a ser utilizada – com os necessários ajustes – pelos demais mestrandos do Profletras/Cascavel em suas intervenções pedagógicas na linha de atuação dos Estudos Literários [...]. (Fant, 2021, p. 86)

Quando essa implementação de “Oficinas literárias temáticas” ocorre nas séries finais do ensino fundamental, outros pressupostos são necessários para que a efetivação da formação do leitor consciente alcance seus objetivos. Dessa forma, Ottonelli (2015, p. 73) comenta:

Para estudos mais densamente comparativos, em um estágio mais avançado na formação de leitores, o conhecimento intersemiótico, por parte do professor, é fundamental para, de fato, explorar toda a potencialidade dos objetos de estudo e, assim, progredir, também, no processo de formação de um leitor crítico.

A efetivação dessas propostas ancoradas na literatura comparada é, portanto, um desafio, também, aos professores. Bordin-Luiz (2015), quando analisa os resultados da aplicação de sua “Oficina literária temática”, cujo tema geral foi “O cuidado e o respeito com os animais”, implementada com alunos da sala de apoio (turma mista), descreve que essa metodologia colabora com a formação do leitor, uma vez que propicia vivências significativas que favorecem a apreensão da realidade. Segundo expressa a pesquisadora,

[...] um projeto de leitura que se aprofunde em uma mesma temática, com propostas de diferentes gêneros, tem mais possibilidades, segundo cremos, de estabelecer vínculos de vivência e de formação do leitor. Estas memórias são, pois, levadas ao cotidiano do aluno que, ao ver, ouvir, ler ou relacionar um objeto, um nome, um animal, cujo papel

tenha sido significativo ao longo dessa temática, tende a trazer à memória as experiências de leitura realizadas ao longo do projeto. Desse modo, apostamos na possibilidade de que o ato de leitura transcenda da escola à vida. (Bordin-Luiz, 2015, p. 2016)

Nesse depoimento de Bordin-Luiz (2015), revela-se um dos traços essenciais da proposta das “Oficinas literárias temáticas”, elaboradas com base nos pressupostos de Mendoza Fillola (1994), quando o pesquisador afirma que

[...] la apreciación de los efectos de la intertextualidad es una de las manifestaciones más gratificante de la interacción entre el texto y el lector, porque en ese acto de identificación el lector ve reconocida la efectividad de su experiencia lectora.⁶ (Mendoza Fillola, 1994, p. 8)

Dessa forma, o ensino de leitura literária, mediado por essa metodologia, que concentra diversos gêneros (primários e secundários) em torno de uma mesma temática, vai além de uma simples leitura fragmentada de diversos textos que abordam assuntos diferentes, dos quais não se obtém aprofundamento. Vemos, pois, que essa abordagem propicia ao leitor condições para compreender melhor a realidade na qual está inserido, formando, com isso, sua consciência por meio de uma rede de relações da literatura com outras áreas e artes. Segundo Bernardi (2018, p. 146):

[...] no encontro entre a leitura e as outras formas de arte, a escola pode levar à percepção de que a Literatura, longe de ser desimportante ou exigir dom, pode ser aprendida e integrada à vida, enquanto encontro consigo mesmo e entendimento da realidade sociocultural na qual se inserem os sujeitos.

A formação do leitor consciente, que se constrói ao longo de diversos anos de escolaridade, é um dos potenciais dessa forma de ensino, uma vez que, nessas oficinas, privilegia-se a leitura do texto literário, tendo em vista que a linguagem literária é plurissignificativa. Com relação a esta forma de abordagem ao texto, Sant’Ana (2019, p. 148) afirma que

6. Nossa tradução: a apreciação dos efeitos da intertextualidade é uma das manifestações mais gratificantes da interação entre o texto e o leitor, porque nesse ato de identificação o leitor vê reconhecida a efetividade de sua experiência leitora.

[...] a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor sensitivo, sensível, subjetivo e consciente, pois, o desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal e aparente das palavras impressas. Para uma leitura de fato, afinal, é necessário interpretá-las, relacioná-las com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constitui os sentidos das palavras.

É no texto literário que encontramos essa linguagem que extrapola o sentido literal da palavra, uma vez que o literato explora ao máximo as possibilidades de manipulação de um signo linguístico, e, portanto, nosso horizonte de formação da consciência se amplia, pois,

[...] os alunos podem e devem compreender que o processo de criação de um texto é pensado, articulado, manipulado por alguém e que, se compreender isso, terá mais possibilidades na compreensão integral de um texto e, por conseguinte, se constituirá em um leitor reflexivo e responsivo perante os inúmeros textos dispostos ao longo de sua vida. (Santos, 2019, p. 141)

Por fim, destacamos a análise realizada por Souza (2019), na qual a pesquisadora aponta que as “Oficinas literárias temáticas”, por serem desenvolvidas durante um período maior dentro da mesma temática, como também integrando conhecimentos culturais, contribuem para despertar o gosto pela leitura e, com isso, uma formação humanizada.

A partir do momento em que os alunos são motivados, eles passam a ver a leitura não como algo chato, penoso, mas como oportunidade de crescimento pessoal e de emancipação humana, pois conseguem estabelecer vínculos entre o lido e sua cotidianidade. Cremos que esse resultado advém do fato de termos realizado “Oficinas Temáticas” ao longo de um tempo considerável e que isso lhes possibilitou essa vivência significativa. (Souza, 2019, p. 149)

Diante de todos esses relatos a respeito dos resultados vislumbrados com a aplicação das “Oficinas literárias temáticas”, consideramos que essa metodologia de ensino de literatura é uma importante via para a formação do leitor consciente.

Considerações finais

A partir do exposto, entendemos que a produção literária infantojuvenil híbrida de história e ficção contribui, de forma significativa, na formação do leitor literário em desenvolvimento, visto que, a esse leitor, é possibilitado o rompimento de seu horizonte de expectativas e a ampliação de sua visão com relação ao passado. Observamos que o texto literário é uma via privilegiada para a formação do leitor, uma vez que a linguagem literária explora os múltiplos sentidos que as palavras, enquanto material manipulável, podem expressar. Nesse sentido, as narrativas híbridas de história e ficção infantojuvenil, que se aproximam da teoria do romance histórico contemporâneo de mediação, proposta por Fleck (2017), permitem uma releitura crítica do passado, visto que tal modalidade de romance histórico amplia o olhar do leitor frente ao discurso hegemônico eurocêntrico, pois o foco narrativo recai sobre personagens periféricas, as quais fazem ecoar novas possibilidades de discursos a respeito da história.

Por fim, baseados nas enunciações apresentadas na análise de resultados, as quais são parte de pesquisas desenvolvidas e efetivadas no espaço escolar, podemos compreender que a proposta de ensino de literatura, por meio de “Oficinas literárias temáticas”, promove uma aprendizagem significativa capaz de transformar o leitor para que esse consiga interagir de forma consciente no meio em que está inserido.

Referências

BORDIN-LUIZ, Viviane. **A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3JfffyA>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **A carta de Pero Vaz de Caminha** ([1500], 2020). Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

FLECK, Gilmei Francisco. **O romance contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção.** Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, 2019.

LUFT, Gabriela. **A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências.** Artigo científico: Scielo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3v1kPj0>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social do Professor: um enfoque Vigotskiano.** Campinas: Autores associados, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870).** 2015. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3NOtoX8>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SANT’ANA, Michele de Fátima. **Passos Iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental.** 2019. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3xVN9GS>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental.** 2019. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3kgnMaE>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário.** 2019. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3phumyY>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SPIESS BERNARDI, Simone. **A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor.** 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3Mw5z4T>. Acesso em: 08 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://bit.ly/3EQABC7>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

MEU TIO JULES: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO, VOLTADA PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Marina Leopoldina G. de Paiva da Mota Pereira
Carmen Rodrigues de Lima*

Introdução

Há algum tempo, alguns questionamentos permeiam o cotidiano escolar, especialmente dos professores de Língua Portuguesa no que tange ao trabalho com a literatura em sala de aula. Como ensinar literatura? Qual abordagem mais adequada? O que fazer com o texto literário presente no livro didático? Como desenvolver o hábito da leitura literária cada vez mais frequente e com mais qualidade junto aos alunos? Essas questões, entre outras, são recorrentes e inerentes a todo processo de ensino e aprendizagem.

O presente capítulo é resultado dessas inquietações e da necessidade premente de (re)significar o trabalho com a literatura na escola, buscando aproximar os alunos de textos desse gênero, permitindo, assim, que possam experienciar a leitura do texto literário de maneira não imposta, mas de modo transformador que faz pensar e, por conseguinte, nos torna (mais) humanos (Candido, 1918).

Tais inquietações nos motivaram a aprofundar nossos estudos, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras (UEM), durante o período de 2017 e 2018, com uma pesquisa voltada para a perspectiva da leitura e do letramento literário.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola do interior do estado de São Paulo, na cidade de Mirante do Paranapanema, a unidade atende alunos de ensino fundamental, anos finais e ensino médio, sendo que a prioridade do período matutino é para os alunos do meio rural, o período vespertino fica destinado aos alunos da cidade. A aplicação da sequência se deu em uma turma do 6º ano com 32 alunos matriculados.

Encontrar caminhos que legitimem o ensino de literatura no âmbito escolar não é uma tarefa fácil, porém, ela é imprescindível para a formação de cidadãos críticos e autônomos comprometidos com o seu papel social.

Desta forma, ancorados nos pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin que propõe uma leitura ativa e responsiva dos enunciados e de outros pesquisadores como Micheletti (2006), Candido (1918), Cosson (2006), Jouve (2012), que tratam a literatura como mecanismo de transformação e formação do pensamento crítico e humano, repensamos a proposta de leitura do texto literário presente no material didático e sugerimos uma nova abordagem.

Para tanto, partimos do conto presente no material didático do 6º ano utilizado na rede pública de São Paulo, intitulado “Meu Tio Jules”, do escritor francês Guy de Maupassant. A escolha do conto se deve a dois fatores: o primeiro deve-se ao fato de este conto ser o único que aparece na íntegra no material didático analisado e o segundo porque, de acordo com o relato de professores e alunos que já tiveram, anteriormente, contato com essa história, ela é uma narrativa complexa, o que por vezes dificulta a compreensão dos estudantes.

Após a análise do material didático, observamos que as atividades linguísticas, propostas a partir do conto, predominavam em relação às atividades em que os alunos poderiam construir significados a partir da leitura do texto. Nesse sentido, a maior parte das atividades não promovia o encontro entre o leitor e o texto, desconsiderando, assim, a materialidade do texto literário e reduzindo as suas possibilidades de (re)leitura.

Geraldi (1997) afirma que a leitura proposta nos livros didáticos, muitas vezes, é um trabalho de aferição realizado pelos alunos para encontrar respostas prontas, segundo ele:

É muito frequente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca de respostas que não satisfarão a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer. (Geraldi, 1997, p. 170)

Para romper com essa proposta de leitura, de certa forma, mecanizada e empobrecedora, considerando a afirmação de Geraldi (1997), elaboramos uma Sequência Expandida (SE), assim denominada por Cosson (2016), que é dividida em sete etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (Cosson, 2016).

Deste modo, o objetivo da SE é promover o letramento literário e explorar o texto em todas as suas particularidades, possibilitando aos alunos serem agentes da sua leitura, capazes de construir seus próprios significados, buscando uma leitura dialógica e reflexiva.

Concordamos com Micheletti (2006, p. 17), ao afirmar que a leitura é um ato em que se efetivam a interação e compreensão de mundo. Logo, é a partir dessa compreensão que formamos alunos críticos, capazes de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, transformando a leitura em uma prática social.

Diante desse processo de leitura, o professor exerce papel capital, uma vez que ele é o mediador entre o aluno e o texto, sendo assim, se torna responsável por promover esse encontro, para que de fato o letramento literário se efetive.

Compreender a literatura na perspectiva do letramento literário implica em abrir mão de ensinar uma literatura conteudista, ou uma literatura que apenas auxilie no aprendizado da língua, dando espaço a um ensino em que as práticas de leitura do texto literário se efetivem, de fato, evidenciando, nesse processo, como “o leitor salta para a vida e para o real na medida em que a palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação de mundo” (Micheletti, 2006, p. 16).

Para isso, é necessário que o professor encontre mecanismos que possibilitem aos alunos experienciar a leitura literária sem a obrigação de preencher uma ficha, de encontrar uma resposta ou de apreender conceitos linguísticos, mas de encontrar na leitura uma oportunidade de compartilhar sua leitura de mundo, o que inclui todas as experiências vividas (Micheletti, 2006).

Diante do exposto, apresentamos a seguir uma proposta de leitura que nos possibilitou ressignificar o conto “Meu Tio Jules” e, a partir dele, formar uma comunidade de leitores. Durante esse processo, os alunos foram agentes da sua própria leitura e tiveram espaço para compartilhar seus anseios, suas vivências e todas as reflexões que um texto literário nos permite experienciar.

Proposta de intervenção

O objetivo geral desta proposta de intervenção foi desenvolver uma perspectiva de trabalho voltada para a prática do letramento literário e da leitura crítica. Como foi dito anteriormente, a Sequência Expandida, apresentada por Cosson (2016), serviu de base para a elaboração de todo o material didático utilizado em sala de aula.

Para a aplicação da proposta, além das atividades solicitadas, como deveres de casa, foram necessários 16 encontros, com 50 minutos cada. É importante

destacar que algumas das atividades propostas pelo material foram desenvolvidas com a ajuda do professor da disciplina de Geografia; nesse sentido, a interdisciplinaridade foi imprescindível para a realização dessas atividades.

Na sequência, apresentamos um quadro com o detalhamento das aulas realizadas, de acordo com a divisão das etapas da Sequência Expandida:

Etapas	Número de aulas
Motivação	1
Introdução	1
Leitura	2
Primeira interpretação	2
Contextualização	2
Segunda interpretação	2
Expansão	6

Quadro 1. Etapas

Fonte: As autoras.

Na etapa da **motivação**, etapa em que o aluno, geralmente, por meio de uma atividade lúdica é inserido na temática do conto. Neste momento, foram selecionadas fotos reais de pessoas desaparecidas, retiradas de um site (www.desaparecidosdobrasil.org.br), com o intuito de se introduzir uma das principais questões abordadas no texto: o desaparecimento do Tio Jules. Isso levou a turma a uma discussão inicial sobre quais as possíveis razões que levam as pessoas a desaparecerem. Essa primeira atividade permitiu que a turma pudesse compartilhar suas impressões, fazendo com que se envolvessem com a trama da leitura antes mesmo de ter contato com o texto.

Segundo Cosson (2016), para que essa etapa obtenha o resultado esperado, é necessário que as atividades propostas estabeleçam uma relação direta com o texto a ser lido. Nesse sentido, a atividade preparada dialoga diretamente com a temática abordada pelo conto: o desaparecimento de uma das personagens da história.

Na segunda etapa, a **introdução**, os alunos estabelecem o primeiro contato com a obra e com o autor. Como o conto trabalhado está inserido no material didático adotado pela escola, nesta etapa, eles tiveram a oportunidade de conhecer o livro *Bola de Sebo*, do autor francês Guy de Maupassant, do qual o conto foi retirado. Além disso, nesta etapa, puderam descobrir que o conto “Meu Tio Jules” foi escrito em 1883 e que essa narrativa afigura as características do Realismo, escola literária a que pertenceu Maupassant. Ademais, os alunos fizeram uma pesquisa sobre o autor, o que lhes possibilitou descobrir vários fatos interessantes sobre a vida do escritor, entre outros aspectos. Con-

sideramos válida a atividade, uma vez que o escritor é francês e não faz parte das leituras realizadas no ensino fundamental, tampouco faz parte do rol de leituras indicadas aos alunos que estão cursando o ensino médio.

Diante do contexto atual e das novas demandas advindas da era digital, as atividades foram elaboradas com o intuito de que os alunos pudessem transpor o ambiente escolar; desta forma, eles produziram e publicaram o resultado da atividade de pesquisa solicitada, na página do grupo de “Leitores em (inter)ação”, na rede social Facebook. É oportuno ressaltar que essa página foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos um espaço, além da sala de aula, para que todos pudessem compartilhar informações, opiniões, sugerir leituras e interagir com as publicações dos colegas, construindo, assim, nossa própria comunidade de leitores.

A terceira etapa, a **leitura**, realizada na sala de aula durante os encontros, foi dividida em intervalos. Esses intervalos correspondem a momentos preestabelecidos pelo professor, nos quais ele pode promover atividades como, por exemplo, uma roda de leitura com a turma. Neste caso, o objetivo da atividade foi criar um momento para se discutir a história e seus possíveis rumos, fazendo com que a turma compartilhasse suas impressões, ampliando, assim, a compreensão da obra. Cosson (2016, p. 64) afirma que durante as atividades de intervalo “o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona assim, prioritariamente como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura”. Nesse sentido, conforme sugere o autor, esse procedimento pode ajudar o professor a perceber as dificuldades dos alunos logo no processo inicial da leitura. Em cada um dos três intervalos sugeridos, foram propostas atividades que proporcionaram discussões sobre o enredo e retomaram aspectos importantes do conto, oportunizando momentos de interação da turma, consolidando a comunidade de leitores e ampliando as significações do texto.

Na etapa da **primeira interpretação**, os alunos produziram um texto do gênero indicação literária, recomendando ou não a leitura do conto lido, para isso eles tiveram acesso a outros modelos de textos que atendiam ao gênero. Além dessa atividade, fizemos um texto coletivo na sala de aula para apoiá-los durante a construção dos seus próprios textos. Tal atividade também foi publicada na página “Leitores em (inter)ação”.

Na quarta etapa, Cosson (2016) apresenta seis tipos de **contextualização**: teórica, histórica, estilística, poética, crítica e presentificadora. De acordo com o autor, essa etapa tem por objetivo promover um aprofundamento da leitura, observando, para tanto, os contextos que a obra apresenta. Assim,

seguindo a orientação do autor que sugere a escolha dos tipos de contextualização que estão mais evidentes no texto lido, optamos pela observação de duas delas: a **contextualização histórica**, que “Abre a obra para a época que ela encena” (Cosson, 2016, p. 86), e a **contextualização poética** que corresponde à composição da obra.

Na **contextualização histórica**, as atividades foram voltadas para o contexto da época, por isso, as vestimentas, o modo como as pessoas viviam, os costumes e a cultura foram retomados, permitindo, deste modo, que se pudesse estabelecer um paralelo com os dias atuais; essa atividade possibilitou que os alunos compreendessem como as personagens se comportavam diante da sociedade.

Na **contextualização poética** foram retomadas as características da narrativa, com ênfase no tempo cronológico e psicológico, sem descaracterizar o conto ou usá-lo de apoio para o ensino da língua; sistematizamos os conceitos da narrativa, para que os alunos pudessem compreender a alternância do tempo verbal dentro da história.

Diferentemente da primeira, a **segunda interpretação** tem por objetivo a observação particularizada de algum aspecto da obra. Para Cosson (2016), essa observação pode recair sobre a personagem, o tema, um determinado traço estilístico, outra leitura, entre outras questões importantes a serem analisadas. Desta maneira, sugerimos aos alunos uma atividade em que eles deveriam ultrapassar os limites do conto lido, por meio da observação de aspectos intertextuais. Para tanto, escolhemos trabalhar com a música intitulada *Ovelha Negra*, da cantora Rita Lee. Essa escolha se deveu ao fato de o tema abordado na canção dialogar diretamente com a expressão trabalhada no conto, pois, assim como na canção, a qualificação “ovelha negra” caracteriza uma das personagens da história: o Tio Jules.

Ainda nessa etapa, independente das atividades elaboradas pelo professor, ressalta-se que este é o momento de compartilhar a leitura. Para Cosson (2016, p. 94), o ponto alto do letramento “é o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário”.

Por fim, na **expansão**, os alunos fizeram a produção de um final para a história, os textos, além de publicados no Facebook, foram transformados em *QR code*, possibilitando uma exibição interativa, na qual todos, através de seus smartphones, puderam acessar os textos para leitura, efetivando a proposta da intervenção, inserida em práticas sociais e, assim, promovendo o letramento literário.

Análise dos resultados

Em relação à análise dos resultados obtidos com a aplicação da Sequência Expandida, cujo objetivo foi promover o letramento literário, descreveremos aqui a experiência que essa SE proporcionou à turma, ressaltando os aspectos positivos e os desafios que fizeram parte de todo percurso formativo dos alunos participantes.

Apresentamos, desta forma, ainda que de maneira reduzida, cada uma das etapas propostas por Cosson (2016), presentes na SE. Inicialmente, ao elaborarmos as atividades que compuseram essa SE, pensamos em questões que pudessem promover discussões e reflexões sobre o comportamento humano e a importância da consciência social, além de questões que permitissem aos alunos compartilhar suas experiências, construir significados a partir da sua leitura e da interação com a turma, promovendo um encontro consigo mesmo e com o outro por meio do texto (Cosson, 2016).

A aplicação da proposta aconteceu em dois ambientes, na sala de aula e na sala de informática da escola e contou com um número de 32 alunos participantes do 6º ano do EF II. Na sala de aula, os alunos sempre estavam dispostos com suas carteiras em “U” e, na sala de informática, sentavam-se em duplas. Cada aluno recebeu o seu material didático impresso e, no momento que tiveram contato com esse material, ficaram entusiasmados, uma vez que se tratava de um material completamente diferente daquele apresentado pelo livro didático.

Na etapa da motivação, os alunos tiveram contato com fotos de pessoas desaparecidas e a partir delas foram propostas, inicialmente, algumas questões para que refletissem sobre o fato de as pessoas desaparecerem, visto que essa temática é o fio condutor de toda a narrativa presente no conto “Meu Tio Jules”. Tendo em vista a escolha do nosso *corpus*, para exemplificar parte das atividades elaboradas, apresentamos, na sequência, algumas questões que fizeram parte dessa etapa.

Vamos refletir?

1- Em sua opinião, quais são os principais motivos que levam uma pessoa a desaparecerem?

2- Você conhece alguém que desapareceu?

3- Para algumas pessoas a melhor forma de resolver um problema é desaparecendo. Você concorda com essa afirmação?

4- Como se sentem as famílias das pessoas que desaparecem nos seguintes casos:

a) Por curtos períodos

b) Por longos períodos

5- Quando uma pessoa desaparece, o que devemos fazer? (Pereira, 2019, p. 71-72)

A partir dessas questões, os sujeitos da pesquisa compartilharam histórias pessoais, casos que aconteceram na própria família e outros conhecidos por intermédio dos meios de comunicação. Na opinião deles, na maioria das vezes, as pessoas desaparecem porque não se sentem acolhidas pela família quando têm problemas que não conseguem resolver ou revelar como, por exemplo: sexualidade, dívidas, sequestros, drogas, entre outros. Esses foram alguns dos motivos elencados pelos alunos.

Depois dessa sondagem e das discussões advindas dessa atividade, eles puderam confrontar suas respostas com o texto de uma reportagem que disponibilizamos no material, se posicionando sobre outro questionamento:

6- Agora observe a notícia abaixo, nela estão relacionados os principais motivos que levam as pessoas a desaparecerem. Durante a leitura do texto, verifique se as ideias apresentadas por você e por sua turma se confirmam. (Pereira, 2019, p. 72)

A notícia publicada pelo site do G1, aba Bom dia Brasil, na edição do dia 7 de novembro de 2013, cujo título é “Saiba os principais motivos que levam uma pessoa a desaparecer”, apresenta informações e dados, a partir de um levantamento realizado pela polícia militar, sobre o tema abordado durante a discussão em sala, ou seja, o desaparecimento repentino de pessoas: crianças e adultos. Das hipóteses levantadas pelos alunos nessa discussão, a do dinheiro correspondia exatamente ao motivo pelo qual a personagem da história, o Tio Jules, havia desaparecido. Houve engajamento dos alunos na atividade proposta, todos tiveram a oportunidade de compartilhar suas histórias e de ouvir uns aos outros.

A segunda etapa, a introdução, foi realizada na sala de informática. Apresentamos a obra física para os alunos e, em seguida, solicitamos que, em duplas, fizessem uma pesquisa sobre Guy de Maupassant. Na proposta, eles deveriam escolher alguns fatos sobre a vida do autor que mais lhe chamaram a atenção, para que depois compartilhassem por meio de uma postagem na página “Leitores em (inter)ação”.

Além da publicação na página, os alunos participaram e reagiram às postagens feitas, com *emojis*, figurinhas, dando respostas e argumentando sobre o que achavam em relação à pesquisa realizada pelo colega. Observamos que o fato de a atividade ser realizada no computador despertou ainda mais o interesse da turma em participar das discussões.

A terceira etapa, a da leitura, ocorreu no período de duas aulas geminadas, dividida em três intervalos. Propusemos os intervalos com o intuito de promover discussões que possibilitassem engajamento dos alunos na leitura e proporcionassem, dessa forma, a compreensão do texto. Ressaltamos que outros questionamentos surgiram e contribuíram ainda mais para a construção de sentido do texto.

Nessa etapa, retomamos os elementos da narrativa, realizamos atividades com a leitura de mapas, o que possibilitou a interdisciplinaridade com o professor da disciplina de Geografia. No mapa, eles destacaram a cidade de Le Havre, Nova Iorque e a ilha de Jersey que são os principais espaços que ambientam a narrativa do conto “Meu Tio Jules”.

Na quarta etapa, a interpretação, os alunos fizeram uma produção textual do gênero indicação literária. Para essa atividade, eles puderam escolher fazer a indicação na forma de vídeo ou de um texto escrito, ambas para serem publicadas na página do Facebook.

A atividade foi realizada em duplas e a revisão foi feita pelo professor, quem optou por gravar fez um roteiro antes da gravação. Houve um número surpreendente de alunos que escolheram gravar o vídeo, 70% da sala.

Foi possível observar que os novos gêneros digitais despertam ainda mais o interesse dos alunos em participar das atividades propostas em sala de aula. Para nossa surpresa, nenhum aluno se recusou a realizar a atividade, seja por vídeo ou escrita, todos participaram.

A quinta etapa, constituída por duas contextualizações – a poética e a histórica –, ocorreu no período de duas aulas, o objetivo foi ampliar os horizontes da leitura a partir do contexto da obra em diferentes gêneros.

A primeira contextualização foi feita a partir dos elementos presentes no conto, destacando aspectos culturais e políticos da época, para tanto foi proposto que observassem no conto a descrição das personagens, como eram suas vestimentas e seus costumes, contrapondo essas observações com os dias atuais.

As roupas, os rituais, o papel que a mulher ocupava na sociedade da época como, por exemplo, a obrigação de se casar e de cuidar da casa foram pontos importantes discutidos e que, sem dúvida, renderam uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram desde então, foi ainda pontuado o quanto a mulher, mesmo nos dias de hoje, sofre para ter seus direitos respeitados.

Partindo da perspectiva do letramento literário, a atividade não limita as respostas dos alunos, mas abre espaço para que possam falar da sua própria experiência “[...] buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias em que interpretam estas experiências, suas vidas” (Geraldini, 1997, p. 170).

Desta forma, os alunos compartilharam suas experiências, utilizando as questões como gatilhos para desencadear discussões que, de fato, contribuísem para a formação crítica; saber ouvir e saber a hora de falar foram pontos trabalhados durante toda a aplicação da proposta interventiva.

Na contextualização poética, foram propostas atividades que abordaram a composição do gênero texto narrativo e a importância dos adjetivos na descrição das personagens. Nessa atividade, a ideia era romper com o modelo tradicional de usar o conto com o objetivo primordial de sistematizar tais conceitos.

O conto “Meu Tio Jules” traz a presença do tempo cronológico e psicológico, desta forma, o objetivo da atividade proposta foi possibilitar que o aluno compreendesse a mudança de um tempo para o outro, no contexto da narrativa. Como a leitura foi realizada em intervalos, algumas das atividades propostas possibilitaram aos alunos refletir sobre essa mudança do tempo, uma vez que ele é marcado pelo uso do itálico.

Na sexta etapa, a segunda interpretação, propusemos aos alunos a análise de uma das personagens do conto, o Tio Jules, considerado “a ovelha negra da família”. Tal expressão foi trabalhada por meio da intertextualidade com a música da cantora Rita Lee, *Ovelha Negra*.

Além dessa atividade, apresentamos a imagem de uma família tida como “tradicional”, porém, um dos integrantes dessa família se difere dos demais, em um primeiro momento, apenas na questão das vestimentas. O intuito da atividade foi proporcionar à turma uma reflexão e, conseqüentemente, uma discussão, buscando uma possível (des)construção do conceito de ovelha negra (Pereira, 2019, p. 94).

Como foi dito, a foto retratava uma família composta por oito pessoas: os pais e seis filhos, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino. Na foto, é possível observar que sete dos integrantes dessa família se vestem exatamente da mesma maneira: os meninos se assemelham ao pai e as meninas à mãe. Todavia, uma das personagens se destaca por usar roupas extremamente diferentes, destoando das demais.

A partir dessa imagem, alguns temas foram levantados e discutidos juntamente com a turma. Conversamos, sobretudo, sobre o fato de se respeitar as diferenças, repensando os modelos impostos pela sociedade do que é tido como “normal”, “tradicional”, entre outros conceitos que muitas vezes acabam colocando indivíduos à margem da sociedade. Argumentamos ainda que, quando isso acontece, uma das conseqüências desse processo de desfiliação social é a invisibilidade sofrida por esses indivíduos.

Nesse sentido, a discussão possibilitou chamar atenção da turma para o fato de que tornar-se marginalizado não é um processo de escolha, ao contrário, os indivíduos que se encontram nessa condição são levados a isso por diversos fatores como, por exemplo: as desigualdades sociais e econômicas, os fatores culturais, entre outros. Tudo isso corrobora a condição de não pertencimento a um determinado grupo e revela de forma cruel a vulnerabilidade em que esses indivíduos estão mergulhados, denunciando a dificuldade de mudar esta condição.

Essa etapa foi concluída com a reflexão sobre o que significa ser a “ovelha negra” da família, e que embora essa expressão possa soar de forma negativa, sua ideia, na realidade, está associada a quem, de alguma forma, não se encaixa nos padrões tradicionais impostos pela sociedade.

Na última etapa, a da expansão, considerando que o conto deu margem para que os alunos pudessem pensar o que aconteceu com Tio Jules e a família Davranche, pedimos aos alunos que produzissem outro final para o conto. A produção foi feita em duplas e revisada pelo professor. Depois da revisão da produção escrita, os alunos foram até a sala de informática e transformaram o texto em um *QR code*, que foi compartilhado entre os alunos, inclusive em outras turmas.

A experiência como professora me fez pensar que essa seria a etapa mais árdua, uma vez que os alunos são, na maioria das vezes, resistentes a alguns tipos de atividades, sobretudo, quando têm que produzir textos. Contudo, o resultado dessa atividade foi surpreendente, eles elaboraram finais criativos e inusitados para a história, mostrando que todo o trabalho realizado anteriormente, durante cada uma das etapas da leitura, foi bastante profícuo. O trabalho em dupla aliado à utilização das tecnologias rendeu resultados positivos e o engajamento de toda a turma em todas as etapas da aplicação da SE.

Na sequência, dentre todas as produções realizadas pelos alunos, selecionamos apenas uma para exemplificar a atividade. Nessa produção, o objetivo era que a turma, a partir de todo o trabalho de leitura realizado com o conto, criasse um final diferente para a história do Tio Jules.

Voltamos a Havre e logo depois minha irmã se mudou para morar com o marido. Só sobramos eu, minha mãe, meu pai e minha outra irmã em casa.

Para a alegria de meu pai, pouco tempo se passou e minha outra irmã também se casou. Parecia que estava tudo bem, maravilhoso, até chegar uma carta em casa, dando a notícia da morte do meu tio Jules.

A última esperança da família havia morrido, aquilo era o fim do mundo para eles. Eu pouco me importava com o dinheiro, pensava mais sobre o que teria acontecido se no dia em que vimos tio Jules no

navio tivéssemos acolhido ele como uma boa família faria, penso se ele ainda estaria vivo neste momento.

É por isso que sempre vão me ver dando esmolas aos vagabundos.
(Pereira, 2019, p. 94)

Considerações finais

A aplicação da Sequência Expandida proposta fez compreender a importância de ressignificar o trabalho com a literatura na sala de aula. Observamos que não é a complexidade do conto que dificulta o trabalho com a leitura, mas a abordagem que, por vezes, o livro didático pode trazer, tornando a leitura um ato meramente repetitivo.

O engajamento da turma durante toda aplicação da SE, as produções realizadas pelos alunos, nos levam a concluir que foi uma proposta exitosa. O desdobramento do conto resultou no compartilhamento das histórias que cada um traz consigo e eles tiveram espaço e voz para expressar seus sentimentos, suas percepções de mundo. Diante disso, concordamos com Cosson, quando ele assevera que:

Ao professor cabe criar condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade onde estão inseridos. (Cosson, 2016, p. 29)

No contexto da escola pública, criar tais condições exige do professor disponibilizar recursos humanos e financeiros, uma vez que a escola não tem como, por exemplo, subsidiar as cópias do material, elaborado em forma da SE, para todos os alunos. No caso do material disponibilizado para a aplicação, ele foi realizado com recursos próprios do professor. É importante destacar, ainda, que a sala de informática foi um recurso muito utilizado durante a aplicação dessa intervenção. Nesse sentido, é possível realizar adaptações para serem aplicadas em escolas onde não se tem acesso aos computadores, todavia, isso vai depender da disponibilidade e do interesse do professor.

Por fim, consideramos que o letramento literário é uma prática que transforma o trabalho com literatura na sala de aula e que, como afirma Lajolo (1982), o texto não é pretexto para ensinar aspectos linguísticos, é necessário repensar a prática docente para transformar os estudantes em sujeitos críticos e autônomos, capazes de construir sentidos para o que leem e escrevem, dessa forma não estaremos formando fantoches, mas seres humanos comprometidos com seu papel social.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PEREIRA, Marina L. G. de P. da M. **Meu Tio Jules: uma proposta de leitura do texto literário, voltada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- SAIBA os principais motivos que levam uma pessoa a desaparecer. **G1**, São Paulo, 07 nov. 2011. Bom dia Brasil. Disponível em: <http://glo.bo/3r8D1pM>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: língua portuguesa, Ensino Fundamental – 5ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira**. São Paulo: SEE, 2013.
- SÃO PAULO. **Caderno do professor: língua portuguesa, Ensino Fundamental – 5ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira**. São Paulo: SEE, 2013.
- SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

CAPÍTULO 8

AS NOSSAS HISTÓRIAS CONTADAS NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE A COMPETÊNCIA ORAL ATRAVÉS DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS

*Luana Oliveira Rodrigues
Luciene Souza Santos*

Introdução

A comunicação verbal oral, a fala, exerce a importante função social de comunicar; o que permite ao ser humano interagir com os seus semelhantes, referindo-se às mais diversas realidades, ideias ou sentimentos. É, também, através dela que expressamos nossos desejos e o que sentimos, que contamos histórias e, assim, transmitimos à cultura de um povo seus costumes, suas cantigas.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 127), “[...] o termo ‘oral’ do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. Portanto, toda comunicação que é feita através da boca será oral. Nesse contexto de uso do oral como comunicação e interação, a instituição escolar assume um papel fundamental, na medida em que tem, em teoria, a capacidade e as condições para promover junto aos seus alunos o desenvolvimento da competência oral.

Nas situações mais espontâneas de uso da oralidade, os alunos revelam uma maior desenvoltura, deixam fluir suas histórias, suas opiniões, suas aspirações. Já nas situações que exigem maior formalidade e uma elaboração mais sofisticada da fala, revelam-se dificuldades, uma vez que esses momentos exigem desempenhos para os quais não se encontram confiantes em enfrentar. Vale ressaltar que o ser humano é, eminentemente, um ser social. Imerso em suas atividades diárias, ele sempre estará à frente de situações comunicativas que lhe exigirão habilidade e versatilidade na sua forma de falar.

Os PCNs (1997, p. 23) já nos diziam que a linguagem é uma forma de “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. Nesse

contexto, retomando o texto dos PCNs, com o qual se estabelece uma relação de diálogo e complementaridade, o texto da BNCC afirma que a educação deve afirmar “[...] valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013 apud Brasil, 2017, p. 8).

A força da palavra

Apesar da afirmação acima, o ensino da língua falada, ou seja, da oralidade, sempre ficou em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Como afirma Marcuschi (2005), o aspecto macro do ensino brasileiro são as práticas de aprendizagem da leitura e escrita.

Seguindo por essa perspectiva e ponderando sobre a História da África – heterogênea, tão rica em referências que dizem respeito à tradição oral –, observamos que, por mais que se tente conhecer acerca da história e da alma dos povos africanos, de nada adiantará esse movimento se não nos aprofundarmos no conhecimento construído por esses povos, que atravessou o Atlântico e chegou à modernidade.

Esse conhecimento é produto de povos que, em sua maioria, possuem uma cultura fundada na oralidade (que é essa de se transmitir homem a homem os conhecimentos de sua gente, do seu mestre ao seu discípulo, dos mais velhos para os mais novos). E tal herança não se perdeu e ainda se encontra na memória da última geração de grandes depositários que, ousamos dizer, é a memória viva da África (Hampâté-Ba, 2010).

Nas nações que detêm um maior poder econômico, onde a escrita tem precedência e mais prestígio que a oralidade, onde o livro, o registro, constitui o principal veículo da herança cultural, julgou-se, durante muito tempo, que povos sem escrita são povos sem cultura. Esse preconceito vem, justamente, do questionamento em saber se a oralidade pode receber a mesma dose de confiança que se dá à escrita em relação a fatos ocorridos no passado. No entanto, tendo o fato ocorrido, tanto o testemunho oral quanto o escrito não seriam passíveis de juízo, parcialidade ou de sentidos diferentes atribuídos pelo leitor/ouvinte? Não se trata, um ou outro, de testemunho de “gente”? Segundo Hampâté-Ba (2010, p. 182), “[...] nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração”, isso porque:

[...] os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessiva-

mente pelas mãos dos copistas — fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. (Hampâté-Ba, 2010, p. 182)

O valor ao testemunho estaria então no próprio valor que o homem atribui a ele, e não na maneira como ele o faz. As tradições orais africanas estabelecem, assim, um forte vínculo com a palavra, com o que é dito, e o que é dito vira laço, compromisso. Fato esse muito parecido com o que nossos avós e os avós deles tinham: o acordo feito, a palavra “dada” bastava para se firmar casamentos, venda e compras de propriedades, de títulos, para se combinar todo tipo de negócio. Com o passar dos anos, perde-se a força do que é apenas dito por meio da substituição pelo que é escrito.

Além da forte relação com o poder da palavra, a tradição oral trabalha bastante com a memória. Diferente dos registros escritos, aos quais se pode recorrer sempre que necessário, a oralidade vai em busca do que se lembra, do que se viu e, principalmente, do que se ouviu. Assim, os contadores de histórias, os anciãos, ou pessoas que são referências em uma comunidade, desenvolvem papel importante nesse processo de transmissão de cultura, fatos etc.

Para algumas culturas africanas, a fala é tão importante que chega a ser concebida como um dom de Deus. Hampâté-Ba (2010) também menciona que a tradição bambara do Komo ensina que a Palavra (Kuma) é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo (Maa Ngala), criador de todas as coisas. Ele é a síntese de tudo, receptáculo da força suprema, criador do homem (Maa), que oferta à sua criação, como herança, uma parte do poder criador divino, o dom da mente e da palavra. Dentro desse homem (Maa), essas forças começam a vibrar, vivificadas pela Palavra divina, e, em um primeiro momento, tornam-se pensamento, depois tornam-se o som e, por último, a fala, que é, portanto, considerada como a materialização das vibrações dessas forças. Paul Zumthor (2010, p. 10), em seu livro *Introdução à poesia oral*, também enfatiza o poder divino da voz: “O sopro da voz é criador [...]. Na Bíblia, o sopro de Javé cria o universo como engendra Cristo”.

Logo, a partir das tradições orais afro-brasileiras e da contação de histórias, o professor, a escola pode promover o acesso dessa cultura e conhecimentos ancestrais, de inserir no cotidiano das aulas histórias que oportunizassem aos estudantes reflexões, discussões, troca de opiniões, buscando e desenvolvendo estratégias a respeito de suas aprendizagens e motivando-os quanto a sua criatividade e o seu potencial linguístico.

Nos últimos anos, muito se discutiu sobre a inserção de estudos da cultura afro-brasileira nas disciplinas regulares das turmas de ensino fundamental e médio. Esse debate, finalmente, foi “oficializado” com a alteração da Lei

nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) para a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que, posteriormente, foi, conforme própria descrição da lei, “[...] modificada pela Lei nº 11.645/2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e cultura afro-brasileira e indígena’” (Brasil, 2008, p. 1).

Sendo assim, a necessidade de abordar temáticas referentes à África no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica tornou-se ainda mais latente. A legislação passou a exigir que todas as disciplinas as apresentassem contribuições dos africanos e afro-brasileiros para a cultura no país.

A implementação da lei citada “sacudiu” os profissionais da educação, mas muitos professores resistiram a levar essa temática para a sala de aula. Isso porque nossa educação sempre priorizou as políticas, culturas e valores eurocêntricos, e a proposta de se falar sobre a África não agradou a todos e dificultou ainda mais o debate sobre a necessidade de se discutir tais questões. Aliado a isso, em setembro de 2016, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das instituições de ensino, relacionadas ao contexto étnico-racial e ao ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, foram alteradas com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016).

Essa Medida Provisória revogou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), o que pode resultar, a médio e longo prazo, em diversos impactos sociais, como, por exemplo, o fortalecimento do “mito da democracia racial”, conforme pregado por determinados setores da sociedade. Segundo esses segmentos, existe, no Brasil, a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços – o que sabemos que não é verdade. Esse mito encobre práticas discriminatórias, pois a falta de conflitos étnicos favorece o *status quo* que beneficia a classe dominante (Oliveira Filho, 2009).

Em 2016, a Presidência da República, na pessoa de Michel Temer, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, através da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016). Essa Medida Provisória é a principal responsável pela nova política de educação, que passou a distanciar professores e alunos de referências teóricas relativas à cultura negra e à diversidade cultural que caracterizam o nosso país.

Assim, compreende-se a importância da continuação das discussões pertinentes à África no ensino médio, através das quais toda sociedade poderá ter, inclusive, mais maturidade para refletir sobre tais assuntos, principalmente por acreditar que a intenção (com a divulgação da MP) seja justamente “calar” os debates sobre a história do povo negro e enfraquecer os questionamentos a respeito das políticas de reparação que os movimentos negros buscam para, pelo menos,

tentar equilibrar a balança da desigualdade social. Políticas estas que permitiram um maior acesso desse povo às universidades, por exemplo, através das cotas.

Porém, sabemos que os educadores ainda privilegiam o conhecimento das histórias europeias, que justificam com afirmações como estas: “nossos livros didáticos são assim”, “nosso sistema sempre privilegiou estudar a Europa em detrimento de outros continentes, como o africano”, por exemplo. Esse sempre foi o modelo. E essa situação tende a permanecer, visto que não se tem mais interesse em adquirir competências para o fortalecimento da identidade afrodescendente.

Com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), os conteúdos de educação relacionados às questões étnico-raciais e de conhecimento de matriz africana nas instituições de ensino deixaram de ser obrigatórios, ou seja, a instituição de ensino pode optar por não mais discutir questões referentes à África e suas contribuições. Isso pode gerar impactos sociais, tal como o já citado, o “mito da democracia racial”. E quando se acredita nisso, as lutas e projetos para a igualdade nas relações e poderes cessam, o que faz com que as pessoas permaneçam no mesmo lugar e reforcem velhos paradigmas presentes, há muito tempo, na cultura brasileira. Nesse sentido, tomando como base as reflexões de Joel Zito Araújo, Ferreira (2019, p. 477) ressalta que:

[...] a imagem que o país sempre buscou difundir, de nação mestiça, que superou o problema da discriminação racial e constituiu um modelo de integração para o mundo, hoje esbarra na decadência do mito da democracia racial. Aqui, a mestiçagem foi utilizada como escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra na história e na vida cultural brasileira, bem como para exaltar um dos grandes mitos da sociedade brasileira: o de que constituímos uma democracia racial. A natureza do debate sobre a mestiçagem no Brasil, apesar de conviver permanentemente com ambiguidades e contradições, sofreu poucas mudanças no decorrer dos últimos 100 anos. Dessa maneira, o Brasil não reconhece verdadeiramente o nosso maior patrimônio cultural, a nossa multirracialidade.

Considerando a relevância dada a essa questão ao longo dos séculos, observamos que o caráter mestiço do povo brasileiro e as suas consequências para o destino da nação transformaram-se na questão fundamental da nacionalidade no país, no final do século XIX (Oliveira Filho, 2009). Já a elite intelectual brasileira da década de 1930, passou a defender a ideia de que um projeto de desenvolvimento viável para o Brasil só teria sucesso através da aceitação do caráter mestiço da sociedade, apresentando-a como um cru-

zamento de identidades entre brancos, negros e índios, em harmoniosa convivência (Alves; Galeão Silva, 2004 apud Ferreira, 2019, p. 477). Sobre esse assunto, Ferreira (2019, p. 477) faz as seguintes considerações:

De acordo com Alberti e Pereira (2007), a partir da década de 1970, as principais formas de atuação do movimento negro passaram a se concentrar na denúncia do mito da democracia racial. Para Pereira (2007), influenciados pelas lutas envolvendo as populações negras na África e nos Estados Unidos, em meados do século XX, a preocupação com o estabelecimento de um estatuto legal levou à introdução, na Constituição de 1988, de artigos voltados para os direitos raciais e, mais recentemente, à aprovação do Estatuto da Igualdade Racial. Por outro lado, Alberti e Pereira (2007) estão corretos ao afirmar que embora esses passos sejam importantes, não significavam, e ainda não significam efetividade de políticas públicas voltadas para a população negra.

E mais:

Nesse sentido, Alves e Galeão-Silva (2004) destacam a dificuldade histórica de identificar alguns grupos discriminados, tendo em vista que o mito da democracia racial brasileira dificulta o reconhecimento da discriminação e, por consequência, a identificação dos negros a serem incluídos em políticas de combate ao racismo. (Ferreira, 2019, p. 477)

Considerando os estudos desenvolvidos por Joel Zito Araújo, Ferreira (2019, p. 477) afirma que grande “[...] parte de nossa intelectualidade continua acreditando que o problema da desigualdade no Brasil é apenas decorrente do fosso entre classes sociais, e não do nosso sistema de castas raciais”. Sobre esse aspecto da discussão, a partir das considerações do doutor em Antropologia Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, Ferreira (2019, p. 477-478) destaca que:

[...] o debate sobre a implementação das cotas foi marcado pela polarização ideológica, sendo utilizado o argumento de fluidez das classificações raciais no Brasil como representante de uma visão de mundo “branca” e “negadora da existência do racismo”, e de dados estatísticos sobre as desigualdades econômico-sociais entre brancos e negros como a “prova” da existência de uma sociedade racialmente bipolar [...]. A miscigenação, que é apresentada como uma prova da inexistência de racismo no Brasil, e os outros temas que constituem o que se poderia chamar de discurso da democracia racial, têm sido usados

com o objetivo de ocultar o caráter opressivo das relações raciais no país e impedir a adoção de medidas estatais que diminuam a desigualdade entre negros e brancos.

A desigualdade social, decorrente da discriminação racial, perpassa os diversos setores da sociedade. Contudo, a restrição do acesso à educação em todos os seus níveis é, especialmente, ainda mais perversa, tendo em vista que o acesso ao ensino formal e de qualidade é o principal meio de emancipação dos cidadãos. Assim, a impossibilidade de formação educacional adequada compromete todo o futuro de uma geração. Sobre essa questão, Ferreira (2019, p. 478) destaca que

No Brasil, a educação é apresentada como integrante da categoria dos direitos sociais previstos no art. 6.º da Constituição Federal (SENADO FEDERAL, 1988). Cabe ressaltar que os direitos sociais estão inseridos dentre os Direitos e Garantias Fundamentais. De acordo com Baltazar (2007), a educação, como um direito social fundamental, aponta, tanto no sentido da obrigatoriedade de sua oferta pelo Estado, quanto no de gestão democrática pela sociedade. Contudo, o art. 208 da Carta determina os limites dessa obrigação, definindo como impositivo ao Poder Público o dever de garantir a educação fundamental e gratuita, a progressiva universalização do Ensino Médio e, quanto ao Ensino Superior, tão somente o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

A seguir, apresentaremos alguns dados quantitativos que auxiliam na compreensão do tema aqui discutido. Iniciamos retomando uma conhecida informação, a de que a população brasileira é formada, predominantemente, por brancos, pretos e pardos (Ferreira, 2019, p. 478). Os dados a seguir são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2015 (IBGE, 2016 apud Ferreira, 2019, p. 478). Estes resultados mostram que a população negra totaliza 54% da população brasileira.

[...] Cabe observar que essa definição da constituição da população negra, englobando pretos e pardos, é adotada pelo Estado Brasileiro. Os dados a seguir são a respeito do público a quem se destinam as políticas afirmativas raciais do Ensino Superior no Brasil. (Ferreira, 2019, p. 478)

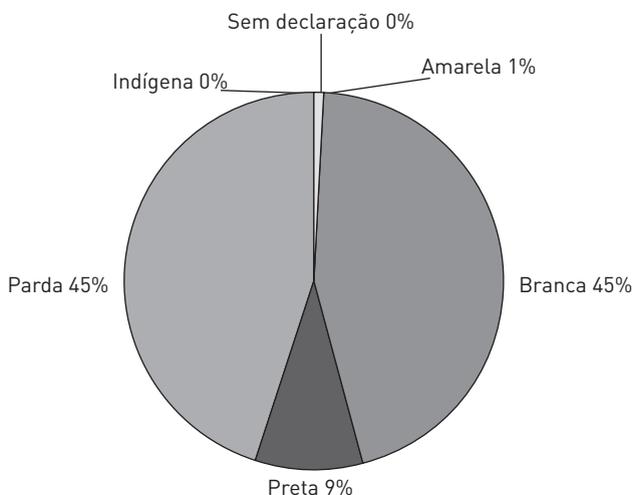


Gráfico 1. Distribuição percentual da população, por cor/raça – 2015¹

Fonte: Pnad (2015).²

Já o Gráfico 2, apresentado logo abaixo, exibe dados da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – PCERP 2008 – (IBGE, 2011 apud Ferreira, 2019, p. 479), em que 64% das pessoas afirmaram que a cor ou raça influenciam a vida dos indivíduos.

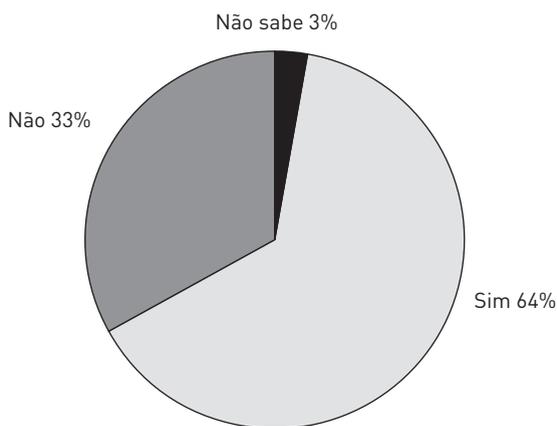


Gráfico 2. Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas – 2008³

Fonte: PCERP (2008).⁴

1. Inclusive a população sem declaração de cor ou raça.

2. IBGE, 2016 apud Ferreira, 2019, p. 479.

3. Exclusive sem declaração.

4. Fonte: IBGE, 2011 apud Ferreira, 2019, p. 479.

Em relação à escolaridade, o Gráfico 3 apresenta a diferença na Taxa de Escolarização Líquida dos jovens brancos e negros (Ipea, 2015 apud Ferreira, 2019, p. 480). Na medida em que os níveis de ensino sobem, as diferenças entre brancos e negros aumentam. “Assim, enquanto no Ensino Fundamental a diferença praticamente inexistente, a diferença sobe para 21,8% no Ensino Médio para 52,6% no Ensino Superior” (Ferreira, 2019, p. 480).

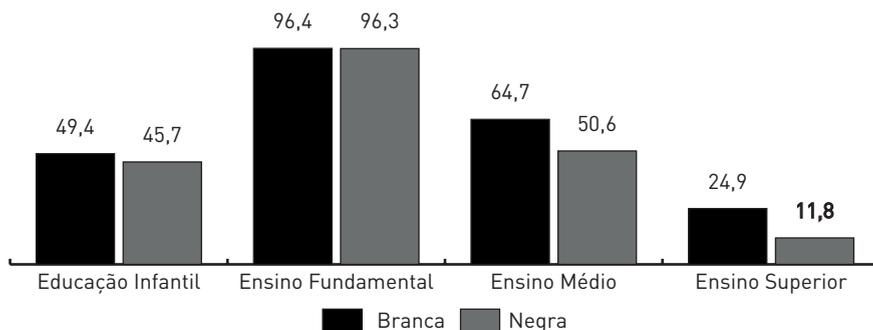


Gráfico 3. Taxa de escolarização líquida, segundo cor/raça e nível de ensino – 2014⁵

Fonte: PCERP (2008).⁶

Foram considerados adequados ao ensino superior os indivíduos que frequentam graduação, mestrado ou doutorado. A taxa de escolarização líquida fornece a proporção da população matriculada no nível de ensino considerado adequado conforme a faixa etária⁷.

Outro “[...] dado importante para o contexto de implementação das ações afirmativas é a discrepância na distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, por cor ou raça e nível de ensino” (Ferreira, 2019, p. 480). Esses dados mostram que “[...] os jovens de cor branca são os menos defasados em relação ao nível de ensino, ou seja, são os que apresentam menor distorção entre a idade adequada e o nível que frequentam” (Ferreira, 2019, p. 480).

Tais “[...] desigualdades raciais observadas na educação são reflexos das desigualdades observadas na sociedade” (Ferreira, 2019, p. 480). Os dados abaixo “[...] sobre saúde e previdência são consequência direta do mercado de trabalho” (Ferreira, 2019, p. 483), conforme sinalizado no Gráfico 4, o qual mostra que seções intituladas de acordo com o fluxo textual de sua autoria buscam sempre a objetividade e clareza.

5. Fonte: IBGE, 2011 apud Ferreira, 2019, p. 480.

6. Retirado de IBGE, 2011 apud Ferreira, 2019, p. 479.

7. Fonte: *Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2014* (Ipea, 2015 apud Ferreira, 2019, p. 480).

[...] a população branca é maioria nas posições de ocupação mais estáveis e mais protegidas pela legislação trabalhista (funcionário público/militar, empregado com carteira assinada e empregador), enquanto a população negra prevalece nas posições de ocupações mais frágeis (empregado sem carteira assinada, conta própria e empregado doméstico). (Ferreira, 2019, p. 483)

Gráficos e tabelas deverão ser construídos no Word, BR Office ou semelhante; preferencialmente, envio em JPG para que não haja desconfiguração ao exportarmos.

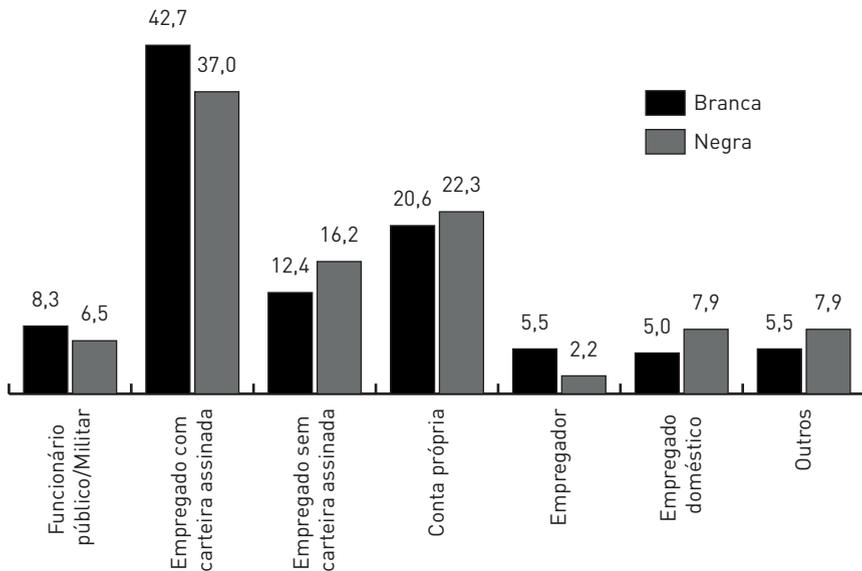


Gráfico 4. Distribuição percentual da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, por cor/raça e posição na ocupação – 2014

Fonte: Ipea (2015 apud Ferreira, 2019, p. 483).⁸

O governo, entretanto, utilizou como “desculpa” que, com a estruturação de uma nova política de educação através da MP, entendia-se que o ensino médio necessitava de melhorias, e que essa MP atenderia às necessidades e aos anseios da sociedade brasileira. Logo, o conteúdo relacionado às matrizes africanas, nesse momento, não foi considerado necessário. O que nega toda a construção histórica, cultural, musical, culinária etc. que o país conquistou com a chegada forçada

8. Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2014.

dos negros escravizados, e todas as lutas que seus descendentes travam para tentar desconstruir preconceitos enraizados desde a época do Brasil Colônia.

Mais uma vez, nossos governantes preferem negar anos de exploração, recusando, desse modo, a implementação de novas políticas públicas de reparação social. E utilizam a escola em tempo integral como mais um subterfúgio, que, ao invés de agregar mais tempo para troca de conhecimentos, proporciona a possibilidade da exclusão de assuntos relacionados à história do povo preto. Um país que não tem memória e, pior, que nega sua história, é um país fadado a cometer os mesmos erros novamente.

Na prática, as escolas não terão mais obrigatoriedade de discutir com seus alunos questões ligadas à África, nem as questões referentes aos problemas que o negro ainda enfrenta no Brasil. São várias oportunidades de discussão que os estudantes, principalmente de escola pública, que é majoritariamente negra, deixarão de vivenciar.

A respeito desse assunto, sobre o conteúdo obrigatório, Santos (2009) afirma que a inserção da diversidade das políticas educacionais foi gradualmente implantada a partir da Lei nº 10.639/2003. Segundo ela,

Na prática, o sistema educacional brasileiro deu passos largos em direção à adoção de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas e orçamentárias destinadas à correção de desigualdades sociais. Essas ações visam oferecer tratamento diferenciado a fim de corrigir desvantagens históricas e eliminar a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira. (Santos, 2009, p. 82)

Considerando, portanto, o contexto da nossa sala de aula, a lei privilegiava o papel do educador, articulador do conteúdo da história e cultura africana para a construção da identidade, “desracializando” as práticas de ensino. Essa questão é analisada na obra *Educação e Contemporaneidade*⁹, que destaca a necessidade de os educadores possuírem formação crítica, e, além disso, a urgência de acréscimo do conteúdo da “cultura negra” à formação dos alunos, uma vez que:

Os educadores na base dos sistemas educacionais deparam com oportunidade sem conta. Quantas histórias invisíveis no entorno e no interior de comunidades escolares! Não haverá as que possam ser vistas da ótica da História e Cultura Afro-Brasileira, nas características,

9. Cf. Nascimento, Antonio Dias; Hetkowi, Tânia Maria (orgs.). *Educação e contemporaneidade: Pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: Edufba, 2009.

prazeres, desprazeres que provoca, pelos agentes que envolvem, nas representações que constituirão as lembranças, as consequências, etc.? Não precisam (talvez nem mesmo devam) ser “histórias de negros”. Não haverá participação de negros? Não se encontra algum aspecto da questão racial, ou referenciais afro-brasileiros, no início, no meio ou no fim? São muitas vezes surpreendentes as possibilidades interpretativas. (Pereira, 2008, p. 73)

Com a medida provisória e a revogação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a proposta de uma educação que pense e valorize a diversidade voltou a ficar em segundo plano. A falência do atual modelo de ensino foi o argumento usado como justificativa para o cancelamento da legislação. Ao publicar a MP nº 746/2016, o ministro da Educação, Mendonça Filho, disse que:

O Ideb brasileiro de ensino médio está estagnado desde 2011; o desempenho em português e matemática é menor hoje do que em 1997; temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 24 anos que não estudam nem trabalham; apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior; e a população jovem do Brasil entrará em declínio após 2022. (Oliveira, 2016, n.p.)

No entanto, ao analisar apenas números, o então ministro da educação esqueceu-se de analisar os números dos jovens negros. Em 2016, ano em que o país registrou um aumento recorde no número de homicídios, com um total de 62.517 mortes, a violência se abateu novamente, principalmente sobre jovens negros, mantendo o histórico de vitimização em uma faixa etária e em uma cor, de acordo com o que mostra o *Atlas da Violência – 2018*, estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum de Segurança Pública. A taxa de homicídios de negros (pretos e pardos) foi de 40,2, enquanto a de não negros (brancos, amarelos e indígenas) ficou em 16 por 100 mil habitantes¹⁰. O então ministro Mendonça Filho esqueceu-se que deixar de discutir as questões raciais e que eles precisam de políticas de reparação não ajudará a melhorar os números.

10. Cf. Oliveira, José Carlos. MP do ensino médio amplia carga horária e garante flexibilidade curricular. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3JhvpHI>. Acesso em: 20 dez. 2019. Cf. Ipea. Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada. Atlas da violência 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3DLE445>. Acesso em: 22 dez. 2019.

Considerações finais

Podemos, então, dizer que, baseando-nos nos números dos gráficos e tabelas produzidos pelos institutos oficiais brasileiros, o uso de uma medida provisória que impede o amplo debate com a sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo e de diálogo com os movimentos sociais da educação não ajuda, pelo contrário, atrapalha, a luta contra a discriminação racial. Ela impede os estudantes de terem contato com uma cultura tão heterogênea, como a africana, visto que a escola, para muitos, é o único ambiente a proporcionar tal acesso. Trata-se, em suma, de um tema de grande relevância social, que tem importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações.

Precisamos, assim, discutir amplamente para entendermos a fonte de tantos problemas sociais e as verdadeiras intenções por trás dos discursos da não necessidade de se falar sobre questões étnico-raciais, principalmente, em um país que tem a maioria da sua população negra. Maioria essa, vale enfatizar, que padece com a discriminação e a criminalização de seus jovens, que deveriam ter acesso a políticas de inclusão, e não lotar os presídios. Nessa perspectiva, a BNCC destaca o seguinte:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2017, p. 15)

E ainda afirma que:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores. (Brasil, 2017, p. 7)

Portanto, é papel da escola discutir a pluralidade do nosso patrimônio cultural, bem como tentar dirimir todo e qualquer resquício de preconceito ou discriminação que ela provoca por falta de conhecimento. Logo, é por essa urgência de debates e de orientações que não podemos deixar de promover nas nossas aulas discussões sobre a África e suas contribuições. Às escolas, portanto, faz-se necessária a execução de projetos, o fomento a discussões, debates, dar luz a toda essa

cultura, principalmente por “não ser mais obrigatório”. Por meio de propostas de intervenções, por exemplo, como a que foi aplicada na Escola Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro, em Feira de Santana, Bahia, buscou-se, a partir da leitura de contos afro-brasileiros, lapidar a competência oral dos alunos, desmistificando preconceitos presentes na sociedade e construindo com os estudantes um novo olhar sobre a África – não só o da miséria, pobreza e fome, mas um olhar de riqueza cultural e beleza por muitos deles ainda desconhecido.

São com projetos dessa alçada que estudantes entram em contato com sua cultura ancestral e desmistificam preconceitos, diminuindo, por consequência, o alastramento e a propagação de eventos de discriminação racial, por exemplo, que são percebidos no ódio a religiões de matrizes africanas, ou ao modo de se vestir, de manter o seu cabelo ou possuir traços negroides, sem contar que, no Brasil, o simples fato de ter um tom de pele mais escuro, ser retinto, já é motivo para ser associado ao crime, pobreza ou feiura. Portanto, professoras e professores da educação brasileira têm nas mãos o poder de mudar o rumo dessa história.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei Darcy Ribeiro. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 27833, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 1, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Ano CLIII, Nº 184-A, Edição Extra, Seção 1, Página 1, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Ljr1dp>. Acesso em: 08 mar. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. Ensaio – **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 476-498, 2019.

HAMPÂTÉ-BA, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: Unesco/MEC, 2010, p. 181-218.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia**: revista do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436, 2009.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode ‘atalhar, arroteia!’” *In*: NASCIMENTO, Alexandre do *et al.* (orgs.). **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008, p. 59-78.

SANTOS, Gerivalda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CAPÍTULO 9

DRAMATURGIA, TEATRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sonia Pascolati

As coisas mostradas, a gente aprende mais depressa e mais bonito.
(Machado, 2009, p. 59)

Prólogo

Sonia (*dirigindo-se às leitoras*)- Olá, professora? Tudo bem? Espero que sim, com saúde e, quem sabe, vacinada contra a covid-19?! Gostaria de convidá-la para uma conversa sobre dramaturgia e teatro. Acho que não é um tema recorrente em sua sala de aula, né? Ao menos na minha formação, não foi. Por isso começo provocando-a a pensar nas seguintes questões: quando você foi solicitada a ler um texto dramático na escola pela primeira vez? E quantas vezes essa oportunidade se repetiu? Em sua formação inicial, houve conteúdos teóricos sobre dramaturgia e teatro? E em cursos de formação continuada, esse tema foi contemplado? Quando e qual foi o último texto teatral que você leu? A leitura foi motivada por exigência profissional ou iniciativa pessoal? Você costuma ir ao teatro? E os seus alunos, têm essa experiência? Dramaturgia e teatro fazem parte de projetos disciplinares ou interdisciplinares em sua escola?

Mesmo não sabendo a resposta de cada professora, ousou generalizar: dificilmente somos estimulados a ler dramaturgia na/pela escola e dificilmente professores recebem formação específica para o trabalho com o texto de teatro e sua realização espetacular. Daí, o que nos resta? A resistência em trabalharmos com um objeto que conhecemos pouco (ou nada...) e a consequente lacuna na formação leitora do aluno.

Não sei se vou ajudar muito, mas proponho que você me acompanhe num breve panorama do teatro infantil no Brasil a fim de que eu possa destacar elementos fundamentais do texto e do espetáculo dirigido a crianças e jovens. Meu desejo é contribuir com a formação de professores nesse campo em que, acredito, haja lacunas. Nessa nossa conversa, a partir dos comentários acerca dos textos dramáticos que escolhi, proporei reflexões e abordagens didático-metodológicas para o trabalho com o texto dramático e sua dimensão espetacular em sala de aula. Professora, vem comigo nesse passeio?

Ato Único – Três momentos do teatro infantil brasileiro

Cena 1- Imaginário do século XIX

Teatrinho infantil, obra de Figueiredo Pimentel, foi lançada em 1896 como parte da coleção Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma. Sem dúvida, é um marco na história do teatro infantil brasileiro, especialmente considerando o quão incipiente ainda eram as publicações de teatro, a essa época, em território nacional e, particularmente, a falta desse tipo de material para a infância. A própria concepção de infância, aliás, ainda estava em processo de construção, uma vez que as crianças eram consideradas miniadultos, como se pode constatar, por exemplo, pelo vestuário e comportamento exigidos dos pequenos no século XIX. É exatamente essa a visão transmitida pelos textos agrupados na obra: crianças cheias de responsabilidades (tarefas de estudo escolar, incluindo a língua francesa; trabalhos manuais como bordado ou piano, especialmente para as meninas) e estimuladas a comportamentos caridosos, de um bom senso compatível com a lógica dos adultos, com pouco espaço para o lúdico, presente quase que apenas como recompensa para atitudes louváveis.

A proposta da obra, uma compilação de muitas peças curtas, é oferecer material simples para que as crianças possam encenar os textos em casa, com poucos recursos; talvez por essa razão, os cenários sejam, geralmente, as salas de estar e quartos de estudo, enfim, o ambiente doméstico burguês, com nítida separação de classes sociais: o lugar dos serviçais e dos desvalidos, que recorrem à caridade burguesa, é claramente separado do espaço dos patrões. A desigualdade social, portanto, está em cena, mas sem qualquer problematização, uma vez que a caridade cristã é suficiente para apaziguar moralmente os bondosos de coração, sem alterar, em nenhuma medida, as condições materiais de existência dos subalternos, cabendo a eles as esmolas e a resignação.

A classificação de gênero das peças não segue qualquer rigor, havendo, por exemplo, comédias¹ que partem de ou terminam em acontecimentos infelizes e dramas com presença de personagens e situações cômicas. A maioria dos textos é apontada como “comédia em 1 ato”, embora muitas tenham assuntos dramáticos, mas há também dramas em um ato, diálogos em 1 ato e monólogos escritos em verso e distintamente dirigidos a meninos e meninas. Também não se percebe preocupação com a teatralidade: a ação dramática e o diálogo

1. Parece que o Pimentel utiliza o termo “comédia” como sinônimo de gênero dramático e não de uma forma desse gênero.

são construídos de modo a apresentarem lições de comportamento e máximas educadoras, tais como “[...] a verdade é tão bela como a caridade” (Pimentel, 1958, p. 133) ou “[...] se soubessem os maus quanto é doloroso o remorso, quando se comete uma falta, ninguém se lembraria de cometê-la” (Pimentel, 1958, p. 147), sem que se recorra a um jogo dramático nem haja utilização de signos teatrais que não os objetos de cena fundamentais ao desenvolvimento da ação, sendo realmente raros os momentos em que a teatralidade e o recurso à imaginação despontam no conjunto de peças. O teatro, portanto, é tratado como instrumento educativo, perdendo sua dimensão, essencial, de jogo.

Os enredos focam situações domésticas nas quais o caráter das crianças é posto à prova, seja por comparação entre as próprias crianças, seja em contraste com o olhar do adulto que está de prontidão para corrigir qualquer desvio de conduta. Recorrendo a *coups de théâtre* (golpes de teatro, lances dramáticos e inesperados) e peripécias, o autor consegue criar situações que constroem a criança a mudar, milagrosamente, seu comportamento, contrariando o *ethos* (caráter) da personagem esboçado até então.

Necessário pontuar a distinção de gênero, uma vez que ao menino é atribuído o comportamento desobediente e travesso, enquanto as meninas, geralmente uns anos mais velhas, devem cuidar (leia-se: controlar e vigiar como um adulto) dos irmãos mais novos, clara atribuição de distintos papéis sociais aos gêneros feminino e masculino.

Via de regra, não há espaço para o lúdico, para o ser criança, uma vez que elas são mobilizadas recorrentemente a pensarem e agirem como adultos, abrindo mão do prazer para encarar responsabilidades, o que contraria um dos pressupostos básicos da Psicanálise freudiana, segundo o qual a criança tende ao princípio de prazer, negando o princípio de realidade, como bem aponta Bettelheim (1980) acerca dos benefícios dos contos de fada para o desenvolvimento psíquico infantil.

Tenho ciência de que a obra de Figueiredo Pimentel tem de ser lida em seu contexto de produção, o final do século XIX, mas isso não nos exime de um olhar contemporâneo que a respeite em seu valor histórico, porém, perceba a falta de sintonia com nossos tempos e ideias. Mais do que isso, trata-se de obra com várias edições (a que tenho é a nona edição, de 1958²), portanto, os mesmos paradigmas de comportamento infantil foram reeditados por décadas a fio...

2. A casa editora Livraria Quaresma encerrou suas atividades em 1951, mas os direitos de publicação de *Teatrinho infantil* foram cedidos a Spivak & Kersner Ltda. Só a nona edição contou com 15 mil exemplares, algo notável no meio editorial e que atesta a popularidade da obra de Pimentel.

Entreceña

Professora- Sonia, se *Teatrinho infantil* é uma obra conservadora e afastada da teatralidade, por que, então, discuti-la aqui?

Sonia- Pois é... Parece deslocado, mas é fundamental que nós, professores, estejamos atentos à configuração histórica do gênero teatro infantil e especialmente que possamos refletir sobre qual paradigma de infância habita nosso imaginário. É sempre uma tentação utilizar o texto literário para discutir temas relevantes ou conteúdos disciplinares e esquecer que se trata de arte, de um objeto literário. No caso da dramaturgia, a teatralidade não pode ser esquecida em nome da educação moral e comportamental.

Professora- Mas obras literárias continuam sendo lançadas com a finalidade de trazer à tona temas específicos, inclusive estimulados pela legislação educacional, caso da educação étnico-racial, da discussão de temas ambientais e de diversidade identitária, não é?

Sonia- Sem dúvida, há um mercado atento às novas demandas educacionais. A questão não é apenas o tema, mas colocar em segundo plano a elaboração estética das obras. Um texto dramático não pode esquecer sua vocação cênica, e no caso do teatro infantil, é fundamental que a obra seja lúdica, que os signos teatrais ativem a imaginação, que a ação dramática gere tensão e expectativa sobre o seu desenrolar, sem limitar-se a propor situações (em lugar de uma ação dramática autêntica) que apenas sirvam como ilustração do comportamento desejado para a criança.

Professora- Não é fácil para um professor que não recebeu formação para o trabalho com o texto dramático separar o joio do trigo...

Sonia- Por isso é necessário conhecer obras teatrais infantis bem-sucedidas, não coincidentemente, aquelas que foram pensadas para o palco, dialogando efetivamente com o público infantil.

Cena 2- Enfim, a teatralidade!

Para nossa sorte, como anuncia Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e a produção de teatro para crianças avança na direção de uma compreensão das especificidades dessa fase da vida, com ênfase na imaginação, no lúdico, na inventividade infantil. Afirmo isso ancorada em duas obras que me servem como paradigma do segundo momento do teatro infantil que inventario aqui, com a contribuição de *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, encenado pela primeira vez em 1948, no Rio de Janeiro, e *A*

menina e o Vento, levada à cena em 1963 pelo Tablado, grupo teatral criado por Maria Clara Machado.

O casaco encantado apresenta a história de José e João, amigos que provocam a ira de um Rei e de um Mágico e, para se livrarem dos perigos, contam com a ajuda de uma Princesa. A ação começa quando o primeiro dano (José derrubou acidentalmente tinta no caso do Rei e teve de costurar um novo numa única noite) já está sendo reparado, mas uma peripécia muda o transcorrer da ação, pois um mágico se irrita com os amigos, encanta o casaco – quem o vestir dançará incontrolavelmente – e transforma João em sapo. Para receber o perdão do Rei, é preciso encontrar o Mágico e convencê-lo a desencantar o casaco, missão que será cumprida por José e João.

A estrutura da peça é composta por um prólogo, três atos e um epílogo – logo, um texto em consonância com a configuração clássica do texto dramático, não restrito a uma situação dramática exemplar – e o desenrolar da ação dramática lança mão de muitos recursos das narrativas infantis tradicionais, os contos de fada ou contos maravilhosos, nos quais há uma missão a ser cumprida pelo herói, obstáculos a serem vencidos, a doação de um objeto mágico, a consecução do objetivo e a respectiva recompensa (Propp, 1984). A tripla repetição de ações e situações, animais que falam, uma feiticeira desastrosa, vassouras voadoras, pessoas transformadas em animais ou objetos de decoração, palavras com poder de encantamento, heróis que conseguem vencer obstáculos pela esperteza são ingredientes típicos das narrativas infantis, desde suas origens, assimilados por Lúcia Benedetti na composição do texto.

Mas o que interessa aqui são os efeitos teatrais, como a teatralidade está presente e prevista no texto. O prólogo é conduzido pela personagem Vovó (representação da contadora de histórias, a velha fiandeira), que se dirige diretamente aos espectadores a fim de contextualizar a situação dramática e apresentar as personagens, logo, trata-se de expediente que coloca a criança diante da realidade teatral, um jogo de representação (metateatralidade) no qual a ilusão dramática é, alternadamente, quebrada (diálogo com as crianças pela quebra da quarta parede³) e mantida (universo mágico autônomo em relação à realidade concreta da criança).

Os signos teatrais (figurinos, cenários, objetos de cena, iluminação, sonoplastia, expressão facial, gestualidade, movimentação em cena etc.) são fundamentais para a teatralidade, ainda mais quando arranjados de forma hiperbólica, como na descrição do Mágico – “*(Abre a porta, entra o MÁGICO, alto, calças de grandes riscos amarelos e pretos, chapéu de copa bem pontuda, enorme*

3. Parede imaginária que separa palco e plateia.

capa preta sobre os ombros [...])” (Benedetti, 2012, p. 11), pela presença de um sapo que surpreende pelo tamanho, equivalente ao do ator que o representar ou de pajens presentes sempre que a ameaça de morte paira sobre José e João, gesticulando ameaçadoramente que suas cabeças serão cortadas. As rubricas, ou indicações cênicas, também são importantes para a percepção da teatralidade no texto, uma vez que indicam as expressões faciais das personagens, seu gestual e a entonação das falas, o que revela estados de espírito.

O humor é um ingrediente importante para a percepção do teatro como prática lúdica. Ele se manifesta na construção das personagens (caracterização exagerada do Mágico e sua mulher, a aprendiz de feiticeira; a covardia de José em contraste com a ousadia de João); nas falas, como a receita em preparo pelo Mágico (“Josefina – Água de serra colhida às três da manhã, dois olhos de cabrito, perna de lagarto, gordura de baleia, trombas de elefantes, ovos de pombos cinzentos e fígado de alfaiate”) (Benedetti, 2012, p. 45); na movimentação em cena, especialmente quando implica tumulto, quando os “[...] *Pajens correm na maior confusão*” (Benedetti, 2012, p. 21) e José se esconde embaixo da cama ao ver o Rei saltar freneticamente ao vestir o casaco encantado; e situações nas quais as personagens usam de esperteza para enganar a outra, contando, inclusive, com a cumplicidade do público.

Por todas essas qualidades, *O casaco encantado* tornou-se um marco do teatro infantil que respeita a criança em suas especificidades, estimula sua imaginação e convoca sua participação no jogo teatral.

Outra contribuição relevante para o teatro infantil é a de Maria Clara Machado. *A menina e o Vento* é composto por prólogo e nove cenas e a situação dramática conjuga um fundo realista com elementos maravilhosos. Os irmãos Maria e Pedro tentam escapar das aulas ministradas pelas tias Adelaide, Adalgisa e Aurélia, fugindo para a Cova do Vento, canto isolado em uma praia. O elemento maravilhoso está no “rpto consentido” da menina pelo Vento. O desaparecimento da garota implica a participação da imprensa e da polícia no caso, um dado realista, mas que é desconstruído, via humor, pela incompetência dos policiais em resolverem o caso e pelo sensacionalismo e falso heroísmo do repórter.

A contraposição entre a visão do adulto e a da criança é fundamental para o desenvolvimento da ação dramática, que começa justamente com a fuga da autoridade (realismo) das tias e o conluio com o Vento (maravilhoso); a ação mostrará a dificuldade dos adultos em apreenderem a dimensão imaginativa do universo infantil, predominando a perspectiva infantil.

É fundamental destacar a teatralidade inscrita no texto, desde a apresentação do cenário, explicitando que o texto dramático é repleto de teatralidade, da visualidade e da performatividade que serão concretizadas apenas com a encenação, todavia, é capaz de aguçar os olhos do leitor:

*A Cova do Vento. Um pedaço de praia deserta com enorme tronco ao fundo, de onde caem pedaços de galhos e parasitas, **feitos com material leve** para que possam **sugerir** o efeito do vento. No chão, algumas pedras roliças. Uma delas é o travesseiro do vento. **O ambiente deve sugerir mistério e poesia.** Vários **ventiladores** são instalados para movimentar os parasitas que se moverão ao mesmo tempo que se ouve o **barulho** do vento gravado e irradiado de um alto-falante.* (Machado, 2009, p. 11, grifos meus)

O humor, a ironia e a sátira são elementos organizadores da ação dramática e da configuração das personagens do texto de Maria Clara Machado. O humor está presente, por exemplo, nos nomes das personagens – Plácido, o Comissário, e Pacífico, o soldado – que remetem à cordialidade em oposição à função exercida, a força policial, até o comportamento deles, que se pretendem corajosos e infalíveis, quando, de fato, são patéticos e inoperantes. Em termos teatrais, é emblemática a cena em que o Comissário quer prender o Vento, mas é desarmado por um sopro e na sequência “[...] *cai no chão de pernas para o ar*” (Machado, 2009, p. 86), nítido signo de rebaixamento. Um recurso para satirizar a (in)competência policial está na cena VII, quando o Comissário encarrega os soldados de coletar o vento: “[...] Pacífico e Crispim, apanhem um pouco deste ar. *(Tira da mala de perícia dois apanhadores de borboletas e entrega-os aos policiais)* É preciso mandar um sábio examinar a natureza deste vento [...]” (Machado, 2009, p. 72). Também é cômica a representação das tias assim que conseguem descer da árvore sobre a qual foram colocadas pelo Vento – “[...] *As tias estão com os chapéus fora do lugar, as saias levantadas, pedaços de folha na cintura [...]*” (Machado, 2009, p. 54) – e também a do Comissário que compreende equivocadamente um enunciado, pensando que “tomar medidas urgentíssimas” (Machado, 2009, p. 55) equivale a tomar as medidas corporais das tias com uma fita métrica.

Por último, mas não menos importante, registro as relações entre *A menina e o Vento* e o contexto histórico nacional da década de 1960. Desde o Prólogo, o civismo está presente como tema a ser questionado. De um lado, a visão do adulto, que diz adorar educação cívica, ser necessário “[...] aprender a amar o Brasil [...]” (Machado, 2009, p. 14) e prevê, como castigo para as

crianças por fugirem da aula, duzentas repetições da frase “VIVA O NOSSO BRASIL AMADO!” (Machado, 2009, p. 15), assim mesmo, em letras garra-fais. De outro lado, a bela metáfora do vento como liberdade, possibilidade de conhecer a realidade (Maria viaja pelo Brasil na cacunda do Vento) sem o filtro dos livros e das cartilhas cerceadoras, dos manuais de educação cívica. Mais que isso, respeitar a imaginação infantil, dando-lhe livre curso. Maria, com sua técnica de ventarolar, de rodopiar sem medo e em liberdade, desafia a máxima da tia Adelaide, que gostaria de dominar as crianças com regras militares: “Só quem voa é passarinho, criança estuda para servir ao Brasil” (Machado, 2009, p. 30). Criança é passarinho? Maria é.

Entrecena

Professora- É nítida a diferença entre a obra de Pimentel e as duas últimas, já de meados do século XX.

Sonia- Sem dúvida, especialmente no que diz respeito à inserção do maravilhoso na ação dramática, a criança como protagonista e capaz de recriar a realidade por meio da imaginação e...

Professora- ... a teatralidade! A dimensão espetacular já está prevista pelos textos. Numa leitura dramática, por exemplo, seria interessante estimular as crianças a criarem entonações e gestualidades?

Sonia- Com certeza! E também, com o material disponível ou que possa ser reutilizável ou adaptável, é possível criar alguns elementos de cenário, objetos de cena e até figurinos. Coisas simples, mas que ativem a visualidade e a imaginação dos alunos.

Professora- Verdade... Divididos em grupos, os alunos podem se revezar na função de atores e do público, modos diferentes de percepção e de interação com o texto dramático e o teatro.

Cena 3- Tendências contemporâneas

Para comentar o momento atual do teatro infantil, indico algumas linhas de força a partir de três produções do século XXI. Não ousou afirmar que todas as produções contemporâneas do teatro para crianças e jovens sigam essas mesmas diretrizes, porém, é possível assumir que esse breve conjunto de peças nos dão uma direção do que tem sido criado recentemente e que relações mantém com a “tradição” do teatro infantil.

Começo destacando a intertextualidade, princípio organizador de *O príncipe atrasado*, de Cassia Leslie e Ricardo Dalai, obra selecionada pelo PNLD Literário 2020⁴. É muito comum haver diálogos intertextuais em obras infantojuvenis, expediente produtivo para ativar a memória literária do leitor, especialmente quando o diálogo se estabelece com obras canônicas como os contos de fada.

A ação dramática, organizada em Prólogo, três atos e dois entreatos, tem como protagonista um Príncipe à moda antiga, que deseja se casar com uma Princesa e ser feliz para sempre. Porém... os tempos são outros e ele, sucessivamente, recebe um “não” da Bela Adormecida, da Cinderela e de Nzinga, rainha africana símbolo da resistência ao comércio de escravos por Portugal na primeira metade do século XVII. É essa última mulher cortejada que verbaliza definitivamente a mudança de paradigma em relação aos papéis sociais masculinos e femininos na sociedade contemporânea, pois ela simplesmente não quer se casar, embora o Príncipe acredite que “[...] toda princesa sonha com a chegada de seu príncipe, com quem será feliz para sempre!”. Nzinga, rainha guerreira, tem pronta resposta: “Alteza, isso é história antiga. Ninguém mais espera ser salva por um príncipe num cavalo branco munido de uma espada que aniquilará todos os perigos. Nós também temos espadas. Veja. *Mostra uma espada, que tira do vestido.*” (Leslie; Dalai, 2018, p. 39).

O intertexto, que começa num terreno conhecido do leitor, as princesas dos contos de fada, desliza para um novo campo, o da história e da cultura africanas, instituído por força de lei (Lei 10.639/2003) no ensino brasileiro. Como se trata de uma visada paródica, assumida pela obra desde o subtítulo – “Uma paródia teatral de contos de fada”, a inversão dos papéis femininos é flagrante, pois todas insistem que o casamento não é a única opção para a mulher, ou seja, o intertexto desloca as personagens de seu contexto original para alinhá-las ao pensamento contemporâneo, essencialmente no que diz respeito ao empoderamento feminino.

Se o intertexto alinha o texto ao tom maravilhoso das narrativas primevas para a infância, também é atualizado por constantes referências a elementos contemporâneos com menções a redes sociais; a castelo com elevador; ao casamento dos jovens príncipes herdeiros do trono britânico, William e Harry; a compras na Rua 25 de Março, um dos centros comerciais de São Paulo; linhas de ônibus; novela das nove; Pilates e Yoga; e alusões a sucessos do cinema como *Shrek*, *Frozen* e *Harry Potter*.

O humor se faz presente nessa paródia, evidentemente. A condição de um príncipe apegado à tradição e dispensado por três princesas modernas já

4. Disponível em: <https://bit.ly/3uWZRlv>. Acesso em: 15 maio 2021.

é bem-humorada, riso acentuado frequentemente por frases surpreendentes como “Tenho um cavalo novinho lá embaixo, 2.0, Flex!” (Leslie; Dalai, 2018, p. 16), do Príncipe, ou o comentário de Teodoro, um dos valetes do Príncipe, sobre Cinderela: “Pontos negativos: sogra má e duas cunhadas chatas, mas uma fada madrinha assessora ela agora. Pode ser um bom *marketing*.” (Leslie; Dalai, 2018, p. 32).

A camareira é a personagem mais cômica, descendente da linhagem dos criados licenciosos de Molière que tratam com intimidade a seus patrões e convidados. É esse perfil maroto que lhe permite irritar a princesa ao revelar sua intimidade: “É... sua alteza ronca muito. Problema no septo.” (Leslie; Dalai, 2018, p. 22) ou dar o braço ao Príncipe e ainda comentar que ele é musculoso. Contudo, não há rebaixamento de sua figura; pelo contrário: seu jeito espontâneo agrada tanto ao Príncipe que ele acaba por nutrir sentimentos por ela e fazendo-a sua princesa, preservando o tradicional “E foram felizes para sempre”, apesar da renovação de paradigmas e papéis sociais proposta pelo texto dramático. Os valetes do rei, trigêmeos, também participam da construção do humor, como vemos por seus figurinos para o baile de máscaras do segundo ato: “*Teobaldo veste uma máscara do Harry Potter, Teófilo usa um prato de plástico com buracos para os olhos e a boca, e Teodoro veste uma cueca como máscara. Eles desfilam para o público por um tempo*” (Leslie; Dalai, 2018, p. 29).

Mesmo sabendo quão reconfortante é o universo dos contos de fada, também na dor o teatro infantil busca inspiração. Isso mostra que a criança representada pelo teatro é um ser integral, com desafios internos e cotidianos a enfrentar e a arte pode colaborar para seu amadurecimento afetivo e cognitivo. Os textos que passo a comentar agora não abandonam o maravilhoso, porém, o foco passa a ser a potência da arte para o enfrentamento de situações concretas experienciadas pelas crianças e para as quais nem sempre elas têm armas com que lidar: a separação dos pais e a morte.

A primeira temática é trabalhada pela obra de Flávia Savary, *Meus olhos são teus olhos*, de 2011. Uma menina rica se recusa a ver, apesar da insistência de duas personagens metafóricas – o Olho de Fora, o olhar para os elementos do mundo externo, e o Olho de Dentro, a imaginação e os sentimentos mais íntimos, a interioridade – para que ela volte a olhar. A resistência da Menina será vencida com a ajuda de Beto, um garoto que, apesar de muito pobre, vivendo do que recolhe num lixão, não perdeu a capacidade de ver com o Olho de Dentro, de imaginar.

É por meio do afeto e do livre curso da imaginação que Beto vai vencendo as resistências da Menina e ela acaba confessando o que a torna infeliz: “Meu

pai foi pra América, minha mãe pra Europa” (Savary, 2011, p. 31), enunciado que contém uma dimensão literal, os pais distantes um do outro e da Menina, e uma acepção metafórica: os pais estão separados como se estivessem em continentes opostos, com um abismo entre eles. A Menina, ao se recusar a ver, está se esquivando de uma situação aversiva, para cujo enfrentamento ela necessita de ferramentas afetivas e cognitivas. Essas ferramentas são as porções racional/consciente (Olho de Fora) e emocional/inconsciente (Olho de Dentro) a serem ativadas pela intervenção de Beto, que não abre mão da pulsão imaginativa que lhe permite justamente unir as duas formas de ver: apropriar-se do mundo de fora transformando-o com os olhos de dentro. Essa habilidade o faz ver numa lata, um microfone, e sentir-se como um famoso cantor de rock; uma garrafa pet se torna um foguete, e o menino, um astronauta; um sapato velho passa a ser um pato, numa grande brincadeira. Logo, a mais dura realidade pode ser enfrentada com a imaginação, lição que ele, ludicamente, ensina à Menina.

Em termos psicanalíticos, o ego, nossa porção consciente equivalente ao Olho de Fora, necessita do equilíbrio com o id, nosso Olho de Dentro, equilíbrio dificilmente alcançado sem a ajuda de um mediador. O outro é fundamental para auxiliar a criança a ver o mundo de novas perspectivas. No caso dessa menina rica, o confronto com a inventividade de alguém destituído até do mínimo para a sobrevivência (o alimento) a leva a olhar para os próprios problemas por novos ângulos, concluindo poeticamente que “Desfeito o nó do segredo, meu coração se livra do medo” (Savary, 2011, p. 37), um claro estímulo para que a criança da plateia compreenda que falar de seus medos e conflitos, exteriorizar sua dor, ajuda a vencer problemas internos e externos. Não à toa o Olho de Fora é representado no interior de um crânio, nosso cérebro (razão, controle, interdições) e o Olho de Dentro, provido de asas (imaginação), está confortavelmente aninhado num *puff* colorido, metáfora do aconchego que a imaginação e o lúdico podem oferecer à criança.

O humor, uma constante analisada aqui, fica por conta da rixa inicial entre Olho de Dentro e Olho de Fora e dos trocadilhos linguísticos utilizados por eles, assim como do conhecimento do leitor-espectador de que o menino está se fazendo passar por príncipe diante da Menina. Há alguns intertextos, todos alusivos, como Beto alcançar a janela da Menina utilizando uma escada, tal qual acontece na célebre cena do balcão de *Romeu e Julieta*, obra shakespeariana, ou a remissão a *As mil e uma noites*, pois a Menina insiste para que Beto continue lhe contando suas aventuras imaginárias, invertendo a relação original de Sherazade, antes contadora, aqui ouvinte das histórias do (falso) príncipe Rafadin El Agha Salamaleque.

Todavia, apesar da relevância de todos esses recursos, importa muito a teatralidade, fundamental na criação de Savary; a vocação cênica do texto é clara: a iluminação dirige o olhar do espectador para o que interessa na cena; a marcação, especialmente para assinalar a oposição entre Olho de Dentro e de Fora e da Menina e de Beto, destaca a mudança de situação, uma vez que ao final se encontram numa ciranda, apontando a igualdade, o sonhado equilíbrio entre as instâncias razão e emoção, realidade e imaginação; o figurino caracteriza as personagens em suas oposições (riqueza/pobreza e realismo/imaginação); o uso do jogo teatral no próprio teatro (metateatro) fica evidente quando Beto opera sobre objetos concretos para torná-los outros signos; e a presença constante da mímica, fundamental em cenas sem palavras:

(Trecho feito sem palavras. Beto se comunica com expressões faciais e gestos empolgados, parecendo descrever cenas incríveis. Menina reage, com espanto e admiração. Por trás de um lençol ou pedaço grande de TNT verde, seguro por pessoas que não apareçam, desenrola-se a narração das aventuras de Beto. Estas serão protagonizadas por Olho de Dentro e Olho de Fora, que atuarão escondidos atrás do tecido estendido, de ponta a ponta, no fundo do palco. Iluminados por detrás, terão apenas suas silhuetas reveladas. Olho de Dentro e Olho de Fora representarão duelos contra piratas, encontros com baleias e sereias, monstros marinhos, tempestades e naufrágios. As mímicas dos dois atores e a forma de manipularem os objetos é que traduzirão à plateia o sentido pretendido [...].” (Savary, 2011, p. 28)

A rubrica ainda detalha que os animais marinhos podem ser construídos com papelão, placas metálicas sugerirem o som da tempestade, barquinhos de papel serem os navios naufragando, carpintaria teatral que projeta a magia do espetáculo aos olhos do leitor. Sugestões acerca da encenação são uma preocupação justificada especialmente pelo uso do texto em ambiente escolar, no qual nem sempre haverá pessoas com formação específica em teatro, portanto, é necessário inscrever no texto alternativas para a criação do espetáculo com os alunos.

Outra questão delicada para o enfrentamento infantil é a morte, tema de *Onde moram todas as coisas*, de Assis Benevenuto, texto lido pela primeira vez no projeto Janela de Dramaturgia, em 2017. A ação da peça apresenta a pequena Mi, que perdeu o sono por estar ansiosa pela aula seguinte, uma visita ao planetário. A mãe, sempre uma voz *in off*, a aconselha a soltar a imaginação, seja para conciliar o sono, seja para antecipar as imagens celestes que verá na manhã seguinte. Para isso, Mi pede ajuda a Álex, espécie de amigo imaginário, e juntos acabam indo para o espaço. Lá, a menina encontra uma

astronauta de verdade, a qual é ela mesma adulta e ciente do que acontecerá com a vida da criança: sabe que a menina perderá a mãe nesse espaço de tempo entre a infância e a vida adulta.

Novamente, estamos num campo entre o maravilhoso e o realismo, mas especialmente temos uma protagonista que, como Chapeuzinho Vermelho⁵, é uma pré-adolescente e tem de lidar com essa transição. Esse aspecto fica claro quando a Astronauta aconselha Mi a dizer a verdade para Álex, isto é, que ele é só a imaginação dela, não tendo existência no mundo real. O processo de ter de abrir mão dessa âncora da infância indica que Mi tem de encarar seu próprio lobo mau, o amadurecimento inevitável. Entrar no mundo adulto é, também, tomar consciência de que o tempo passa, de que tudo é finito, como as primeiras falas da peça explicitam: “Mi – Mas o tempo não passa. / Mãe – *Em off.* Ele vai passar, o tempo sempre passa...” (Benevenuto, 2019, p. 26).

A teatralidade comparece desde o início da ação por meio da interação com o público, como quando Álex conta com sua ajuda para criar a imagem de D. Insônia ou para mostrar a Mi como é fácil imaginar as coisas, pedindo que imaginem uma cachoeira, um pato e um cabrito e seus respectivos sons. O jogo, logo de cara, rompe a quarta parede, envolvendo o espectador, procedimento acentuado quando Mi consegue ir para o espaço com seus companheiros de aventura: Álex, Dona Insônia e o Sono. Nesse momento, o público troca de lugar com os atores: o espaço sideral é representado na plateia e o público acomoda-se no palco, no quarto de Mi, de onde poderá observar a experiência espacial deles.

O momento de preparação para a ida ao espaço é repleto de signos teatrais e performatividade, afinal, eles têm de construir um foguete. Dona Insônia providencia as roupas de astronauta: “*Música. Mudanças de luz. Com a caixa de Álex e algumas outras caixas e objetos do próprio quarto de Mi, eles constroem um foguete. Dona Insônia e Sono aparecem algumas vezes, correm pelo espaço, ajudam Mi e Álex. Termina a música*” (Benevenuto, 2019, p. 35). Para representar o espaço sideral, a performatividade e a teatralidade são essenciais, com as personagens “[...] *caminhando sobre as cadeiras. Luzes, fumaça e uma trilha espacial. Caminham em câmera lenta. Falam como se estivessem muito distantes uns dos outros*” (Benevenuto, 2019, p. 37).

Por fim, o humor também comparece no texto/espetáculo, em particular no diálogo entre Mi e a Astronauta, pois, constituindo um duplo, elas se

5. O conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, especialmente na edição ilustrada por Roger Mello para a editora Nova Fronteira, tematiza a mesma questão: uma reescrita de Chapeuzinho na qual a menina-moça assiste à morte da avó e toma consciência de que terá de lidar com as dores do amadurecimento (Rosa, Guimarães. *Fita verde no cabelo*: nova velha estória. Ilustrações Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992).

atrapalham ao utilizar os pronomes possessivos na expressão “sua mãe/minha mãe” e ao indicarem temporalidades, uma vez que são a mesma pessoa em tempos e espaços distintos, em diferentes fases da vida. Trocadilhos são utilizados por Dona Insônia para falar do sono perdido e há recursos clownescos na cena em que ela persegue o Sono através do armário de Mi:

Ela entra pela mesma porta em que o Sono entrou. Ele sai por outra porta. Começa um jogo de entra e sai pelas portas do armário. Depois de várias entradas e saídas, o Sono fica parado do lado de fora e a Dona Insônia fica entrando e saindo sozinha do armário. Sono, Mi e Álex não aguentam e dão uma gargalhada bem alta. Dona Insônia percebe que o Sono está do lado de fora. (Benevenuto, 2019, p. 31-32)

Ao final da aventura de Mi e seus amigos, fica clara para o leitor/espectador a provocação do título: todas as coisas – as vivas e as mortas, as visíveis e as sonhadas – moram na imaginação.

Epílogo

Sonia (*dirigindo-se às leitoras, professoras do ensino fundamental*)- Então, professora, ao final de nosso passeio, creio ser possível chegar a algumas conclusões acerca das características gerais da produção teatral para crianças, uma espécie de síntese do percurso. As questões que proponho agora são derivadas dos textos comentados e podem ajudar na seleção de textos dramáticos a serem utilizados em sala de aula.

1. O texto adota o ponto de vista da criança ou o respeita nas representações simbólicas e ideológicas presentes no texto?

2. O lúdico está presente e instiga a imaginação, desperta a criança para o brincar?

3. Consegue equilibrar lúdico e realismo/realidade para auxiliar a criança a enfrentar dificuldades comuns ao processo de amadurecimento cognitivo e emocional?

4. A dimensão espetacular (realização cênica) inscrita na dramaturgia, especialmente por meio das rubricas e dos signos teatrais, é destacada?

5. Elementos como o maravilhoso, o humor, a interação entre palco e plateia, o sucesso do protagonista nos desafios enfrentados, a problematização e consequente apaziguamento de conflitos são focados?

6. Os temas dos textos são abordados de uma perspectiva crítica? Ou apenas reforçam estereótipos ou crenças do senso comum? São temáticas desafiadoras ao horizonte de expectativa do leitor?

Além de critérios de seleção de textos e suas características principais, ainda quero pontuar alguns aspectos relativos à presença/ausência do texto dramático na escola. Entendo que haja falhas na formação docente inicial, portanto, colega de profissão, é preciso investir em nossa formação continuada. Por isso recomendo, por exemplo, a leitura de obras de Viola Spolin (2017) e Ingrid Koudela (2009) sobre jogos teatrais que podem ser utilizados em sala para o trabalho com diversas disciplinas, inclusive a Língua Portuguesa, é claro. O livro *Teatro infantil: história, leitura e propostas* traz informações sobre a configuração do gênero dramático e diretrizes para o trabalho com teatro em sala de aula, incluindo a sugestão de mais de 40 títulos para jovens leitores em formação e técnicas para a realização de leituras dramáticas e/ou espetáculos escolares. Não nos esqueçamos de que a dramaturgia é um gênero literário, e como tal deve participar do processo de letramento literário de nossos alunos, desde os anos escolares iniciais.

Ouso referenciar também duas contribuições minhas. A primeira é fruto de observação de espetáculos infantis nos idos de 2004 e 2005, com ênfase sobre a teatralidade inerente a espetáculos infantis (Pascolati, 2006). A segunda é um trabalho recente desenvolvido como projeto de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina. Trata-se de um exercício de leitura dramática do texto *Homens de papel*, de Plínio Marcos, realizado com alunos de graduação em Artes Cênicas e Letras Vernáculas, em 2019 (Pascolati, 2020). O livro de que meu capítulo faz parte, *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas* (André Luís Gomes e Maria da Glória Magalhães dos Reis, 2020) traz várias contribuições e relatos de experiências ligados à leitura dramática.

Incorporar a dramaturgia e o teatro às aulas é recordar que o aluno não se expressa apenas oralmente e por escrito: cérebro e voz são partes de um corpo que pode ser despertado quando lhe é permitido expressar-se com o movimento, o gesto, a expressão facial, o deslocamento pelo espaço: tudo é gerador de sentidos e sensorialidades!!

Referências

- BENEDETTI, Lucia. **O casaco encantado**. 4. ed. Ilustrações Louise Novais. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- BENEVENUTO, Assis. Onde moram todas as coisas. *In*: BENEVENUTO, Assis; SOUZA, Vinícius. **Por quê?** Teatro para infâncias e juventudes. Belo Horizonte: Javali, 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (org.). **Teatro infantil**: história, leitura e propostas. Curitiba: Positivo, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LESLIE, Cassia; DALAI, Ricardo. **O príncipe atrasado** – Uma paródia teatral de contos de fada. Ilustrações Roberta Asse. Londrina: Madrepérola, 2018.

MACHADO, Maria Clara. A menina e o Vento. *In*: MACHADO, Maria Clara. **A menina e o Vento e outras peças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 7-93.

PASCOLATI, Sonia. A sedução do teatro infantil. *In*: CONGRESSO DE LEITURA – COLE, 15., 2006, Campinas. **Anais** [...] Campinas: Gráfica FÉ, 2006, v. 1, p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/3jo8253>. Acesso em: 30 maio 2021.

PASCOLATI, Sonia. Leitura dramática no ensino superior: um relato de experiência. *In*: GOMES, André Luís; REIS, Maria da Glória Magalhães dos (orgs.). **Ence-nar a leitura**: relações cênico-midiáticas. Campinas: Pontes, 2020, p. 50-77.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SAVARY, Flávia. **Meus olhos são teus olhos**. Ilustrações Alexandre Rampazo. Curitiba: Positivo, 2011.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula** – Um manual para o professor. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PARTE II

ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS



CAPÍTULO 1

O TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA ENTONACIONAL: UM PROJETO DE LETRAMENTO EM UM 5º ANO

*Maria Djanira de Sousa
Lilian Cristina Buzato Ritter*

Introdução

Atualmente, nota-se um crescente interesse pelos estudos relacionados à análise de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, porém, ainda são poucos os que se interessam pelos estudos de gêneros discursivos orais. Este talvez seja um fator que coopere com a seguinte situação: pouco se trata nas escolas de trabalhos e/ou de atividades direcionados a gêneros orais, pois há uma preocupação muito grande com a escrita e pouca atenção com a oralidade (Dolz; Schneuwly, 2010).

No contexto brasileiro, os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) destacam a importância de a oralidade estar presente nos currículos das aulas de Língua Portuguesa, em diferentes níveis de ensino. Contudo, mesmo tendo-se o conhecimento de que escrita e oralidade estão interligadas e que são importantes no processo de ensino e aprendizagem, em específico, para a disciplina Língua Portuguesa, ainda se trabalha de forma fragmentada a oralidade da escrita, e essa é uma prática que inibe o desenvolvimento discursivo dos alunos.

Dessa forma, o tema geral da investigação desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) circunscreveu-se na prática de leitura, em específico, na prática de leitura entonacional¹. O pressuposto é que o trabalho

1. Neste trabalho, optou-se pelo termo “leitura entonacional”, em virtude de se assumir a concepção interacionista de leitura e a visão dialógica bakhtiniana do processo discursivo da compreensão. O trabalho com base em gêneros discursivos pressupõe que tanto a compreensão quanto a produção oral ou escrita sejam concebidas como práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, a leitura entonacional é concebida como aquela realizada com contextualização valorativa, imbuída de sentidos produzidos pela voz que vai dando forma aos enunciados. No caso deste trabalho, a prática da leitura entonacional esteve inserida em um projeto de letramento sobre a Semana da Consciência Negra.

com o gênero discursivo teatro pode auxiliar no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos de 5º ano por ser uma produção situada socialmente, e surgiu de uma necessidade em se buscar possíveis caminhos para a resolução de problemas de desempenho da leitura entonacional de alunos do 5º ano de uma escola pública. Esses problemas foram observados em sala de aula por meio da própria experiência de mais de dez anos da professora-pesquisadora enquanto professora de Língua Portuguesa e de Arte, na rede municipal de ensino. Com intuito de possibilitar melhora no desenvolvimento da prática desta leitura, por meio de experimentações que envolvam práticas de linguagem, é que se abordou o gênero discursivo teatro.

Em meio às suas inúmeras características, destacando a multimodalidade que convoca, o texto teatral possui uma particularidade: é um texto escrito, mas que, na verdade, foi produzido para ser encenado/oralizado. Pela experiência de sala da professora-pesquisadora, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas de Arte, sempre foi constatado o prazer, a receptividade dos alunos na leitura do gênero teatral. Essa receptividade fez com que se refletisse na possibilidade da utilização do gênero teatral como um instrumento pedagógico para a prática da leitura entonacional em sala de aula. Dessa forma, optou-se por um trabalho que abordasse práticas discursivas pedagógicas de leitura entonacional por meio do gênero discursivo teatro, adotando a teoria dos gêneros discursivos à luz bakhtiniana (Bakhtin, 1997; Volóchinov, 2017; Faraco, 2009; Acosta Pereira; Rodrigues, 2016). Faz-se necessário informar que a referida pesquisa foi aprovada pelo parecer 3.032.205 do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Para a produção escrita deste capítulo, elencamos como objetivo apresentar a proposta de intervenção implementada em um 5º ano e a discussão dos resultados dessa intervenção. Para tanto, o capítulo estrutura-se nesses dois grandes momentos principais, contando também com as considerações finais.

Proposta de intervenção

A intervenção pedagógica tratou-se de um projeto de letramento ancorado nas ideias de Kleiman (2007) e também na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gênero discursivo e entonação do discurso. Primeiramente, explicamos de forma sintetizada a noção teórico-metodológica de projeto de letramento.

Segundo Kleiman (2007), a noção de projeto de letramento parte de uma concepção de leitura como prática discursiva inserida em eventos de letramento,

os quais podem ser entendidos como situações da vida social, que, geralmente, envolvem uma atividade coletiva. O projeto de letramento surge a partir de um interesse real da vida do aluno em que são desenvolvidas atividades que envolvem a escrita em seu uso concreto, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e de uma produção final a qual deve ter um interlocutor real. O projeto de letramento tem como foco possibilitar aos alunos situações reais de uso da linguagem por meio de uma prática social que envolve gêneros discursivos.

Dessa maneira, o elemento estruturante do currículo é o conteúdo e o do projeto de letramento é a prática social. Assim, o movimento pedagógico é da prática social para o “conteúdo” a ser mobilizado, no caso desta pesquisa, a leitura entonacional. Ainda conforme Kleiman (2007), no caso do ensino da leitura, o professor deve selecionar o que entra em sala considerando os textos representativos de determinada prática social, o grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. No caso específico do trabalho realizado, o gênero discursivo teatro e a leitura entonacional são os objetos conteudísticos do ensino, mas é a prática social própria da instituição escolar – realizar uma apresentação na Semana da Consciência Negra – o eixo estruturante das atividades que constituíram o projeto.

Todo o trabalho ancorou-se nos estudos do Círculo de Bakhtin em relação à concepção interacionista e dialógica da linguagem, destacando-se a ideia que é por meio do enunciado que o sujeito interage socialmente. Nesse sentido, concebe-se a língua em seu uso real, asseverando: “Não é a vivência que organiza a expressão-enunciado [...] ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima” (Volóchinov, 2017, p. 204). Nessa linha de raciocínio, o produto de toda interação discursiva é o enunciado.

Já em relação às características do gênero discursivo teatro, elas foram estudadas pela visão da autora Marega (2015, p. 58), ao compreender que o referido gênero discursivo apresenta características de um texto duplo: uma parte composta por diálogo entre os personagens, que são textos mais para serem falados/interpretados do que lidos; e outra parte são as “didascálias/rubricas que são, na realidade, o direcionamento de palco mais com finalidade de serem lidas do que propriamente encenadas”. Segundo a autora, o gênero discursivo teatro é heterogêneo e tem como objetivo contar uma história que é apresentada por meio de diálogo, situando os leitores (literários, atores, diretores) por meio de rubricas, sendo essa construção textual direcionada para o palco. As rubricas

são classificadas de acordo com as informações a serem transmitidas e determinadas conforme o tipo de interlocutor a que se destinam.

E, como conceber a prática da leitura entonacional, em meio a essas contextualizações teóricas? Nessa busca, primeiro temos que compreender o conceito de entonação para a teoria bakhtiniana.

Acosta Pereira e Rodrigues (2014) discutem sobre a relação entre valoração e entonação, no sentido de que todo gênero do discurso requer um tom delimitado por uma determinada valoração. Portanto, a entonação expressiva, no sentido bakhtiniano, é um elemento constitutivo do enunciado. Eles explicam que para o autor russo todo falante mantém uma relação valorativa com o objeto do seu discurso e com os outros enunciados. Destacam a ideia que por meio da entonação “o discurso se orienta para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.)” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 186).

O vínculo deste trabalho com a visão bakhtiniana de linguagem amplia o entendimento de entonação vista comumente como as variações do tom que sai da laringe responsável por marcar o ritmo, a velocidade, o timbre da voz. Ela é entendida não somente do ponto de vista da emissão sonora, como se explica a seguir:

É esta a noção de voz que penetra os estudos desenvolvidos por Bakhtin e na qual a entonação é apresentada, e não somente, a voz do ponto de vista da emissão sonora: as vozes sociais, quase imperceptíveis, próximas, que soam concomitante, manifestas em material linguístico de formas diversas e em materiais semióticos também diversificados. A palavra pronunciada com entonação atua como um elemento condutor de sentido no interior das relações sociais, pois não está limitada a uma única situação, ao contrário, está ali para completar o sentido de toda e qualquer expressão. (Bezerra; Paixão; Menegassi, 2019, p. 32)

Desse modo, a prática da leitura entonacional só é possível se o aluno-leitor compreender os tons valorativos/axiológicos constitutivos dos enunciados. Ela extrapola a leitura em voz alta mecânica, porque ela não é desprovida de sentidos. É importante destacar que a voz, para a perspectiva bakhtiniana, é a realidade sonora da expressão. Ou seja, o leitor só consegue conferir ao enunciado a sua entonação quando inserido em uma situação enunciativa.

De forma sintetizada foram informadas as principais delimitações teórico-metodológicas do trabalho desenvolvido, e, na sequência, apresenta-se o

relato do projeto elaborado e a sua implementação. Faz-se necessário ressaltar que o projeto de letramento foi planejado e implementado em quatro módulos, nos meses de setembro a novembro de 2018, em um 5º ano de uma escola pública da região noroeste do Paraná.

Módulo 1: aulas 1 e 2

O objetivo do primeiro módulo foi mobilizar os alunos sobre a importância do evento de letramento que ocorre nas escolas municipais denominado de “Semana da Conscientização Negra.” Inicialmente, foi aplicada a dinâmica “É legal ser diferente”, cujo objetivo é trabalhar a interação por meio do exercício de observação do outro.²

Logo após a dinâmica, a professora entregou digitado o artigo de opinião “Era uma vez uma sala de aula”, de Gustavo Gomes, de 11 anos, colunista do suplemento jornalístico “Folhinha”, e, em seguida, realizou a leitura entonacional do texto para os alunos. Após, foram realizadas algumas reflexões orais sobre o texto, e as questões norteadoras da reflexão foram repassadas aos alunos.

Questões para reflexão

- Você conheceu uma sala de aula através da leitura do texto do Gustavo. Ela se parece com a sua sala de aula? De que forma?
- Como o Gustavo se identifica no texto?
- Na sala de Gustavo não tem preconceito. Para exemplificar essa afirmação, ele utiliza dois exemplos. Quais são eles? Você concorda com a frase “As pessoas não devem julgar pelas aparências”? Por quê?

A seguir, a professora perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre o dia da Consciência Negra que é comemorado nas escolas e solicitou uma pesquisa sobre o tema, justificando que a pesquisa serviria para a realização de uma entrevista com a pedagoga da escola, a fim de se saber mais sobre o tema. A turma foi dividida em cinco grupos que receberam reportagens que tratavam do tema a ser pesquisado. Os alunos pesquisaram, elaboraram as questões e, ao final, cada representante do grupo leu sua questão.

No segundo momento do módulo 1, os alunos fizeram a entrevista com a pedagoga da escola para saber sobre a importância da Semana da Consciência Negra. Cada aluno do grupo direcionou uma pergunta à pedagoga que respondeu logo em seguida.

2. As regras da dinâmica encontram-se disponíveis em: <https://bit.ly/3rkaMoq>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Após a entrevista com a pedagoga, os alunos assistiram a um vídeo de uma entrevista com a MC Sofia: “Princesinha que nada!”³.

Para fechamento das aulas, foi feita uma roda de conversa e escrita individual no diário de bordo (registro sobre impressões do que se aprendia a cada aula) sobre o que acharam/compreenderam sobre o tema tratado durante as aulas.

Módulo 1: aulas 3 e 4

Na sequência, a professora realizou para os alunos a leitura entonacional do livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém. Em seguida, solicitou uma releitura por meio das ilustrações que poderiam ser do personagem ou de alguma cena que mais lhe chamassem atenção.

Após o trabalho de releitura do livro *O cabelo de Lelê*, os alunos assistiram ao vídeo clipe da MC Soffia da música *Menina Pretinha* e, logo em seguida, foram entregues algumas questões reflexivas impressas a respeito do vídeo e da letra da música.

Questões para reflexão

- 1 - Qual o assunto do videoclipe?
- 2 - O videoclipe mostra pessoas tristes ou alegres? Quais são os elementos que aparecem no vídeo e que podem comprovar isso?
- 3 - De quem é a imagem que aparece ao fundo e por qual motivo ela está nesse vídeo? No vídeo há mais meninos ou meninas?
- 4 - Você acha que o preconceito ocorre com qualquer pessoa independente do sexo?
- 5 - Podemos considerar que uma pessoa seja melhor do que a outra por conta de sua cor?
- 6 - Você acha que existe “cor ideal” para ser respeitado enquanto cidadão?

Após a discussão do clipe, os alunos receberam impressa a letra da música *Menina Pretinha*, da MC Soffia, para lerem silenciosamente. Foram entregues dicionários aos alunos para que pesquisassem palavras que não conheciam os significados. Devido à reclamação dos alunos de que a maioria dos dicionários não tinha todas as palavras, a professora orientou que fossem falando as palavras as quais desconheciam seus significados para serem registradas no quadro. Os alunos que haviam encontrado o significado foram lendo para a turma toda e logo depois da atividade de vocabulário, a música foi cantada.

3. Disponível em: <https://bit.ly/3KhfDy9>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Módulo 2: aulas 5 e 6

O objetivo deste módulo foi tratar do aspecto histórico do gênero teatro e suas especificidades enquanto gênero discursivo. No primeiro momento do módulo, cada aluno recebeu reportagens sobre o que é o teatro e qual sua origem. As reportagens foram lidas por parágrafos. A explicação e discussão das ideias dos textos foram feitas, portanto, na sequência de cada parte dos textos. Após a discussão sobre o tema abordado, um texto explicativo sobre as características estruturais do gênero teatro foi lido pela professora, que ressaltou a presença de diálogo, discurso direto, cenário, figurino, sonoplastia, rubrica, linguagem corporal e gestual e ausência do narrador. A professora selecionou a peça infantil *Aia e o Espelho*, de Lucia Benedetti, com o objetivo de realizarem a leitura branca da peça (que é a leitura sem compromisso com emoções e dramatizações). De forma coletiva e colaborativa com os alunos, as características do gênero em relação ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo foram estudadas na própria peça.

Para o fechamento do módulo, os alunos assistiram a uma peça de teatro infantil na Casa da Cultura da cidade.

Módulo 3: aulas 7 e 8

Este módulo teve objetivo de trabalhar a prática de leitura entonacional de duas peças selecionadas. No primeiro momento, a professora retomou a peça *Aia e o Espelho* e solicitou que, por fila, cada aluno fosse lendo as falas de cada personagem. A professora-pesquisadora optou por gravar em áudios as leituras para, posteriormente, proceder às análises de como estavam lendo e assim propor atividades para sanar as dificuldades apresentadas. Nestas aulas, após as atividades, os alunos escreveram e desenharam suas impressões em seus diários de bordo.

Na sequência, a turma assistiu a uma entrevista, em vídeo, com a autora da obra *Meninos de todas as cores*, Luísa Ducla Soares, na qual explica o motivo de ter escrito sobre a temática preconceito. Após o vídeo, foi realizada uma roda de conversa e discussão sobre a temática abordada na obra.

A professora passou para a turma um vídeo de contação de história do livro. Em seguida, entregou o texto teatral adaptado pela professora-pesquisadora da obra *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares.

Primeiramente, os alunos leram silenciosamente, e, na sequência, cada aluno leu um parágrafo, a princípio foi solicitada apenas a leitura sem interferência,

sem orientação a respeito da entonação. A professora gravou em áudio para, posteriormente, utilizar como dado de análise da leitura desses alunos e decidir sobre quais atividades poderiam ser aplicadas para sanar eventuais dificuldades.

Na sequência da aula, a professora realizou jogos teatrais, os quais tiveram como pressuposto teórico os estudos teatrais de acordo com Spolin (2010) que defende a prática dos jogos teatrais na escola como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Dessa forma, a professora deu início em sala às atividades de experimentação cênica com o uso da máscara, que é o símbolo do teatro. Os alunos realizaram uma atividade de expressão corporal utilizando a máscara, atividade descrita a seguir: a professora colocou uma cadeira virada para o quadro e a máscara neutra num canto da sala, o aluno teria que ir lá e colocá-la e deixar fluir as impressões e emoções daquele momento. Esse momento foi livre para quem quisesse participar.

Na sequência, os alunos foram para a quadra e realizaram atividades de jogos com o objetivo de trabalhar mais com a expressão corporal. Primeiramente, foi solicitado que caminhassem em diferentes tipos de solo e de várias formas: lento, rápido, sentindo sensações diferentes como andar na praia com areia fria, quentíssima, no gelo e no assoalho velho de madeira. O objetivo foi desenvolver no aluno o foco, a observância às instruções, avaliação de sua performance e melhora na interação em grupo.

Assim, a professora trabalhou com os jogos “Caminhar no lugar”, “Passa Passa Três vezes”, “Pai Francisco”, “Quem é o Espelho”, “Fala Espelhada”, “Carga Elétrica” e “A carrocinha Pegou”, devido ao fato de esses jogos possibilitarem o trabalho com a voz, a expressão corporal, já que envolvem também a música. Os jogos teatrais foram aplicados em sua maioria na quadra por ser o espaço disponível.

Módulo 3: aulas 9 e 10

Nessas aulas, a professora realizou as leituras branca e entonacional, seguidas de atividades epilinguísticas, conforme prevê Geraldi (1991): exercício de reflexão do uso de determinados recursos linguísticos sobre o texto lido e da operação linguística sobre eles, a fim de explicá-los em suas diferentes possibilidades. Os objetivos foram identificar a intenção discursiva de cada personagem; comparar as falas, por meio de recorte dos trechos do texto teatral, discutindo as diferenças de sentido por meio dos usos de diferentes pontuações; desenvolver a consciência corporal e vocal dos alunos.

Os alunos, em duplas, leram as falas do texto teatral. Primeiramente, os alunos fizeram a leitura branca – leitura em que se obedece às pausas e pontuações próprias do texto, sem que haja preocupação com a leitura entonacional. Durante estas aulas não foi especificado o tipo de leitura que a professora queria, ela apenas solicitou que lessem.

A professora verificou que a maioria dos alunos não obedecia aos sinais de pontuação, principalmente aos de interrogação e de exclamação, assim, para que pudesse intervir em tais dificuldades, ela produziu a atividade descrita a seguir. Utilizando círculos/cartões de cartolina coloridos, que representavam os sinais de pontuação – a cor amarela representava o ponto de interrogação, a cor vermelha, o ponto de exclamação e a cor azul, as reticências –, a professora solicitava que lessem, por exemplo, o trecho com o cartão amarelo (interrogação) e, após a leitura, ao passo que trocava as cores, os alunos tinham que ler entonacionalmente conforme a pontuação que cada cor representava. Desta forma, realçava as diferenças tonais e suas diferentes produções de sentido. Essa atividade foi adaptada de Junkes (2002) e registrada no quadro-negro.

Na continuidade do projeto, os alunos foram para a quadra da escola para realizarem os jogos teatrais “Passa Passa cavaleiro” e “Pai Francisco”, com objetivo de desenvolver a expressão corporal e vocal e a interação com o outro e com o grupo.

Módulo 3: aulas 11 e 12

Na 11ª aula, os alunos continuaram a trabalhar com mais alguns jogos teatrais, com o objetivo de desenvolver a expressão corporal e facial. Ao comando da professora, os alunos tinham que caminhar como se estivessem andando na areia quente, como se estivessem desesperados; depois, na areia fria, como se estivessem brincando, em seguida, passaram ao campo minado, em câmera lenta. E, em determinado momento, foi solicitado que parassem, congelassem na posição em que estavam, para, por fim, descongelarem. Ao final, os alunos sentaram em círculo para a roda de conversa sobre a atividade e registro no diário de bordo.

Na 12ª aula, a leitura dirigida da peça foi iniciada. Cada aluno leu parte do texto, observando o que estava escrito na rubrica. Quando o aluno lia com entonação fora do que estava sendo solicitado pelo texto, a professora pedia para parar e direcionava a reflexão de acordo com o contexto discursivo em questão, chamando atenção também para a pontuação, sempre procurando possibilitar aos alunos o entendimento do enunciado presente: qual o tom de

voz de determinado personagem? Qual era a intenção presente no discurso? Qual era a situação que o personagem estava vivendo? Logo em seguida, a turma realizou o jogo do espelho, o qual tem o objetivo de desenvolver a concentração/atenção e criatividade. O jogo é em duplas. Um aluno fica frente a frente ao outro, um comanda os movimentos para representar o espelho. Com a mesma dupla de alunos, a professora utilizou trechos da peça teatral *Meninos de todas as cores* para a leitura entonacional.

Módulo 3: aulas 13 e 14

O objetivo geral dessas aulas foi identificar e discutir o uso de recursos prosódicos na peça teatral, portanto, mais um momento de atividade epilinguística. Para tanto, os alunos foram organizados em círculo e cada aluno tinha por função ler apenas uma fala da peça *Meninos de todas as cores*. Em um primeiro momento, todos leram sem interferência. Encerrada a participação de todos, o trabalho com a leitura entonacional foi iniciado, sendo que a cada leitura, quando havia necessidade, a professora parava para a reflexão de como estava sendo a entonação na leitura das falas de cada personagem, se estava de acordo com a função/intenção de cada enunciado. Para solucionar as dificuldades apresentadas, a professora utilizou novamente o trabalho com os cartões coloridos para que a turma pudesse reconhecer o papel da pontuação para a produção de sentidos dos enunciados. A turma discutiu de que forma recursos como sinais de pontuação, alteração da voz do personagem, interferem na produção de sentidos do texto.

Módulo 4: aulas 15, 16 e 17

Este módulo teve o objetivo de trabalhar o ensaio da encenação da peça teatral e sua apresentação. Nas atividades de ensaio, a professora sempre solicitava a avaliação e a autoavaliação da performance da apresentação. Durante a leitura entonacional da peça, havia a reflexão sobre a entonação empregada e sua relação com as emoções que determinado personagem estava passando durante a cena (foram gravados áudios desses ensaios). As exposições de ensaio ocorriam por cenas, nas quais os alunos da primeira cena liam a peça e realizavam sua performance durante a própria leitura, enquanto o restante dos alunos ficava como plateia. Após cada exposição, os alunos aguardavam a avaliação da plateia (as avaliações eram apontamentos tanto positivos como negativos). Os aspectos que a professora solicitava que os alunos observassem

eram a expressividade facial, expressão corporal e vocal. Na sequência, os alunos que fizeram a primeira cena passavam para a segunda e assim sucessivamente, para que pudessem se autoavaliarem e vivenciarem as outras leituras e performances envolvidas. Já no segundo ensaio, a professora teve dificuldades para que os alunos lessem o texto, já que haviam decorado as falas. Mesmo assim, fizeram a leitura que foi gravada em áudio para, posteriormente, a professora-pesquisadora analisar como estava a leitura entonacional.

Na última aula do módulo, a apresentação da peça foi realizada na quadra. A supervisora arrumou e enfeitou o espaço de acordo com as atividades da comemoração da escola que ocorre todo ano, a Semana da Consciência Negra. Os alunos apresentaram com os rostos pintados de acordo com a cor de cada personagem que iria representar. Todos vestiram preto para ficarem neutros em cena. A apresentação teatral dos alunos foi um sucesso. E, ao final, a satisfação e a alegria da turma foram registradas com fotos, após a encenação da peça.

Análise dos resultados

O objetivo da seção em tela é apresentar uma discussão dos resultados alcançados. Para iniciar e organizar essa discussão, recorreremos aos fatos dos módulos anteriormente relatados.

No início do projeto, os alunos reconheceram que não conheciam a história do sofrimento dos negros e também desconheciam o significado histórico e cultural da importância de se comemorar a Semana da Consciência Negra na escola. Um dos alunos chegou a confundir que Zumbi dos Palmares, para ele, era um zumbi como o que conhecia nos filmes de terror. Portanto, a pesquisa e a entrevista com a pedagoga realizadas no módulo 1 foram práticas sociais que possibilitaram aos alunos situações reais de uso da linguagem com a finalidade de lhes ampliar seu conhecimento de mundo a respeito do eixo estruturante do projeto de letramento elaborado, que era a comemoração da Semana da Consciência Negra nas escolas. Dessa maneira, a seleção de todos os textos-enunciados trazidos para a sala de aula, como o livro, o videoclipe, o artigo de opinião, foram selecionados tendo em vista esse eixo estruturante. Destacamos um dos registros escritos de um aluno que reverbera a contribuição do projeto para a ampliação da consciência sócio-histórica dos alunos: “Eu aprendi que a pessoa negra também tem direito de ser feliz. A aula foi incrível foi bom aprender sobre isso”.

O desconhecimento não era somente em relação ao próprio tema consciência negra, mas também ao gênero discursivo teatro. Nesse sentido, a pro-

fessora proporcionou o contato com o gênero por meio da leitura analítica de texto teatral e também por meio da experiência de o aluno viver o papel social de plateia de um espetáculo teatral. Em outras palavras, o aluno pôde vivenciar a enunciação em movimento, a língua viva, como afirma Bakhtin (1997).

A professora verificou que a maioria dos alunos era resistente e se mostrava apática no início porque, além do desconhecimento, também tinham dificuldades em se expor oralmente seja lendo ou cantando, caso das atividades solicitadas nas aulas 3 e 4. E, ao identificar as dificuldades e planejar ações pedagógicas que incidissem na aprendizagem dos alunos, a professora “assume o lugar de profissional que faz sua própria ação baseado em suas observações e diagnóstico da situação” (Kleiman, 2007, p. 30). Por isso, a cada módulo do projeto ela se mostrava mais motivada a continuar.

No decorrer do módulo 2, as atividades de leitura oral desenvolvidas revelavam que a maioria dos alunos lia de forma lenta, com hesitações, sem fluência e, conseqüentemente, sem entonação, entendida da perspectiva valorativa da linguagem. Portanto, a leitura oral até então realizada resultava em um discurso reduzido apenas na forma em que a língua se apresenta. A preocupação do aluno estava na decodificação, que também necessitava de evolução. Mas, o mais relevante à professora-pesquisadora foi perceber que, para a leitura entonacional acontecer, o aluno-leitor deveria ter condições de compreender os tons valorativos/axiológicos constitutivos dos enunciados. Ou seja, o aluno-leitor só conseguiria conferir ao enunciado a sua entonação quando ele compreendesse a situação enunciativa em que o texto-enunciado estivesse inserido. Por isso foi muito importante ensinar o aluno a compreender as rubricas do texto teatral. Além disso, as atividades de nível epilinguístico foram realizadas para auxiliar tanto na oralização do texto como na leitura entonacional, na medida em que proporcionou a reflexão sobre os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos, à luz da situação enunciativa em questão.

No módulo 3, intensificou-se o trabalho com os jogos teatrais para otimizar a melhora gestual, facial, enfim, a expressão corporal, que também compõem a leitura entonacional. A professora foi observando que cada vez mais os alunos estabeleciam uma relação de sentidos entre os enunciados existentes na peça teatral, imprimindo traços de autonomia à forma de dizer que os tornavam coprodutores de sentidos do texto. Ela partiu do pressuposto de que a promoção de situações que desenvolvem a consciência corporal é essencial para quem se expressa com a utilização do corpo, da voz, gestos e os movimentos, já que o corpo é o elemento da comunicação do ator. E foi, nessa perspectiva, que a leitura entonacional exigiu a relação entre todos esses meios de expressão corporal.

No módulo 4, durante os ensaios da peça, os alunos se sentiram à vontade para apontar as dificuldades dos colegas, avaliando, como, por exemplo, “ele falou muito baixo”, “você está rindo, não é pra rir”, e “tem que ficar surpreso ... você não está”. Assim, a professora constatou que os alunos haviam se apropriado do gênero teatro e de leitores passivos passaram a responsivos ativos, pois deram vozes aos personagens ressignificando o discurso com entonação adequada a cada personagem e a situação.

Conforme mostraram os dados de pesquisa analisados, ao final da intervenção realizada, o gênero teatro fez com que os alunos ganhassem uma percepção maior das tonalidades valorativas com que a língua pode ser utilizada. Sendo assim, eles vivenciaram que ela não é sem entonação e nem neutra: ela oscila o tempo todo de acordo com as intenções que se deseja dar ao discurso. Progressivamente, eles se sentiram capazes de realizar as leituras, sendo este fato uma motivação para que o aprendizado não pare. Nesse sentido, a abordagem pedagógica do gênero teatro veio em auxílio para o grande problema da ausência da leitura entonacional.

Considerações finais

O caminho percorrido pela professora-pesquisadora teve início com o estudo teórico-metodológico sobre a leitura entonacional, à luz da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem; passando pelos estudos sobre o gênero discursivo em si, no caso, o teatro e sua abordagem pedagógica. Todo esse percurso foi determinante para ampliar a compreensão da professora sobre o processo de elaboração didática de um projeto de letramento com o teatro. É importante ressaltar que a presente pesquisa só foi possível pelo embasamento teórico e prático obtido nas aulas do curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UEM) que possibilitou à professora desenvolver os conteúdos planejados para a implementação do projeto de letramento. Nessa perspectiva, o Mestrado Profissional propiciou o repensar da própria prática enquanto professora de Língua Portuguesa, e instituiu-lhe o papel social de professora-pesquisadora, empoderando o agir docente por meio da pesquisa-ação.

Todo o processo de elaboração didática foi guiado por situações reais de uso da linguagem, nas quais o gênero discursivo teatro foi utilizado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura entonacional, buscando considerar os alunos-leitores em seu contexto sócio-histórico e com as linguagens próprias de seu tempo. Outro aspecto relevante diz respeito ao diálogo entre os enunciados selecionados para o projeto, a fim

de estabelecer para os alunos condições favoráveis a questionamentos e reflexões diante das multilinguagens para que ele fosse protagonista em suas discursividades e não um mero reproduzidor.

Nesse sentido, a implementação do projeto demonstrou que o gênero discursivo teatro auxiliou para o desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos, promovendo, inclusive, o gosto pela leitura, uma vez que os alunos mostraram interesse em ler e repetir exercícios de leitura entonacional incansavelmente. Ao vivenciarem atividades teatrais, lendo ou encenando, eles trabalharam com a expressão e a consciência corporal e assim puderam, de forma eficiente, levar o teatro aos colegas e à comunidade escolar. Como relatados nos diários dos alunos e em seus depoimentos orais, o teatro fez com que eles saíssem da sua zona de conforto e encarassem um público. Esses parâmetros de produção discursiva foram essenciais para que a leitura entonacional se instaurasse em sala de aula.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. *In*: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 25-46.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Jane Cleide dos Santos; PAIXÃO, Sérgio Vale da; MENEGASSI, Renilson José. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do Ensino Fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

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

GOMES, Gustavo. Era uma vez uma sala de aula. **Folhinha**, 10 out. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3uhGNPW>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MAREGA, Larissa. **A palavra em cena**: o texto dramático no ensino de língua portuguesa. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Luísa Ducla. **Meninos de todas as cores**. 2. ed. Portugal: Edições Nova Gaia, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koude-la e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 2

LEITURA SILENCIOSA, LEITURA ORALIZADA: AGUÇANDO OS SENTIDOS VISUAL E AUDITIVO PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS

*Maria Elena da Silva
Luciane Braz Perez Mincoff*

Introdução

Este capítulo é um recorte da nossa dissertação de Mestrado Profissional em Letras (Profletas), defendida em 2020, intitulada “Leitura silenciosa e leitura oralizada: recursos para construção de sentidos em textos”. E pertence à área da Linguística Aplicada, ao campo do ensino-aprendizagem, com foco na oralidade e na leitura, sob a perspectiva teórica da reflexão-sobre-ação, utilizando o paradigma interpretativista, de natureza qualitativa, através da metodologia de pesquisa-ação.

A pesquisa teve como objetivo geral elaborar e implementar uma proposta de oficinas de leitura silenciosa, leitura oralizada e estratégias de leitura, como recursos possíveis para desenvolver e ampliar a capacidade leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

E um dos objetivos específicos foi propor oralizações de textos para contribuir com a Audioteca “Ler Faz Bem” da professora mestra Regina Corcini Melo, da Turma 3 do Profletas/UEM.

Dessa forma, este capítulo apresenta uma síntese do estudo, abordando a proposta de intervenção, análise dos resultados, considerações finais e referências.

Proposta de intervenção

Nossa proposta teve início em outubro de 2018 e finalizou em dezembro do mesmo ano, contando com 25 aulas. Os sujeitos da pesquisa foram 25 alunos, de idade 14 a 17 anos, do 9º ano do ensino fundamental, do período matutino, de uma escola estadual de Maringá.

A pesquisa teve como foco as práticas de leitura e de oralidade, tomando por base documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que ressaltam a importância do ensino de leitura para a formação de um leitor proficiente, crítico e que consiga compreender o texto, fazendo

relações dialógicas, de causa e consequência e que possa posicionar-se diante do texto lido (Paraná, 2008).

No desenvolvimento da pesquisa, as produções de Solé (1998), Menegassi (2005), Marcuschi (2010) e Fávero (2002) embasaram nosso estudo. E, para trabalharmos as práticas de leitura silenciosa e oralizada e as estratégias de leitura, o projeto de intervenção foi organizado em três oficinas de leitura, que abordaram textos de gêneros diversos, como contos, crônicas, poemas, entre outros.

Na Oficina 1, trabalhamos atividades de leitura silenciosa e leitura oralizada, utilizando como texto principal as crônicas “Equipamento escolar”, de Carlos Drummond de Andrade, e “A gratidão do Assírio”, de Lima Barreto.

Já na Oficina 2, enfatizamos as etapas de leitura (antes, durante e após a leitura) com base nos estudos teóricos de Solé (1998) e as estratégias de leitura antecipação, inferência e verificação e perguntas de decodificação e compreensão, à luz dos estudos de Menegassi (2005). Para esta oficina, utilizamos a crônica “Vestibular da vida”, de Affonso Romano de Sant’Anna, e o poema “Vestibular”, de Ferreira Gullar.

Na Oficina 3, realizamos atividades de compreensão, interpretação, retenção e oralização. Os textos principais desta oficina foram: conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade, conto “Bruxas não existem” de Moacyr Scliar, poema “A doida” de Florbela Espanca.

Entre as atividades desta oficina, os alunos contribuíram com a Audioteca Ler Faz Bem, por meio de oralizações de textos escolhidos por eles.

Os textos oralizados pelos alunos para a Audioteca foram a canção *Te trouxe Rap pai*, de Xamã MC; o conto “Linha amarela”, de Kau Bonnett; os poemas “A doida”, de Florbela Espanca, “A lua foi ao cinema”, de Paulo Leminski, “A valsa”, de Casimiro de Abreu, “Cidadezinha”, de Mário Quintana, “Convite”, de José Paulo Paes, “Pássaro livre”, de Sidônio Muralha, “Tem tudo a ver”, de Elias José, “Soneto do amor imortal”, de Vinícius de Moraes, e “Soneto do amigo”, de Vinícius de Moraes.

Análise dos resultados

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi realizada de forma qualitativa e analítica, e envolveu questões abertas e fechadas das atividades das oficinas trabalhadas. Levou em consideração o objetivo deste estudo, que foi utilizar oficinas com atividades de leituras silenciosa e oralizada para facilitar as etapas do processo de leitura e buscar verificar como os mecanismos da ação de oralizar o texto, da interação e da sensibilização por meio dessa oralização e das estratégias de antecipação, inferência, verificação podem ser recursos possíveis para a percepção dos diversos sentidos em textos causados pelo uso dessas ações.

Para tanto, a análise foi dividida em quatro momentos: o primeiro com a visualização das respostas dos questionários através de gráficos e nossas observações sobre essas respostas; o segundo, com a observação dos dados da primeira oficina, a qual contextualizava as demais oficinas; o terceiro, com a análise das atividades da segunda oficina, a respeito das estratégias de leitura e atividades de compreensão e interpretação; o quarto e último momento, analisando as atividades da terceira oficina, objetivando a interação de todas as oficinas realizadas, com as atividades de compreensão, interpretação, retenção e oralização.

Para o *corpus* de análise, foram consideradas e analisadas atividades de nove alunos, que participaram de toda a aplicação do projeto, sem nenhuma falta, e desenvolveram todas as atividades, fator importante para nossa análise. Também selecionamos algumas atividades, as quais, a nosso ver, foram mais pertinentes ao estudo.

Para ilustrar parte da análise dos dados do questionário, apresentamos o Gráfico 1, que representa as respostas dos alunos para a pergunta “Você gosta de ler em voz alta?”.

Como esse questionário foi aplicado no início da implementação, utilizamos as respostas de 27 alunos. Destes, dois alunos ausentaram-se da sala de aula até o término do ano letivo por motivos de saúde e apenas 25 participaram efetivamente da pesquisa.

Do total de 27 alunos, 13 responderam que gostavam de ler em voz alta (48,15%) e 14 disseram não gostar (51,85%). Observamos que a maioria dos alunos prefere a leitura silenciosa, porém o número dos que gostam da leitura oral não é muito inferior, menos de 4% de diferença.

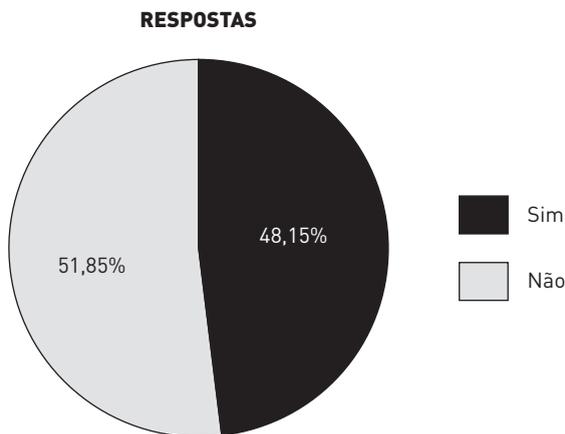


Gráfico 1. Você gosta de ler em voz alta?

Fonte: As autoras.

Ou seja, podemos dosar mais as práticas de leitura, para atender as necessidades diferentes de compreensão e interpretação na sala de aula.

No segundo momento de análise, dados da primeira oficina, fizemos quadros comparativos das respostas dos alunos com as práticas de leitura silenciosa e leitura oralizada e concluímos que, embora as atividades de ambas as práticas não apresentaram grandes mudanças, para alguns alunos a prática oralizada ajudou a compreender melhor o texto e a responder de forma mais adequada.

Reiteramos que este trabalho não tem a pretensão de priorizar uma prática em detrimento de outra, mas olhar para as duas práticas como recursos para se construir o sentido em textos.

No terceiro momento da análise dos dados da segunda oficina, contamos com a sustentação ao aporte teórico para a elaboração das atividades da Oficina e às análises com os autores como Solé (1998) e Menegassi (2005).

Menegassi (2005) afirma que a etapa “antes da leitura” é necessária para motivar e determinar os objetivos da leitura. Para tal podem ser utilizados recursos audiovisuais, exposição oral ou outro recurso que conduza à motivação. Menegassi (2005) ainda afirma que, antes da leitura, também é preciso ativar os conhecimentos prévios sobre o texto, a produção de previsões e a formulação de perguntas sobre o texto a ser lido, o que pode ser feito utilizando elementos textuais, títulos etc.

Para ilustração da análise feita em nosso estudo, apresentamos o Quadro 1, o qual contempla a estratégia de leitura “inferência”, contendo respostas da atividade 16.1 com a crônica “O vestibular da vida”, de Affonso Romano de Sant’Anna.

Cabe ressaltar que, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nominamos os alunos com a letra “S” de Sujeito e o número, seguindo pela ordem alfabética do nome.

Questão 16.1 – O autor afirma que viu várias fotos que mostravam jovens correndo. Que meio de comunicação você acha que mostrou essas imagens? Por quê?

Vejamos as respostas da questão 16.1 no quadro abaixo:

Aluno	Respostas – Atividade 16.1
S1	Jornal, porque naquele tempo o povo via mais jornal.
S2	Jornal porque era mais utilizado.
S3	Jornal, por causa do ano que publicou.
S4	No jornal, por que a sua data é antiga 12/01/1986. Antigamente não tinha internet ou celular.
S5	Jornal, levando em consideração a data.
S6	Jornais, televisão, porque era uma notícia importante.
S7	Jornal. Porque na época não tinha internet.
S8	Jornal, por que antigamente era mais comum para a população, na época de 1986.
S9	No jornal, por que naquela época o povo se interessava mais em jornais. Hoje em dia dão atenção a internet.

Quadro 1. Respostas da questão 16.1 – 2ª oficina

Fonte: As autoras.

Podemos perceber que, a partir da data da crônica (12/01/1986), não foi difícil que os alunos inferissem que as fotos eram mostradas em um jornal impresso. Também o substantivo “fotos”, na época, remetia à impressão; se fossem mostradas na televisão, o texto poderia ficar “Várias imagens mostram jovens correndo [...]”.

Segundo Menegassi (2005), as inferências podem ser resultadas da junção de conhecimentos prévios do leitor com as informações que o texto apresenta.

No quarto momento da análise, que se referia à Oficina 3, chegamos à conclusão de que o nível mais apurado de leitura foi o de compreensão, enquanto os de inferência e interpretação foram apenas estimulados, iniciados, em virtude da reorganização das atividades, que foram necessárias para finalização da aplicação do projeto de intervenção.

Para esse momento, também foram apresentados quadros comparativos de respostas, e trouxemos o Quadro 2, para ilustrarmos uma parte da análise da terceira oficina.

As questões abaixo foram propostas numa atividade individual, que abordava todos os textos trabalhados na última oficina. A atividade tinha o objetivo de verificar o nível de compreensão leitora do aluno.

Questão 6 – Você conhece o trecho abaixo?

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” (Antoine de Saint-Exupéry – *O Pequeno Príncipe*).

Apenas dois alunos responderam que conheciam o trecho dado.

Questão 7 – Qual relação de sentido podemos estabelecer com este trecho do livro *O Pequeno Príncipe* e com o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade? Justifique sua resposta.

Aluno	Respostas da questão 7	Justificativa
S1	Que tem que conhecer a pessoa antes de jugá-la	(não respondeu)
S2	As pessoas possuem um preconceito que acaba com a imagem da pessoa, mas apenas a conhecendo que você saberá.	(não respondeu)
S3	(não respondeu)	(não respondeu)
S4	Falam sobre alguém que nem conhecem.	(não respondeu)
S5	Que não devemos julgar antes de conhecer.	(não respondeu)
S6	(não respondeu)	(não respondeu)
S7	O que o menino via com os olhos era uma “bruxa”. Mas quando entrou na casa dela “viu com o coração” que era apenas uma senhora doente.	(não respondeu)
S8	Que as pessoas julgavam a “doida” pela aparência e não sabiam de como ela era por dentro, no coração.	(não respondeu)
S9	Falam sobre alguém que nem conhecem.	(não respondeu)

Quadro 2. Respostas da questão 5 – 3ª oficina

Fonte: As autoras.

Percebemos que, de forma geral, os alunos conseguiram compreender que, a partir do momento em que “conhecemos” alguém, começamos a ver esta pessoa com “outros olhos”, os “olhos do coração”. Por isso, cinco alunos utilizam o verbo “conhecer” em sua resposta. Porém, não estabeleceram uma relação de forma completa com os dois textos.

Já S8, ao utilizar os substantivos “aparência” e “coração”, tenta estabelecer o sentido dos dois dos textos, mas, de acordo com o texto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade, não deu tempo para o menino conhecer o que havia “dentro do coração da mulher”. Então, a ação partiu dele, do protagonista, que abriu o seu “coração” para enxergar naquela mulher, outro ser humano, que, como ele, era frágil e carente de cuidados e carinho.

Dessa forma, somente S7 conseguiu estabelecer uma completa relação de sentido entre o trecho do livro *O Pequeno Príncipe* com o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade, ao responder “O que o menino via com os olhos era uma ‘bruxa’. Mas quando entrou na casa dela ‘viu com o coração’ que era apenas uma senhora doente.” Portanto, ao conseguir estabelecer essa relação, fez uma inferência e atingiu o nível da interpretação.

Segundo Menegassi (2016), a interpretação requer atenção e comprometimento de quem lê, por isso é a mais complicada. Nesta fase, utiliza-se a criticidade do leitor, quando faz análises, reflexões e julgamentos daquilo que está lendo.

Para avaliação do projeto, pedimos aos alunos que fizessem um relato de experiência da proposta de intervenção. Destacaremos aqui apenas algumas partes da análise desse momento em nosso estudo. Os relatos foram importantes para termos o retorno dos alunos, quanto à aplicação do projeto e ao significado deste na vida estudantil dos educandos e para nós, diante dos objetivos que tínhamos e os resultados que obtivemos.

De acordo com os alunos, o projeto foi significativo porque os textos trabalhados contribuíram para a formação leitora deles. Observemos: “Os textos lidos, além de contribuírem para minha formação como leitor” (S5) e “Todos os textos que li, contribuíram muito para minha formação como leitor de texto literário.” (S8).

Zilberman (2003) afirma que a familiaridade com textos expande os horizontes de leitura. E que também é tarefa do professor auxiliar o aluno a perceber os temas e seres humanos que emergem do texto de ficção, que é o ponto de partida para se formar o leitor crítico. E Rouxel (2013) salienta que o espaço da sala de aula é fundamental para a formação de jovens leitores.

Dessa forma, atingimos um dos nossos objetivos que era proporcionar situações para que o aluno apresentasse o que entendeu do conteúdo trabalhado e que este fomentasse o conhecimento desse educando. E podemos perceber que isso ocorreu no momento em que S5 afirma que os textos contribuíram para sua formação leitora, ampliaram seu vocabulário e despertaram seu interesse pela poesia.

Outro trecho da nossa análise se refere à penúltima parte do relato de S5: “Como alguns textos foram de difícil interpretação, a leitura oralizada ajudou a ouvir a nossa própria voz e compreender com mais facilidade o que estávamos lendo. Sendo que, se a leitura fosse silenciosa, dificultaria a interpretação com mais agilidade.”

S5 faz uma avaliação das duas práticas de leitura utilizadas no projeto: “a leitura oralizada ajudou a ouvir a nossa própria voz e compreender com mais facilidade o que estávamos lendo. Sendo que, se a leitura fosse silenciosa, dificultaria a interpretação com mais agilidade.”

O final deste trecho ficou um pouco confuso “se a leitura fosse silenciosa, dificultaria a interpretação com mais agilidade.”. Não sabemos se quis dizer que a oralidade se dá de forma mais lenta e isso favorece a interpretação e que a agilidade na leitura silenciosa dificultaria a interpretação. Mas, de acordo com estudiosos como Goodman (1987), é o contrário.

Goodman (1987, p. 14) afirma que “A leitura silenciosa é muito mais rápida do que a fala porque os leitores compreendem o significado diretamente a partir do texto escrito.”

Também S8 relata: “Para mim, a leitura silenciosa eu consigo compreender e interpretar melhor os textos mas, com esse projeto consegui compreender melhor os textos na leitura oralizada.” Ou seja, o que Goodman diz se confirma no relato S8, porém, através do projeto, o aluno também atingiu a compreensão com a leitura oralizada.

Desde o início deste estudo, deixamos claro que a nossa intenção não é discutir a validade de uma prática em detrimento da outra, mas que as duas possam estar em sala de aula, por meio de um trabalho responsável, no qual a leitura oralizada não seja apenas vista como avaliação de velocidade ou erros de pontuação etc., mas como um recurso possível para a construção de sentidos e significações ao texto lido.

Outro aspecto importante no relato de S5 foi: “a leitura oralizada ajudou a ouvir a nossa própria voz e compreender com mais facilidade o que estávamos lendo.” Escutar o outro é importante, mas ouvir a si é tão importante quanto ouvir o outro. Dar vida à própria voz, por meio da leitura oralizada, foi importante para este aluno.

Almeida (2004) afirma que a voz vibra pelo corpo de quem fala e de quem ouve. Na leitura oralizada, o som que emana das pregas vocais junta-se a todo corpo e juntos todos falam: o olho, os músculos da face, os lábios, enfim, o corpo todo fala pela voz. Atualmente, a cultura oral tem sido resgatada através das redes sociais e da internet, com aplicativos que exploram o recurso da voz, como, por exemplo, o *podcast* e gravações de áudios, no aplicativo WhatsApp. Ou seja, as pessoas estão ouvindo mais umas às outras e a si mesmas.

Tínhamos o intuito de verificar como os mecanismos da ação de oralizar o texto, da interação e sensibilização por meio dessa oralização contribuiria na produção de sentidos e percebemos que um desses mecanismos é a voz. O aluno, ao ouvir a própria voz, ao escutar a voz do outro, é provocado por vibrações, que despertam o sentido para aquilo que se lê, por isso S5 afirmou que a oralização “ajudou a compreender com mais facilidade o que estávamos lendo.”

Além do relato, a avaliação do Projeto também consistia em uma oralização de textos para contribuir com o acervo da Audioteca Ler Faz Bem. Todos os alunos oralizaram o texto e todas as oralizações foram encaminhadas à professora mestra Regina Corcini Melo, responsável pela Audioteca.

Pedimos aos alunos que também fizessem um relato das oralizações, e a análise foi feita de forma geral, pois as gravações são protegidas por direitos autorais. Aqui, trouxemos apenas partes destes relatos.

Destacamos anteriormente a importância de ouvir a própria voz. Isso ficou comprovado pelo relato de S3: “Muito interessante, porque você ouve você mesmo lendo e isso é diferente, a voz muda. E em grupo é mais diferente.” E pelo relato de S9: “Foi uma boa experiência muito boa que controlamos nosso tom de voz, a distância do microfone e a voz firme.” E a conclusão desta atividade-avaliativa vem no relato de S6: “[...] então, essa parte abriu novas portas para a oralização de um texto.”

Concluimos que a aplicação do projeto abriu “novas portas” para as práticas da leitura silenciosa e oralizada.

Considerações finais

Este estudo buscou desenvolver uma proposta com leitura silenciosa, leitura oralizada e as estratégias de leitura como recursos possíveis para o ensino-aprendizagem de leitura no 9º ano do ensino fundamental, por meio de oficinas.

E os objetivos propostos foram alcançados na medida em que os alunos perceberam, nas atividades e discussões realizadas, que as estratégias de leitura, a leitura silenciosa e a leitura oralizada são recursos possíveis para a percepção dos diversos sentidos em textos causados pelo uso dessas ações.

Dessa forma, a oralidade deve ser uma prática social ensinada na sala de aula, assim como a leitura e a escrita, para que o aluno desenvolva com plenitude todos os usos da língua, e possa ser formado na sua totalidade, explorando todos os sentidos e recursos possíveis que a língua ofereça para seu desempenho educacional e intelectual.

Referências

ABREU, Casimiro. A valsa. *In*: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (orgs.). **Poetas da escola**: cadernos do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cerpec, 2014.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A doida**. Disponível em: <https://bit.ly/3x9XD4M>; <https://bit.ly/3v2UW2k>. Acesso em: 27 set. 2018.

BONNETT, Kau. Linha amarela. **Com gratidão**. 2. ed. Londrina: Madrepérola, 2018.

ESPANCA, Florbela. **A doida**. Disponível em: <https://bit.ly/3Jl0bj4>. Acesso em: 21 set. 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Jason. Xamã MC. **Te trouxe rap pai**. Disponível em: <https://bit.ly/38yRRQ8>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (orgs.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GULLAR, Ferreira. **Vestibular**. Disponível em: <https://bit.ly/3DMgYu9>. Acesso em: 20 set. 2018.

IAZZETTA, Fernando. Reflexões sobre a música e o meio. **Anais do XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3KAJv8A>. Acesso em: 09 out. 2018.

JOSÉ, Elias. Tem tudo a ver. *In*: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (orgs.). **Poetas da escola**: cadernos do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cerpec, 2014.

LEMINSKI, Paulo. **A lua foi ao cinema**. Disponível em: <https://bit.ly/3uvlV7P>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Crônicas escolhidas de Lima Barreto**. Suplemento da Folha. São Paulo: Ática, 1995, p. 143-145.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Regina Corcini. **Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental**: a audioteca como instrumento de inclusão no processo do letramento literário. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino: formação de professores EAD**, v. 19. Maringá: EDUEM, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In*: YAEGASHI, Solange F. R. *et al.* (orgs.). **Psicopedagogia**: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares. Curitiba: CRV, 2016.

MORAES, Vinícius de. **Soneto do amigo**. Disponível em: <https://bit.ly/3DLlkBT>. Acesso em: 20 set. 2018.

MORAES, Vinícius de. **Soneto do amor imortal**. Disponível em: <https://bit.ly/3DKi0ah>. Acesso em: 20 set. 2018.

MURALHA, Sidônio. Pássaro livre. *In*: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (orgs.). **Poetas da escola**: cadernos do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cerpec, 2014.

PAES, José Paulo. Convite. *In*: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (orgs.). **Poetas da escola**: cadernos do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cerpec, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Português para a Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

QUINTANA, Mário. Cidadezinha. *In*: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (orgs.). **Poetas da escola**: cadernos do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cerpec, 2014.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <https://bit.ly/3M1I97r>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Disponível em: <https://bit.ly/3jeVzjO>. Acesso em: 27 set. 2018.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Porta de Colégio e outras crônicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **Bruzas não existem**. Disponível em: <https://bit.ly/3JfQ6UC>. Acesso em: 27 set. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SEU PAPEL DE MEDIADOR NA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Solange Diva Valentini

Flávia Zanutto

Introdução

Nossa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de verificar quais os resultados da mediação do professor em atividades de leitura e foi aplicada em uma turma de 23 alunos de 6º ano do ensino fundamental do período vespertino em uma escola estadual, na cidade de Sarandi no estado do Paraná, sendo que a sala de aula foi o ambiente natural para a coleta de dados, e o aluno foi o sujeito chave do processo de investigação.

Investigamos, ao longo de 2018, durante a realização dos exercícios em sala e diante dos questionamentos feitos pelos alunos, alguns dos enunciados considerados complexos de entendimento por parte dos alunos, a fim de perceber em que, especificamente, se dava a dificuldade: se na leitura, se na falta de compreensão das palavras, se no comando do exercício ou outros fatores.

A forma mais evidente e usual de perceber se o aluno está compreendendo o que lê é pela observação das respostas que ele dá (escrevendo ou falando) no momento da realização dos exercícios. Observando alunos lendo textos, pode parecer que existe compreensão. Durante essa prática, alguns alunos perguntam o significado de uma ou outra palavra, mas ele próprio não se dá conta da dificuldade que tem em dar significado ao que está lendo. Porém, no momento em que precisa encontrar respostas para as perguntas sobre o mesmo texto, o aluno se depara com a necessidade de recorrer ao professor já que não se sente capaz de cumprir a tarefa. A esse respeito, Leffa (1996, p. 57) explica que

As crianças de menor idade não são capazes de avaliar sua própria compreensão de modo tão eficaz quanto às crianças de maior idade. Têm uma sensibilidade menor quanto às variáveis metacognitivas; são menos capazes de detectar as ambigüidades do texto; são menos proficientes em solicitar perguntas esclarecedoras. Às vezes percebem a

leitura mais como uma recodificação do texto (pronunciar as palavras) do que como um processo de construção de significado e podem não atinar com o objetivo de uma determinada leitura.

Existem muitos estudos que analisam os enunciados de livros didáticos classificando-os como adequados ou inadequados para a formação do leitor. Solé (1998) faz uma classificação das perguntas existentes em livros, afirmando que algumas requerem respostas tão fáceis de serem encontradas no texto que não são suficientes para provar que o texto foi entendido; outras requerem que os alunos façam inferência para conseguirem responder e, por último, existem as que exigem a emissão de uma opinião. Já Marcuschi (2008) defende que existem nove tipos de perguntas, que são: a cor do cavalo branco de Napoleão; de cópias; objetivas; de inferências; globais; subjetivas; de vale-tudo; impossíveis e metalinguísticas. Porém, o foco do presente estudo não diz respeito ao tipo de enunciado utilizado, pois a grande inquietação paira sobre a falta de compreensão do aluno diante de diversos tipos de enunciados, sejam eles adequados ou não.

Buscando comprovar que a falta da compreensão do comando dos exercícios resulta em respostas erradas e, conseqüentemente, em notas indesejadas, aos alunos de uma sala de 6º ano foi proposto que fizessem e refizessem uma atividade de compreensão de texto de três formas, em aulas seguidas, uma em cada dia de aula: na primeira tentativa, eles fizeram toda a atividade sem mediação alguma; na segunda tentativa, a leitura de toda a atividade foi feita pela professora, porém sem nenhuma explicação; finalmente, na terceira vez, além da leitura, a professora fez as explicações dos comandos. Vale ressaltar que explicar comandos não significa dar respostas, mas dizer, em outras palavras, o que o exercício “pede”.

Proposta de intervenção

O texto escolhido para essa sondagem foi a crônica “O ovo” de Ferreira Gullar e a atividade avaliativa composta de seis questões, porém, para a pesquisa, foram feitas as análises das quatro primeiras questões. Vinte e três alunos participaram dessa experiência e desses, apenas um teve, ao final da terceira realização, desempenho inferior ao da primeira. Todos os demais obtiveram melhor resultado a cada atividade realizada e as mudanças nas respostas se deram em questões diferentes para cada aluno.

Vejamos a atividade com o texto e as questões analisadas:

O ovo

Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que depois das sete da noite, dão de comer à fauna dos trabalhadores noturnos. Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas, àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam. Comem em silêncio e vão embora. O ambiente era esse até que apareceu o homem do ovo, um sujeitinho de cara chupada.

Já escolheu?

Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente...

Como? Quero um ovo entre cozido e quente, sabe? Nem muito mole, nem muito duro.

Era natural que a coisa não desse certo. O garçom pediu na cozinha “um ovo cozido mal passado.” Trouxe-o para a mesa, o homenzinho olhou e desaprovou com a cabeça: estava mole demais. O garçom desculpou-se e prometeu trazer outro ovo no ponto exato. Trouxe. O homenzinho de novo desaprovou: estava duro demais. “Como hoje assim mesmo; amanhã, daremos um jeito.”

Na noite seguinte, disse ao garçom: “avisa ao cozinheiro que deixe o ovo ferver durante três minutos e meio, nem mais nem menos”. Mas ainda não seria dessa vez que se atingiria o ideal. “Sei o que foi” – disse o freguês –, “ele pôs o ovo na caçarola antes da água ferver”. O próximo ovo teria mais chance. “Lembre-se: três minutos e meio precisamente.”

O garçom explicou que não tinha relógio, o cozinheiro também não. Veio o dono do restaurante.

“Precisamos de alguém que controle o tempo de preparo de um ovo”, explicou-lhe o homenzinho. O dono controlaria. Quando a água ferver, me avise e eu dou o sinal para colocar o ovo na panela.

Nosso amigo fica observando o ponteiro de segundos, OK?”

A essa altura o restaurante parara para acompanhar a operação ovo. “Começou a ferver.” “Pronto, ponha o ovo na panela.” Durante três minutos e meio houve um silêncio total. “Pode tirar”, gritou o patrão. E, o garçom veio com o ovo, os fregueses rodearam a mesa do homenzinho, que já o descascava: “Ótimo”.

E a partir desse dia, o restaurante ganhou outra vida: chegada a hora do ovo, todos paravam de comer e ficavam esperando. Nasciam discussões sobre o tempo exato para conseguir um ovo daqueles. “Seu relógio atrasa.” “Nada disso, uso relógio de aviator”. “Para ovo de casca pintada o tempo é de três minutos e cinquenta e oito segundos.” “É muito: três e cinquenta e sete.” Mais tarde surgiram as apostas e dúzias de ovos eram devorados àquela hora. Em consequência disso, o restaurante prosperou e a freguesia engordou. Mas o homenzinho procurou outro restaurante onde pudesse controlar o tempo exato do seu ovo e comê-lo em paz.

Ferreira Gullar. O ovo. *In: Acontece na cidade.*

São Paulo: Ática, 2005, p. 76-77

Análise dos resultados

Todas as atividades foram usadas para compor uma tabela quantitativa, mas algumas respostas de oito estudantes foram escolhidas para serem anali-

sadas e apresentadas aqui (a transcrição foi feita de acordo com a forma como cada aluno/a escreveu):

Questão 1: *No texto, o narrador afirma que os clientes do restaurante eram solitários. Localize e copie o trecho que comprova essa afirmação (lembre-se que toda citação deve estar entre aspas).*

ALUNO 2	
1ª resposta	<i>“Um ovo cozido mal passado”</i>
2ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesa de dois de noite e quatro lugares. pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam. Comem em silêncio e vão embora</i>
3ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam</i>

Quadro 1. Resposta da questão 1 do aluno 2

Fonte: Valentini (2021).

Observando as três respostas dadas pelo aluno 2 à questão 1, percebemos que, em um primeiro momento, não houve compreensão do que se leu. Mesmo sendo uma pergunta cuja resposta se encontra literalmente no texto (Solé, 1998), a resposta não atingiu o comando e, se pensarmos em nota, equivaleria a zero. Após a leitura feita pela professora, mesmo sem a explicação, na 2ª resposta formulada, embora apresente falhas ortográficas e uma transcrição além do necessário para responder à pergunta, percebe-se que o aluno compreendeu o comando e foi capaz de retirar do texto uma parte coerente com a pergunta feita. Finalmente, na 3ª resposta, após a leitura e a explicação feitas pela professora, o aluno apresentou uma resposta coerente com a pergunta e sem falhas ortográficas, o que, na concepção da professora, pode e deve ser exigido já que se trata de uma cópia.

A seguir, analisaremos as respostas para a mesma questão feitas por outro aluno:

ALUNO 4	
1ª resposta	<i>Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que, depois</i>
2ª resposta	<i>pessoas sozinhas, em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas</i>
3ª resposta	<i>Aquele restaurante era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes que, depois das sete da noite, dão de comer à fauna dos trabalhadores noturno</i>

Quadro 2. Resposta da questão 1 do aluno 4

Fonte: Valentini (2021).

Comparando as três respostas dadas pelo aluno 4 diante da mesma questão, notamos que, aparentemente, houve um equívoco (ou associação) entres os adjetivos “triste” e “solitário”, já que em sua 1ª resposta, o aluno transcreveu o trecho que menciona a tristeza dos clientes do restaurante. Na 2ª resposta, ele demonstrou compreensão e foi eficiente ao copiar o fragmento adequado do texto. Porém, na 3ª resposta, voltou a retirar a parte que cita a tristeza e não a solidão mencionada pelo narrador. Talvez, para esse aluno, esses dois sentimentos estejam relacionados e isso possa ter causado esse equívoco na resposta. Se pensarmos dessa maneira, sua primeira resposta pode demonstrar que o que houve não foi problema com a leitura do enunciado e sim falta de compreensão do significado da palavra “solitário”, ou não fez uma leitura ancorada no texto, deixando que a associação se faça.

Observemos, a seguir, as respostas da mesma questão feitas por mais um aluno:

ALUNO 6	
1ª resposta	<i>Sim ele afirma “Pessoas sozinhas em mesa de dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentam comem em silêncio e vão embora.”</i>
2ª resposta	<i>“Pessoas sozinhas em mesas de dois e quatro lugares, pessoas que (não) são sempre as mesmas, àquela hora, mas que não se falam nem se cumprimentão.”</i>
3ª resposta	<i>“Era tão triste como a maioria desses restaurantes que, depois das sete da noite dão de comer a fauna dos trabalhadores noturnos.”</i>

Quadro 3. Resposta da questão 1 do aluno 6

Fonte: Valentini (2021).

No início da primeira resposta do aluno 6, é possível perceber que ele entendeu como sendo interrogativa uma frase afirmativa e, por isso, começa respondendo afirmativamente: “Sim” – fato comumente percebido entre alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio – no entanto, apesar desse equívoco, percebemos que compreendeu o comando, soube encontrar a resposta adequada e fazer uso das aspas, embora tenha esquecido de usá-las no final da citação. Analisando a segunda resposta desse mesmo aluno, constatamos que continua dando uma resposta adequada ao comando, porém, já não houve o equívoco de perceber como pergunta uma frase afirmativa, pois a leitura/entonação da professora deixa isso claro. Quanto ao uso das aspas, permanece como na primeira resposta, o que pode nos levar a pensar que ele entende que basta usá-las no início da citação. O fato de escrever “cumprimentão” explica-se fonologicamente, já que a pronúncia colabora para que a escrita seja dessa forma, além de dar a entender que ele não copia palavra por palavra do texto, o que mostra autonomia. A terceira resposta nos ensina que

explicação demais, às vezes, atrapalha. O único avanço, aqui, se deu no uso das aspas, já que estão presentes no início e no fim da resposta/citação.

Passaremos, agora, à segunda questão apresentada aos alunos e à análise de mais algumas respostas.

Questão 2: *Por causa desse julgamento, como o narrador diz que é o restaurante?*

ALUNO 2	
1ª resposta	<i>Ele quiz diz num restaurante de ovos</i>
2ª resposta	<i>Pessoas na se comprimentam e vão embora é triste</i>
3ª resposta	<i>Triste</i>

Quadro 4. Resposta da questão 2 do aluno 2

Fonte: Valentini (2021).

Ao ler a primeira resposta do aluno 1 para a questão 2, percebemos que houve uma falha de compreensão do enunciado. Esse aluno não demonstrou competência nem mesmo para organizar a sequência de palavras para formar uma frase coerente com a Língua. Na segunda resposta, embora apresente falha ortográfica e falta de pontuação, percebemos que houve compreensão do comando e mais coerência em sua resposta. Na terceira resposta, demonstrou objetividade ao responder, de forma adequada, com apenas uma palavra.

Vejamos as respostas do aluno 6:

ALUNO 6	
1ª resposta	<i>O ambiente era esse até que apareceu o homen do ovo</i>
2ª resposta	<i>“Era tão triste como a maioria desses pequenos restaurantes</i>
3ª resposta	<i>“Aquele restaurante era tão triste”</i>

Quadro 5. Resposta da questão 2 do aluno 6

Fonte: Valentini (2021).

A primeira resposta do aluno 6 a essa questão demonstra que ele entendeu a pergunta, porém, talvez pelo hábito, achou que bastava copiar um trecho que tratava do ambiente (o restaurante) e não percebeu que sua resposta não respondeu à pergunta, já que o pronome demonstrativo *esse* fica sem sentido por não deixar claro a que se refere. Ao escrever *homen* mostra, novamente, que escreveu sem copiar e fez confusão porque talvez entenda a pronúncia do M e o N como sendo iguais no final das palavras. Na segunda resposta, ainda pensando que necessitasse extrair parte do texto, fez a cópia, o que não deixa de responder à questão e, mais uma vez, utilizou as aspas somente no início da frase, o que reforça nossa tese de que ele tenha entendido que só no início seja

suficiente. Em sua terceira resposta, corrigiu o uso das aspas, mas, novamente, respondeu extraindo parte do texto, o que não era necessário nessa questão.

Abaixo, temos a terceira questão com as respostas de seis alunos e as respectivas análises. Esse tipo de questão não é tão comum para a turma e causou bastante estranheza.

Questão 3: *No texto, o freguês que pede o ovo é citado sob várias formas pelo narrador. Quais são elas? (Escreva também em qual linha está cada uma).*

Vejamos as respostas do aluno 1:

ALUNO 1	
1ª resposta	<i>5: sujeito magro de cara chupada; 11, 13, 21, 27, 34; homenzinho</i>
2ª resposta	<i>5: sujeitinho magro de cara chupada; 11, 13, 21, 27, 34-homenzinho; 17- freguês</i>
3ª resposta	<i>5: homem, sujeitinho magro de cara chupada; 17- freguês; 11, 13, 21, 27 e 34- homenzinho</i>

Quadro 6. Resposta da questão 3 do aluno 1

Fonte: Valentini (2021).

O aluno 1, ao responder a terceira questão, demonstrou ter entendido o comando quando realizou a atividade sozinho, mesmo assim, elaborou a segunda resposta melhor e de forma mais completa depois da leitura feita pela professora e, de forma mais completa ainda após a explicação, na terceira resposta.

Passemos a analisar as respostas dadas pelo aluno 3:

ALUNO 3	
1ª resposta	<i>Comem em silêncio e vão em bora</i>
2ª resposta	<i>Sujeitinho magro de cara chupada 5, homem do ovo 5, homenzinho 34</i>
3ª resposta	<i>Magro 5, cara chupada 5, homenzinho 27, homem do ovo 5.</i>

Quadro 7. Resposta da questão 3 do aluno 3

Fonte: Valentini (2021).

Diante dessa mesma questão, o aluno 3 demonstrou incompreensão do comando na primeira resposta, quando escreveu algo totalmente incoerente com o que foi solicitado. Na segunda resposta, cumpriu o comando de forma competente, porém incompleta. Com a terceira resposta, demonstrou certa insegurança ao separar a expressão “sujeitinho magro de cara chupada” em duas: “Magro” e “cara chupada”. Talvez pelo fato de a professora ter dito, durante a explicação, que poderiam ser encontradas no texto quatro formas e ele só havia encontrado três. Até as informações podem ser demais e atrapalhar em certos momentos.

Observemos, agora, como respondeu o aluno 4:

ALUNO 4	
1ª resposta	<i>De dois e quatro lugares, pessoas que são sempre as mesmas</i>
2ª resposta	<i>um sujeitinho magro de cara chupada linha 5</i>
3ª resposta	<i>homem do ovo. 5. sujeitinho magro de cara chupada. 5. homenzinho – 21.</i>

Quadro 8. Resposta da questão 3 do aluno 4

Fonte: Valentini (2021).

Mais uma vez, percebemos que esse enunciado causou incompreensão, pois, na primeira tentativa, o aluno 4 respondeu de forma incoerente com a pergunta. Na segunda tentativa, houve entendimento e a resposta foi coerente, porém incompleta. Na terceira tentativa, notamos que ele foi capaz de entender o que deveria ser feito e o fez de forma quase perfeita.

Passemos a observar as respostas do aluno 5:

ALUNO 5	
1ª resposta	<i>“o ovo está mole demais” “o ovo está duro demais” verso 11 e 12 verso 13</i>
2ª resposta	<i>“está mole demais” verso 11 e 12, “estava duro demais” verso 13</i>
3ª resposta	<i>“sujeitinho magro” verso 5, “cara chupada” verso 5, “o freguês” verso 17, “o homenzinho” verso 11.</i>

Quadro 9. Resposta da questão 3 do aluno 5

Fonte: Valentini (2021).

O aluno 5 deixou claro, na terceira questão, que sua compreensão se deu apenas após a explicação da professora, ou seja, na terceira tentativa. A primeira resposta nos mostra que o enunciado não foi claro para ele e, na segunda resposta, a incompreensão se manteve, apesar de a leitura ter sido realizada pela professora. Houve, ainda, a confusão entre linha e verso, o que pode ser considerado aceitável nas séries iniciais.

Abaixo temos o quadro de respostas do aluno 7:

ALUNO 7	
1ª resposta	(em branco)
2ª resposta	<i>Quero um ovo mas nem cozido nem frito nenquete . Quero um ovo entre cozido e quente sabe nem muito mole nem muito duro. as linhas são a sete e a dez.</i>
3ª resposta	<i>É o homem do ovo, cara chupada, sujeitinho magro, homenzinho</i>

Quadro 10. Resposta da questão 3 do aluno 7

Fonte: Valentini (2021).

Com as respostas do aluno 7, mais uma vez, ficou evidente a necessidade da leitura da professora para que ele se encorajasse a tentar responder, já que na primeira tentativa deixou a questão sem resposta. Diante da leitura da professora, arriscou-se na busca da resposta e procurou cumprir o que era solicitado, citando inclusive as linhas, embora as corretas para sua citação seriam a 7 e a 9. Mesmo assim, a resposta não poderia ser considerada adequada porque qualifica o ovo e não o sujeito a que a questão se refere. Finalmente, na terceira tentativa, responde adequadamente e de forma quase completa a questão. Para esse aluno, além da leitura, foi necessária a explicação do comando. Informação importante se queremos conhecer nossos alunos e suas especificidades.

E, a seguir, podemos analisar a mesma questão respondida pelo aluno 8:

ALUNO 8	
1ª resposta	<i>Várias formas pelo narrador é HOMENZINHO, o DONO controlaria.</i>
2ª resposta	<i>(caçarola, homenzinho, Amigo, freguês)</i>
3ª resposta	<i>Homenzinho 11 Sujeito magro de cara chupada 5 Homem 5</i>

Quadro 11. Resposta da questão 3 do aluno 8

Fonte: Valentini (2021).

Numa tentativa de retomar a pergunta para iniciar a primeira resposta, o aluno 8 comete um equívoco coesivo na construção dela, porém demonstra, em princípio, ter entendido a questão. No entanto, não segue sua linha de pensamento e acaba a resposta de forma inadequada. Na segunda vez, utiliza quatro substantivos como resposta, mas o primeiro não se refere ao freguês, se refere a um objeto cujo vocabulário não nos é muito familiar: a palavra caçarola. Justamente por não ser familiar pode ter gerado o equívoco, embora não devesse acontecer se tivesse feito inferência quanto ao significado da palavra já que a expressão “... pôs o ovo na caçarola...” deveria ser suficiente para compreender que tal palavra não poderia se referir à personagem. Além disso, deixou a resposta incompleta por não ter citado o número da linha em que aparece cada uma das formas de tratamento do sujeito. Mesmo assim, houve progresso na elaboração da resposta se compararmos com a primeira tentativa, quando fez sem nenhuma mediação. Na produção da terceira resposta, podemos considerar grande avanço, pois encontrou corretamente três das formas, registrou a linha em que cada uma aparece no texto e organizou-as de forma bastante clara no espaço que tinha para isso.

A seguir, observemos a quarta questão e as análises das respostas de mais dois alunos.

Questão 4: *As falas das personagens, nessa história, vêm marcadas pelas aspas. Identifique e escreva quem disse cada uma das frases abaixo:*

- a) “Quero um ovo, mas nem cozido, nem frito, nem quente...” (L06).
- b) “Como?” (L07).
- c) “Começou a ferver.” (L20).
- d) “Pode tirar.” (L21).
- e) “Seu relógio atrasa.” (L24)

ALUNO 3					
1 ^a resposta	a) Freguês b) O garçom fala c) homenzinho d) homenzinho e) homenzinho	2 ^a resposta	a) freguês b) garçom c) o homem do ovo d) gritou o patrão e) patrão	3 ^a resposta	a) O freguês. b) O homem do ovo. c) O homem do ovo. d) O patrão. e) O freguês.

Quadro 12. Resposta da questão 4 do aluno 3

Fonte: Valentini (2021).

O aluno 3 demonstrou compreensão do enunciado e respondeu de forma coerente, embora tenha errado, parcialmente, logo na primeira tentativa, porém o desempenho na resposta foi melhor na segunda tentativa, após a leitura da professora, e ainda melhor após a explicação, ou seja, na terceira tentativa.

ALUNO 4					
1 ^a resposta	a) como? b) nem muito mole nem muito duro c) mal passado d) como hoje assim mesmo e) próximo ovo teria mais chance	2 ^a resposta	a) o ovo b) garçom c) garçom d) o ovo e) o ovo	3 ^a resposta	a) o fregueis b) garçom c) cozinheiro d) garçom e) o fregueis

Quadro 13. Resposta da questão 4 do aluno 4

Fonte: Valentini (2021).

As respostas do aluno 4 também nos mostram que a compreensão se deu após a leitura feita pela professora, pois, em suas respostas à questão 4, podemos perceber que houve evolução na compreensão do que foi solicitado no enunciado dessa questão.

Analisando a sequência das respostas de cada aluno, nem sempre conseguimos entender qual foi o raciocínio utilizado por ele para chegar à determinada resposta e, muitas vezes, parece-nos que respondeu “qualquer coisa”, porém é possível notar que houve evolução e avanço significativo na construção da maioria das respostas.

Diante das estratégias utilizadas, fica evidente a necessidade da leitura feita pela professora como procedimento que antecede à realização de atividades. O fato de somente ler ou ler e explicar culminaram em pouca diferença nos resultados se pensarmos em quantidade de alunos, porém pode ser muito significativo para um ou outro aluno. Essa dinâmica deixou claro que o resultado mais desastroso se dá quando os alunos têm que resolver a atividade sem a mediação da professora. Desta forma, constatamos a centralidade do papel docente, conforme aponta Vigotski (2001), ao explicitar que o ensino que promove avanços é aquele que propicia a tentativa de emprego em níveis mais conscientes do conhecimento assimilado. Tal emprego não ocorre espontaneamente, mas demanda trabalho intencional do professor, fato constatado a partir das estratégias supracitadas para a compreensão da atividade proposta.

Embora tenham sido utilizadas e analisadas as respostas de apenas oito alunos, incluímos, abaixo, a Tabela 1 com os dados dos 23 alunos da turma, o que nos instrumentaliza quantitativamente, permitindo-nos perceber, em números, a diferença qualitativa que a mediação, ou a falta dela, ocasiona nos resultados finais.

Procedimentos	Resposta em branco	Resposta inadequada	Resposta aceitável	Resposta adequada	Aluno ausente	Total
Questão 1						
1. Leitura individual sem mediação	2	6	8	7	0	23
2. Leitura da professora	0	4	2	16	1	23
3. Leitura da professora com explicação	0	7	3	12	1	23
Questão 2						
1. Leitura individual sem mediação	2	4	5	12	0	23
2. Leitura da professora	2	4	7	9	1	23
3. Leitura da professora com explicação	0	1	4	17	1	23
Questão 3						
1. Leitura individual sem mediação	3	12	7	1	0	23

Procedimentos	Resposta em branco	Resposta inadequada	Resposta aceitável	Resposta adequada	Aluno ausente	Total
2. Leitura da professora	2	10	9	1	1	23
3. Leitura da professora com explicação	2	2	12	6	1	23

Questão 4

1. Leitura individual sem mediação	2	10	10	1	0	23
2. Leitura da professora	1	2	16	3	1	23
3. Leitura da professora com explicação	1	1	8	12	1	23

Questão 5

1. Leitura individual sem mediação	4	1	15	3	0	23
2. Leitura da professora	0	2	15	5	1	23
3. Leitura da professora com explicação	1	1	11	9	1	23

Questão 6

1. Leitura individual sem mediação	7	11	5	0	0	23
2. Leitura da professora.	6	11	3	2	1	23
3. Leitura da professora com explicação	6	10	4	2	1	23

Tabela 1. Análise quantitativa dos dados obtidos

Fonte: Valentini (2021).

Salientamos que as respostas foram classificadas em: “em branco”, “inadequadas”, “aceitáveis” e “adequadas”, mas, cientes de que questões abertas possibilitam várias formas de verificação por parte do professor que as corrige. Consideramos, aqui, 1) em branco as questões sem nenhuma resposta, sem tentativa; 2) inadequadas as questões cujas respostas fogem completamente daquilo que se pretendia que o aluno respondesse; 3) as aceitáveis correspondem às

questões que podem ter nota parcial, já que não estão completamente corretas e nem completamente erradas; e 4) as adequadas são as questões que demonstram que o aluno foi capaz de cumprir completamente o que se pedia no comando.

Se o que pretendemos é que os alunos sejam capazes de realizar as atividades escolares de forma adequada, os números da tabela acima nos provam que a mediação da professora é de extrema importância para que tenhamos resultados satisfatórios.

Tão importante é esse papel de ler (todos os gêneros) para os alunos, que uma busca da palavra “escuta”, nos documentos oficiais, resultou em um total de 49 vezes em 107 páginas dos PCNs e 107 vezes – e mais 17 vezes a palavra “ouvir” – em 600 páginas da BNCC, embora tenha aparecido uma única vez nas 102 páginas das Diretrizes.

Na primeira questão, no momento em que os alunos deviam fazer as atividades sem nenhuma mediação, chegamos a sete alunos com respostas adequadas e dois que deixaram suas respostas em branco, prova de que não sabiam o que deviam fazer a partir de suas próprias leituras. Após a realização da mesma questão, feita a partir da simples leitura da professora – sem nenhuma explicação – não tivemos nenhuma resposta em branco e o número de respostas adequadas passou a ser dezesseis. Enfatizamos que o fato de ter lido para os alunos, não significa, em hipótese alguma, facilitar na tarefa de encontrar as respostas. Salientamos que, se os alunos conseguem encontrar as respostas das questões a partir da leitura da professora, significa que possuem tal habilidade, o que lhes falta é a habilidade de leitura e essa falta não deve, nas séries iniciais, ocasionar outros prejuízos. Aqui, constatamos a premissa de Vigotskii (1988) sobre a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as capacidades e habilidades presentes, mas que não se realizam sem o auxílio daquele que já domina o conteúdo e que pode conduzir, por meio de procedimentos adequados e intencionais, a sua concretização e conseqüente domínio processual.

Um fato que foi surpresa e que merece nossa atenção foi que, na questão 1, na terceira tentativa, feita a partir da explicação da professora, houve um aumento no número de respostas inadequadas e, obviamente, uma queda no número de respostas adequadas se compararmos com a segunda realização. Diante de tantas investigações que nos cabe fazer, essa será mais uma, porém, em outro momento, já que só ocorreu na primeira questão e, ainda assim, fica evidente que a mediação da professora, seja apenas lendo ou explicando, acarreta um resultado melhor que o apresentado sem a mediação (na primeira tentativa).

A questão 3 passou de uma resposta adequada para seis após a terceira realização e a questão 4, que começou com uma resposta adequada, passou a ter doze na última realização. Tais saltos devem ser considerados não só quantitativos, mas qualitativos também, pois demonstraram, além de novos resultados finais, que é possível e necessário privilegiar o que os alunos sabem ao invés de enfatizar o que não sabem.

Considerações finais

Essa experiência nos mostra que, muitas vezes, o aluno compreende o conteúdo abordado em sala, mas, ao ler o comando do exercício, não consegue cumprir sozinho a tarefa de responder adequadamente o que lhe é solicitado. Portanto, isso nos leva a verificar que esse aluno tem defasagem de leitura, quando o ideal seria que desse conta de realizar a tarefa, mas não é justo desconsiderar tudo o que ele sabe e avaliar apenas aquilo que não domina.

Neves (2012, p. 31) afirma que “[...] a força da palavra falada é a mesma, nada mudou na história da humanidade, quanto ao exercício natural da capacidade que o homem tem de falar”, e essa força fica evidente na fala do professor quando é capaz de mediar a compreensão que o aluno precisa ter daquilo que lê.

A experiência e as leituras nos mostram que pode não ser eficaz esperar que estudantes das séries iniciais do ensino fundamental II realizem sozinhos os exercícios querendo que tenham êxito nessa tarefa. O simples fato de o professor fazer a leitura dos enunciados em voz alta, ou pedir que o aluno a faça, quando ele busca por ajuda, já é uma estratégia que possibilita ao aluno compreender o que deve ser feito. Essa ação pode ter desdobramentos à medida que, paulatinamente, possibilita um maior domínio da leitura e consequente avanços nos gêneros secundários (Bakhtin, 2003), bem como no sistema conceitual, possibilitando níveis mais amplos e complexos de generalizações do pensamento (Vigotski, 2001).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3LMNxuK>. Acesso em: 10 out. 2018.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa Curitiba: SEED, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

VALENTINI, Solange Diva. **Estratégias colaborativas para compreensão de enunciados de atividades escolares**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 4

UMA PRÁTICA DE LEITURA VIA GOOGLE CLASSROOM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Nilza Pereira Crepaldi
Annie Rose dos Santos*

Introdução

Em 2017, participando do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, jamais pensaríamos que, três anos depois, os alunos dos ensinos fundamental e médio do estado do Paraná estariam mais familiarizados com a Plataforma Google Classroom¹. Assinalamos esse fato porque a experiência que ora relatamos neste capítulo se deu por intermédio desse recurso digital, que, à época, não era institucionalizado pela Secretaria da Educação e Esporte do Paraná para atividades das escolas públicas, como passou a ser, em 2020, por consequência do contexto pandêmico que emergiu com a disseminação mundial do coronavírus 2019. Nossa pesquisa constituiu mais um desafio para superarmos algumas barreiras no tocante ao uso das tecnologias digitais para ensinar a língua materna. Escolhemos tal recurso devido à possibilidade de interação assíncrona com o aluno e à facilidade de compartilhar textos para a leitura e atividades avaliativas pelo Google Drive², elaborados via Google Formulário³.

Desenvolvemos uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativista, na área da Linguística Aplicada e no campo da formação de professores,

1. Aplicativo educacional oferecido pelo Google como um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos, e qualquer pessoa com uma conta pessoal do Google pode acessá-lo. O programa facilita a conexão entre instrutores e alunos de forma virtual (Almeida; Fernandes Júnior, 2014).

2. Serviço gratuito da web que permite que o usuário armazene arquivos, inclusive documentos, fotos, vídeos e documentos on-line do Google Docs, podendo acessá-los em qualquer hora e qualquer local.

3. O Google Forms é um serviço gratuito para a criação de formulários on-line. O usuário pode produzir e enviar por e-mail ou link pesquisas de múltipla escolha, testes com questões discursivas, solicitação de avaliações em escala numérica, entre outras opções.

norteada pelos pressupostos enunciativo-discursivos de abordagem do círculo de estudos bakhtinianos. Tal abordagem, por sua vez, é defendida pelas Diretrizes Curriculares Estaduais/DCE (Paraná, 2008) e pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), considerando que ensinar a língua via “gêneros do discurso” possibilita ao aluno aprender pela prática social, no contexto em que está inserido.

Ao ensinar a linguagem na escola no viés enunciativo bakhtiniano, defendemos que o professor deve lidar com os textos como algo concreto que tenha relação com a prática social do aluno/leitor, ou seja, como gêneros. Nessas condições, evidenciamos a importância de ensinar os textos na escola em situações de produção dos enunciados, em seus aspectos sociais e históricos, pois assim se consideram as ideologias do discurso.

Não buscamos, aqui, empregar a teoria bakhtiniana da linguagem com base apenas no texto impresso, na escrita e na literatura canônica; citamos Rojo (2013) quando defende a teoria da enunciação tendo em vista o contexto das mídias e tecnologias digitais, bem como as diversas modalidades de linguagem e estilos multissemióticos⁴. Ademais, a BNCC (Brasil, 2017) e as DCE (Paraná, 2008) orientam o uso de diferentes modalidades de linguagem na escola além da impressa, de forma que o aluno reflita acerca das mudanças tecnológicas atuais, amplie e diversifique maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, leia e produza textos.

Consoante Rojo (2012), não basta o professor ensinar a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocar o leitor em contato com outros signos de outras modalidades de linguagem, isto é, com a imagem estática e em movimento, vídeo, música etc. O termo letramento, outrora conhecido como um processo que envolvia somente a interação verbal ligada à leitura e escrita de textos impressos em ordem linear e sequencial, hoje tem um sentido mais amplo, que se estende para a compreensão de sons, imagens etc., tornando-se cada vez mais complexo, denominando-se *multiletramentos*.

Nesse sentido, adotamos a concepção enunciativa da linguagem bakhtiniana adaptada pelas condições de produção dos novos gêneros que existem pela influência das mídias e tecnologias nas mais diversas esferas sociais, fazendo com que o suporte e a composição formal dos gêneros se modifiquem, e, conseqüentemente, também os seus estilos. Assumimos um conceito de

4. Quando falamos em gêneros discursivos multissemióticos, estamos falando daqueles compostos por várias linguagens (modos e semioses). Eles combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital. Disponível em: <https://bit.ly/3uewmwc>. Acesso em: 22 ago. 2018.

multiletramento como um processo em que o estudante compreende criticamente a sua realidade, considerando as diferentes linguagens, e responde de forma interativa, criativa e emancipadora. Objetivamos que o aluno leia o impresso e em outras mídias, ampliando suas habilidades cognitivas e navegue pela internet desenvolvendo o letramento digital. Desse modo, respaldamos esta pesquisa também nos estudos de Coscarelli (2016) e Zacharias (2016) sobre a leitura e a navegação on-line.

No bojo de um contexto que exige cada vez mais o uso das tecnologias digitais para a mediação dos conteúdos escolares, apresentamos neste texto uma prática pedagógica de leitura literária e não literária com base nas concepções metodológicas de Cosson (2014). Tal prática destina-se a alunos da sala de apoio⁵ (6º e 7º anos) do ensino Fundamental II e é mediada pelo conto de fadas como gênero condutor em diálogo com outros textos, via *Classroom*, cujo intuito é desenvolver a leitura reflexiva e crítica e o letramento digital.

Organizamos o capítulo da seguinte forma: proposta de intervenção, análise dos resultados da pesquisa, considerações finais e referências.

Proposta de intervenção: uma experiência didática via Google Classroom

O trabalho didático desenvolvido por nós em 2017 constituiu um processo circular que envolveu a ação-reflexão-ação e seguiu os passos: diagnóstico de uma situação prática que se quer melhorar ou resolver; formulação de estratégias de ação; desenvolvimento das estratégias e avaliação de sua eficiência; ampliação e compreensão da nova situação; reflexão dos passos desenvolvidos para a nova situação prática. Elliot (1997) explica que esse tipo de pesquisa permite superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática docente, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças.

Nessa direção, detectamos dificuldades de leitura dos estudantes de uma sala de apoio de escola de ensino fundamental II do Paraná e buscamos minimizar o problema planejando uma estratégia que envolvesse a leitura e a navegação on-line, de maneira que pudessem analisar diferentes gêneros em distintos suportes, partindo do conto “Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 1697). Para estimular a expectativa de leitura dos alunos, lançamos à turma

5. Projeto criado no estado do Paraná (SEED) pela Instrução 010/2014 (Paraná, 2014), com intuito de atender às defasagens de aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, apresentadas por alguns alunos do ensino fundamental que chegam ao nível II.

o seguinte desafio: como produzir um conto de fadas para ser compartilhado pelo *Padlet*? A questão causou impacto, porque os estudantes desconheciam o recurso virtual, e para atingir tal objetivo, disponibilizamos diversas atividades de leitura distribuídas em oficinas, via Google Classroom, elaboradas pelo Google Forms, para serem compartilhadas com eles.

Embora na escola de aplicação da pesquisa houvesse, à época, uma sala de informática com alguns computadores funcionando, não foi nada fácil executar o projeto, visto que a maioria dos aprendizes não possuía celular ou computador pessoal e tampouco habilidade digital para acessar links e/ou navegar pela plataforma do Google. Isso fez com que o trabalho demorasse mais do que prevemos e, por essa razão, tivemos que desenvolver as ações na própria escola.

Na sequência, apresentamos um quadro-resumo com a proposta pedagógica de nossa pesquisa.

OFICINAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
<p>OFICINA 1 Aula de 50 min. Sala de informática.</p> <p>Problematização da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar expectativa de aprendizagem sobre o recurso virtual Padlet⁶. - Despertar a curiosidade sobre o conto de fadas e a respeito do recurso digital Padlet⁷. - Possibilitar acesso à sala virtual para familiarização com os recursos do ambiente, praticando e ganhando novas habilidades quanto a um novo suporte e novas linguagens, acessando menus, observando ícones, banners, usando o mouse, o teclado do computador, barras de rolagem etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematização: Como criar um conto de fadas para ser socializado com outros alunos da escola pelo recurso Padlet?⁸ - Reconhecimento do ambiente virtual de aprendizagem: Aluno cria o e-mail (Gmail), ou seja, uma conta Google, para poder ter acesso às atividades que estarão disponibilizadas na plataforma de ensino virtual Classroom Google. - O acesso às atividades da sala virtual é livre em qualquer espaço e tempo por meio de uma senha disponibilizada aos alunos. O aluno entra na sala para fazer o reconhecimento do ambiente, observando os menus disponíveis.

6. Disponível em: <https://bit.ly/3DP8anf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

7. Disponível em: <https://bit.ly/3DKSsto>. Acesso em 02 jun. 2017.

8. Disponível em: <https://bit.ly/38mL9wm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<p>OFICINA 2 Aula de 50 min. Sala de informática. Motivação para a leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a leitura e possibilitar que, pelo jogo, o aluno perceba o efeito do remix no vídeo “Patrocinado pelo destino” (Nilsson, 2009), de forma que associe o conteúdo do remix e o conto “Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 1697). - Adquirir habilidade quanto à navegação on-line. 	<p>Jogos on-line – Sugestões: https://bit.ly/3v1tEcQ; https://bit.ly/370Xgir; https://bit.ly/3xdL6gP; https://bit.ly/3LJnDYX; https://bit.ly/36Yb2Cs; https://bit.ly/3LMHjuZ; https://bit.ly/3ucX8Fp. Obs.: Neste último jogo, o aluno deverá inserir o código – o PIN – 6237528 e precisa ter mais de um jogador para poder jogar.</p>
<p>OFICINA 3 Aula de 50 min. Sala de informática. Introdução da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o contexto de produção dos contos de fadas tradicionais. - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto com apoio de elementos linguísticos pré-textuais, intertextuais, contextuais e pelas semioses. - Desenvolver a expressão oral, a reflexão, o senso crítico e a autonomia pela pesquisa. - Reconhecer os elementos da estrutura narrativa dos contos de fadas tradicionais. - Desenvolver habilidades de letramento digital: acessar a plataforma virtual, linkar hipertextos; utilizar o Google Formulário, respondendo às questões e enviando-as ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o gênero conto de fadas canônico por meio da oralidade, da pesquisa e da análise das condições de produção (autoria, possíveis leitores, finalidade, suporte, campos de circulação). - Questionamentos orais dirigidos à classe sobre as suas primeiras impressões de leitura sobre o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault. - Pesquisa na web sobre a infância e o contexto social do séc. XVII⁹; os mais famosos contos de Perrault; releituras do conto de Perrault (antigas e modernas)¹⁰; adaptadores do conto: Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm, entre outros. - Leitura do vídeo¹¹: origem dos contos de fadas e estrutura do gênero. - Pré-leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” via Google Forms¹².

9. Disponível em: <https://bit.ly/3uXJftO>. Acesso em: 02 jan. 2017.

10. Disponível em: <https://bit.ly/3Khbv17>. Acesso em: 02 jun. 2017.

11. Disponível em: <https://bit.ly/3ucVL9J>. Acesso em: 02 jun. 2017.

12. Disponível em: <https://bit.ly/3DJDjbX>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<p>OFICINA 4 Duas aulas de 50 min. Sala de aula/ sala de informática.</p> <p>Leitura silenciosa e oral do conto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler oralmente com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação. - Encontrar a ideia central do texto, identificando o tema, localizando as informações explícitas e implícitas do texto. - Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não verbal para o desenvolvimento do conteúdo temático - Identificar as características das personagens, sensibilizando-se pelas diversas situações do enredo e refletindo as ideologias expressas pela alternância das “vozes” no discurso. - Verificar os efeitos de sentido pelo uso da linguagem conotativa. - Identificar o emprego dos tempos verbais do pretérito e do presente como recurso de distanciamento e aproximação do leitor na narrativa. - Desenvolver habilidades de letramento digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto “Chapeuzinho Vermelho”¹³ (suporte impresso e virtual). Discussão coletiva sobre o conteúdo temático, estilo e composição formal do texto, bem como as formas arquitetônicas do discurso. <p>Obs.: As questões discutidas com os alunos deverão estar disponibilizadas também na sala virtual da turma e acessadas via formulário do Google¹⁴.</p>
<p>OFICINA 5 Aula de 50 min. Sala de Informática.</p> <p>Expansão e contextualização da leitura.</p> <p>Sugestão 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Associar contextos sociais diferentes envolvendo as personagens Chapeuzinho X Lobo. - Refletir a realidade atual de discriminação econômica e social (bem X mal) apresentada pelas figuras de Chapeuzinho e do Lobo, respectivamente. - Analisar os recursos não verbais (cores, metáforas visuais) para a construção de sentido crítico do texto. - Identificar as características do gênero cartum. - Desenvolver habilidade de letramento digital. 	<p>Chapeuzinho e o Cartum: Jogo Quiz¹⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - O jogo apresenta um cartum que dialoga com o conto de Perrault com questões de múltipla escolha que fazem o aluno viajar no tempo e espaço e relacionar dois contextos históricos diferentes. - Discussão oral e navegação on-line.

13. Disponível em: <https://bit.ly/3j9SnWT>. Acesso em: 02 jun. 2017.

14. Disponível em: <https://bit.ly/3DO9arZ>. Acesso em: 02 jun. 2017.

15. Disponível em: <https://bit.ly/3ubsT1l>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<p>OFICINA 6 Aula de 50 min. Sala de aula/sala de informática.</p> <p>Expansão e contextualização da leitura.</p> <p>Sugestão 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o contexto de produção da leitura. - Identificar, no texto, o emprego de recursos verbais, sonoros e visuais que revelam o conteúdo temático da leitura. - Associar o conteúdo do vídeo ao conto de Guimaraes Rosa. - Desenvolver habilidades digitais. 	<p>Chapeuzinho e o game <i>The Sims</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo (pelo Datashow ou TV multimídia) “Fita Verde no Cabelo¹⁶”, (diálogo com o conto de João Guimarães Rosa adaptado pelo jogo virtual <i>The Sims</i> por MoonHaruSun (2010)). - Discussão oral sobre o vídeo, possibilitando ao aluno inferir, comparar, estabelecer relações. - Levar o aluno a refletir acerca do contexto social dos textos de Perrault e da adaptação de João Guimarães Rosa, analisando os recursos virtuais de enunciação, a música, as metáforas visuais, as cores empregadas, as atitudes das personagens (expressões valorativas), identificação ou não do leitor com as personagens e com a temática. - Questões pelo Google Forms¹⁷.
<p>OFICINA 7 Quatro aulas de 50 min. Sala de aula normal/sala de informática.</p> <p>Expansão e contextualização da leitura.</p> <p>Sugestão 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o contexto de produção da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i>. - Analisar a estrutura da narrativa. - Relacionar a capa/contracapa do livro à narrativa. - Inferir sobre a obra por meio de ilustração. - Reconhecer o emprego das expressões em linguagem figurada. - Verificar as expressões valorativas do discurso, por meio da alternância das vozes para compreender as ideologias implícitas no discurso. 	<p>Chapeuzinho e a poesia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão compartilhada da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (2003) de Chico Buarque (ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa poética). - Apresentação da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> em vídeo¹⁸, áudio (<i>podcast</i>) e em livro impresso (análise da capa, das ilustrações e da contracapa).

16. Disponível em: <https://bit.ly/3v2Q11m>. Acesso em: 02 fev. 2018.

17. Disponível em: <https://bit.ly/3uYuUgS>. Acesso em: 02 fev. 2018.

18. Disponível em: <https://bit.ly/3v2s3DB>. Acesso em: 02 jun. 2017.

	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o conteúdo temático de <i>Chapeuzinho Amarelo</i> ao de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, por meio de ilustrações. - Desenvolver a expressão oral e o compartilhamento das ideias. <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa pela web: biografia de Chico Buarque¹⁹; contexto sociocultural brasileiro de 1979 (época de produção da obra)²⁰. - Texto impresso da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (leitura silenciosa e oral). - Análise da obra com apontamentos no quadro de giz: condições de produção, autoria, temática, estilo, linguagem semântica, vocabulário, composição formal, expressões de valor reveladas pelos recursos intertextuais e dialógicos, conflito da narrativa, relações contextuais etc. - Cotejo das obras <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Perrault (1697) e <i>Chapeuzinho Amarelo</i> de Buarque, pela sala virtual (Google Forms²¹). Ilustrações de Doré (1867) e Berlendis (1979). Obs.: Questões sobre o texto disponibilizadas na sala virtual pelo formulário do Google²².
<p>OFICINA 8 Aula de 50 min. Sala de informática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as condições de produção das canções. - Relacionar as vozes das canções e as do conto “Chapeuzinho Vermelho” de Perrault. 	<p>Chapeuzinho e o remix -Análise do Vídeo/áudio funk²³ da Chapeuzinho Vermelho e da <i>canção de ninar</i>²⁴ de Braguinha (atividade de discussão oral e digital).</p>

19. Disponível em: <https://bit.ly/36Ti0sA>. Acesso em: 02 jun. 2017.

20. Disponível em: <https://bit.ly/3x6KgCD>. Acesso em: 02 jun. 2017.

21. Disponível em: <https://bit.ly/3x9GEzO>. Acesso em: 02 jun. 2017.

22. Disponível em: <https://bit.ly/36Y9oRi>. Acesso em: 02 jun. 2017.

23. Funk de autoria de Víctor Augusto (2009), publicado em 28 de março de 2009, licença padrão do Youtube. Disponível em: <https://bit.ly/36XS8eQ>. Acesso em: 02 fev. 2018.

24. Disponível em: <https://bit.ly/3ja0T8b>. Acesso em: 02 fev. 2018.

<p>Expansão e contextualização da leitura.</p> <p>Sugestão 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o papel das vozes em cada composição. - Desenvolver a autonomia pela pesquisa on-line. - Identificar o tema de cada composição musical. - Analisar a influência das variantes linguísticas e semióticas no contexto de cada produção para a construção de sentido das leituras. - Desenvolver habilidades de letramento digital. 	
<p>OFICINA 9</p> <p>Duas aulas de 50 min.</p> <p>Sala de informática.</p> <p>Interpretação da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar o uso do mural digital Padlet²⁵ com os alunos. - Desenvolver o letramento digital na produção de vídeos e/ou áudio do computador e/ou celular. - Exercitar a produção escrita, visual (ilustração) ou digital conforme o tema discutido na obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (bem x mal). 	<ul style="list-style-type: none"> - Convite aos alunos para que, em grupos, por meio de algum recurso virtual (áudio), vídeo ou escrito, criem uma nova versão para a história Chapeuzinho Vermelho, destacando a temática “bem X mal”. Esta deve ser socializada para a comunidade escolar via Padlet²⁶ da turma, cujo acesso se dá pelo código 5g8ulc614bny. <p>Sugestões de recursos para a produção digital do aluno: produção de uma apresentação pelo Powtoon²⁷, Filmora²⁸ ou por outro de escolha do aluno.</p>

Quadro 1. Resumo da prática didática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao elaborarmos as atividades, usamos o método de leitura expandida de Cosson (2014): *problematizar, motivar, introduzir, ler, contextualizar, expandir e interpretar*. Propusemos diferentes sugestões de expansão e contextualização da leitura de forma que os alunos/leitores lidassem com variados textos

25. Disponível em: <https://bit.ly/38mL9wm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

26. Disponível em: <https://bit.ly/3NQxFJz>. Acesso em: 02 jun. 2017.

27. Disponível em: <http://powtoon.com>. Acesso em: 02 jun. 2017.

28. Disponível em: <https://bit.ly/3Jac8br>. Acesso em: 02 jun. 2017.

em sua dimensão cognitiva, histórica e sociocultural, tendo em vista as relações intratextuais, intertextuais e interdiscursivas, bem como as afetivas entre professor-aluno. As atividades instigavam a leitura e a navegação on-line, possibilitando ao aluno/leitor pesquisar, completar ideias, fazer comparações, aceitar e/ou negar argumentos e expressar o que aprendeu com as leituras. Os estudantes exercitavam a criatividade, desenvolviam a leitura cognitiva e o letramento digital, a sensibilidade estética, o senso crítico, a autonomia e a formação humana, atestando a teoria do multiletramento (Rojo, 2012).

No que tange aos aspectos avaliativos, verificamos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática a ser desenvolvida e, durante o processo, consideramos sua interação em cada atividade desenvolvida, assim como a produção de sentido dos textos pela recepção da leitura. Observamos também o que poderia ser reelaborado, ampliado ou excluído para que o material pudesse ser aplicado em outras turmas e/ou em outras circunstâncias. Utilizamos o Google Formulário para que estes pudessem responder e nos enviar as atividades realizadas; no entanto, constatamos que a avaliação pelos letramentos digitais deve considerar os processos colaborativos e criativos da web, devendo o professor avaliar os alunos não apenas pelos resultados obtidos, mas também pelas atividades coletivas desenvolvidas, incluindo a autoavaliação e o feedback constante do professor (Dudenev; Hockly; Pegrum, 2016).

Resultados obtidos

Os recursos multimodais e das tecnologias digitais são hoje de fácil acesso pela sociedade em geral, por meio de dispositivos móveis e redes sociais, com programas e aplicativos que favorecem a interação e a aprendizagem. Todavia, a escola pública de ensino fundamental II mostra-se distante dessa realidade, seja em relação à estrutura física ou à pedagógica. Ademais, alguns alunos envolvidos nesta pesquisa encontravam-se excluídos dessa tecnologia em sua vida pessoal, o que dificultou a prática do ensino via Google Classroom como atividade extracurricular e complementar.

Essa realidade nos causou insegurança para conduzir o processo, tendo em vista nosso despreparo para empregar alguns recursos digitais, além de os alunos participantes demonstrarem pouca habilidade para *ler e navegar* pela web, aliadas às precárias condições tecnológicas oferecidas pela escola. Coscarelli (2016) explana que ler é produzir sentidos a partir de um texto que considera uma situação de leitura, um objetivo, uma autoria, um leitor, uma finalidade, um suporte, um contexto de circulação, entre outros aspectos. A

leitura on-line, por sua vez, trata-se de um processo que inclui conhecimentos prévios do usuário, cognitivos e técnicos, ou seja, envolve competências de leitura e de navegação. Dessa forma, navegar e ler são duas ações diferentes, com habilidades e estratégias particulares, porque navegar estaria relacionado à busca de informação e aos meios que o leitor/usuário desenvolve para investigar e encontrar o conteúdo pela web. A leitura e a navegação são, assim, ações distintas, que se intercalam e se complementam e devem estar associadas aos conteúdos e ao currículo da escola, visando tanto às competências linguísticas quanto ao letramento digital do aluno (Coscarelli, 2016).

Nesse sentido, nossa intervenção mostrou que deve haver mais e melhor estrutura nas escolas para maior respaldo às ações pedagógicas dessa natureza, tanto na parte técnica quanto na pedagógica, pois, embora a coordenação pedagógica e a direção da escola envolvidas apoiassem nosso projeto, não houve respaldo didático quanto ao uso das tecnologias e nem quanto à proposta desenvolvida. Em vista disso, investimentos na área educacional tornam-se cada vez mais necessários para ampliar a rede de acesso à internet, propiciar formação de qualidade aos professores e destinar melhorias na carreira desse profissional. E as instituições escolares, em contrapartida, devem rever seus currículos de modo que as ações didáticas se coadunem às necessidades reais de seus alunos e às orientações da BNCC (Brasil, 2017) e DCE (Paraná, 2008). Mesmo que ofereça estrutura adequada para o trabalho com as tecnologias digitais, se as concepções de ensino dos professores não forem alteradas, a escola estará fadada a adotar recursos novos, mas implantá-los e utilizá-los de forma tradicional.

Além do desenvolvimento cognitivo da leitura, nossa proposta era que os alunos, simultaneamente, ampliassem suas habilidades digitais. Zacharias (2016) afirma que o letramento digital é a capacidade de o indivíduo executar ações pela internet por meio de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, planejando, executando e avaliando essas ações para resolver algum problema, além de refletir sobre como esse processo é realizado. Defendemos que os alunos/leitores, na escola, precisam aprender a usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar dispositivos, além das demais habilidades para fazer associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Devem também saber escolher conteúdo para disponibilizar em alguma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir sites, criar um vídeo, um áudio, ou mesmo definir a linguagem apropriada para usar em um e-mail, ultrapassando, assim, o conhecimento da técnica.

Zacharias (2016) acrescenta que, para incluir o letramento digital nas atividades de Língua Portuguesa, é preciso considerar a não linearidade da leitura; a necessidade de usar diferentes mídias em seus suportes reais e cuidar dos modos de se organizar e saber lidar com as tecnologias; adotar uma concepção de aprendizagem sociointeracionista que defenda um ensino pressupondo menos recepção e transmissão e mais participação e interatividade; considerar as habilidades cognitivas de leitura do aluno; a diversidade cultural enquanto prática social, criando condições para formas de leitura plurais.

Com esses propósitos, desenvolvemos nossa prática docente, e tornou-se imprescindível que os alunos participantes percebessem que “navegar bem na internet” é compreender bem os textos encontrados, por isso precisam investir na relação e compreensão das informações encontradas, produzindo sentidos para os objetivos de suas leituras. Ao elaborarmos as atividades, preocupamo-nos em trabalhar as condições de produção, o tema, o estilo, a composição formal e as relações dialógicas dos textos, de forma que os estudantes discutissem, refletissem e construíssem sentidos imediatos e mais amplos para as leituras que dialogavam com o conto de Perrault, procurando materializar a teoria de gêneros bakhtiniana.

Apesar dos desafios encontrados, constatamos que a diversidade de gêneros propicia ao aluno observar que um mesmo tema pode gerar diferentes interpretações, a depender das condições sócio-históricas em que são produzidos. Assim, ratificamos que as teorias enunciativas da linguagem de Bakhtin (2003), defendidas pelas DCE (Paraná, 2008) e pela BNCC (Brasil, 2017) e revisitadas por Rojo (2013), em um contexto híbrido e digital, se articulam ao ensino da língua materna e promovem os multiletramentos na escola.

No desenvolvimento da leitura dos alunos, usamos a metodologia empregada por Cosson (2014), procurando lidar com a leitura não somente como uma atividade “prazerosa”, mas também como “trabalho”, o que possibilitou a estes aguçar os conhecimentos prévios, contextualizar a(s) temática(s) discutida(s), inferir, questionar, fazer associações, pesquisar, discutir, reconstruir a palavra e desenvolver o letramento literário e não literário. Desse modo, o trabalho contribuiu para a formação humana dos alunos, pois as leituras apresentadas eram discutidas coletivamente, e cada aluno/leitor colaborava para a constituição de sentidos dos textos lidos, ampliava horizontes de expectativas e respondia ao processo.

Dessa forma, foi possível, com os recursos empregados, que os alunos/leitores interagissem com o professor, com os colegas e com os conteúdos apresentados, visto que compreendiam as leituras disponibilizadas por meio das inferên-

cias, das hipóteses que lançavam, da análise das semioses, estudo da função dos elementos linguísticos, da relação entre o verbal e o não verbal, das relações com os “já-ditos”, das condições sociais de produção e recepção e das relações intra-discursiva e interdiscursivas. E quando iam responder às atividades no ambiente virtual de aprendizagem, apresentavam maior embasamento para escrever.

Ressaltamos que, no decorrer da pesquisa, não nos limitamos a atender os alunos na sala de aula presencial e/ou pelo Google Classroom, mas exercemos também a autoria de material didático e ampliamos o nosso próprio letramento digital. Com essa prática, buscamos novas teorias e metodologias e nos familiarizamos com diversos aplicativos e plataforma, corroborando o novo papel do professor nesse novo contexto: um professor mediador que estimula a aprendizagem do aluno, orienta, propõe desafios e está sempre aprendendo e se autoavaliando.

Entretanto, pontuamos que devemos cuidar para que as tecnologias digitais incorporadas às atividades na escola não sejam compreendidas como a solução de todos os problemas de letramento e/ou multiletramentos. Os recursos digitais são uma possibilidade a mais para o desenvolvimento cognitivo, e intercalar o impresso e as possibilidades das tecnologias digitais constitui uma forma para os alunos ampliarem suas habilidades digitais e aprender a ler e escrever reflexiva e criticamente com responsabilidade, ética, criatividade e autonomia.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos uma prática pedagógica de Língua Portuguesa realizada no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, destinada a alunos de sala de apoio, de 6º e 7º anos, do ensino fundamental de escola pública. Respaldamo-nos essencialmente nas concepções teóricas de Bakhtin (2003) sobre a enunciação da linguagem que propõe o estudo da língua como prática social e nos estudos de Rojo (2013) sobre os multiletramentos. A autora revisita a teoria de Bakhtin e propõe uma prática enunciativa da linguagem ante o contexto social das mídias digitais, a multimodalidade da linguagem e as multisseioses, conforme as orientações das DCE (Paraná, 2008) e da BNCC (Brasil, 2017).

Para materializar tais teorias, elaboramos um material didático de leitura tendo como eixo condutor o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, entre outros gêneros. Na elaboração das atividades, seguimos as propostas de leitura de Cosson (2014): *problematização, motivação, introdução, leitura, contextualização, expansão e interpretação*.

Como resultados, verificamos a potencialidade interativa das tecnologias digitais que favoreceu com o processo de ensino e aprendizagem. A prática desenvolvida pelos computadores na própria escola trouxe certa comodidade aos alunos quanto à forma de acesso dos textos e à realização das tarefas, além de constituir uma novidade de interação e um meio que possibilitou o desenvolvimento da leitura cognitiva, da aquisição de novas habilidades de navegação on-line, e fez com que os estudantes exercessem não apenas o seu papel de leitores, mas também de produtores de aprendizagem.

Observamos assim a pertinência de um trabalho desafiador nas escolas do ensino fundamental II como este, tendo em vista que os alunos ultrapassaram as fronteiras do impresso pelo uso da internet, trabalhando a navegação pela web, rompendo espaços hierárquicos e lineares de leitura via multimodalidade da linguagem, com discursos distintos e como produto da interação entre leitor e texto. Por outro lado, avaliamos a nossa prática e descobrimos um novo perfil de professor: um mediador, um motivador, um orientador da aprendizagem, um produtor de conhecimento e também um aprendiz. E para que essa prática se torne comum nas escolas, é preciso que haja algumas mudanças culturais, estruturais e curriculares.

Referências

- ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins. **Ambientes de Aprendizagem em Ead**. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância: C397. Maringá-PR, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2kuapbx>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CREPALDI, Nilza. **Protótipo Didático: Chapeuzinho Vermelho e os multiletramentos literários no Ensino Fundamental II**. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

DORÉ, Gustave. **O lobo e a Chapeuzinho Vermelho**. Ilustração de Gustave Doré (1832-1883) para o livro “Contes de Perrault”, 1867. Disponível em: <https://bit.ly/3v1zBqc>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

MOONHARUSUN. **Fita verde no cabelo**. [S.l.: s.n.], 2010. 1 Vídeo (4:20 min). Produzido em 15 set. 2010.

NILSSON, Tomas. **Patrocinado pelo destino**. Vídeo. 07 mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3r8sStb>. Acesso em: 04 mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Instrução 010/2014** – SUEDE/SEED. Autorização de salas de apoio de aprendizagem. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3KiHy0A>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Ed. do Brasil, versão 1697. Disponível em: <https://bit.ly/3j9SnWT>. Acesso em: 19 maio 2017.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane H. R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-26.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA 9º ANO A PARTIR DA CRÔNICA “NAMORO E FUTEBOL”, DE MOACYR SCLIAR

*Silvia Adriana Trolez Gonçalves
Luciane Braz Perez Mincoff*

Introdução

O capítulo traz como objetivo apresentar nossa pesquisa, em forma de recorte, a qual mostra nosso caminho que atrelou leitura e Análise do Discurso, doravante AD.

Compreendemos que, há algumas décadas, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa passou a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Tais alterações estão ocorrendo paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas, no que se refere à abordagem da linguagem e da leitura em suas atividades propostas.

No entanto, ainda existe uma abordagem lacunar nos exercícios escolares de leitura, quando, na tentativa de perpassar pelas etapas do processo, o estudante é levado à estagnação nas etapas de decodificação ou compreensão daquilo que aparece materializado no texto. Portanto, nosso trabalho pauta-se nas falhas existentes nas atividades apresentadas no exercício da leitura no âmbito escolar.

Seguimos na busca de refletir sobre a prática da leitura discursiva, propondo uma intervenção pedagógica a partir da crônica “Namoro e futebol” (2005), de Moacyr Scliar, nos valendo dos pressupostos da AD como suporte para “ler” aquilo que os sujeitos da pesquisa necessitam diante de atitudes de violência verbal e casos de menosprezo dos meninos em relação às meninas, numa sala de aula de 9º ano do ensino fundamental.

Para tanto, a modalidade da investigação será a pesquisa-ação, a qual nos leva a refletir e pesquisar sobre uma problemática da prática do ensino e da aprendizagem de leitura em LP na sala de aula.

Tomamos, então, como ponto de partida, a experiência na prática docente de LP há mais de uma década no ensino fundamental – anos finais. Desta

forma, verificamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre como acontece de fato o processo de leitura na escola, nas atividades apresentadas pelos livros didáticos.

No tocante ao foco da pesquisa, buscamos sondar o processo das práticas de leitura, mencionando os estudos de Solé (1998), para mais tarde desenvolvermos a intervenção pedagógica na abordagem discursiva da leitura, alicerçados em Orlandi (1998; 2001; 2004; 2007; 2008; 2009; 2010).

Em relação ao gênero selecionado da ordem do narrar, nos apoiamos no gênero crônica. As crônicas escritas por Moacyr Scliar, autor brasileiro que buscou em notícias de jornais, extrato para a elaboração de seus textos, reinventam aquilo já posto no texto jornalístico, revisitando o já-dito e transformando os discursos.

Com base nos conceitos de discurso, nos valem do que alguns autores da AD versam a respeito dessa definição. De acordo com Orlandi (2007, p. 21), o discurso “é o efeito de sentidos entre locutores”, por isso, quando Scliar dá uma nova roupagem a textos jornalísticos, novos efeitos de sentido são produzidos para uma determinada temática ou determinados dizeres.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, realizamos as atividades com alunos do ensino fundamental II, anos finais (9º ano). Na observação desses sujeitos “falando”, interagindo e colocando “as palavras em movimento”, surgiu a necessidade de trabalharmos a leitura discursiva em sala de aula. Trata-se de um contexto escolar do interior do estado do Paraná, o qual apresenta uma turma bastante heterogênea em níveis de aprendizagem, sociais e culturais.

Logo, a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social e por isso se realiza, entre os níveis do inteligível, do interpretável e do compreensível. Este último entendendo como as interpretações funcionam, escutando outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem.

Por isso, nosso trabalho apresenta tamanha importância para a transformação da realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão circunscritos. Por meio da leitura discursiva, podemos entender os mecanismos de produção de sentidos e, além disso, buscar entender que os sentidos podem ser outros. Desse modo, aprendemos a respeitar nossos pares.

No contexto educacional apresentado, o Proffletras alicerça nossa pesquisa com o aporte teórico e justifica a premência de refletir e produzir novos conhecimentos para reflexão das práticas pedagógicas de língua materna em salas de aula do Brasil.

Portanto, tomamos como objetivo geral da investigação elaborar, aplicar e analisar uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de oficinas de leitura para alunos de 9º ano, com intuito de preencher a abordagem lacunar e superficial nesse processo interativo e discursivo em sala de aula, partindo da leitura da crônica “Namoro e futebol” (2005), de Moacyr Scliar.

Nossos objetivos apresentam cunhos descritivo e explanatório, revestidos de interesses cognitivos de ordem prática, ou seja, visando à compreensão e interpretação.

Na concretização dos objetivos específicos, esperamos:

a) aplicar as atividades de intervenção por meio de estratégias de leitura, a partir do gênero crônica;

b) ampliar a leitura para a abordagem discursiva, acionando conceitos da Análise do Discurso, para a construção de sentidos dos textos;

c) relacionar a leitura discursiva da crônica com outros textos que tratam da mesma temática apresentada por Moacyr Scliar, para elaboração de novos sentidos dos textos;

d) sistematizar os frutos da aplicação para verificação da melhoria da capacidade leitora dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

e) descrever os resultados eficazes e os desfavoráveis para o ensino e a aprendizagem da leitura como processo de interação e discursivo no ambiente escolar.

A seguir, trazemos nossas reflexões a partir da proposta de intervenção aplicada por meio de oficinas, apresentamos duas oficinas na íntegra e discorreremos a respeito do desenvolvimento de cada uma delas, na sequência, a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais acerca da nossa pesquisa.

Proposta de intervenção

Nossa proposta de intervenção ocorreu em forma de oficinas de leitura, na busca de extrapolar as práticas limítrofes de leitura no ambiente escolar, alcançando a prática da leitura discursiva no trabalho com os sujeitos da nossa pesquisa.

Assim, a proposta foi aplicada no decorrer das aulas de Língua Portuguesa entre os meses de novembro e dezembro de 2018 e a denominamos por oficinas de leitura. Optamos por realizar no horário regular das aulas, pois havia dificuldade dos sujeitos da pesquisa em frequentar o contraturno no colégio, além de demandar locomoção de quem reside na zona rural, bem como sala de aula disponível.

Utilizamos 16 aulas de Língua Portuguesa, no decorrer de três semanas, para realizarmos todas as atividades da nossa proposta. Optamos pelo final

do mês de novembro e início do mês de dezembro, quando as atividades, os trabalhos e as avaliações oficiais de Língua Portuguesa dos sujeitos da pesquisa já haviam sido realizados.

Cada sujeito da pesquisa recebeu o material encadernado, de modo que, ao final de cada oficina, o material era recolhido e lhe entregue na oficina seguinte. Essa estratégia foi adotada com o objetivo de os sujeitos não esquecerem o material para as datas previstas para a realização das atividades.

A maior parte dos sujeitos recebeu e acolheu a ideia da proposta com entusiasmo para realizar as oficinas. Alguns alunos não realizaram todas as atividades e outros ainda se negaram a participar. Do total de 34 alunos matriculados nessa turma, 29 deles aceitaram participar da proposta de intervenção e tiveram as atividades analisadas.

Cabe salientar que não teremos uma análise detalhada de cada uma das questões que compõe nossa intervenção. A aplicação traz o gênero crônica em seu centro, mas não se limita a trabalhar com esse gênero textual. Nosso trabalho parte do trabalho de Moacyr Scliar, quando o autor dá uma nova roupagem às notícias de um jornal impresso, mas não traz apenas textos desse cronista.

Todas as oficinas apresentam atividades de leitura e compreensão, leitura e interpretação, assumindo, assim, o caráter dialógico da linguagem e da leitura interacionista, perpassando as estratégias de leitura em algumas atividades.

Nesse trajeto, optamos por analisar as atividades que alcançam o caráter discursivo da leitura, para que possamos à luz dos princípios da AD acionar e mobilizar gestos de leitura discursiva.

A crônica escolhida para dar início à nossa proposta de intervenção sob uma perspectiva discursiva da leitura trata-se do texto “Namoro e futebol”, escrita por Moacyr Scliar, no dia 26 de setembro de 2005, a partir da notícia intitulada “Elas querem a sua chuteira”, divulgada pela *Folha de S. Paulo*, no caderno Folhateen, no dia 12 do mesmo mês.

As oficinas

Trabalhamos com o total de oito oficinas de leitura. Assim, as oficinas selecionadas para apresentação são a de número 2 e a de número 7. Na sequência, trazemos as oficinas e suas análises.

Oficina 2

Segunda oficina

Seção LENDO IMAGENS

Converse com seus colegas e professor sobre os sentidos produzidos a partir das duas imagens. A primeira apresenta a frase “Mulher é na COZINHA e não jogando FUTEBOL”, tendo como plano de fundo a estampa, com listras em preto e branco, de uma camisa de futebol¹. Já a segunda imagem apresenta duas figuras dispostas em um fundo azul: na primeira, um homem sobe quatro degraus de escada e chega a uma porta; na segunda, uma mulher sobe quatro degraus de escada, mas, entre o último e a porta, há um corte que causa um abismo, impedindo-a de chegar².

Depois de conversar sobre as imagens, responda:

1- Quais sentidos podem ser produzidos a partir da leitura:

a- Da imagem 1?

b- Da imagem 2?

Agora você vai ler uma crônica escrita por Moacyr Scliar em 2005, no jornal *Folha de S. Paulo*, baseada em um texto jornalístico publicado no mesmo folhetim.

Texto 1

Namoro & Futebol

Elas querem a sua chuteira. Desafiar os meninos para jogar futebol virou mania nas escolas; e não é que as garotas estão batendo um bolão?

Folhateen, 12 de setembro de 2005

Moacyr Scliar

Eles se conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe.

E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando, e namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, 17 anos, alto, forte, simpático; ela, 16, uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casalzinho ideal. Inclusive eles gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha de aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

1. Disponível em: <https://bit.ly/38lqAAr>. Acesso em: 13 out. 2018.

2. Disponível em: <https://bit.ly/36Y8BzO>. Acesso em: 15 out. 2018.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para a coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azedava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou a todos consternados.

Passadas umas semanas, a surpresa: o time das meninas desafiou o time em que ele era goleiro para uma partida. Ele tentou o possível para convencer os companheiros a não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ela estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem, a garota. Era tão rápida, quanto graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela.

De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Ali estavam os dois, ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola – no último segundo ainda sorriu – e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu. Sob os aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo.

Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder a essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

Folha de S. Paulo. Caderno Cotidiano. 26 de setembro de 2005.

Hora de conversar!

1- Quem da sala tem acesso à leitura de textos de jornal impresso ou digital?

2- Qual caderno do jornal mais chama sua atenção?

3- Um caderno específico para adolescentes chama a atenção de vocês?

Por quê?

4- Quem gosta de futebol?

5- As meninas da turma também jogam futebol na escola?

6- O que vocês pensam sobre mulher jogar futebol?

7- Vocês conhecem alguma mulher que joga futebol? Quem?

Siga esse roteiro para identificar as características próprias do gênero crônica no texto que lemos:

1- As situações de comunicação em que a crônica é produzida (para quem, com que intenção e em que suporte):

2- A finalidade maior de comentar aspectos do cotidiano nem sempre perceptíveis ou valorizados na vida real:

3- A linguagem de registro, simples, coloquial e espontânea:

4- O ponto de vista que o autor lança sobre o fato destacado, geralmente irônico, poético ou bem-humorado:

No que diz respeito à oficina 2, escolhemos para nossa análise algumas questões que nos remetem à discursividade da linguagem, assumindo então um caráter de leitura discursiva para nosso trabalho.

Por outro lado, não deixamos de utilizar, em muitas atividades de nossa intervenção pedagógica, a leitura nas demais perspectivas estudadas em nosso aporte teórico, pois, de acordo com Peres (2010, p. 25), as adaptações pelas quais o ser humano passou ao longo do tempo influenciaram “seu modo de conceber a linguagem e, conseqüentemente, a prática da leitura”.

Da mesma maneira não foi diferente em nossa pesquisa. Em muitas atividades de leitura, nos valem da perspectiva da leitura interacionista, utilizando também das estratégias de leitura de Solé (1998), pois há muito o que se pode analisar na materialidade dos textos. No entanto, na análise que segue, nos valem dos princípios e procedimentos da AD.

Na sequência, apresentamos respostas produzidas a partir das atividades da Seção LENDO IMAGENS.

Depois de conversar sobre as imagens, responda:

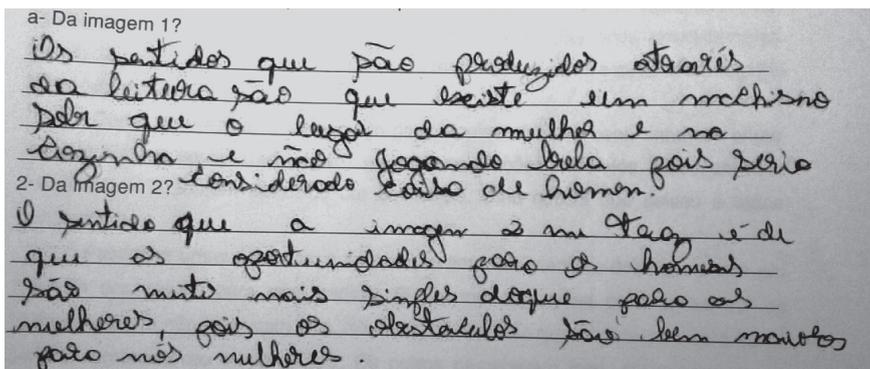
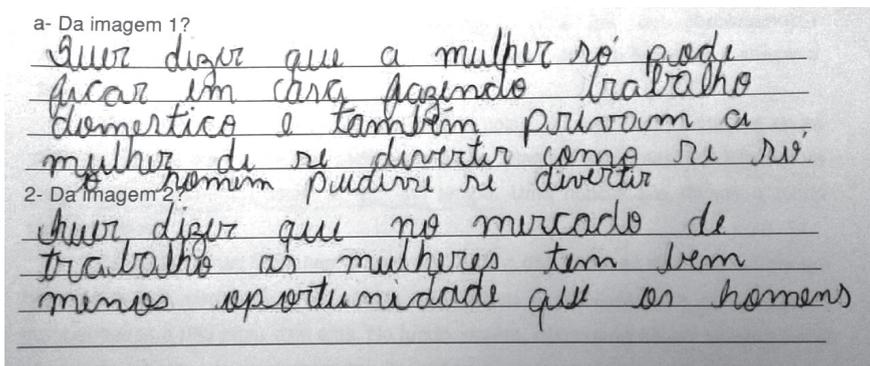
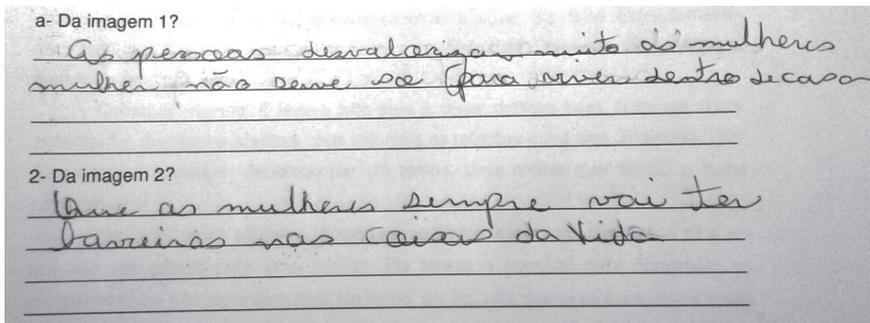
1- Quais sentidos podem ser produzidos a partir da leitura:

a- Da imagem 1?

b- Da imagem 2?

Quadro 1. Oficina 2 – Questões 1a e 1b

Fonte: As autoras (2018).



Quando falamos, escrevemos, desenhamos ou lemos, não se trata apenas de um momento de transmissão de informações, mas também de um processo de significação e de inscrição em uma dada formação discursiva (FD). Dessa maneira, é na língua e nas formas de linguagem que o discurso se materializa.

Nesse caminho, é importante relatar que nosso trabalho com essa intervenção não se concretizou apenas de forma escrita, pois, para que os sujeitos

da pesquisa pudessem colocar no papel suas respostas, muitos debates orais foram realizados em sala de aula.

À vista disso, muitas discussões surgiram a respeito das diferenças entre homens e mulheres na sociedade, as quais ultrapassaram a questão da figura feminina no futebol (tema elucidado pela crônica “Namoro e futebol”).

As respostas elaboradas pelos sujeitos 4, 5 e 6 evidenciam que há ainda um grande preconceito em relação à mulher no futebol, quando analisamos o que foi escrito sobre a imagem 1.

Em relação à imagem 2, os sujeitos 4, 5 e 6 trouxeram para a materialidade do texto marcas que confirmam a ideia de que as mulheres ainda passam por muitas dificuldades no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Tais respostas dadas pelos sujeitos são carregadas de memória discursiva e afetadas por ela. Para a AD, essa memória discursiva é tratada como interdiscurso. Conforme nos ensina Orlandi (2007, p. 31), o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar [...]”.

Logo, o interdiscurso é aquilo que está no plano da constituição de nossos dizeres, são as palavras e as ideias que, de forma geral, já foram ditas sobre determinado assunto, em outras épocas, em outros lugares.

Por isso, quando os sujeitos da pesquisa escrevem em suas respostas que jogar bola é coisa de homem ou que, para as mulheres, sempre haverá barreiras, esses dizeres fazem parte de uma memória que circula na sociedade.

É importante relatar que, no plano da língua escrita, as questões da oficina 2 são as respostas dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, no momento da aplicação pedagógica, muitos outros dizeres também surgiram em nossos debates orais em sala de aula. Enquanto meninas refutavam esses sentidos produzidos pelas imagens, muitos meninos concordavam e de certa forma tentavam perpetuar o preconceito em relação à mulher no futebol, por exemplo.

Daí a importância de se trabalhar com a leitura discursiva, perspectiva que tem demonstrado tantas formas de “ler” e “significar” o mundo que nos cerca.

Além disso, aprendemos com a AD que não devemos trabalhar com leitura e interpretação de textos buscando apenas intencionalidade do autor, por outro lado, devemos procurar

[...] evidenciar a leitura como um processo de produção de sentidos; essa concepção requer o reconhecimento de que o sujeito leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados. Requer também que se reconheça que ler é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor [...]. (Cazarin, 2006, p. 299)

Foi esse movimento de leitura que deu seus primeiros passos na oficina 2 de nossa aplicação da intervenção pedagógica, com a mobilização de conceitos como memória discursiva, interdiscurso e FD.

Oficina 7 ***Sétima oficina***

Leia o texto abaixo e responda às questões que seguem:

Texto 6

O texto é composto por uma tirinha do personagem Armandinho³, criado pelo ilustrador Alexandre Beck, com o seguinte diálogo:

Armandinho: – Pai, o que é “machismo”?

Fê: – “Machismo” é a ilusão que algumas pessoas têm que...

Armandinho: – Não se mete, Fê! Isso é papo de homem!

1- Em quais aspectos o conteúdo da tirinha dialoga com a temática abordada na crônica de Moacyr Scliar?

2- O que a fala do garoto confirma sobre aquilo que a sociedade impõe à mulher?

3- Quais outros contextos podem ser utilizados como exemplos de “ISSO É PAPO DE HOMEM”?

4- Você já presenciou ou protagonizou alguma situação parecida com essa do texto 6? Como você reagiu?

O quadro a seguir traz a questão 1 da oficina 7, no que se refere ao texto 6, para ser analisada.

1- Em quais aspectos o conteúdo da tirinha dialoga com a temática abordada na crônica de Moacyr Scliar?

Quadro 2. Oficina 7 – Texto 6

Fonte: As autoras (2018).

Podemos ler algumas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa a essa questão:

3. Disponível em: <https://bit.ly/3uRXuQU>. Acesso em: 08 set. 2018.

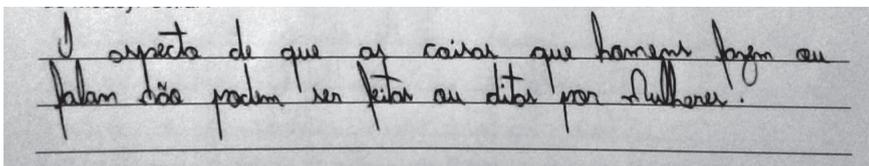


Figura 4. Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (18)

Fonte: Foto do acervo das autoras (2018).

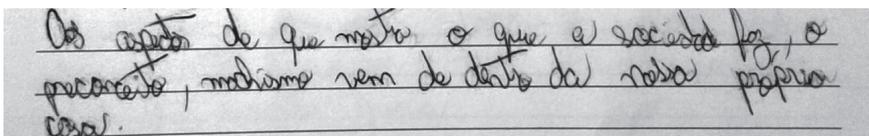


Figura 5. Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (19)

Fonte: Foto do acervo das autoras (2018).

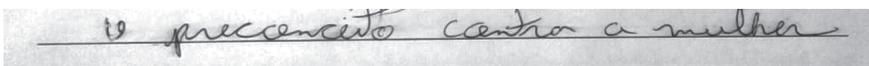


Figura 6. Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (20)

Fonte: Foto do acervo das autoras (2018).

Mais uma vez, entendemos que há uma gama gigantesca de dizeres que são retomados na paráfrase e abertos para a polissemia dos sentidos.

Por isso, quando nossos sujeitos da pesquisa relacionam já ditos acerca da temática com a leitura da crônica e trazem essa confluência de dizeres para significar a tirinha, entendem o que é fazer atividade de leitura discursiva. E é nesse momento que nossa pesquisa e árduo trabalho de todos os dias valem a pena.

Para que possamos compreender como esses dizeres funcionam e significam, Orlandi (2007, p. 32) nos explica que

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite [...] remeter o dizer [...] a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância [...].

Nas atividades de leitura no ambiente escolar, significamos e produzimos sentidos a partir daquilo que lemos. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 21), “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade, etc”.

Diante dessas falas de Orlandi, nossos sujeitos da pesquisa, a partir de suas experiências, dos dizeres e dos sentidos que os constituem como sujeito, puderam colocar em prática aquilo que compreenderam e que nesse momento tem sentido para eles.

A maior parte desses sujeitos da pesquisa não escreve em sala de aula, quando o fazem é apenas nas questões que os livros didáticos trazem e, quando têm oportunidade de desenvolver uma atividade de produção textual, têm um bloqueio na escrita, e muitos se recusam a fazê-la.

Isso ocorre porque a escola não é capaz de perceber que “o aluno que não repete as práticas discursivas escolares ou que as repete de modo ‘gauche’ pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples” (Orlandi, 1998, p. 107).

Análise dos resultados

No primeiro momento, acreditamos que a leitura interacionista nos bastava em nossa investigação, mas, com o decorrer do tempo e das situações que surgiram em nossa trajetória, pensamos em trazer a leitura discursiva para ser analisada em nossa prática.

Desse modo, no âmbito geral da investigação, o que pretendemos a partir de nossa pesquisa foi a busca da ampliação da capacidade leitora dos sujeitos pesquisados, nos valendo da perspectiva interacionista da leitura em algumas atividades para conseguirmos alcançar exercícios de leitura discursiva, trazendo à tona essas palavras em movimento que formam o discurso.

De acordo com Orlandi (2007), não conseguimos saber ao certo como os discursos funcionam, pois eles sempre mudam, seja na cristalização do dizer, na ruptura dos sentidos, no esquecimento de alguns dizeres ou nos deslizes de outros.

No tocante aos objetivos mais específicos, almejamos criar um hábito de leitura discursiva que considere meninos e meninas, homens e mulheres, como seres capazes de jogar futebol, preparados para o mercado de trabalho, capacitados para dar sentidos às suas leituras dentro e fora da escola.

Por isso, em nossa análise não existiu certo ou errado, procuramos significar os dizeres de nossos sujeitos da pesquisa diante da temática que abordamos sobre a necessidade do respeito entre meninos e meninas em sala de aula.

Considerações finais

Neste momento de considerações finais, é importante salientar que a AD se revelou uma grande aliada nas atividades de leitura escolar em nosso trabalho, pois conseguimos fazer florescer na maioria de nossos alunos – denomi-

nados por todo o texto de sujeitos da pesquisa – o hábito de ler. Não falamos aqui de ler aquilo que está posto apenas no papel (na materialidade do discurso), mas aquilo que está nas entrelinhas, aqueles dizeres que já foram ditos, nos dizeres não estão ditos e naqueles dizeres que poderiam estar.

No que tange à importância da leitura discursiva em nosso trabalho, nos apoiamos nos dizeres de Di Raimo para nossa reflexão. Para a autora,

[...] na medida em que a visão discursiva de leitura envolve um processo de elucubrações de ordem teórico-metodológica, o que contribui para que a leitura seja vista como um processo discursivo e não como mero gesto de decodificação, este diálogo entre a AD e a leitura foi um momento inaugural dos pontos de convergência entre tais campos, o que permitiu o desenvolvimento de pesquisas e produção sobre a temática. (Di Raimo, 2017, p. 839)

Assistimos sujeitos da pesquisa assumindo lugar de dizeres dentro de sala de aula, ora concordando, ora refutando outros dizeres, significando de formas diferentes daquelas estabelecidas nas atividades de compreensão. Enfim, alunos assumindo posição de sujeitos leitores diante dos sentidos produzidos.

Portanto, nossa pesquisa nos mostrou que podemos significar de modos diferentes por meio do discurso. Essa descoberta nos fez aprender que podemos então significar com respeito, com ética, com carinho quando nos colocamos diante de outros sujeitos, criando e recriando sentidos no mundo.

Referências

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**, v. 2, n. 16, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3uWdwt7>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e construção da Língua Nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora da Unemat, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.
- PERES, Aparecida de Fatima. Concepções de leitura. *In*: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. (Formação de Professores em Letras – EAD; n. 11). Maringá: Eduem, 2010, p. 25-35.
- SCLIAR, Moacyr. **Deu no jornal**. Erechim: Edelbra, 2008.
- SCLIAR, Moacyr. **Histórias que os jornais não contam** – Crônicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SCLIAR, Moacyr. **O imaginário cotidiano**. São Paulo: Global, 2002.
- SODRÉ, Muniz. A experiência narrativa. *In*: SODRÉ, Muniz. **A narração do fato**. Notas para uma teoria do acontecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 6

PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA COM O GÊNERO PROPAGANDA

*Celiane Pereira da Silva
Eliana Alves Greco*

Introdução

Este capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado “Discurso publicitário: uma proposta de leitura para o 6º ano” (Silva, 2020), desenvolvida no Proletras da Universidade Estadual de Maringá, que teve como objetivo a implementação de uma proposta didático-pedagógica de leitura discursiva com o gênero discursivo propaganda, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. A implementação da proposta teve o intuito de auxiliar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, tendo em vista as dificuldades observadas, durante as aulas de Língua Portuguesa, na leitura de textos que mesclam diferentes semioses.

A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, sendo fundamentada teoricamente na perspectiva discursiva de leitura, sob a abordagem da Análise do Discurso de linha francesa, tendo como base os estudos de Orlandi (1993; 1996; 2005), Brandão (1994; 2006) e Coracini (2002).

A abordagem discursiva de leitura considera o ato de ler como um processo de produção de sentidos. É, nesse processo, que se inserem, segundo Coracini (2002, p. 15), “os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos”. Além disso, é importante considerar, no processo de construção de sentidos, o momento histórico-social em que o texto foi produzido, porque este “determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (Coracini, 2002, p. 15).

Brandão (1994) afirma que o leitor, na busca para construir o sentido de um texto, dialoga com ele, fazendo inferências, estabelecendo relações, presupondo informações implícitas e subtendidas nas entrelinhas do tecido textual, visto que os sentidos do texto não estão explicitamente na sua superfície linguística. Dessa forma, o leitor assume um papel ativo durante a interação,

pois participa e, ao mesmo tempo, se coloca como o sujeito do processo de ler, instituindo-se como um leitor coenunciador.

Optamos pelo trabalho com a propaganda, porque esta apresenta uma dimensão social marcada pelo campo da vida pública, notadamente ao campo publicitário. Aparece sob diversas formas no cotidiano, seja divulgando ideias ou promovendo produtos e serviços. Além disso, é veiculada por diferentes mídias e meios de comunicação, tendo o poder de influenciar nas atitudes e nos comportamentos, bem como induzir ao consumo.

Nesse sentido, a leitura discursiva de propagandas pode proporcionar aos alunos maior envolvimento e interação com os discursos que circulam na sociedade, favorecendo a reflexão sobre os usos da linguagem de forma contextualizada. Assim sendo, o desenvolvimento da proposta busca possibilitar ao aluno uma reflexão sobre os efeitos de sentidos resultantes das marcas ideológicas presentes no texto, auxiliando, portanto, na construção de sentidos.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura discursiva com o gênero propaganda, aplicada a alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo. Para atendermos a esse objetivo, o capítulo se organiza em duas partes: na primeira, apresentaremos a proposta didático-pedagógica e, na segunda, faremos a análise dos resultados da pesquisa, que será seguida das considerações finais.

Proposta didático-pedagógica de leitura

A proposta didático-pedagógica de leitura com o gênero discursivo propaganda foi formulada e aplicada no 6º ano do ensino fundamental. Em nossa proposta, utilizamos propagandas veiculadas em páginas da internet e na revista *Época*, sendo três propagandas institucionais, seis comerciais e uma social.

Tendo por pretensão despertar e ampliar, nos discentes, uma visão crítica e reflexiva sobre os usos da propaganda, as atividades de leitura foram elaboradas com base nos pressupostos teóricos da perspectiva discursiva de leitura e nas contribuições da Análise do Discurso, apresentando estruturas objetivas (questões de múltipla escolha) e discursivas (questões em que o aluno escreve). É importante que algumas reflexões sobre a temática dos textos sejam feitas de modo coletivo, para que haja a socialização de pontos de vista e conhecimentos da turma. Recomendamos que os textos sejam projetados em aparelho de datashow para melhor análise das cores e dos recursos iconográficos na produção de sentidos. Também, é possível a utilização de material impresso, no entanto cópias em preto e branco dificultarão a compreensão.

A proposta foi organizada em quatro partes, que denominamos de seções, totalizando 18 horas/aulas. Cada seção é composta por um título, a finalidade das atividades, sugestões ao professor e uma sequência de atividades de leitura para serem desenvolvidas pelos alunos. Descreveremos, a seguir, cada seção que compõe a proposta de leitura.

Seção I – Troca de ideias (Carga horária: 30 minutos)

Esta seção apresenta questões que buscam instigar os alunos em relação ao assunto a ser tratado, por meio da troca de ideias com os colegas, a fim de verificar os conhecimentos prévios e as histórias de leitura que possuem sobre o gênero discursivo propaganda, incluindo as características, os tipos de propagandas, as formas de circulação, a sua finalidade discursiva, o reconhecimento da presença desse gênero no cotidiano e da influência que exerce sobre as pessoas.

Destacamos que, caso não haja acesso à internet, é necessário fazer o download previamente dos textos para a reprodução em datashow ou outra forma de recurso multimídia. Para iniciar o estudo, sugerimos que os alunos sejam organizados em duplas. Em seguida, o professor apresenta as propagandas *Comercial da Coca-cola – Regras da casa*¹, *Spot de rádio – CBO Mc Donald's*² e *Havaianas*³, veiculadas, respectivamente, pelas mídias Youtube, pelo rádio e pelo site da marca (composta por texto escrito e imagem).

Verão Havaianas

Praia no verão é o lugar mais democrático que existe.
Tem desde os duros que só podem usar Havaianas
até os milionários que podem só usar Havaianas.
Aliás, praia no verão é o único lugar do mundo onde
o consumismo deu certo. É verdade. Pensa bem.
O sol nasce para todos. O banho de mar é grátis.
O rico e o vendedor de picolé usam a mesma sandália.

1. Coca-Cola Regras da Casa. Disponível em: https://youtu.be/h9qqM7N_do0. Acesso em: 31 jan. 2021.

2. Spot Propaganda Para Rádio – CBO MC Donald's. Disponível em: <https://bit.ly/3x7CRCS>. Acesso em: 31 jan. 2021.

3. Havaianas. Campanha verão Havaianas. Disponível em: <https://bit.ly/3J9AWAg>. Acesso em: 31 jan. 2021.

Além das propagandas, o professor deve apresentar as questões de reflexão abaixo, para que os alunos discutam e, posteriormente, façam o registro das respostas no caderno.

1. Esses textos pertencem ao gênero propaganda. O que você sabe sobre esse gênero? Onde são veiculados? Qual é a finalidade?

2. Quais os tipos de anúncios são comuns na sua cidade?

3. Você já se sentiu atraído(a) por algum anúncio? Justifique.

Em seguida, o professor abre para que os grupos socializem suas conclusões. Após as discussões iniciais sobre o gênero, o próximo passo é conhecer diferentes anúncios.

Seção II – Conhecendo diferentes anúncios (Carga horária: 30 minutos)

Nesta etapa, vamos nos aprofundar no estudo das propagandas *Coca-Cola – Regras da casa*, *Spot de rádio – CBO Mc Donald's* e *Havaianas*, apresentadas na seção I. As atividades propostas exploram a articulação das propagandas às especificidades das várias semioses e mídias, à construção composicional e às estratégias persuasivas, para que os alunos percebam que os diferentes recursos empregados estão de acordo com os propósitos comunicativos de cada um dos textos.

Para o desenvolvimento das atividades, sugerimos ao professor que peça aos alunos que realizem uma nova leitura dos textos e, em seguida, respondam às questões a seguir, as quais podem ser reproduzidas na lousa ou entregues de forma impressa.

1. É comum, em anúncios, o emprego da linguagem verbal (na modalidade escrita) e não verbal (imagem). Qual dos anúncios explora mais a linguagem verbal? E qual explora a linguagem não verbal? E qual se utiliza das duas linguagens?

2. Os anúncios sempre tentam convencer o telespectador, leitor ou ouvinte. Esses anúncios tentam convencer o consumidor de quê?

3. Em sua opinião, qual dos anúncios consegue convencer mais? Por quê?

4. Os anúncios utilizam as mesmas estratégias para promover o produto ou a marca? Explique.

Seção III – Semântica e discurso (Carga horária: 3 horas/aula)

Nesta seção, retomaremos as propagandas estudadas nas seções anteriores, com o objetivo de ampliar a análise interpretativa. As atividades levam os alunos à compreensão das condições de produção, do discurso e do efei-

to de sentido produzido pelo emprego dos recursos expressivos, estilísticos e elementos gráfico-visuais. Salientamos que, para o desenvolvimento de uma análise mais precisa, é imprescindível a interação do professor com os alunos.

Os alunos deverão reler os textos apresentados nas seções I e II e responder às questões que seguem.

Sobre o texto 1: Coca-Cola – Regras da casa

1. Considerando o contexto de produção responda:

a) Qual é o público-alvo do comercial?

b) Quem é a anunciante?

c) Qual é o local de circulação?

d) Qual é a finalidade (para que serve) do anúncio?

2. Em sua opinião, por que a Coca-Cola utilizou “regras da casa” e “cenas familiares em situações do dia a dia” em um anúncio de refrigerante?

3. As regras, explícitas no anúncio, normalmente são ditas por quem?

4. O comercial é composto por cenas que retratam situações cotidianas vividas em família. No entanto, há algo de comum entre elas. O que existe de semelhante entre os diversos momentos. Explique.

5. O comercial, por meio das imagens, explora uma visão nova da sociedade, mais aberta a diversos tipos de família.

a) Que tipos de famílias aparecem no comercial?

b) Qual o estado de espírito dessas famílias nas cenas do comercial?

c) Relacionando o estado de espírito dos diferentes tipos de famílias ao produto anunciado, conclua: para a empresa Coca-Cola, o que verdadeiramente importa? Explique.

6. No slogan: “Toda casa tem suas regras, mas elas têm um sabor especial quando **estamos juntos.**”

a) Que sabor especial é esse?

b) O trecho destacado se refere a quem?

c) Relacionando as cenas às regras da casa, podemos dizer que os valores que estão por trás das regras da casa são positivos ou negativos? Justifique.

Sobre o texto 2: Spot de rádio – CBO Mc Donald’s

1. Os recursos sonoros estimulam o imaginário do ouvinte. Qual é o efeito de sentido que esses recursos dão ao texto? Explique.

2. No trecho “Ei, você! É você mesmo. Não... não, não muda de estação não. O Mc Donald’s tem uma dica ótima para você: CBO – o novo sanduíche do Mc Donald’s.”

a) Quem seria esse “você” que está sendo interpelado pelo locutor?

b) Neste contexto, qual o significado da palavra “estação”?

3. Observe o enunciado “Você pode não estar vendo, mas a gente garante que é mais gostoso do que você imagina”.

a) A quem se refere a expressão “a gente”?

b) O uso do verbo “garantir”, nessa fala, sugere o compromisso da Mc Donald’s com a qualidade do sanduíche ou a comprovação de que o sanduíche da Mc Donald’s é o melhor? Explique.

c) Considerando o contexto, se a forma verbal “garante” fosse substituída pelo verbo “afirma”, alteraria o sentido do texto? Justifique.

4. No trecho “... é mais gostoso do que você imagina”, fica subentendido que:

(A)	O sabor do sanduíche CBO da Mc Donald’s é superior aos outros lanches, por isso não dá para imaginar.
(B)	O ouvinte não consegue avaliar o sabor do sanduíche CBO, da Mc Donald’s, porque é muito gostoso.
(C)	O sabor do sanduíche da Mc Donald’s é diferente das demais marcas, por isso não dá para o ouvinte imaginar.
(D)	O ouvinte não imagina o sabor do sanduíche CBO, da Mc Donald’s, porque é recém-lançado.

Sobre o texto 3: Havaianas

1. No anúncio, há imagens de pés, ao longo da praia, pintados de várias cores.

a) As imagens dos pés representam o quê?

b) O que representam as diversas cores empregadas nas imagens dos pés?

2. Na parte verbal do anúncio, fica claro o ponto de vista da empresa “Havaianas”

em relação ao consumismo.

a) Que frase(s) sintetiza(m) o ponto de vista da empresa?

b) Você concorda ou discorda desse ponto de vista? Justifique.

3. Observe o jogo de palavras destacado no enunciado abaixo:

“Praia no verão é o lugar mais democrático que existe

Tem desde os duros que **só podem** usar Havaianas

Até os milionários que **podem só** usar Havaianas”

Qual é a diferença de sentido produzido pela mudança da posição dessas expressões? Explique.

4. Considerando as condições de produção do anúncio, responda:

a) O anúncio promove uma ideia ou um produto?

b) Quem é o responsável pelo anúncio?

c) Qual é o seu público-alvo?

d) O que a anunciante pretende com esse anúncio?

5. A imagem do anúncio retrata um local com características tropicais, paradisíacas que tem influência de massas de ar quentes durante boa parte do ano.

a) Que elementos da imagem se relacionam a esse clima tropical?

b) Relacione a imagem do texto ao fragmento “Praia no verão é o lugar mais democrático que existe”; depois elabore uma resposta que explique as razões que levaram a anunciante a fazer tal afirmação.

Seção IV – Leitura e análise de textos (Carga horária: 14 horas/aula)

A última seção apresenta atividades de sistematização de leitura de propagandas. As atividades visam ampliar a compreensão e a interpretação desse gênero discursivo, por meio da exploração dos recursos expressivos e multisemióticos que estão funcionando no texto e da análise dos efeitos de sentido advindos do emprego desses recursos.

A seção é composta por sete propagandas, com temas variados, sendo três delas institucionais, uma social e três comerciais (de produtos). No entanto, a título de ilustração, apresentaremos uma sequência de atividades desenvolvidas com a propaganda da *Coca-Cola – Plant Bottle*⁴. Destacamos a importância da reprodução do texto abaixo em recurso multimídia ou em cópia colorida para uma análise mais precisa da utilização dos recursos gráfico-visuais.

*Ontem fui planta,
hoje sou PET*

A Coca-cola Brasil inova
com a Plant Bottle™.
Uma embalagem até 30%
à base de cana-de-açúcar,
uma fonte renovável, ou seja,
diminui a dependência do
petróleo e emite menos CO²,
além de ser 100% reciclável.
Um grande passo rumo à
garrafa do futuro para você
matar a sede de ajudar o mundo.

Saiba mais em
www.cocacolabrasil.com.br

4. Move on Marketing. Novidade sobre marketing e sustentabilidade. Disponível em: <https://bit.ly/3O4rtOv>. Acesso em: 31 jan. 2021.

Antes de começar o estudo do texto, sugerimos ao professor uma atividade oral, a fim de auxiliar os alunos na compreensão das informações explícitas na materialidade linguística do texto, bem como as informações pressupostas ou subentendidas. Com o texto projetado, peça para que os alunos façam primeiramente uma leitura silenciosa. Depois, indague-os oralmente:

1. O que há na imagem?
2. Que imagem(ns) sugere(m)? Qual(is) informa(m)? Sobre o que informa(m)? (Chame a atenção dos alunos para o símbolo da sustentabilidade)
3. O que significa o símbolo?
4. O que está no centro desse símbolo?
5. Por que a empresa Coca-Cola colocou a imagem da garrafa dentro do símbolo?
6. Que informações estão explícitas na parte verbal do texto?
7. É possível, por meio dos enunciados (verbal e não verbal), saber qual é o tema da propaganda?
8. De quem é a fala que aparece no texto?

As questões descritas a seguir podem ser impressas ou reproduzidas na lousa. A correção pode ser feita de forma coletiva com a turma.

1. Qual é o tema do anúncio?
2. Quem é o responsável pela produção do anúncio e a quem se destina (público-alvo)?
3. O texto publicitário lido procura convencer o leitor de uma ideia que não está expressa claramente (implícita) para que ele a relacione com um produto que fica explícito (expresso no texto). Qual é essa ideia implícita?
4. Observe o enunciado “**Ontem fui planta, hoje sou PET**”.
 - a) De quem é esse enunciado?
 - b) Para a empresa anunciante, qual é a finalidade desse enunciado?
5. A Coca-Cola inovou na produção da embalagem da garrafa e isso demonstra a preocupação da empresa com problemas enfrentados pela sociedade.
 - a) Que problema é esse?
 - b) Em que frase do texto fica clara essa preocupação?
 - c) Podemos afirmar que essa preocupação se estende à saúde de seus consumidores? Explique.

Leia o fragmento a seguir para responder às questões 6 e 7:

“O refrigerante não tem qualquer valor nutricional, ele é feito a partir de ácido fosfórico, xarope de milho e potássio, contém muito açúcar e elevadas quantidades de sal.”

Adaptado de: <https://bit.ly/3jaeqMS>. Acesso em: 07 abr. 2019.

6. De acordo com o enunciado acima, o refrigerante não faz bem à saúde das pessoas, no entanto, nos anúncios, não há nenhuma advertência aos consumidores a respeito dos riscos. Em anúncios de cigarro e na própria embalagem, é obrigatória a presença de imagens e enunciados como “Fumar faz mal à saúde”, que alerta os consumidores dos danos que o consumo pode causar. Em sua opinião, por que as fabricantes de refrigerante não trazem nenhum tipo de advertência? Justifique.

7. Suponha que um de seus(suas) amigos(as) sofra de diabetes e/ou obesidade, mas não para de ingerir refrigerantes. Que conselho você daria a ele(a)? Escreva-o.

8. Considerando o verde das folhas que envolvem a base da garrafa e a cor avermelhada do líquido da Coca-Cola, podemos inferir que o emprego dessas cores na imagem produz um efeito para:

- a) Aproximar a bebida a uma flor.
- b) Aproximar a imagem da garrafa à imagem de uma flor.
- c) Dar uma ideia de que tanto a garrafa quanto a bebida fazem parte da natureza.
- d) Dar um tom natural à bebida e à garrafa.

9. Reflita sobre a possível sensação que as cores predominantes no anúncio podem revelar ao leitor em relação à empresa Coca-Cola.

- a) Sensação de força e compromisso.
- b) Sensação de ousadia e renovação.
- c) Sensação de entusiasmo e crescimento.
- d) Sensação de confiança e determinação.

10. Leia:

Um grande passo rumo à garrafa do futuro para você matar a sede de ajudar o mundo.

- a) O trecho “um grande passo rumo à garrafa do futuro” faz referência a quê?
- b) Qual é o sentido da expressão “matar a sede” nesse contexto?
- c) De que forma o consumidor pode ajudar a empresa “a matar a sede de ajudar o mundo”? Explique.
- d) Se, ao invés da expressão “matar a sede”, a empresa anunciante empregasse “acabar com a sede”. Qual o efeito de sentido que essa mudança traria para o contexto do anúncio? Explique.

Análise dos resultados

Apresentamos, neste tópico, a análise da proposta didático-pedagógica de leitura, a fim de evidenciar os resultados obtidos com esta investigação e, também, constatar se as atividades realizadas contribuíram para que os alunos construíssem conhecimento e aprimorassem a habilidade de leitura em Língua Portuguesa.

A partir das propagandas apresentadas nas seções I e IV, buscamos explicitar como esses objetos simbólicos produzem sentido e como se organizam em sua discursividade. Neles, observamos as condições de produção e as formações imaginárias, isto é, os mecanismos que estão em jogo no processo de significação.

O primeiro texto apresentado na seção I é o comercial da *Coca-Cola – Regras da casa*. Na formulação visual da composição das imagens em movimento do comercial, há uma discursivização que aponta para uma polissemia relativa aos diversos tipos de família, em situações simples do cotidiano. Uma regularidade presente no vídeo diz respeito à felicidade e à demonstração de carinho e união nos momentos em família.

Outra regularidade é a presença do refrigerante Coca-Cola em várias cenas do comercial, como se isso fizesse parte das “regras da casa”, alusão direta às regras sociais que aparecem escritas nas cenas do comercial e também ao título do anúncio. Essas imagens mobilizadas na leitura constituem uma “rede de formulações” já significadas em uma formação discursiva dada. Assim, os alunos (sujeitos-leitores) são levados a associar as imagens do vídeo às cenas do ideal de vida familiar.

Do ponto de vista discursivo, a primeira questão formulada na seção III referente à propaganda da Coca-Cola visa à análise das condições de produção. Brandão (2006, p. 105) assevera que as condições de produção “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente”. Isto é, todo discurso está relacionado aos sujeitos e à situação.

Observemos as respostas dadas pelos alunos à questão.

1. Considerando o contexto de produção responda:

a) Qual é o público-alvo do comercial?

1-R: Pessoas de todas as idades.

2-R: Para todas as pessoas.

Registro das respostas de L e R.

b) Quem é a anunciante?

1-R: Coca-Cola

2-R: Coca-Cola.

Registro das respostas de R e W.

c) Qual é o local de circulação?

1-R: Youtube.

2-R: Youtube.

Registro das respostas de Y e L.

d) Qual é a finalidade (para que serve) do anúncio?

1-R: Promover o produto Coca-Cola.

2-R: Vender a Coca-Cola.

Registro das respostas de Y e R.

Dadas as condições de produção do anúncio, percebemos, pelas respostas nas questões “a” e “b”, que os alunos conseguiram recuperar essas informações com base no conhecimento que possuem sobre o refrigerante Coca-Cola e nas imagens do comercial, todavia não consideraram “o local de onde falar” (Brandão, 2006, p. 105), ou seja, a mídia onde o texto circulou, embora a reconheçam conforme as respostas à questão “c”. Notamos, assim, que nenhum dos alunos considerou o público em geral (internautas) do texto que circulou na internet. Na questão “d”, a maioria dos alunos associou o anúncio à promoção/divulgação do produto e apenas dois o relacionaram à venda.

O segundo anúncio trabalhado na seção III é um *spot* de rádio. Essa formulação, por meio de seus elementos sonoros, constrói uma relação organizada que produz um efeito imaginário de unidade. Esses recursos têm papel importante na constituição da imagem da propaganda e de seus interlocutores. Na formulação do comercial, há um leitor virtual instituído – “os ouvintes da rádio”. É importante destacar que a fala do locutor é responsável pela enunciação, porém esta representa o discurso da Mc Donald’s, conforme podemos verificar esse enunciado apresentado na questão 3.

3. No enunciado: “Você pode não estar vendo, mas a gente garante que é mais gostoso do que você imagina”.

a) A quem se refere a expressão “a gente”?

1-R: Ao locutor e ao público.

2- R: A marca Mc Donald’s.

3- R: Mc Donald’s.

Registro das respostas de T. Ye L.

Conforme as respostas dadas, notamos que os alunos conseguiram identificar a voz do locutor por trás da expressão “a gente”. Nesse caso, o locutor

representa simultaneamente um enunciador com duplo papel social: o de locutor do rádio e de integrante da empresa Mc Donald's, ou seja, alguém que tem propriedade para falar do novo sanduíche.

De acordo com Orlandi (2005), nessa relação discursiva, são as imagens do locutor e de seus interlocutores que constituem as diferentes posições, mas também a do objeto do discurso: a propaganda. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é a voz do locutor em si, mas o locutor enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Essas relações reproduzem, na materialidade linguística do texto, valores, identidades, formas de agir e interagir que refletem a dominação ideológica de exploração capitalista, uma vez que as empresas buscam formas de exercer o poder, quando utilizam os anúncios para persuadir seus interlocutores a comprar certos produtos de forma passiva.

O terceiro anúncio da seção III é a propaganda das sandálias Havaianas que foi veiculada na página da internet. A composição dessa formulação é constituída pela imbricação de elementos verbais e visuais, entretanto não apresenta recursos de áudio nem de movimento. Em sua materialidade visual, uma regularidade é a imagem das palmeiras e a imagem metonímica de pés calçados de Havaianas ao longo da areia da praia. Ao remeter essa composição visual ao enunciado verbal “Verão Havaianas”, o sentido denota que a praia é o lugar ideal para visitar durante o verão, para tomar banho de sol e se refrescar no mar, e é também o lugar propício para usar as sandálias Havaianas.

Na formulação da imagem metonímica dos pés calçados com chinelos Havaianas, há um jogo entre o explícito e o implícito instaurado durante a interlocução, “que se pode considerar como conhecimento atribuído por (a) um ou outros interlocutores, não é dado, mas é uma construção” (Orlandi, 1996, p. 138). Isso significa que, ao ser impelido pela língua, pelo mundo, pelas suas experiências e por sua memória discursiva, o sujeito-leitor é levado a inferir que os chinelos Havaianas podem ser usados por qualquer pessoa, independentemente da classe social.

A quarta questão de leitura desta propaganda tem como foco a análise das condições de produção. Observemos as respostas dadas pelos alunos.

4. Considerando as condições de produção do anúncio, responda:

a) O anúncio promove uma ideia ou produto?

R: Um produto.

Registro da resposta de T.

b) Quem é o responsável pelo anúncio?

R: A empresa.

Registro da resposta de R.

c) Qual é o seu público-alvo?

1- R: Os leitores, todos que navegam na internet.

2- R: Leitores.

3- R: Todos que acessam o site.

Registro da resposta de Y, K e W.

d) O que a anunciante pretende com esse anúncio?

1- R: Vender um produto.

2- R: Ele pretende divulgar um produto.

3- R: Anunciar os chinelos Havaianas.

Registro das respostas de K, W e L.

Ao empreender um gesto de interpretação, os alunos-leitores foram instigados a observar as condições de produção da propaganda. De acordo com Orlandi (2005), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, e podem ser consideradas em sentido estrito, correspondendo ao contexto imediato, e, em sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico. Na propaganda em questão, os sujeitos são, de um lado, o público em geral (internautas de todas as classes sociais) e, de outro, a própria empresa Havaianas. Já a situação em sentido estrito é a materialização do anúncio do chinelo Havaianas na página da própria empresa onde o texto circulou.

Observamos, pelas respostas dos alunos nas questões “a” e “b”, que eles foram capazes de recuperar essas informações com base na materialidade do texto. No entanto, na questão “c”, apenas dois alunos conseguiram identificar o público-alvo com base em elementos do texto. Percebemos, assim, que a maioria não considerou o fato de o texto circular em uma página da internet. Também, na questão “d”, apenas a metade dos alunos participantes associou o anúncio à divulgação dos chinelos Havaianas, enquanto a outra metade associou à venda, contudo o preço não está explícito.

A propaganda apresentada na seção IV é um anúncio institucional da Coca-Cola, que visa formar uma visão positiva de sua marca por meio da associação do produto ao tema sustentabilidade. Em sua materialidade discursiva, há a imbricação da linguagem verbal e visual, apresentando como regularidade a imagem da garrafa PET envolta nas folhas (cana), num ambiente rural. Desse modo, a empresa busca incorporar para si – e para o seu produto – características que a aproximam da natureza, produzindo um efeito que sugere o desabrochar da garrafa PET entre as folhas, o que traz para o refrigerante um sentido de natureza, isto é, produto natural que não está associado a um refrigerante, como é o caso da Coca-Cola.

A questão de leitura que segue busca levar à compreensão de que há uma “relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos” (Orlandi, 1993, p. 85). Ou seja, se alterarmos um dado contexto, novos sentidos irrompem. Observemos o novo contexto da questão e as respostas dadas pelos alunos.

Leia o fragmento a seguir para responder às questões 6 e 7:

“O refrigerante não tem qualquer valor nutricional, ele é feito a partir de ácido fosfórico, xarope de milho e potássio, contém muito açúcar e elevadas quantidades de sal.”

Adaptado de: <https://bit.ly/3jaeqMS>. Acesso em: 07 abr. 2019.

7. Suponha que um de seus(suas) amigos(as) sofra de diabetes e/ou obesidade, mas não para de ingerir refrigerantes. Que conselho você daria a ele(a)? Escreva-o.

1-R: – Pare de beber isso, está te fazendo mal, comece fazer uma alimentação mais saudável e beba mais água.

2-R: – Beba algo dait⁵ ou light.

3-R: Eu ia falar para ele parar de beber refri porque é prejudicial a saúde⁶.

Registro feito por Y, W e K.

Observando as respostas da atividade, vemos que os alunos foram capazes de elaborar conselhos coerentes de acordo com as novas condições de produção do enunciado da questão. Percebemos, assim, que os alunos compreenderam o novo contexto, consideraram a reflexão suscitada pelo texto de apoio e foram capazes de mobilizar conhecimentos que serviram de suporte para formular a resposta de acordo com a situação apresentada. Orlandi (1996) afirma que essa produção de significados marca a natureza da incompletude do texto, ou seja, os vários sentidos derivam da relação com a situação e com os interlocutores.

Com efeito, de acordo com os dados apresentados, acreditamos ter avançado na compreensão leitora, pois, de maneira geral, as respostas dos alunos apresentam uma postura crítica e reflexiva diante da leitura dos textos. Desse modo, podemos afirmar que houve o aprimoramento da competência leitora dos estudantes e a construção de conhecimentos.

Considerações finais

A proposta didático-pedagógica de leitura de propaganda apresentada neste capítulo parte do princípio de que a leitura é uma prática social, portanto é uma atividade possível a ser ensinada pela escola. Objetivamos, por

5. Registro feito da forma como o aluno escreveu.

6. Registro feito da forma como o aluno escreveu.

meio dessa produção didática, problematizar as formas de ler, de modo que o sujeito-leitor consiga compreender os efeitos de sentidos promovidos pelas condições de produção e pelo emprego dos recursos multissemióticos.

Teoricamente, a proposta está fundamentada na perspectiva discursiva de leitura, que relaciona a produção de significados aos aspectos sócio-histórico e ideológico, em que autor e leitor estão inseridos. Essa abordagem dialoga com os pressupostos de ensino dos documentos oficiais, que apresentam a língua e a linguagem como espaços de construção de sentido, que se dá por meio da interação entre os sujeitos.

Desse modo, as atividades de leitura discursiva propostas levaram os estudantes, com diferentes níveis de aprendizagem, à compreensão de que o sentido não está pronto no texto, mas é fruto das relações entre leitor/texto/autor. Os alunos também foram capazes de perceber os efeitos de sentido resultantes de marcas sociais, culturais e ideológicas presentes nos textos, tornando-se mais críticos e conscientes de quem é o outro em um discurso e, ao mesmo tempo, tomando consciência de si mesmos.

Além disso, é importante destacar a contribuição das mediações, de forma sistemática e pontual, do professor no processo de produção de sentido, o que possibilita aos alunos o aprimoramento da capacidade de ler e compreender como os textos funcionam em sociedade, como são construídos e utilizados, a fim de atingir um objetivo sociocomunicativo.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. O leitor: coenunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, n. 1, p. 85-90, 1994.

COCA-COLA Regras da Casa. Disponível em: <https://bit.ly/3r6VoeY>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

HAVAIANAS. **Campanha verão Havaianas**. Disponível em: <https://bit.ly/3J9AWAg>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MOVE on Marketing. **Novidade sobre marketing e sustentabilidade**. Disponível em: <https://bit.ly/3O4rtOv>. Acesso em: 31 jan. 2021.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Celiane Pereira da. **Discurso publicitário: uma proposta de leitura para o 6º ano**. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SPOT Propaganda para Rádio CBO Mc Donald's. Disponível em: <https://bit.ly/373L5kR>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CAPÍTULO 7

NAS TEIAS DA LEITURA DO ARTIGO DE OPINIÃO “CELEBRIDADES DESCELEBRADAS”: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS SENTIDOS NO/PELO TEXTO

Michelly Luteski

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Introdução

Neste capítulo, será apresentada parte do percurso desenvolvido em nosso trabalho de mestrado (Luteski, 2020), no âmbito do ProfeTras (UEM). A proposta de leitura e escrita desenvolvida deu-se em um 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do sul do estado do Paraná.

Por exceder os limites do capítulo, a proposta é a de apresentar as etapas de desenvolvimento e aplicação de uma prática de leitura com o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso (Orlandi, 1999; Coracini, 1995), tendo em vista levar os sujeitos-alunos a compreenderem o funcionamento dos sentidos no/pelo artigo de opinião tomado aqui como uma unidade empírica de análise/abordagem, isto é, com começo, meio e fim, ainda que imaginariamente. Nesse caso, o texto trabalhado foi o artigo de opinião “Celebidades descelebradas”, de autoria de Luli Radfahrer, que está na unidade do livro didático *Projeto Teláris: Português* (Borgatto; Bertin; Marchesi, 2015) adotado pela escola.

Diante da materialidade do artigo de opinião, buscamos empreender o que designamos de análise prévia à leitura a partir da qual levantamos os pontos nodais da textualização e compreendemos os sentidos em seu funcionamento. Defendemos que, antes de empreender práticas de leitura/escrita com foco em um dado texto, é necessária a produção de análises prévias à leitura (Serrani, 2005; Baghin-Spinelli, 2003), visto que a própria natureza do material não é indiferente ao modo como uma proposta de leitura pode ser formulada.

Depois de realizada a análise prévia como gesto anterior ao início das oficinas de leitura, buscamos organizar práticas que foram divididas em duas etapas de trabalho de leitura: um momento inicial que envolveu o exame das condições de produção e circulação do artigo de opinião “Celebidade desce-

lebradas” e um segundo momento cujo objetivo foi o de trabalhar o funcionamento do artigo de opinião em termos de efeitos de sentidos.

Justamente, se acreditamos que a escola seja um espaço de apropriação do conhecimento científico e sistematizado, a proposta de leitura ora apresentada é uma sugestão de como o sujeito-professor pode oferecer condições para que o aluno leia, considerando as condições de produção nas quais os sentidos são produzidos. Ademais, uma vez que os espaços virtuais vêm exercendo forte influência na relação sujeito-língua-sociedade, compreendemos a necessidade de o professor repensar sua prática pedagógica, para que assim possa estar preparado para atender aos interesses do aluno inserido nesse novo contexto.

Análise prévia à leitura: nas teias do artigo de opinião “Celebidades descelebradas” (Luli Radfahrer)

Celebidades descelebradas

Luli Radfahrer

A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública

Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles links e compra aqueles produtos é fácil de rastrear.

Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do grid de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o Tom Hanks e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de “opinião pública”, ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

Aos poucos as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o marketing, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal.

Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchesi (2015).

Com o propósito de levantar questões relevantes para a abordagem do texto e a formulação de questões de leitura, buscamos empreender uma análise prévia à leitura do artigo de opinião “Celebidades descelebradas”, de autoria de Luli Radfahrer. O texto está na abertura da unidade sete do livro didático *Projeto Teláris: Português* (Borgatto; Bertin; Marchesi, 2015) e representa uma peça exemplar para que os alunos compreendam e reconheçam características ligadas ao gênero artigo de opinião.

A proposta de leitura em um viés discursivo trouxe o desafio de se trabalhar com a produção de um espaço de leitura no qual nos coloquemos na escuta de outros sentidos possíveis. Nas palavras de Bolognin, Pfeiffer e Lagazzi (2009, p. 7), “o trabalho simbólico da leitura demanda uma interpretação ante interpretações possíveis. Na tensão entre a unidade imaginária de uma interpretação e a polissemia constitutiva que permite outras leituras, temos uma discussão muito sedutora”.

Primeiramente, acreditamos que a Análise de Discurso pode redimensionar as práticas de leitura em sala de aula. Com efeito, defendemos tal perspectiva justamente porque “para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático” (Coracini, 1995, p. 19).

Nesse caso, foi necessário, na construção da proposta de leitura, trazer a definição do conceito de condições de produção de um texto. Segundo Orlan-

di (1999, p. 30), essas condições compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, sendo que, em sentido estrito, remetem para as condições de enunciação, mas “[...] em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Em termos de contexto imediato, o texto traz uma formulação/textualização própria do que se encontra comumente circulando na mídia: Luli Radfahrer escreve um artigo de opinião como convidado/colaborador para o jornal *Folha de S. Paulo* e ocupa um lugar de autor reconhecido e legitimado para produzir seu texto. O autor é doutor em comunicação digital pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), de onde também é professor há mais de dez anos. Além disso, é designer e analista de tendências digitais.

Já no que toca às condições mais amplas, em se tratando do contexto sócio-histórico, o autor posiciona-se no artigo em opinião com relação à exposição em meio às redes sociais e a figuras que se tornam conhecidas sem ter mérito para tal. O título provocativo “Celebridades descelebradas”, como é esperado no artigo de opinião, traz um jogo de palavras entre des+celebradas que constitui a forma “descelebradas” e o neologismo “descerebradas”, isto é, sem cérebro, o que se relaciona à produção da polissemia – outros sentidos emergem na leitura. Podemos ressaltar que a presença de figuras e/ou jogos de linguagem caracterizam o gênero, o que conferem ao artigo de opinião um espaço de possibilidade de assunção da autoria para o sujeito-produtor.

Num segundo momento da proposta de leitura, buscamos fomentar um trabalho com a formulação do artigo de opinião – eixo da textualização – e a produção de efeitos de sentidos. Nesse caso, estamos nos pautando em elementos constitutivos da construção do texto, a saber: (i) a posição assumida pelo sujeito-escritor; (ii) a sustentação do seu ponto de vista com argumentos.

Dessa maneira, buscamos trabalhar com o movimento da “formulação” do artigo de opinião em termos de estrutura mais ou menos estável, com base em Perfeito (2007):

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.
8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

No caso do artigo de opinião em tela, o sujeito-autor, em termos de um efeito-autoria, produz o seguinte movimento discursivo: marcação da posição e, ao mesmo tempo, apresentação de uma contextualização acerca da questão controversa/polêmica. Também, ao mesmo tempo que o sujeito-autor desenvolveu os argumentos, a contra-argumentação é apresentada e, na sequência, o autor se engaja na produção de um efeito fecho.

Assim sendo, vamos ao início do texto em que o sujeito-autor traz seu posicionamento atrelado a uma contextualização acerca da questão sobre a qual se debruça.

(1) “Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.”

Tendo em vista que discurso é efeito de sentido entre interlocutores, o sujeito-autor apoia-se justamente em um imaginário ligado à sua posição de especialista: ancorado em um conhecimento técnico ligado ao algoritmo e ao funcionamento da exposição nas redes. A tese de que “não há privacidade no meio digital”, basicamente, se sustenta em torno de três argumentos: (1) as teias do algoritmo, (2) a exposição indesejada e (3) o uso das redes sociais como válvula de escape. Na apresentação desses três argumentos, podemos destacar que o sujeito-autor ratifica o quanto a imagem pública pode ser controlada e/ou afetada em meio às redes e, por conseguinte, deve ser administrada pelo usuário.

No caso do argumento 1 (algoritmo), a relação posta pelo autor é a de que usar a rede, fazer buscas, comprar são práticas que desembocam no rastreamento de nossas ações. No caso do argumento 2 (a exposição em meio às redes), o sujeito-autor sustenta a tese da falta de privacidade nas redes e, ao mesmo tempo, procura alertar o sujeito-leitor de que é preciso administrar a imagem pública. Nesse caso, seja um sujeito famoso, seja um usuário comum, o sujeito-articulista compara que os riscos da exposição exagerada nas redes são bem próximos.

Já, em se tratando do argumento 3 (uso das redes sociais como válvula de escape), o sujeito-autor compara o uso das mídias sociais com o programa Big Brother Brasil e reforça que as redes nos colocam em uma vitrine – é preciso tomar cuidado com os riscos de exposição, dos vexames e as consequências do julgamento público.

Ao defender a tese de que há riscos na exposição da imagem no ambiente digital, o autor traz a contra-argumentação, expondo um embate de vozes sociais na contemporaneidade em torno das mídias digitais – se as redes/comércio eletrônico trazem riscos, por outro lado, não há como escapar deste domínio – ou seja, é impossível e pouco prático sair do *grid* de informação digital. Desse modo, o autor busca organizar as vozes discordantes e controlar essa dispersão de sentidos, garantindo um efeito-uniidade ao texto: se é impossível retroceder, então se torna necessário administrar esse patrimônio público.

Neste caso, notamos que o sujeito-autor busca orquestrar as vozes sociais em torno do uso das redes que coloca, de um lado, a pretensa liberdade de acesso a toda e qualquer informação no espaço digital ou a facilidade/praticidade de usar as mídias sociais e, de outro, a necessidade de o sujeito administrar sua imagem/dados em meio à exposição.

Um ponto que merece destaque é o efeito-texto produzido. Em meio ao desenvolvimento do artigo de opinião, o sujeito-leitor não se depara somente com uma argumentação típica do gênero, mas também com uma “textualização autoajuda” no sentido de que o sujeito-autor, dadas as condições de autoria ligadas ao seu lugar autorizado e legitimado para dizer o que diz, projeta e ratifica uma imagem de quem pode e deve trazer uma série de passos a serem seguidos para que o sujeito-leitor não se exponha demais na internet, ambiente em que, na contemporaneidade, privado e público se misturam.

Em termos de marcas linguísticas, notamos a utilização de indicadores modais do tipo “é preciso”; que indicam “necessidade” em diversos pontos da textualização. Assim, podemos considerar a contradição funcionando: usar redes implica liberdade e perda de privacidade no ambiente digital.

1) “é preciso administrar a imagem pública.”

2) “Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento”.

Neste sentido, podemos notar que a presença de modalizadores expressa tanto a posição do autor quanto produz um efeito “de texto instrucional” na medida em que “conselhos do especialista” são apresentados para que o sujeito-leitor, guiado por tal efeito-verdade, “administre” sua privacidade em meio ao uso da rede.

Além disso, há exemplificações e afirmações categóricas acerca da exposição exagerada na internet ou da facilidade de acesso de informações, mas sem trazer um caso emblemático ou dados de pesquisa. Nesse caso, notamos a presença de modalizadores (advérbios, adjetivos) que indicam uma dada posição do sujeito-articulista e reforçam sua posição de que é preciso cuidar da imagem pública.

1) “[...] o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.”

2) “Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso.”

3) [...] perceber que um vexame registrado on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

Diante do movimento analítico ora apresentado, salientamos a relevância de análises prévias à leitura por dois motivos essenciais: primeiro, a análise prévia do artigo de opinião permitiu uma abordagem discursiva da textualidade para que pudéssemos elaborar questões e atividades de leitura. No caso da intervenção, o texto em tela mostrou-se muito produtivo quanto às condições de produção de uso das redes sociais, levando os alunos a compreenderem por que algo pode ser dito em dadas condições de produção do discurso.

Segundo, a análise prévia também serviu para levantar questões polêmicas e atuais que podem ser debatidas em sala de aula: a contradição das mídias sociais que joga com a tensão entre o expor-se como funcionamento regular das redes sociais e o cuidado com os riscos, a facilidade/liberdade de organizar e acessar dados na internet e os perigos de ser monitorado e pego nas/pelas teias do algoritmo.

Práticas de leitura com o artigo de opinião

Nesta seção do capítulo, serão descritas as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula, nesse caso uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Irati-PR. Com base na análise prévia à leitura apresentada na seção anterior, julgamos relevante trazer algumas sugestões de atividades de leitura, tendo em vista as condições de produção do artigo de opinião (em um sentido micro e macro) e os efeitos de sentidos produzidos na formulação do texto.

Iniciamos a primeira oficina, apresentando uma caracterização acerca do gênero artigo de opinião com ênfase nas condições de produção: autor, leitores possíveis e o meio de circulação. Em seguida, no ambiente Classroom, os alunos tiveram acesso ao artigo “Celebidades descelebradas”, de Luli Radfaher. Após um trabalho de leitura e esclarecimento acerca do vocabulário, buscamos propor as questões que seguem. Para efeitos de ilustração dos resultados, são trazidas respostas de alguns alunos.

**PRIMEIRO MOMENTO: ENFOCANDO
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

Questão 1

Pesquise sobre o autor Luli Radfaher. Por que o autor é convidado para colaborar com este tema?

Respostas dos alunos:

A1: *Luiz Guilherme de Carvalho Antunes, conhecido profissionalmente como Luli Radfaher, é professor associado da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Tem vasta experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Digital, Design de Interfaces, Experiência do Usuário e comportamento social em redes interativas, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação Digital e seus impactos na sociedade; Educação, tecnologia e ensino à distância; Interfaces Naturais e Inclusão Digital; Interação Humano-Computador; Inovação; Design de interfaces digitais; e Dinâmica de comunidades online. Ele deve ter sido escolhido pelo seu vasto conhecimento com a internet, já que estudou tantos anos o assunto e escreveu até alguns livros sobre isso.*

A2: *Porque ele tem experiência na área de comunicação com ênfase em Comunicação Digital, Design de Interfaces, Experiência do Usuário e comportamento social em redes interativas.*

Questão 2

Qual é a importância no contexto atual das reflexões que o autor traz no artigo?

Respostas dos alunos:

A1: *O texto é como se fosse um alerta às pessoas, estamos sujeitos a riscos enquanto usamos a internet, como roubo de dados e etc, e o autor alerta os leitores.*

A2: *Conscientizar as pessoas a administrar melhor suas redes sociais, pois facilmente podem ser descobertas suas informações por causa das tecnologias da atualidade.*

Questão 3

Segundo o autor do texto, quais são as consequências para uma pessoa da exposição de sua identidade na mídia? Na sua opinião, por que é importante haver privacidade em nossas vidas?

Respostas dos alunos:

A1: *Rastrear as pessoas tornou-se mais fácil, a privacidade é transformada em entretenimento, tudo o que disser pode ser usado contra você, entre outras consequências. Porque nem todas as coisas devem ser compartilhadas, precisamos ter momentos nossos – e somente nossos, não de conhecimento geral.*

A2: *as consequências são: que nossa vida se torna pública, todos sabem informações pessoais nossas, e é importante ter privacidade, pois podem usar nossas informações contra nós, isso pode colocar em risco nossa segurança.*

A3: *Há várias consequências, podemos ser rastreados e nossas informações pessoais podem ser usadas para marketing, por isso devemos tomar cuidado ao clicar em links e dar os dados em sites suspeitos. A privacidade é importante, não precisamos publicar na internet tudo o que fazemos.*

A4: *As consequências são muitas, podemos ser hackeados, roubados. A privacidade é essencial pois há pessoas muito mal intencionadas nas redes sociais.*

Quadro 1. Enfoque nas condições de produção

Fonte: As autoras.

Em um segundo momento da oficina, o trabalho priorizou a dimensão linguístico-discursiva do artigo de opinião em termos de produção de um efeito-textualização.

Vale frisar que o efeito de texto instrucional produzido, ou seja, de uma espécie de guia de sobrevivência em meio às redes sociais é também apontado pelos alunos a partir dos registros dos gestos de leitura nas questões 1 e 2. Desse modo, percebemos que os sujeitos-leitores conseguem compreender a produção de tal efeito guia (aconselhamento), visto que os alunos ressaltaram o papel do artigo de opinião como uma forma de alertar e conscientizar os sujeitos-leitores de que é preciso cautela no uso das redes sociais.

Em se tratando da questão 3, podemos observar, com base nas respostas ora apresentadas, que os sujeitos-leitores conseguem relacionar o texto com suas experiências subjetivas de leitura, pois os(as) alunos(as) salientaram as várias consequências que a exposição da imagem na mídia pode produzir, seja com relação ao rastreamento de dados, seja com relação à invasão de *hackers* em contas pessoais ou e-mails. Os sujeitos-alunos conseguem se posicionar quanto aos cuidados e aos limites da exposição e da relevância de separar o que é público do que é privado ou íntimo.

Sobre a importância de haver privacidade em nossas vidas, a partir do uso de mídias sociais, os sujeitos-leitores compreenderam a contradição do uso das redes, uma vez que seu uso pode gerar controle de nossos dados e riscos de exposição. Assim, os sujeitos-leitores relacionaram a facilidade de acesso a informações dos usuários própria do funcionamento da rede e a necessidade de cautela no que se refere à exposição. Em termos de gestos de leitura, os sujeitos acrescentam que não é necessário compartilhar tudo o que fazemos, pois existem pessoas mal-intencionadas nas redes sociais.

SEGUNDO MOMENTO: EXPLORANDO O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO ARTIGO DE OPINIÃO.

Questão 1

Sobre o título do texto, responda:

a) Quais os possíveis significados da palavra “celebridade”? Pense na diferença de sentidos entre celebridade no futebol, no entretenimento e celebridade nas ciências.

Respostas dos alunos:

A1: *Celebridades é quem faz algo célebre que se destaca, no campo da ciência uma pessoa se torna celebridade por fazer algo para a sociedade, no entretenimento uma pessoa se torna famosa por fazer algo que chama atenção, no futebol alguém se destaca por jogar bem.*

A2: *Uma pessoa conhecida, que todos podem saber sobre.*

No dicionário, o significado que consta é o seguinte:

celebridade

substantivo feminino

1. qualidade do que é célebre.

2. solenidade que caracteriza uma cerimônia pública, celebração.

3. reputação bem estabelecida, fama, notabilidade, renome. “ac. daquela família”.

4. por metonímia

pessoa célebre, afamada, ilustre.

“era frequente receber celebridades em sua residência”

5. informal

o que é incomum ou extravagante.

Origem

ETIM lat celebritas, átis, ‘grande número, solenidade, fama, reputação’.

A3: *pessoa que é famosa e tem grande audiência, a diferença é que as celebridades do futebol/entretenimento são conhecidas e acompanhadas por um grande número de pessoas que as glorificam, já as celebridades na ciência, claro que tem influência e tudo mais, porém não recebem tanta valorização quanto os demais.*

b) A palavra “descelebrado” não consta no dicionário, ela foi inventada pelo autor. O que você acha que essa palavra significa na relação com um sentido de “celebridade”? E que outros efeitos de sentido se produzem neste jogo?

Respostas dos alunos:

A1: *Descelebradas significa que pessoas se tornam famosas sem fazer algo célebre, e outro sentido que existe é que descelebradas pode se referir a alguém sem cérebro, descelebrado.*

A2: *Uma “não celebridade”, ou que, no caso, devemos “descelebrar”. Das celebridades serem “descelebradas”, sem cérebro.*

A3: *Uma pessoa célebre é alguém que tem fama, portanto quem não faz nada de “célebre” pra ter tal visão da mídia e ainda assim consegue é chamada de descelebrada pelo autor, ou seja, sem cérebro.*

Quadro 2. Análise do funcionamento discursivo do artigo de opinião

Fonte: As autoras.

Na primeira resposta da questão 1, notamos que o sujeito-leitor trouxe diversas possibilidades de sentidos para a palavra “celebridade”, filiando-se ao campo científico, ao campo do entretenimento e ao esportivo. Já na segunda resposta da questão 1a, o aluno recorreu ao dicionário para verificar o sentido da palavra, enquanto, na terceira resposta, percebemos que o sujeito-leitor convoca memórias sobre os possíveis sentidos da palavra e considera que celebridades nas ciências, apesar da influência, não recebem a mesma valorização que as demais celebridades do futebol ou do entretenimento, por exemplo. Dessa forma, o sujeito-leitor reverbera suas histórias de leitura, interpretando que, por não possuir a mesma fama e exposição do que celebridades de outras áreas, pessoas ligadas às ciências não são valorizadas.

Já na questão 1b, pelas respostas dos alunos, podemos observar que, como sujeitos-leitores, estes perceberam que o título “Celebridades descelebradas” promove um jogo de sentidos entre a formação des+celebradas, que consiste numa representação de celebridades que não seriam célebres e o termo “descerebradas”, isto é, sem cérebro. Temos, então, um efeito irônico que ocorre no jogo entre a paráfrase (um sentido de descelebrada, desprovida do caráter de ser célebre) e a polissemia em que ser descelebrada joga com ser desprovido de cérebro. Nessa perspectiva, os alunos conseguem compreender que o autor estabelece uma crítica aos sujeitos que são conhecidos nas redes sociais, possuem muitos seguidores, mas que não fazem nada de célebre ou ainda são pouco inteligentes, porque talvez exponham futilidades ou façam coisas inúteis para ganhar notoriedade.

Considerações finais

Nossa tentativa foi a de trazer para a cena as duas etapas concernentes à implementação de uma proposta de perspectiva discursiva a partir do texto “Celebridades descelebradas”, de Luli Radfahrer: exame das condições de produção e análise do movimento da argumentação no texto. Ademais, julgamos relevante destacar o papel das análises prévias à leitura como prática que permite ao professor tanto o levantamento das condições de produção do texto quanto a formulação de questões de leitura consequentes com os efeitos de sentidos produzidos.

Com efeito, as atividades ora apresentadas não têm o caráter de receita ou modelo a ser seguido. Buscamos, na formulação das oficinas de leitura, contemplar a relação entre texto, condições de produção e textualização (movimento da argumentação), tendo em vista a produção de efeitos de sentidos. O artigo de opinião mostrou-se na implementação um gênero discursivo que propicia aos sujeitos-leitores a compreensão dos movimentos do sujeito-articulista, que se projeta como especialista frente a um tema polêmico e atual.

Referências

- BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina. Uma proposta discursiva de leitura nos cursos de formação de professores de língua inglesa. **Fragmentos**, Florianópolis: Ed. da UFSC, v. 22, p. 79-100, 2003.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português: Ensino Fundamental 2. 2. ed.** São Paulo: Ática, 2015.
- CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.
- LUTESKI, Michelly. **O gênero artigo de opinião e o meio digital como referente discursivo e meio de circulação**: uma proposta para o nono ano do Ensino Fundamental. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PERFEITO, Alba Maria. Artigo de Opinião: livro didático e análise linguística. *In*: CONGRESSO NACIONAL DAS LINGUAGENS EM INTERAÇÃO – CONALL, 1., 2006, Maringá. **Anais** [...] Maringá: UEM, 2006, v. 1, p. 745-755.
- SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de línguas**: Currículo – Leitura – Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

CAPÍTULO 8

PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SUBMISSÃO DA MULHER

Danieli Santos Beretello

Eliana Alves Greco

Introdução

Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado “Leitura de contos de fadas: desconstrução da imagem de submissão da mulher em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental” (Beretello, 2020), desenvolvida no Proffletras da Universidade Estadual de Maringá. A dissertação teve como objetivo elaborar, aplicar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, para alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada no interior do estado do Paraná.

A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, sendo fundamentada teoricamente na perspectiva interacionista de leitura (Leffa, 1996; 1999; Solé, 1998) e na perspectiva discursiva apresentada por Coracini (2010), que tem como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (Orlandi, 1999; 2012; Brandão, 2009; 2012).

Quanto à perspectiva interacionista de leitura, buscamos nos ancorar nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que são procedimentos utilizados pelos leitores experientes de forma intuitiva, mas devem ser ensinados para os alunos, a fim de que se tornem leitores ativos. Escolhemos trabalhar com as estratégias de compreensão leitora, porque concordamos com a autora, quando afirma que “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (Solé, 1998, p. 72).

Além da perspectiva interacionista, fundamentamos nossa proposta na perspectiva discursiva de leitura, pelo fato de a Análise do Discurso ver o autor e o leitor como sujeitos produtores de sentido, já que ambos estão inseridos em contexto sócio-histórico e ideológico. Dessa forma, por meio dos conceitos de condições de produção, paráfrase e polissemia, foi possível elaborar

questões de leitura que permitissem oportunizar aos alunos o entendimento das interferências sociais nos textos e da produção de efeitos de sentidos.

Em termos metodológicos, a proposta consiste em uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, por considerarmos que a pesquisa-ação se constitui de uma sistemática que permite adentrar nas relações da sala de aula, conferindo aos sujeitos a produção compartilhada dos conhecimentos, de forma que, entre a teoria e a prática, aconteça o repensar e o aprimoramento das ações (Telles, 2002; Franco, 2005; Tripp, 2005).

A proposta didático-pedagógica de leitura tem como objetivo contribuir para a formação de leitores proficientes, de forma a favorecer olhares mais atentos sobre a imagem da mulher nos contos de fadas. Essa proposta é composta por quatro oficinas, entretanto apresentaremos e analisaremos, neste capítulo, a aplicação da Oficina que trata do livro *A revolta das princesas*¹, de Celine Lamour-Crochet (2013). Escolhemos esse livro porque, por meio da história, é possível realizar questionamentos aos alunos sobre a posição ocupada pelas princesas nos contos de fadas tradicionais, em comparação aos príncipes.

O capítulo se organiza em duas partes: na primeira, apresentaremos a proposta didático-pedagógica de leitura; na segunda, analisaremos e discutiremos os resultados da aplicação da oficina de leitura do livro *A revolta das princesas*.

Apresentação da proposta didático-pedagógica de leitura

A proposta didático-pedagógica foi elaborada e aplicada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental e, ao todo, foi composta por quatro oficinas. No decorrer da proposta, foram apresentados sete textos que oportunizavam momentos diferentes de discussão, para atender os objetivos pretendidos. Esses momentos foram divididos, no interior das oficinas, em *motivando a leitura*, *relembrando*, *refletindo sobre a temática*, *comparando os textos*, *explorando novos sentidos* e *concluindo a reflexão*. Os objetivos que traçamos para cada momento da proposta permitiram que os alunos fossem, aos poucos, refletindo sobre a temática e desconstruindo a imagem da mulher reforçada nos contos de fadas tradicionais.

Neste capítulo, discutiremos a segunda oficina da proposta, que corresponde ao item *refletindo sobre a temática*, com duração de quatro horas/aulas. Com esta parte, procuramos apresentar o questionamento empreendido pelo livro *A revolta das princesas*, de Celine Lamour-Crochet, sobre a posição ocupada pelas princesas nos contos de fadas tradicionais em comparação aos

1. Indicação de leitura pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Disponível em: <https://bit.ly/36Vrxio>. Acesso em: 16 jun. 2020.

príncipes: enquanto as princesas vivem situações desconfortáveis, os príncipes passam por condições mais cômodas.

O livro *A revolta das princesas* discursiviza sobre a imagem da mulher e empreende releituras dos contos de fadas tradicionais. Dessa forma, apresenta deslocamentos de sentido que esperávamos que os alunos percebessem ao longo da proposta. Além disso, o texto trabalha com indagações que condizem com a atual postura para a figura feminina, que, em muitas situações, é mais questionadora e não se condiciona tão fortemente à figura masculina. Contudo, ao realizar a leitura, retomamos outros discursos presentes na memória discursiva de um outro momento histórico, em que as mulheres ainda estavam envoltas em uma visão de submissão em relação aos homens, o que pode ser percebido nos contos de fadas tradicionais.

Por esse ponto de vista, o recorte apresentado procurou delinear as condições em que esses discursos foram produzidos, ou seja, as condições de produção, que podem ser definidas

[...] como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. (Brandão, 2009, p. 6)

Também foram empregadas para o estudo do texto, por intermédio das atividades desenvolvidas, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), já que, nessa etapa da escolarização, os alunos precisam de uma intervenção maior do professor, para que possam atingir um nível de leitura mais eficiente.

Análise e discussão dos resultados

O livro *A revolta das princesas* apresenta questionamentos sobre os desconfortos vividos pelas princesas em vários contos de fadas tradicionais. Esses incômodos seriam o motivo de uma reunião para decidirem as novas posturas das princesas em suas histórias.

Para trabalhar a leitura do texto, utilizamos estratégias de compreensão leitora, que, segundo Solé (1998, p. 70), são procedimentos “[...] que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Dessa forma, acreditamos que, com o emprego das estratégias, os alunos podem desenvolver objetivos que favoreçam a compreensão dos textos.

Nesse sentido, elaboramos as atividades de leitura do livro, tendo por base as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), as quais são divididas em três etapas: antes da leitura, que ressalta a ideia de que a leitura começa antes mesmo de se ler o texto; durante a leitura, que é o momento em que o leitor realiza a maior parte da atividade compreensiva, e depois da leitura, que oportuniza a continuidade da compreensão leitora.

Atividades antes da leitura

Para as atividades antes da leitura, primeiramente, apresentamos aos alunos a capa do livro *A revolta das princesas*, por meio de datashow e do contato com o livro físico, para motivá-los a estabelecerem previsões sobre o texto, a partir do título e da imagem. Explicamos que se tratava de um conto de fadas, mas que era um pouco diferente dos que estavam acostumados a ler. O livro também ficou exposto na sala de aula para que cada aluno pudesse folhear e observar as imagens.

Além disso, dissemos aos alunos que íamos realizar a leitura de forma conjunta, compartilhada, e expusemos como objetivo entender o que aconteceu com as princesas para estarem revoltadas. Quando combinamos com a turma os objetivos que pretendemos para a leitura, “[...] o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que sabe ou não sabe sobre o que vai ler.” (Solé, 1998, p. 105).

Explorando o título do livro e a imagem das princesas disposta na capa, demos início às previsões de antes da leitura, com a finalidade de que os alunos apresentassem as suas previsões para a história. Elaboramos alguns questionamentos, para “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio” (Solé, 1998, p. 105). As perguntas e as interações produzidas na oralidade também possibilitam a troca de conhecimento entre os alunos.

Nesse sentido, realizamos estes questionamentos de forma oral para os alunos:

1. A quais princesas o título do livro pode estar se referindo?
2. Vocês conhecem essas princesas? De onde vocês as conhecem?
3. Qual seria o motivo de as princesas estarem revoltadas? Vocês sugerem algum motivo?
4. Nos contos de fadas, as princesas eram revoltadas? Que tipo de comportamento elas tinham?
5. Será que as princesas fizeram alguma coisa? O que sugerem?

Com esses questionamentos, os alunos foram formulando e apresentando suas hipóteses para o texto. É relevante considerar que a atividade trouxe grande empolgação para a turma, sendo necessário organizar para que todos pudessem realizar as suas antecipações.

A pergunta que obteve maior discussão entre os alunos foi a que se referia aos motivos pelos quais as princesas estavam revoltadas (número 3). Com essa questão, a maioria dos alunos relacionou as princesas aos problemas vividos por muitas mulheres na sociedade.

- R: 1 – *Os príncipes as trocaram por outras princesas.*
R: 2 – *Os príncipes queriam mandar nas princesas.*
R: 3 – *Os príncipes brigavam muito com elas, porque pediam muitas coisas.*
R: 4 – *Os príncipes batiam muito nelas.*
R: 5 – *Os príncipes judiavam das princesas.*
R: 6 – *Os príncipes tentavam comandá-las e as faziam prisioneiras.*

Quadro 1. Respostas da questão 3 dos alunos

Fonte: As autoras.

Podemos constatar que as respostas expressas talvez possam estar relacionadas com as experiências no bairro onde os alunos moram ou até mesmo com a própria família, já que, em outras oportunidades com a turma, foram relatadas situações semelhantes. As respostas nos permitiram mais clareza sobre a importância de se trabalhar essa temática com a turma, uma vez que, de acordo com Solé (1998, p. 106), “é comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para o resto dos mortais”.

Ao concluirmos essa etapa, demos início às atividades durante a leitura. Para tanto, adotamos a postura de realizar, juntamente com os alunos, a estratégia de leitura compartilhada, pois, conforme Solé (1998, p. 117), “[...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias de leitura úteis para compreender os textos.”

Atividades durante a leitura: a leitura compartilhada

A leitura compartilhada é uma estratégia que promove uma interação entre o texto e os conhecimentos que os leitores possuem, bem como para definir previsões sobre o texto. Solé orienta que, primeiramente, o professor e os alunos devem ler o texto ou um trecho do texto em silêncio, mas também podem fazer a leitura em voz alta.

Depois da leitura, o professor conduz os alunos através de quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) [...]. (Solé, 1998, p. 119)

Em nossa proposta, num primeiro momento, optamos pela leitura silenciosa e, posteriormente, para facilitar a compreensão dos alunos, realizamos a leitura em voz alta, ao mesmo tempo em que compartilhávamos as páginas do livro no datashow. Durante a leitura, fizemos pausas para os alunos responderem a questionamentos sobre o que já haviam lido, formularem novas previsões sobre o texto e comprovarem, ou não, as previsões feitas, reforçando o entendimento da leitura realizada.

O texto apresentava, logo no início, um questionamento: “Chega, as princesas não aguentam mais! Cansaram de precisar aguentar as bruxas malvadas, os feitiços e os maus-tratos. Os príncipes sempre ganham a parte boa nas histórias. Você ainda não percebeu isso?” (Lamour-Crochet, 2013, n.p.).

Fizemos a leitura dessa parte do texto e, em seguida, expusemos aos alunos as perguntas abaixo, com o propósito de sabermos o que pensavam sobre as questões levantadas.

1. Vocês concordam que as princesas são maltratadas nos contos de fada? E os príncipes, de fato ganham a melhor parte?

2. Vocês já haviam percebido que as princesas sofriam mais que os príncipes nos contos de fadas?

Mais uma vez, a participação dos alunos foi extremamente significativa, visto que todos queriam dizer as suas previsões. Nesse primeiro momento, percebemos que a sala ficou bem dividida, e duas respostas negativas à pergunta 1 nos chamaram a atenção. É importante considerar que tais respostas foram dadas por dois meninos bastante participativos.

R: 1 – Não, pois o nome da história ganha o nome da princesa. E quando vão falar sobre as histórias, falam das princesas.

R: 2 – Não, porque as princesas sempre estão lá quietinhas enquanto os príncipes estão lutando contra os dragões.

Quadro 2. Respostas da questão 1 dos alunos

Fonte: As autoras.

Segundo Solé (1998, p. 119), “a previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”. Dessa forma, consideramos que as afirmações dadas pelos alunos faziam parte dos conhecimentos que tinham sobre os contos de fadas tradicionais.

Na próxima página do livro, foram apresentados os desconfortos vividos pela princesa Bela Adormecida:

Para começar, há a Bela Adormecida.

A pobre menina, por causa da praga de uma feiticeira, fura o dedo num fuso e, em seguida, dorme por cem anos.

Você imagina a dor que ela sentiu nas costas ao acordar!

E seu hálito horrível, depois de tanto tempo sem escovar os dentes!

(Lamour-Crochet, 2013, n.p.)

O incômodo é causado pela presença de dois elementos recorrentes dos contos de fadas: a bruxa e os encantamentos como desencadeadores dos vários sentidos nesse tipo de texto. Ancorados nessa ideia, podemos dizer que ocorreu um deslocamento de sentido entre a postura inicial da princesa dos contos tradicionais e uma outra postura que ganha novos desdobramentos. Nesse processo, nos damos conta de que se dá o jogo de sentido proposto pelos processos parafrásticos e polissêmicos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer sedimentado. [...] A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processo de significação. Ela joga com o equívoco. (Orlandi, 1999, p. 36)

Por esse motivo, realizamos algumas indagações sobre esse momento do texto:

1. Vocês já haviam parado para pensar na dor nas costas que a Bela Adormecida sentiu? E o hálito, depois de cem anos?
2. Realmente podemos considerar verdadeira essa afirmação?
3. Será que outras princesas também possuem relatos das situações sofridas por elas em outros contos de fadas?

Quando os alunos realizam a leitura dessa página, entendemos que os deslocamentos de sentido motivaram o humor e permitiram com que se deparassem com uma situação que causou surpresa. A partir dessa parte, os alunos perceberam que o padrão textual do livro era o de apontar os descontentamentos vividos pelas princesas. Devido a isso, ao longo da história, tentaram realizar previsões de quais seriam as reclamações das demais princesas apresentadas pelo livro.

Além dos deslocamentos de sentido proporcionados em toda a história, também foi possível constatar que os alunos não possuíam conhecimento prévio para se situar diante de algumas princesas. Logo, para compreender os deslocamentos, o uso da intertextualidade era necessário. Entretanto, ao prepararmos as atividades de leitura, já prevemos que os alunos poderiam não conhecer a personagem de alguns contos, como “A princesa e a ervilha”, “As mil e uma noites” e “Pele de asno”. E, quando chegamos à leitura desses contos, isso se comprovou.

Sendo assim, ao recebermos os questionamentos dos alunos, fizemos um breve relato da história para que pudessem compreender e avançar na leitura. Conforme Solé (1998), quando o leitor encontra lacunas de compreensão e avalia o fragmento que é indispensável para o entendimento, precisa recorrer a uma fonte especializada que lhe permita eliminar essa dúvida.

Em vista disso, sentimos falta, nesse momento, de um aparato tecnológico que nos proporcionasse condições de trabalharmos com mais autonomia diante das dúvidas dos alunos. No caso do desconhecimento dos contos, os alunos poderiam ter realizado uma pesquisa, para que pudessem buscar sobre o assunto. Contudo, diante da realidade da escola, por não possuir laboratório de informática nem acesso à internet nas salas de aulas, não foi possível realizar tal estratégia.

Após a leitura compartilhada, realizamos a estratégia depois da leitura, por meio de atividades de compreensão e de interpretação do texto, permitindo-nos algumas reflexões.

Atividades depois da leitura

As atividades depois da leitura foram divididas em dois momentos: *Compreendendo o Texto* e *Pensando sobre o texto*. A etapa *Compreendendo o texto* teve como propósito certificar se os alunos compreenderam todos os acontecimentos. Para isso, se depararam com questões que retomam acontecimentos da história. Já a etapa *Pensando sobre o texto* oportunizou aos alunos relacionarem acontecimentos dos textos com a sua realidade social, para que fossem capazes de desenvolverem suas próprias reflexões sobre o contexto.

I – Compreendendo o texto

1. Você conhece as princesas citadas no livro? Assinale a(s) alternativa(s) que contém(êm) a(s) princesa(s) que você conhece.

- a) Bela adormecida.
- b) Branca de Neve.
- c) Cinderela.
- d) Pequena Sereia.
- e) Rapunzel.
- f) Sherazade.
- g) Bela.
- h) Pele de Asno.

2. Na primeira frase do texto, há a seguinte afirmação: “Chega, as princesas não aguentam mais!” De acordo com o texto, o que as princesas não aguentam mais?

3. Em um momento da história, as princesas afirmam que “há uma grande desigualdade entre o papel das princesas e o dos príncipes”. Você sabe o que significa a palavra desigualdade? Se sim, qual o seu significado?

4. No final da história, qual foi a decisão das princesas?

II – Pensando sobre o texto

1. Nas histórias que você conhece, as princesas costumam questionar o que acontece com elas? Justifique.

2. Você achou justos os motivos que levaram as princesas a tomarem a atitude de, a partir de agora, esperar tranquilamente o pelo príncipe? Por quê?

3. Você considera que as princesas são parecidas com as mulheres atualmente? Comente.

É importante refletirmos sobre os desdobramentos obtidos por intermédio das atividades que foram realizadas pelos alunos. Com isso, nos foi possível fazer algumas considerações, assim como constatar a compreensão que os alunos apresentaram com as atividades desenvolvidas sobre a história.

Na pergunta de número 2 da etapa *Compreendendo o texto* – “Na primeira frase do texto, há a seguinte afirmação: ‘Chega, as princesas não aguentam mais!’ De acordo com o texto, o que as princesas não aguentam mais?” –, dois alunos responderam:

R: 1 – *Os maus tratos das bruxas.*

R: 2 – *Sofrer mais que os príncipes.*

Quadro 3. Respostas da questão 2 dos alunos

Fonte: As autoras.

As duas respostas demonstram, em síntese, as demais respostas expostas pela turma, levando-nos a perceber que os alunos, embora implicitamente, conseguiram perceber a ideia principal do livro. De acordo com Solé (1998, p. 135), a ideia principal “[...] informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema.”

Pela análise das respostas da pergunta 1 da etapa *Pensando sobre o texto* – “Nas histórias que você conhece, as princesas costumam questionar o que acontece com elas? Justifique.” –, verificamos a percepção pelos alunos de que, nos contos de fadas tradicionais, as princesas tinham posicionamentos submissos em relação aos acontecimentos e às imposições que recebiam:

- R: 1 – *Não, elas aceitam tudo.*
R: 2 – *Não, elas são muito boazinhas.*
R: 3 – *Não, elas não questionam.*
R: 4 – *Não, elas ficam quietinhas.*

Quadro 4. Respostas da questão 1 dos alunos

Fonte: As autoras.

Na última questão da atividade, procuramos investigar se os alunos percebiam uma relação entre as princesas e as mulheres na atualidade. Assim, para a pergunta “Você considera que as princesas são parecidas com as mulheres atualmente? Comente.”, as respostas foram:

- R: 1 – *Não, porque as mulheres atualmente tomam atitude.*
R: 2 – *Não, elas estão muito diferentes das princesas verdadeiras.*
R: 3 – *Não, porque princesas tem coroa, mora em castelo, tem empregadas, etc.*
R: 4 – *Não, porque hoje em dia as mulheres trabalham.*
R: 5 – *Não, porque as mulheres de hoje é muito bravas.*

Quadro 5. Respostas da questão 3 dos alunos

Fonte: As autoras.

Mediante essas respostas, compreendemos que os alunos não veem as mulheres na atualidade como figura submissa; pelo contrário, as relacionam a uma imagem de mulher que tem atitude, trabalha e que, portanto, não é passiva.

Considerações finais

Este capítulo buscou analisar a aplicação de uma proposta didático-pedagógica de leitura de contos de fadas que discursivizam sobre a imagem da mulher, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Levando em conta

a extensão da proposta, evidenciamos a prática de leitura do livro *A revolta das princesas*, de Celine Lamour-Crochet (2013), que questiona, de forma lúdica, a posição ocupada pelas princesas nos contos de fadas tradicionais.

Finalizada a aplicação da proposta de leitura, analisamos os resultados obtidos por meio das estratégias de antes, durante e depois de leitura, propostas por Solé (1998), bem como pelas atividades elaboradas com base nas noções de condições de produção, paráfrase e polissemia da Análise do Discurso.

Considerando que, nessa etapa da escolarização, os alunos são ainda muito dependentes do professor, ensinar as estratégias de leitura permitiu que compreendessem, com maior facilidade, as permanências e os deslocamentos de sentido empreendidos pelos textos, de forma que os relacionassem aos contextos em que os discursos foram produzidos.

Durante a implementação da proposta, percebemos que os alunos se identificaram com as estratégias de leitura, sobretudo com as previsões realizadas antes e durante a leitura, pois, por meio delas, conseguiam refletir sobre as informações suscitadas pelos textos, de forma que facilitava a construção do entendimento. Além do mais, a leitura compartilhada favoreceu momentos descontraídos, visto que os alunos participaram das atividades e se divertiam com as previsões dos colegas, de forma que cada um tentava, com criatividade, prever os próximos acontecimentos. Destacamos também que, quando os alunos chegaram às atividades depois da leitura, praticamente não apresentaram dúvidas quanto ao texto lido, o que permitia que respondessem às perguntas com mais autonomia.

Quanto às respostas dos alunos às atividades de leitura elaboradas pela perspectiva discursiva, verificamos que conseguiram retomar as condições de produção, no que se refere à imagem da mulher nos contos de fadas tradicionais. No decorrer da aplicação, os alunos resgataram a imagem das princesas como mulheres que precisam ser bonitas, jovens, meigas, mas que necessitavam aceitar as cobranças sociais.

Ao longo do texto, os alunos foram capazes de relacionar características que se mantinham – paráfrase – e outras que se deslocavam – polissemia. Além disso, conseguiram associar a imagem da mulher presente no texto estudado com as mulheres de seus contextos sociais, o que proporcionou visualizar posturas mais emancipatórias para as princesas e para as mulheres, a partir dos contos trabalhados em sala.

Portanto, salientamos que os resultados obtidos na aplicação da proposta foram satisfatórios, uma vez que as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação leitora dos alunos. Todavia, entendemos que o tema da pesquisa pode ser explorado de outras formas e por outros textos, permitindo novos olhares.

Referências

- BERETELLO, Danieli Santos. **Leitura de contos de fadas**: desconstrução da imagem de submissão da mulher em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- BRANDÃO, Helena H. **Analisando o discurso**. Museu da língua portuguesa. Estação da luz. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3NVMpH2>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2012.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O Jogo Discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa** – Universidade Católica de Santos, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- LAMOUR-CROCHET, Céline. **A revolta das princesas**. Ilustrações de Lisbeth Renardy. Tradução de Clara A. Colotto. Campinas: Saber e Ler, 2013.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

CAPÍTULO 9

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO “COMBATE” À VULNERABILIDADE SOCIAL: UM OLHAR À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CONTO “PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE”, DE MARINA COLASANTI

*Marcos de Oliveira
Aparecida de Fatima Peres*

Introdução

Um dos maiores desafios da escola pública é o trabalho com a leitura; não a leitura sinônimo de decodificação, mas a que rompe os limites fonéticos ou fonológicos das palavras e permite ao aluno ler o mundo à sua volta e atribuir sentidos aos diferentes tipos de textos a que tem acesso.

Para Geraldi (2012, p. 91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. [...] o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações”. Nessa perspectiva, portanto, o sujeito leitor é capaz de encontrar nos textos lidos respostas que o ajudem a entender a própria realidade, ou seja, as condições sociais e humanas a que está submetido.

Quanto à leitura do texto literário, compreende-se que ela pode contribuir para a humanização no que se refere à sensibilidade diante de questões sociais, pois, de acordo com Candido (2004, p. 180), humanizar-se é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A literatura, portanto, pode levar o ser humano a colocar-se no lugar do outro, rever os próprios valores e mudar comportamentos que o desumani-

zam. Consequentemente, a prática de leitura do texto literário é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento da sensibilidade, inclusive no que se refere à violência camuflada em pequenas atitudes cotidianas.

A violência no contexto escolar – na sala de aula ou fora dela – pode indicar a reprodução daquilo que os alunos vivenciam em suas casas. Por essa razão, ao verificar constantes agressões verbais entre meninos e meninas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de um colégio da rede estadual de ensino do noroeste do Paraná, percebeu-se a necessidade de se trabalhar o tema “violência doméstica”, uma vez que muitos desses adolescentes e seus familiares vivem em situação de vulnerabilidade social e são vítimas de abusos domésticos.

Para tanto, optou-se por trabalhar o tema por meio das estratégias de leitura para o letramento literário (Cosson, 2016), tendo como foco o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti. A sequência didática expandida proposta no trabalho visou levar os alunos perceberem, por meio da leitura mediada pelo professor, que o conto escolhido traz marcas de violência velada que, muitas vezes, faz parte do ciclo familiar dos próprios alunos.

A prática de leitura do texto literário é uma oportunidade para confrontar realidade e ficção. Consequentemente, indícios de violência doméstica em relações conjugais podem ser identificados em muitos enredos do universo literário, e a identificação desses indícios pode colaborar para que o sujeito leitor desconstrua atitudes machistas, sexistas e segregadoras.

A prática de leitura de textos literários contribui para que o leitor rompa com paradigmas de discursos padronizados e preconceituosos e desenvolva sua própria maneira de materializar a linguagem e agir por meio dela. Isto porque a literatura traz em si a existência humana e sua relação concreta com o mundo. Cosson (2016, p. 17) argumenta que

[...] a literatura tem o poder de metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. [...] na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é uma incorporação do outro de mim sem renúncia da minha própria identidade.

A experiência da literatura, portanto, coloca o leitor na posição de protagonista, de agente transformador do texto, pois cabe a ele ler os valores que se

metaforizam na vida das personagens e que, na maioria das vezes, são ecos, vozes de pessoas comuns que vivem no mundo cotidiano, sendo vítimas da desigualdade, da opressão e do medo.

É importante destacar que o letramento literário como prática social rompe limites de uma leitura simplista e focada na superficialidade do texto. Ao contrário, ele conduz o leitor à construção de sentidos, permitindo-lhe transformar valores subjacentes às entrelinhas do texto, negociá-los, aprová-los, reprová-los. Por isso,

[...] A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade [...], recuperando a criação de linguagem realizada em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 1998, p. 56)

Na perspectiva do letramento literário, a ênfase não deve estar unicamente na aquisição das habilidades de leitura de gêneros literários, mas no aprendizado da compreensão e da ressignificação dos textos. Isso é possível à medida que o professor desenvolve estratégias para motivar o estudante a explorar possíveis limites e sentidos do texto.

Proposta de intervenção

A proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada é um recorte da dissertação de mestrado “Estratégias de leitura em sala de aula no ‘combate’ à vulnerabilidade social: um olhar à violência doméstica no conto ‘Para que ninguém a quisesse’, de Marina Colasanti” (Oliveira, 2020). Essa intervenção foi realizada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do noroeste do Paraná. O objetivo era desenvolver estratégias de leitura do texto literário a partir das propostas de Cosson (2016).

A referida turma era composta por 30 alunos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, oriundos de vários bairros da cidade. Seu nível de conhecimento, em relação à leitura, era regular, pois boa parte deles apresentava dificuldades na compreensão e na interpretação de textos em diferentes gêneros. Como já se observou na introdução deste texto, o relacionamento interpessoal da

turma, em situações corriqueiras da sala de aula, era marcado por agressões verbais, com linguajar grosseiro, entre meninos e meninas, mas nunca se presenciou violência física. Por meio de conversas informais com alguns alunos, percebeu-se que eles reproduziam, nessas agressões, discursos vindos de casa, evidenciando-se, portanto, a existência de violência doméstica em suas casas. No entanto, muitos desses alunos não sabiam identificá-la e/ou não compreendiam que atitudes como humilhar, difamar, proibir, intimidar, dentre outras, eram formas veladas de agressão.

A intervenção pedagógica aqui relatada está ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e do letramento literário. Realizou-se na forma de pesquisa-ação, cujos dados foram analisados e discutidos pelo viés interpretativista descritivo.

Análise e discussão dos resultados

Antes de apresentar a discussão dos resultados, cumpre informar que, do total de 30 alunos que participaram da intervenção pedagógica, nem todos concluíram as atividades em sala de aula e/ou compareceram a todas as aulas. Por isso, optou-se por selecionar, aleatoriamente, 10 atividades de 5 meninos e de 5 meninas presentes em cada oficina para analisar de que modo eles leem, interpretam e se posicionam diante da temática **violência doméstica**.

A intervenção pedagógica planejada para a leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, foi organizada em dez oficinas, com duração de cinquenta minutos cada. Para levá-las a efeito, elaboraram-se atividades a partir dos direcionamentos de Cosson (2016) para a promoção escolar do letramento literário: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Na primeira oficina, trabalhou-se a motivação. Segundo Cosson (2016, p. 54), “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Não obstante esta afirmação, o autor destaca que não há um determinante de que a prática de motivação propiciará uma leitura significativa. No entanto, ela é um caminho para despertar a curiosidade dos alunos, acionar seu conhecimento de mundo sobre o tema proposto e ajudá-los no percurso da leitura do texto de maneira segura e eficiente.

No início da motivação, o professor escreveu na lousa a pergunta: **O que é violência doméstica?** Nesse momento da aula, não se abriu espaço para discussão, porque o objetivo era sondar o que os alunos sabiam sobre o assunto sem interferências uns dos outros nem do professor. Foi-lhes entregue um questionário composto por dez perguntas subjetivas e objetivas sobre o tema.

Começar a motivação para a leitura com a aplicação do questionário permitiu traçar um perfil da turma e pensar em como mediar as atividades para leitura do texto literário. Pelas respostas dos alunos, verificou-se que muitos deles entendem que a violência contra a mulher se materializa de várias maneiras, tanto por meio de agressões físicas e psicológicas quanto por subtração de direitos e de pertences.

Após responderem ao questionário, os alunos foram chamados a refletirem sobre as perguntas. Para enriquecer a reflexão, exibiu-se o vídeo “A Lei Maria da Penha em Cordel”, do cordelista Tião Simpatia. Cumpre informar que não foram exploradas as características do gênero cordel, pois o foco da atividade era apresentar à turma os artigos da Lei que protege a mulher. O interessante, nessa atividade, foi que, após assistirem ao vídeo, alguns alunos manifestaram o desejo de refazer o questionário, porque passaram a compreender que a violência contra a mulher vai além da agressão física, posto que envolve, também, violência psicológica, patrimonial, dentre outros tipos.

De acordo com Cosson (2016), a etapa de motivação deve ser realizada em apenas uma aula. No entanto, diante da complexidade do tema e da necessidade de ampliar o universo de leitura do aluno, estendeu-se essa etapa para três aulas, de modo que as duas oficinas seguintes também tiveram como finalidade a motivação.

Na segunda oficina, promoveu-se uma roda de conversa sobre o tema violência doméstica. A discussão foi iniciada a partir de dois pôsteres publicados pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (Apav), contendo fotos de duas mulheres belamente vestidas de noiva, mas com marcas chocantes de agressão no rosto e no corpo. Ao lado das fotos, o enunciado: “Até que a morte nos separe.”; na margem inferior, o enunciado: “A violência doméstica não tem que ser para sempre. Fale agora.”, seguido de um número de telefone.

Apresentadas as imagens, lançaram-se perguntas a respeito da expressão “Até que a morte os separe”: onde teria surgido tal expressão, se os alunos concordavam que um casamento deve durar para sempre, além de outras indagações sobre violências física e verbal. Esses questionamentos foram pensados para que os alunos trouxessem seu conhecimento de mundo para a leitura, suas impressões e seus posicionamentos diante de um tema tão atual e relevante como a violência doméstica. As respostas que os alunos apresentaram na roda de conversa demonstraram que a maioria deles sabia diferenciar violência física de violência verbal. Alguns alunos, inclusive, ilustraram a discussão citando exemplos de vizinhos que xingam e humilham suas esposas, além de agredi-las fisicamente. Quanto à ideia de casamento, as meninas, principal-

mente, observaram que as mulheres alimentam o sonho do casamento “tradicional”, de serem cuidadas, protegidas e de constituírem família. Alguns alunos também disseram que o casamento é uma idealização social e religiosa e que, para muitos, ainda existe a ideia do “para sempre”. No entanto, eles se posicionaram quanto a esses ideais, argumentando que as pessoas não devem permanecer juntas se houver agressão ou falta de amor e de respeito.

Na sequência, os alunos ouviram a música *Coração pede socorro*, da cantora Naiara Azevedo. O objetivo de trabalhar essa música era levar os alunos a perceberem a relação de sentido entre os pôsteres e letra da canção. Eles foram orientados a analisarem essa letra e a observarem que tipos de violências podiam ser identificados nela. Na discussão, foi possível constatar que muitos deles conseguiram compreender que o eu-lírico da canção expressava marcas de violência doméstica. Isso ampliou o debate iniciado com a leitura dos pôsteres.

Na terceira oficina, continuou-se com a discussão sobre a violência doméstica a partir da letra e da escuta da música *Propaganda*, da dupla Jorge e Mateus. A atividade com essa música foi uma preparação mais direcionada para a leitura do conto de Marina Colasanti, visto que, em ambos textos, o papel social da mulher é marcado pela perspectiva do olhar machista e patriarcal.

Durante a discussão, estabeleceram-se reflexões concernentes à ideia de amor apresentada pelo eu-lírico da canção. A partir disso, o professor explicou à turma o conceito de violência velada, ou seja, aquela que não se evidencia de maneira clara, sendo confundida, muitas vezes, como forma de carinho. Tal explicação propiciou que eles trouxessem para a aula cenas do cotidiano que ilustram o desrespeito às mulheres. Em suma, os alunos demonstraram reconhecer que as mulheres devem ser respeitadas, embora em sala de aula ainda houvesse comentários e brincadeiras desagradáveis por parte de alguns deles.

Na quarta oficina, efetivou-se a introdução da leitura do conto “Para que ninguém a quisesse”. Segundo Cosson (2016), na introdução, elementos simples devem ser apresentados aos alunos, como informações sobre o autor, o livro em que o texto está inserido, possíveis ilustrações, dentre outros elementos paratextuais que estimulam a curiosidade antes da leitura literária.

A oficina teve início com o vídeo “Marina Colasanti 80 anos”. Os alunos receberam uma impressão com foto e breve biografia de Marina Colasanti. Na sequência, o professor lhes apresentou o livro *Contos de amor rasgados* e procedeu à leitura da capa e da contracapa desse título. A turma também recebeu uma impressão com a imagem da capa do livro e algumas informações sobre ele, como editora, local e ano de publicação, número de páginas.

Para Cosson (2016), é importante que, ao apresentar o autor e a obra, o professor explique e justifique porque aquele livro foi escolhido. Por isso, o professor selecionou, aleatoriamente, dois contos curtos do livro para que os alunos lessem e diagnosticassem a temática trabalhada pela autora na obra. Após a leitura, eles compreenderam que as narrativas retratavam relações amorosas entre casais e que, nessas relações, havia marcas de violência doméstica. Então o professor justificou que a escolha do livro se deu por conter histórias curtas, com uma linguagem simples e que retratam cenas do cotidiano sobre o tema violência doméstica.

Depois disso, o professor iniciou as atividades com o conto “Para que ninguém a quisesse” e questionou a turma sobre qual seria a ideia principal da história. Esse foi um momento muito revelador do trabalho, pois vários alunos compararam o título do conto à música *Propaganda*, da dupla Jorge e Mateus, observando que o eu-lírico da canção tece características negativas de sua mulher para que outros homens não a queiram.

Na quinta oficina, ocorreu a leitura do conto. Os alunos receberam cópia do texto e realizaram leitura silenciosa. Na sequência, ao som de um fundo musical triste, o professor leu o conto em voz alta, fazendo as pausas necessárias para a fruição do texto, buscando sensibilizar e chamar a atenção dos estudantes para as etapas em que a personagem sofre o processo de opressão psicológica e a perda da identidade feminina, no que se refere à ideia de beleza.

Na sequência, iniciou-se uma roda de conversa para que os alunos expusessem o que sentiram durante a leitura, se encontraram palavras difíceis e o momento do conto que mais os surpreendeu. De modo geral, eles relataram que, na segunda leitura, acompanhada do fundo musical e feita pelo professor, eles tiveram uma sensação de tristeza e perceberam o quanto a mulher estava sofrendo; e a parte do conto que mais lhes chamou a atenção foi o desfecho, quando a mulher é comparada a um móvel dentro de casa. Essas primeiras impressões permitiram aos alunos se posicionarem diante do texto e começarem a interpretar os sentidos subjacentes à narrativa.

Na sexta oficina, realizou-se a primeira interpretação. Além de considerar a interpretação como o momento da construção dos sentidos do texto por meio de inferências feitas pelo leitor, Cosson (2016) observa que as atividades que envolvem essa etapa de leitura devem ter como princípio preparar os alunos para expressarem o que aprenderam nas atividades de leitura a partir da produção de outros tipos de textos. A fim de alcançar esse objetivo, elaborou-se um roteiro com oito questões envolvendo elementos estruturais do texto, seus efeitos de sentido, localização de informações no texto e o papel social da autora ao apresentar-se como porta-voz de denúncias da opressão sofrida por mulheres em uma sociedade patriarcal.

Pelas respostas que os alunos atribuíram ao questionário, foi preciso que o professor retomasse, na aula, questões elementares em relação até mesmo sobre a ordem cronológica dos fatos apresentados no conto, uma vez que apenas um aluno foi capaz de identificar, adequadamente, a ordem em que eles aconteceram. Vale destacar que o reconhecimento dessa ordem era fundamental para os alunos entenderem que a autora se valeu da gradação para expor o surgimento e o crescimento da violência doméstica sofrida pela personagem na narrativa.

Em relação à compreensão geral do texto, foi possível observar que os alunos entenderam as atitudes opressoras do marido e a reação da mulher ante tais atitudes, ao ceder aos caprichos dele. No entanto, foi possível verificar também que apenas três alunos conseguiram identificar marcas textuais, explicitando exemplos de violência doméstica, para justificar de que modo concluíram que o conto apresenta evidências de violência doméstica. Apesar disso, a maioria deles apresentou sugestões de como a mulher poderia se desvencilhar do ciclo de violência sofrida. Essas constatações mostram que os objetivos traçados para a sexta oficina foram atingidos com ressalvas e sugerem, portanto, a necessidade de se promover intervenções pedagógicas, nas aulas de leitura, até mesmo no nível de localização de informações no texto.

Nas oficinas sétima e oitava, organizadas em duas aulas geminadas, promoveram-se atividades concernentes ao que Cosson (2016) define como contextualização. Para o autor, a contextualização é um trabalho de movimento entre o texto e suas condições de produção, porque, ao conhecer e aprender as circunstâncias em que o texto foi produzido, o leitor pode transitar por ele de forma mais segura para compreendê-lo e interpretá-lo de modo mais eficiente.

Embora Cosson (2016) observe que o número de contextos explorados na leitura seja teoricamente ilimitado, o autor apresenta sete tipos de contextualização que podem ser encontrados em textos literários: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. O autor também alerta que nem todos os tipos de contextualização estão explícitos no texto literário. Neste texto, apresenta-se apenas a contextualização temática, haja vista as condições de produção do capítulo em relação ao limite do número de páginas.

A fim de direcionar as atividades das oficinas sétima e oitava, com o objetivo de explorar os efeitos de sentido permitidos pela leitura do conto, promoveu-se um diálogo entre o conto com outros gêneros textuais, a fim de ampliar a reflexão dos alunos sobre o tema violência doméstica. Para isso, resgatou-se o cordel escrito por Tião Simpatia sobre a Lei Maria da Penha, já trabalhado na primeira oficina. A atividade com o cordel também possibilitou explicar o contexto de criação da Lei Maria da Penha.

Como encaminhamento metodológico, distribuíram-se, aleatoriamente, estrofes do cordel para os alunos lerem em voz alta, enfatizando as rimas, mas sem deixar de prestar atenção ao sentido do texto. Na sequência, realizou-se uma roda de conversa para eles relacionarem o tema do cordel ao tema do conto. Durante a atividade, ainda foram discutidos os tipos de violência doméstica elencados no cordel, além de informações sobre quem foi Maria da Penha, a quem a Lei Maria da Penha protege, os direitos da mulher previstos nessa lei e quem pode ser enquadrado como agente agressor de acordo com ela. Além disso, propôs-se uma comparação entre Maria da Penha e a personagem do conto.

A participação dos alunos nessas oficinas foi bastante satisfatória, e eles demonstraram compreender não só a temática, mas também a necessidade de intervenção diante da violência contra a mulher. Conhecer a Lei Maria da Penha em uma oficina de leitura de texto literário também foi muito produtivo porque os alunos se conscientizaram de como recorrer a essa lei em situações de vulnerabilidade.

Nas oficinas nona e décima, foram trabalhadas a segunda interpretação e a expansão. A segunda interpretação, de acordo com Cosson (2016), pode fundir-se com a contextualização. O autor observa ainda que a segunda interpretação é um momento importante para o letramento literário, devendo resultar de um compartilhamento de leitura, ou seja, da produção de um saber coletivo que pode unir leitores em um mesmo horizonte de expectativas. Por essa razão, partindo da contextualização das oficinas anteriores, propôs-se mais uma atividade coletiva para que os alunos aprofundassem a discussão sobre as características físicas e psicológicas das personagens do conto e traçassem um perfil do agressor no ambiente familiar; isto porque tanto os aspectos físicos quanto os emocionais “justificariam” a agressividade do homem e a fragilidade da mulher diante da violência doméstica mascarada por uma falsa ideia de amor e carinho. Tais perfis foram registrados na lousa pelo professor, conforme o desenvolvimento das discussões dos alunos, a partir das informações apresentadas no conto. Essa atividade permitiu que a turma compreendesse que uma obra literária não se esgota, mas se amplia e se renova à medida que outras discussões surgem.

Na sequência, passou-se à expansão, última etapa das estratégias de leitura do texto literário, segundo Cosson (2016). A expansão corresponde, conforme o autor, aos diálogos que o texto principal estabelece com outros textos. Onde a necessidade de o professor selecionar diferentes gêneros que conversem com a obra literária escolhida para a intervenção pedagógica, para que os alunos se familiarizem com a temática e ampliem o universo de interpretação,

preenchendo possíveis vazios do texto com o repertório advindo de outros textos, fazendo surgir efeitos de sentidos diversos, respeitando-se, evidentemente, os limites permitidos pelo texto. Desse modo, como observa Cosson (2016, p. 30), a literatura, nos espaços escolares, cumpre uma função primordial de ensinar a ler melhor, e isso ocorre “não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazeroso”, mas porque possibilita ao leitor interagir com o mundo por meio dos diferentes tipos de linguagem.

Na atividade de expansão, propôs-se um olhar para a mulher do século XXI, que tem conquistado seu espaço e definido como quer ser tratada e respeitada nos diferentes segmentos sociais. Para tanto, trabalhou-se a música *Respeita as minas*, da cantora Kell Smith. A letra dessa canção, também de caráter poético, contribuiu para expandir a reflexão sobre a temática, ao trazer e contrapor a representação de uma mulher diferente daquela do conto de Marina Colasanti. Nessa atividade, os alunos ouviram a música, acompanhando-a com a leitura da letra. Depois disso, solicitou-se que identificassem, no texto, que palavras faziam referência ao conto “Para que ninguém a quisesse”. Na lousa, o professor anotava tais palavras, enquanto os alunos apresentavam as impressões que os motivaram a escolhê-las.

A etapa da expansão, embora curta, colaborou para o diálogo que Cosson (2016) propõe para a organização das estratégias de leitura do texto literário. Toda discussão em sala de aula culminou em uma reflexão importante por parte dos alunos sobre a necessidade de a mulher não se deixar submeter, mas empoderar-se e ser livre para ser e estar em qualquer lugar que quiser.

Por fim, para responder à proposta de combate à violência doméstica por meio das estratégias de leitura, os alunos foram orientados a se organizarem em grupos e, a partir das atividades realizadas em todas as oficinas, reescrevessem o conto “Para que ninguém a quisesse” com um desfecho que desse voz à personagem feminina. Cada equipe reescreveu o texto e gravou a história em formato de *podcast* para compartilhar com os demais colegas. Após isso, a turma escolheu o áudio que melhor recontou o conto de Marina Colasanti e que proporcionou à mulher uma mudança de comportamento no que se refere à violência doméstica.

Esse *podcast* recebeu o título “Memórias de mulher”¹ e foi compartilhado nos grupos de WhatsApp de algumas turmas do Colégio, a fim de conferir visibilidade ao trabalho desenvolvido e propiciar reflexões sobre respeito e valorização da mulher nos mais distintos espaços sociais. Por conseguinte, muitos alunos puderam ver, na representação da reescrita da narrativa, um desfecho que orienta muitas mulheres a saírem do ciclo de agressões (física, psicológica, patrimonial, dentre outras) a que são submetidas no ambiente familiar.

1. O *podcast* “Memórias de mulher” pode ser acessado pelo link <https://bit.ly/3DKfWiu>.

Considerações finais

Segundo Candido (1985), ao ler, o sujeito não só mantém seu “equilíbrio psíquico”, mas também, a partir de suas leituras, passa a relacionar-se com o mundo de maneira diferente, modificando a si mesmo e agindo sobre a realidade que o cerca. Isso ficou evidenciado no *podcast* “Memórias de mulher”, elaborado pelos alunos participantes da intervenção pedagógica aqui relatada.

A concepção de letramento literário e as estratégias de leitura propostas por Cosson (2016) foram essenciais para o resultado positivo das atividades realizadas. Evidentemente, tem-se consciência de que a intervenção pedagógica em tela é apenas uma semente plantada na enorme seara que é o universo de aprendizagem do contexto escolar. No entanto, evidenciou-se que a literatura pode assumir um papel muito mais amplo do que entreter e divertir, pois ela transforma e contribui para a formação de indivíduos mais humanos.

A mensagem deixada pelos alunos no *podcast* “Memórias de mulher” reforça a crença no poder humanizador da literatura e no papel imprescindível do professor na mediação de propostas pedagógicas voltadas à leitura do texto literário, visando à formação de um sujeito crítico capaz de transformar a si mesmo e a realidade que o cerca. Não é demais, portanto, enfatizar que a literatura exerce um papel inquestionável no desenvolvimento da sensibilidade e da consciência social do leitor, ao lhe permitir encontros entre a vida imaginária e a vida real, plena em sua simplicidade e, ao mesmo tempo, em sua complexidade. Por isso, dado o seu valor social, a formação do gosto pela literatura deve estar no topo das prioridades das instituições de ensino.

Referências

- APAV. **Até que a morte nos separe**. Lintas. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3DPJWtq>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- AZEVEDO, Naiara. **Coração Pede Socorro**. 2018. (03m03s). Disponível em: <https://bit.ly/3jcqddL>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- BRASIL, Criar. **Não é sua culpa** – Combate à violência contra a mulher. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xbeeFw>. Acesso em: 22 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Lei da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Lei Maria da Penha). Brasília, DF: Senado Federal. 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- COLASANTI, Marina. **Biografia**. Texto contido no livro “Como se fizesse um cavalo” (2012). Disponível em: <https://bit.ly/3v22xOC>. Acesso em: 18 out. 2018.
- COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GOMES, Anderson. “A quem interessar possa”: Entrevista com Marina Colasanti. **Uniletras**, v. 29, n. 1, p. 161-169, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3DPKkrS>. Acesso em: 17 out. 2018.
- GRUPO EDITORIAL GLOBAL. **Marina Colasanti, 80 anos**. 2017. (12m53s). Disponível em: <https://bit.ly/3DOWvEY>. Acesso em: 17 out. 2018.
- JORGE E MATEUS. **Jorge & Mateus – Propaganda [Terra Sem CEP] (Vídeo Oficial)**. 2018. (02m19s). Disponível em: <https://bit.ly/3DKZe2g>. Acesso em: 17 out. 2018.
- KILLER. **Música triste para fundo de vídeos melhor música do mundo**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3NRJLIK>. Acesso em: 20 out. 2018.
- OLIVEIRA, Marcos de. **Estratégias de leitura em sala de aula no “combate” à vulnerabilidade social: um olhar à violência doméstica no conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti**. 2020. 114. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <https://bit.ly/3v35BtM>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Ca-xambu: Anped, 1998 (Anais em CD ROM).
- SIMPATIA, Tião. **A Lei Maria da Penha em Cordel** (versão animada do DVD Mulher de Lei). 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3v30v0I>. Acesso em: 22 set. 2019.
- SMITH, Kell. **Respeita as mina** (Videoclipe Oficial). 2017. (13m13s). Disponível em: <https://bit.ly/3KfX4dB>. Acesso em: 21 out. 2018.

CAPÍTULO 10

PROPOSTA DE LEITURA DIALÓGICA DO GÊNERO DISCURSIVO MEME COM VISTAS À PRODUÇÃO DA CONTRAPALAVRA

Regiane Cavalcanti Caldeira Rocha

Flávia Zanutto

Introdução

A prática de leitura do texto sempre esteve no cerne do ensino de língua materna na educação básica (ora para fins de leitura de fruição, ora para fins de análise gramatical). Os primeiros documentos norteadores da escolarização básica, difundidos nos finais dos anos 1990, já manifestavam ideias de que as aulas de Língua Portuguesa pudessem considerar que o leitor em formação escolar precisa saber os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto, além de conseguir validar a leitura por meio da localização de elementos discursivos (Brasil, 1998). Recentemente, um novo documento lançado (Base Nacional Comum Curricular) reitera a centralidade do texto como objeto de estudo, entretanto reconhece que é preciso estabelecer relações entre os textos e seus contextos de produção, bem como o desenvolvimento de habilidade de leitura, escuta e produção textual (em diversas semioses e mídias) (Brasil, 2017, p. 67).

Desde a discussão, elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os pressupostos teóricos que ali se instauravam já apontavam para a prática de linguagem pelo viés dialógico, principalmente os defendidos pelo filósofo russo e demais estudiosos que compunham o denominado Círculo de Bakhtin. A base do pensamento bakhtiniano é o dialogismo e as relações dialógicas entre os enunciados. Para o estudioso, o discurso não se constitui de maneira unilateral, individual e/ou estanque, mas sim com múltiplas vozes (as quais são resultado das interações com os participantes da situação de interação).

Para Bakhtin, os discursos constitutivos por relações dialógicas culminam na materialização do enunciado – seja ele escrito ou verbal, ou, ainda, verbo-visual – o qual, na visão do estudioso do Círculo, representa uma unidade de comunicação discursiva. Bakhtin (2003 [1979], p. 261) afirma que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados [...] concretos e únicos”,

ou seja, o enunciado materializado em determinada condição de produção, marcada em determinado contexto temporal e carregada de marcas valorativas as quais reverberam traços ideológicos que refletem e refratam as situações sociais de interação de cada campo da comunicação humana.

Dentre os campos da comunicação humana, encontra-se o midiático. Por meio do advento tecnológico, a comunicação foi se adequando a novas áreas e também a novos formatos, assumindo, assim, múltiplas semioses e podem ocupar múltiplas mídias. Tanto que atualmente não é raro nos depararmos com textos que são constituídos por elementos verbais, visuais, verbo-visuais, sobretudo na comunicação estabelecida em ambiente digital (tais como sites de jornais virtuais [muitas vezes compostos por textos verbais, imagens, links, hiperlinks] ou textos que circulam pelas redes sociais e aplicativos de conversa instantânea).

Não distantes dessa realidade, encontram-se os alunos. Pode haver algumas diferenças de acordo com a região, idade e situação de inserção ao ambiente midiático, mas grande parte dos adolescentes e jovens leem textos pertencentes ao universo digital: assistem a vídeos tutoriais e *vlogs* no Youtube, incorporam, em suas mensagens instantâneas via WhatsApp ou Messenger, os emojis e/ou figuras ilustrativas, como também leem, curtem, compartilham e até mesmo produzem memes.

Considerando esse atual contexto e novas demandas para a educação básica, a BNCC considera que uma das competências a serem desenvolvidas com os discentes é a prática de leitura de textos de múltiplas semioses ao afirmar que “as práticas de linguagem contemporâneas não só desenvolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BNCC, 2017, p. 65), como também promovem novas possibilidades de ressignificar, de replicar, de interagir – ações que fazem parte do contexto da hipermodernidade, conforme discorrem Rojo e Barbosa (2015).

O documento ainda afirma que a escola precisa se adequar a essa nova demanda de contemplar com criticidade as novas práticas de linguagem e de produção, de modo que atenda às demandas sociais advindas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Para tanto, é preciso contemplar os novos gêneros discursivos multimodais, sobretudo os que circundam os ambientes digitais, sendo que “Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo” (Brasil, 2017, p. 67).

Assim, é importante que o docente incorpore em suas práticas pedagógicas o trabalho com a leitura de texto (sobretudo aquele que circula no campo

midiático, tendo em vista que grande parte dos estudantes tem contato com esses textos), amparado nas concepções teóricas de linguagem dialógica.

Mas, então, como desenvolver uma proposta de leitura a partir da concepção dialógica da linguagem, para promover o reconhecimento dos elos dialógicos dos enunciados e ainda utilizando como *corpus* de leitura e análise um gênero discursivo do campo midiático?

Vale ressaltar que há muitos conceitos abarcados pela concepção dialógica da linguagem. Portanto é preciso fazer uma delimitação conceitual (em questão contemplaremos o conceito de contrapalavra).

Dessa forma, este capítulo objetiva apresentar uma proposta de Prática de Leitura (PL) de gênero do campo midiático (meme) tendo como aporte teórico a concepção dialógica da linguagem para que, assim, seja possível realizar a leitura por meio do trabalho com os elos dialógicos dos enunciados; bem como possibilitar a compreensão e produção de palavras próprias (contrapalavra). Tal proposta foi idealizada para o público discente de 7º ano do ensino fundamental, sabendo que há possibilidades de adequações de acordo com a realidade na qual a proposta poderá ser aplicada.

Este capítulo se estrutura da seguinte forma: primeiramente será apresentada a proposta de PL da forma como foi planejada (divisão por oficinas e explicações teóricas para cada etapa); na sequência são apresentadas análises das atividades propositivas, finalizando com as considerações finais.

Proposta de intervenção

Nossa proposta de intervenção parte do princípio de elaboração de atividade didática amparada nos pressupostos dialógicos da linguagem, que buscam promover o reconhecimento das redes dialógicas entre os enunciados por meio de gênero discursivo do campo midiático, com vistas à produção da contrapalavra. Optamos pelos memes, cuja produção é possível somente após a compreensão do enunciado, uma vez que “compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin; Volóchinov, 1992, p. 127).

Como mencionado anteriormente, essa concepção teórica foi fortemente difundida pelos estudos do Círculo de Bakhtin, os quais consideram que a linguagem se dá por meio da interação social. Tal vertente teórica reconhece que o discurso tem natureza dinâmica, sendo que todo enunciado estabelece relação com outro(s) enunciado(s) fruto das interações sociais entre os sujeitos, sendo que o discurso de um (palavras próprias) é constituído pelo discurso do outro (palavras alheias).

Em consonância a essa discussão, Geraldi (2013) reconhece que esse movimento dialógico de buscar nas palavras alheias inspiração para criar palavras próprias se faz presente na perspectiva da leitura e produção discursiva, tendo em vista que nos voltamos ao discurso do outro para produzirmos e voltarmos para o nosso próprio discurso, e esse movimento pendular entre “já ditos”, “discurso do outro” e “discurso próprio” contribui para diferentes construções significativas. Conforme o autor, isso se dá “porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (Geraldi, 2013, p. 171).

Cabe ainda dizer que Bakhtin (2003, p. 296) afirma que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” e, dessa forma, ele gera uma atitude responsiva, ou seja, uma resposta do ouvinte/participante da situação de comunicação. Ainda de acordo com o filósofo russo:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como *resposta aos enunciados precedentes* de um determinado campo [...]. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (Bakhtin, 2003, p. 297, grifo do autor)

Essa “resposta” permite que o participante da comunicação discursiva preencha o discurso com palavras próprias, ou seja, que haja compreensão e ressignificação do discurso: ele pode complementar o discurso, bem como acrescentar algo, replicar o que foi dito/apresentado anteriormente para que, dessa forma, seja possível produzir uma contrapalavra.

Como citado por Bakhtin, todo enunciado gera uma atitude responsiva em determinada esfera da comunicação discursiva. Quando pensamos, por exemplo, no campo midiático, isso foi demasiadamente evidente, principalmente com o gênero meme. O campo de circulação do meme é, propriamente, as redes sociais digitais, campo marcado pela interação (seja para estreitar laços, seja para enfraquecê-los). Para Recuero (2017), esse movimento de entrelaçamento/enfraquecimento ocorre porque os indivíduos que estão nesse campo assumem diferentes características que vão, desde a cooperação e solidariedade até o ódio, a repulsa, a discriminação, dentre outras ocorrências.

Na cultura midiática, o meme está associado a tudo que “viraliza” nas redes sociais, ou seja, algo que é divulgado e compartilhado entre grande número de pessoas. Ademais, no contexto de hipermodernidade (Rojo; Barbosa, 2015) e o uso da internet como forte meio de comunicação, veio à tona a possibilidade de qualquer indivíduo ler e produzir conteúdo e, com isso, propicia-se maior interatividade entre os usuários da rede para que possam se posicionar mais, seja por meio de comentários, contribuições, críticas ao conteúdo publicado ou até mesmo a recriação do que foi lido/produzido anteriormente. Evidencia-se, dessa forma, que os gêneros do campo midiático possibilitam a elaboração de uma contrapalavra ao discurso apresentado.

Deve-se reconhecer, entretanto, que a produção dessa contrapalavra ao discurso anteriormente apresentado seja de forma dialógica, ou seja, considerando que há reconhecimento das vozes discursivas que perpassam pelo enunciado. E em relação a isso, o gênero meme possui características particulares. O meme é nitidamente um enunciado que dialoga com outro, estabelecendo entre eles uma relação intertextual. De acordo com Guerra e Motta (2018, p. 1870), “No meme, a intertextualidade está presente na referência que deve ser comum aos interlocutores, na repetição de um bordão, gíria ou imagem. A identificação da referência pode ser uma das causas do efeito de humor característico dos memes”.

Com base nisso e pensando em transpor para o âmbito da sala de aula todas essas concepções teóricas acerca da linguagem dialógica e do gênero discurso meme, apresentamos então uma proposta de Prática de Leitura que contemple tudo o que foi apresentado e discutido até o momento, a partir da leitura de dois memes.

OFICINA 1: O QUE SABEMOS SOBRE O GÊNERO?

Nesse momento de iniciação, é importante fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes a respeito do gênero discursivo que será proposto para análise. Essa é uma oportunidade de fazer uma roda de conversa ou ir levando questionários para que eles respondam oralmente, de forma a participarem da aula, nas discussões, cujas respostas podem ser registradas no quadro, como sistematizar o que for sendo dito pelos estudantes.

Por isso, nesse momento pode ser perguntado:

- a. Você tem acesso à internet?
- b. Com quais redes sociais tem acesso/conta?
- c. Quais textos você normalmente encontra nas redes sociais que acessa?
- d. Sabe o que é meme?

- e. Já leu um meme? Comente sobre isso.
- f. Como é possível reconhecer um meme? Como ele é formado?
- g. Que tipo de linguagem normalmente é utilizada no meme?
- h. O meme é feito para que tipo de leitor?
- i. Por qual meio de comunicação o meme circula?
- j. Um meme pode abordar qual assunto?
- k. Para que serve um meme?

A partir de tais questionamentos, há possibilidade de reconhecer o que os alunos sabem sobre o gênero discursivo meme, principalmente em relação à sua estrutura composicional, ao seu estilo de linguagem, à temática comumente abordada, além de identificar a finalidade discursiva, o campo de circulação, o perfil de interlocutores, elementos estes que compõem a leitura com base nas concepções dialógicas.

É importante ressaltar que, nesse momento, o papel do professor se restringe apenas a um “questionador”, para permitir que os alunos falem tudo o que imaginam sobre o gênero (depois para fazer as intervenções – caso haja necessidade – em um momento posterior).

OFICINA 2: LENDO MEMES E BUSCANDO REFERÊNCIAS

Logo após o momento inicial, que teve como objetivo resgatar e averiguar conhecimentos prévios a respeito do gênero discursivo que será apresentado aos discentes, chega o momento em que dois memes serão apresentados a eles. Acreditamos que, após a leitura dos dois textos, os alunos já consigam confirmar as hipóteses levantadas na fase anterior, além de reconhecer que algumas situações retratadas nos memes podem ter acontecido com alguns, pois se tratam de texto com temática de situações escolares. Os discentes podem, neste momento, tentar recuperar na memória qual a situação discursiva pode ser reconhecida como “referência” do meme em questão.

O primeiro meme¹ retrata uma sala de aula, composta por carteiras escolares que estão ocupadas por “alunos” representados por bonecos (oriundos do jogo *among us*). Na parte superior da foto, de forma centralizada, há um texto verbal com os dizeres “Há um impostor entre nós”, fazendo alusão ao referido jogo (o

1. Disponível em: <https://bit.ly/3uUlyTc>. Acesso em: 31 jan. 2021. A fonte de onde o meme foi retirado pode sofrer modificações (e até mesmo deixar de existir). Por essa razão, indicamos outro link para acessar a imagem: <https://bit.ly/3v3rdqh>.

qual consiste na busca por um participante que é o “sabotador” da partida). Acima da foto, encontra-se outro fragmento verbal que remete ao discurso frequente entre docentes de que há um estudante (não revelado) responsável por denunciar ao professor uma possível situação de cópia entre os alunos, evidenciando a relação dialógica entre o delator da sala de aula e o falsário do jogo eletrônico.

O segundo meme² também é constituído por texto verbal e texto imagético. O verbal é formado pela sentença “Quando o nerd da sala lembra o professor que tem atividade pra entregar”. Logo abaixo do texto verbal, encontra-se uma fotografia de jogadoras de uma equipe esportiva de handebol feminino que disputam a posse da bola. Pelo ângulo da fotografia, ressalta-se a ideia de que a jogadora foi cercada por competidoras do time adversário na tentativa de ser impedida de arremessar a bola e, conseqüentemente, fazer um gol na partida. Isso se reforça pela posição das mãos das demais jogadoras, dando a impressão de impedimento corporal (quando a seguram pelos braços e ombros), além de bloquear uma tentativa de fala/grito.

Em alusão à situação escolar contextualizada no meme, essa situação pode representar a tentativa dos discentes em reprimir (punir) um aluno considerado exemplar e responsável com os estudos (estereotipado como nerd) que lembrou ao professor a entrega de determinada atividade escolar.

Nesse momento de leitura, o objetivo é propor uma análise dos textos, de forma a reconhecer os elementos constitutivos do gênero discurso (a respeito da estrutura, temática, recursos verbais, verbos-visuais), campo de circulação, perfil de interlocutor e finalidade do gênero. Tais informações estão relacionadas à análise pelo viés bakhtiniano, uma vez que, para o autor,

O emprego da língua ocorre em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo pela construção composicional. (Bakhtin, 2003, p. 261)

Por isso, questionar os alunos acerca dos elementos da tríade enunciativa bakhtiniana (tema – estilo – estrutura composicional) já se configura como perspectiva dialógica (mas não se limita a isso). Alguns questionamentos que podem ser pertinentes nesse momento:

2. Disponível em: <https://bit.ly/3ugPJVm>. Acesso em: 31 jan. 2021. Essa imagem também pode ser encontrada em: <https://bit.ly/36XKyRq>.

<p>1. Descreva o que se vê em cada texto.</p>	<p>Com essa indagação, o aluno irá reconhecer e descrever todos os elementos verbais e visuais presentes em cada texto.</p>
<p>2. Explique sobre a foto que compõe esse texto.</p>	<p>Momento em que o aluno poderá estabelecer as relações intertextuais e identificar as outras vozes verbais presentes no enunciado (no texto 1, a imagem se refere ao jogo <i>Among Us</i>³; no texto 2, a imagem se refere a uma partida esportiva em que um membro está sendo impedido de falar algo)</p>
<p>3. Qual situação está sendo retratada no texto 1? a) Tem um estudante da sala que pertence a uma instituição investigativa, está infiltrado na turma com objetivos de obter informações sobre alguém. b) Um dos estudantes da sala vai avisar ao professor caso alguém esteja copiando respostas de outro aluno, rompendo com algum combinado entre os próprios alunos. c) Há um estudante novamente, que não pertence ao grupo e ele está tentando agradar o professor.</p>	<p>Nesse momento, os alunos poderão compreender a situação social que faz referência ao enunciado do meme 1. Dessa forma, conseguirão reconhecer a intertextualidade entre o meme e uma situação que pode ter sido vivenciada por eles em algum momento da vida escolar, estabelecendo ainda diálogo com o fato de haver na sala de aula um aluno “impostor” (que ser conhecido como “dedo duro”) que trai a confiança dos outros, bem como acontece no jogo <i>Among Us</i>.</p>
<p>4. Qual situação está sendo retratada no texto 2? a) Um grupo de estudantes está impedindo que um membro revele informações importantes para o professor (como a entrega de um trabalho). b) Um aluno do time adversário invadiu a quadra e quis ofender as integrantes femininas do time que enfrentava? c) Um grupo de estudantes tenta censurar um aluno e praticar bullying e ofender integrantes de outro grupo.</p>	<p>Novamente neste momento os alunos poderão compreender a situação social que faz referência ao enunciado do meme 2. Dessa forma, conseguirão reconhecer a intertextualidade entre o meme e uma situação que pode ter sido vivenciada por eles em algum momento da vida escolar, estabelecendo ainda diálogo com o fato de haver na sala de aula um aluno que gosta de relembrar o professor acerca da entrega de alguma atividade/trabalho, sendo que o coletivo prefere fingir que não se lembra (possivelmente não ter feito ou por não querer entregar a atividade). Essa atitude também indica uma “traição” a algum código de “ética” estabelecido entre os estudantes.</p>

3. Jogo on-line muito popular entre os jovens e adolescente que consiste em identificar um participante que é o “impostor”, ou seja, o responsável por causar a eliminação de outro participante (fazendo alusão ao jogo de “detetive e ladrão”, porém, nesse caso, em um campo digital).

5. Você já vivenciou alguma dessas situações?	Questionamento que fará com que o aluno faça uma análise, relembando possíveis situações iguais ou similares às apresentadas pelo meme em análise.
6. Qual temática está presente em cada meme analisado?	Após as análises anteriores, nesse momento o aluno será capaz de distinguir que os memes abordam temáticas relativas à prática de estudo.
7. Esses memes foram produzidos com qual objetivo?	Finalmente há possibilidade de os alunos reconhecerem a finalidade discursiva dos memes analisados, principalmente que eles representam uma “resposta” a algo que ocorreu anteriormente.

Quadro 1. Procedimento didático-pedagógico

Fonte: As autoras.

Depois dessa fase de reconhecimento dos elementos constituintes do gênero meme, bem como averiguação das referências às situações que deram origem à produção dele, os estudantes poderão compreender que os memes representam reações-respostas a outro enunciado e que poderão também “responder” às lacunas discursivas ao produzirem seus próprios textos. Dessa forma, poderão materializar um discurso que representa a contrapalavra de outro discurso, evidenciando ainda o caráter dialógico entres os enunciados.

OFICINA 3: PRODUZINDO UM MEME

8. Como podemos compreender, os memes são textos formados por mais de um tipo de linguagem (normalmente há mistura entre texto verbal e texto visual) que uma referência, ou seja, estabelecer intertextualidade com outro texto/situação e pode representar uma “resposta” de determinado momento social. Agora chegou o momento de você criar seu próprio meme. Pense em alguma situação típica da sala de aula (pode ser relacionada a fazer tarefas, ao convívio com outros colegas da sala, em relação a fazer trabalhos em grupos, enfim) pela qual você já tenha vivenciado. Lembre-se de que o meme precisa ter uma relação de intertextualidade com outro texto, e isso ficará bem claro de acordo com a imagem ou frase que você escolher para compor o seu discurso. Lembre-se de que seus interlocutores são os colegas da escola, então se inspire em referenciais que eles conhecerão. Após a produção, os memes serão divulgados na página do Facebook da escola, para que esse texto circule em seu ambiente e possa estar acessível para curtidas, comentários e reações de outros interlocutores.

Por meio desse comando de produção textual, é possível que o aluno consiga apreender a palavra do outro (palavra alheia) para transformá-la em palavra própria e, assim, ocorrer a réplica. De acordo com Menegassi e Angelo (2016, p. 279), replicar é a ação “de tomar uma posição em relação ao enunciado do outro, evidenciando os elos da cadeia comunicativa, do contínuo dialógico, inerente à linguagem humana”. Ao final de todo processo de leitura, pode-se enfim conceber uma contrapalavra do enunciado anteriormente apresentado.

Análise dos dados

A proposta aqui apresentada tem como objetivo apresentar uma possibilidade de intervenção didática como prática de leitura do gênero discursivo meme – pertencente ao campo midiático e constituído por múltiplas semioses – à luz da perspectiva dialógica da linguagem, cuja implementação seja viável para o contexto de ensino da educação básica (em questão, para um público do 7º ano do ensino fundamental).

Assim sendo, utilizaremos as questões elaboradas, com caráter propositivo, para averiguar se elas atendem aos objetivos propostos, de forma a considerar: (a) o uso de texto multissemiótico pertencente ao campo midiático da comunicação (como preconiza a BNCC), textos esses com os quais os alunos têm acesso; (b) a possibilidade de reconhecer o dialogismo presente nos discursos, principalmente em enunciados que circulam no âmbito midiático; e (c) a possibilidade de elaboração de uma contrapalavra em resposta a um discurso.

Tendo como base a forma como as oficinas foram elaboradas, podemos dizer que a etapa inicial de PL consiste em averiguar se realmente o público-alvo reconhece o gênero meme, se conseguem definir sua constituição enquanto enunciado concreto (tema, estilo de linguagem e estrutura composicional), assim como podem evidenciar se realmente têm contato, conhecem, leem memes em suas vivências como sujeitos inseridos na esfera midiática.

Questionamentos como “*Você tem acesso à internet?*”, “*Quais textos você normalmente encontra nas redes sociais que acessa*” e “*Já leu um meme? Comente sobre isso*” são capazes de promover essa constatação.

A partir das questões da oficina 2, o aluno poderá confirmar o levantamento prévio realizado na etapa 1. Ao fazer a leitura dos memes apresentados, é possível confirmar que esse gênero discursivo se estrutura de forma multimodal (há recurso verbal e visual); pela fonte citada poderá confirmar o suporte comunicacional pelo qual o gênero é veiculado; por meio do reconhecimento da temática será possível definir a qual público-alvo o texto se destina.

Além disso, é nessa etapa que será possível que o aluno reconheça a referência do meme, qual situação deu origem a esse discurso, poderá relacioná-lo à sua vivência particular e escolar, será possível identificar o dialogismo existente entre o meme e outros discursos. E é por meio desse reconhecimento que o discente realiza a leitura, reconhece as palavras alheias, coloca-se a frente do texto, posicionando-se, preenchendo as lacunas existentes nesse enunciado e conseguirá criar suas palavras próprias, ou seja, materializar sua contrapalavra, que se dá por “despertar a réplica ativa e flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos” (Rojo, 2005, p. 207).

Tendo o aluno reconhecido o discurso do outro, apreendido os sentidos do discurso do outro, se valendo das palavras do outro para constituir as suas próprias, resgatando dialógicos com outros discursos, outras situações, eis que agora ele se torna apto a concretizar sua contrapalavra por meio da criação de um novo texto-enunciado meme, sendo esse o objetivo principal da etapa 3.

Considerações finais

Este capítulo buscou apresentar uma proposta de intervenção didática para o ensino básico em forma de Prática de Leitura (PL) de meme – oriundo do campo midiático –, tendo como aporte teórico os pressupostos dialógicos de linguagem, com o intuito de realizar a leitura textual por meio do trabalho com as redes dialógicas entre os enunciados, viabilizando a compreensão discursiva e, por conseguinte, a produção de uma contrapalavra ao discurso apresentado.

Na trajetória da elaboração dessa proposta, nos pautamos nas orientações de documentos norteadores (BNCC) que sugerem o uso de textos constituídos de múltiplas semioses e multimodais, sobretudo os que pertencem ao campo midiático, uma vez que, na cultura da hipermodernidade, comumente jovens e adolescentes são inseridos no contexto de comunicação digital, evidenciando-se, dessa forma, a importância de o currículo escolar incorporar práticas que já fazem parte da vivência dos estudantes.

À vista disso, a proposta de intervenção didática aqui apresentada, sendo alicerçada nos preceitos do Círculo de Bakhtin, os quais consideram que o discurso não se constitui de maneira unilateral, individual e/ou estanque, mas sim com múltiplas vozes (resultantes das interações verbais). Logo, é válido recuperar alguns conceitos discutidos pelos estudiosos acerca do dialogismo:

é preciso reconhecer as vozes sociais presentes no discurso, identificar as palavras de outrem para que, tendo compreendido o enunciado, seja possível posicionar-se frente ao discurso e, assim, traçando conexões dialógicas com outros enunciados, produza-se a contrapalavra.

Com base nas análises a partir da PL proposta neste trabalho, conhecemos que as oficinas idealizadas, bem como os textos que são apresentados para que os discentes leiam e compreendam, favorecem o trabalho do texto na perspectiva dialógica, revelando-se, dessa forma, a viabilidade da aplicação de tal conceito teórico em um cenário de escolarização do ensino fundamental.

A partir disso, os discentes poderão reconhecer que o meme é um gênero discursivo oriundo do campo midiático, que se constitui de partituras discursivas que estabelecem conexão com outros discursos/situações, e que o processo de elaboração de um meme requer o reconhecimento de um intertexto, de acordo com o público para qual o discurso se destina, bem como sua finalidade discursiva.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: DF/MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. DF: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUERRA, Cristiane; BOTTA, Mariana G. O meme como gênero discursivo no meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, 2018.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A Leitura compartilhada em sala de apoio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267-292, 2016.

RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista da Famecos**, Porto Alegre: PUCRS, v. 14, n. 32, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3udL4Uq>. Acesso em: 14 out. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2006.

CAPÍTULO 11

O BULLYING NA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE CONTRAPALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Thais Cristina Moraes Sacchi
Cláudia Valéria Doná Hila*

Introdução

A prática da leitura e a da produção textual na escola sempre são desafiadoras, principalmente se levarmos em conta as inúmeras transformações tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas. Nossos alunos, mesmo nas escolas públicas, estão conectados pelo celular, navegam na internet, assistem TV, navegam pelo facebook e Instagram e são expostos a inúmeros gêneros multimodais a todo instante. Nesse cenário, não é possível mais pensarmos em metodologias que desconsiderem tanto a natureza dialógica da linguagem como também formas de aprendizagem mais ativas.

Diante desse contexto, este capítulo aborda e discute a implementação de uma proposta de intervenção voltada aos eixos da leitura e, mais especificamente, da produção textual escrita e oral, com vistas à produção da contrapalavra dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, por meio de um Projeto Temático de Gênero (PTG)¹, que teve como eixo temático orientador o tema “Bullying na escola”. Trata-se de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), de natureza aplicada, desenvolvida no ano de 2019, norteadas pelos pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação, a partir da concepção dialógica da linguagem (Bakhtin/Volóchinov, 1992; Bakhtin, 2003) e pela concepção de escrita como trabalho (Geraldí, 1991; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994), discutida por pesquisadores nacionais, que tomam os gêneros dos discursos como enunciados concretos, situados em diferentes práticas sociais.

O objetivo deste capítulo é discutir os principais resultados da implementação de um PTG sobre o bullying na escola, em um 4º ano, para a produção da contrapalavra do aluno.

1. Trata-se da organização de oficinas didáticas entre si, que giram em torno de um tema gerador e que conduzam, através da exploração de competências e conteúdos pertinentes à(s) disciplina(s), à realização de produto(s) final(is) ou atividade de culminância (Miglioli, 2018).

Dessa forma, o capítulo estrutura-se em duas partes: na primeira, apresentamos a organização de nosso PTG; na segunda parte, a análise dos principais resultados coadunando com os pressupostos teóricos da pesquisa, seguida de nossas considerações finais.

O projeto temático de gênero

A escolha de nossa proposta de intervenção pauta-se, sobretudo, na ideia de que é necessário colocar o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e, para isso, as chamadas metodologias ativas, como os projetos de quaisquer naturezas, são ferramentas necessárias na escola. Dentre as várias modalidades de projeto, definimos o PTG (cf. Miglioli, 2018), na medida em que esse tipo de proposta: a) coaduna com os pressupostos dialógicos da linguagem, que fundamentaram nossa pesquisa de mestrado (Sacchi, 2020); b) estabelece um tema como eixo estruturante da proposta; c) abre possibilidade de se trabalhar com uma rede dialógica de textos, a fim de orientar a produção da contrapalavra (Bakhtin, 2003).

A escola onde ocorreu a pesquisa está situada em uma cidade no noroeste do Paraná e atende crianças na faixa etária de 4 aos 14 anos de idades, divididas em turmas de educação infantil IV e V, e ensino fundamental I, totalizando 384 alunos, distribuídos em 17 turmas.

A proposta foi planejada para uma turma do 4º ano do período vespertino, com 23 alunos, no segundo semestre do ano de 2019. A maioria dos alunos são crianças ativas, interessadas e participativas nas atividades propostas. Dos 23 alunos matriculados nesta turma, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Além disso, apesar de a grande maioria pertencer à classe média baixa, possuem, quase todos, celular e o usam com facilidade, o que foi relevante para pensarmos na escolha dos gêneros discursivos da proposta, como também na forma de divulgação dos produtos finais.

Antes da fase de implementação da proposta, realizamos um diagnóstico com a turma, a fim de definirmos nosso tema gerador. Partimos da leitura da parte inicial do livro *A reforma da natureza* de Monteiro Lobato, por ser um livro explorado dentro de um projeto desenvolvido nas turmas do 4º ano no município. No trecho inicial do livro, destaca-se a inquietação da personagem Emília, a respeito de como as coisas são neste mundo. Segundo Emília, a natureza está completamente errada, e ela pretende colocar as coisas em seus devidos lugares, realizando uma “reforma” na natureza.

Partindo dessa inquietação de Emília, os alunos foram interrogados a respeito de: - *O que lhe incomoda em sua casa?* - *O que lhe incomoda na escola?* - *O que lhe incomoda em nossa sociedade?* Com esses questionamentos, obtivemos respostas surpreendentes. A maioria expressou que sofre bullying na escola por uma pessoa que

trabalha na própria escola. Os alunos demonstraram medo, tristeza e até mesmo revolta ao falar sobre o assunto. Quando questionados sobre o que os incomodava em casa, a grande maioria retratou situações que acontecem no seio familiar relacionadas à bebida alcoólica. As crianças discorreram sobre problemas familiares relativas ao vício, brigas e como se sentiam inquietos diante desse cenário. Desse questionamento, surgiu, então, o tema gerador do projeto: *o Bullying na escola*.

Diante disso, organizamos nosso PTG em cinco oficinas desenvolvidas no período de setembro a dezembro, de 2020, descritas no Quadro 1:

OFICINA	ATIVIDADES	OBJETIVO(S)
OFICINA 1 Apresentação do tema gerador	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica “O dado dos sentimentos”; - Questões de pré-leitura sobre bullying; - Produção do gênero lista. 	Trabalhar a fase da pré-leitura do tema gerador com alunos.
OFICINA 2 Os diferentes tipos de bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da árvore do elogio; - Questões de leitura sobre os diferentes tipos de bullying; - Produção do gênero cartaz informativo sobre os tipos de bullying. 	Apresentar e discutir os diferentes tipos de bullying.
OFICINA 3 Produção do gênero carta de apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do gênero <i>Podcast</i> de depoimento; - Dinâmica “Expressando sentimentos”; - Leitura e produção do gênero carta de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar a empatia nos alunos; - Apresentar o gênero depoimento; - Reconhecer a estrutura do gênero carta.
OFICINA 4 Produção do gênero entrevista oral	<ul style="list-style-type: none"> - Questões sobre os elementos que compõem uma entrevista oral; - Elaboração de perguntas para a entrevista; - Produção da entrevista oral, ensaio e gravação de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a composição de uma entrevista oral; - Produzir uma entrevista oral.
OFICINA 5 Produção do gênero vídeo-depoimento	<ul style="list-style-type: none"> - Características do gênero vídeo-depoimento; - Discussão sobre as condições de produção do gênero; - Gravação do vídeo-depoimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir a contrapalavra a respeito da temática bullying; - Produzir vídeo-depoimento.

Quadro 1. Apresentação das oficinas

Fonte: As pesquisadoras.

Análise dos resultados

Os resultados da implementação do nosso PTG baseiam-se em conceitos norteadores da concepção dialógica da linguagem para a consecução das análises, tais como: (a) a interação; (b) as vozes sociais; (c) os tipos de palavras; (d) a responsividade. Tendo em vista que a maioria dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas foi realizada em grupo, os exemplos trazidos sempre serão de grupos ou da sala. Portanto, faremos uma análise dos dados obtidos de forma articulada, abordando a dinamicidade da sala de aula e refletindo sobre os dados dentro do contexto em que ocorreram.

A produção do gênero lista e “A árvore dos elogios”

A primeira oficina do nosso PTG teve como foco a apresentação motivacional do tema Bullying. Para compor essa oficina, selecionamos diversos gêneros discursivos (fotografia, filme, lista e reportagem) os quais abordavam a temática do projeto e apresentavam aos alunos exemplos de pessoas que sofreram bullying e conseguiram superar esse problema.

A produção do gênero lista ocorreu em dois momentos: inicialmente após a discussão do filme *Extraordinário* e depois após a discussão da reportagem.

A primeira lista foi produzida coletivamente a partir do seguinte enunciado: “Quais atitudes do filme deixaram Auggie triste?” Antes, porém, explicamos aos alunos o conceito do gênero lista, com o objetivo de que pudessem reconhecer seu contexto de produção, de recepção e circulação, para assim estabelecer uma compreensão efetiva desse gênero. Já a segunda lista, também elaborada de forma coletiva, foi construída após a leitura de uma reportagem sobre um menino brasileiro, Iarley², que tem a mesma síndrome que o personagem Auggie do filme *Extraordinário*. Os alunos tiveram que enumerar, após a leitura, três atitudes que poderiam utilizar para o combate ao bullying.

2. Disponível em: <https://bit.ly/3j9KiRU>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LISTA 1 COLETIVA	LISTA 2 INDIVIDUAL
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atitudes que deixaram Auguie triste:</i> • Olhavam para ele como se tivesse uma doença contagiosa. • Colocavam bilhetes ofensivos no armário dele. • As pessoas não queriam ficar perto dele. • Desenhavam monstros associando a ele. • Falavam mal das trančinhas do cabelo dele. • Criavam apelidos para ele. • Ficou triste quando o irmão não foi ver ele no teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes para combater o bullying: • Não dar importância para as brincadeiras de mau-gosto. • Não fazer brincadeira de mau-gosto. • Não colocar apelidos nas pessoas. • Não tirar sarro dos colegas. • Ser gentil e amigável. • Não ficar calado, denunciar quem faz bullying. • Conversar com quem comete bullying. • Respeitar as diferenças. • Manter o diálogo. <p>BULLIYNG: TÔ FORA!</p>

Quadro 2. Produção do gênero lista

Fonte: As pesquisadoras.

Na primeira lista, que teve a professora como escriba, as vozes trazidas pelos alunos são as que estão no próprio filme, ou seja, daqueles que provocam o bullying. Há, ainda, nesse momento, a presença de uma palavra que, ainda parece ser alheia (cf. Bakhtin, 2003), na medida em que os alunos apenas reproduziram as informações presentes no filme, a fim de instaurar o processo de compreensão do enredo. Todavia, não se trata de uma mera repetição, pois os alunos apresentam uma atitude responsiva ativa ou uma responsividade marcada (RM), pois reproduzem claramente a opinião do outro, mas, em sala de aula, foram além disso, com comentários já antecedendo algumas soluções. Portanto, notamos que há uma constante (re)formulação dos enunciados do filme, no sentido de responder aos questionamentos levantados.

Dando sequência às atividades, pedimos outra lista, a fim de sairmos da responsividade marcada no texto e da palavra alheia para a elaboração da palavra própria (PP) dos alunos. O enunciado dado solicitava que cada aluno escrevesse três atitudes que pudessem ajudar a combater o bullying. Após esse momento de escrita, os alunos realizaram a socialização do que registraram, para que pudéssemos construir uma lista coletiva, registrada no quadro, tendo a professora como escriba. Nessa atividade, foi possível perceber, também, as diversas vozes que mobilizaram a produção dos textos, como a voz do personagem principal do filme, daqueles que cometiam bullying no início do filme, do menino Iarley, dos adultos que fazem parte do convívio dos alunos e dos próprios alunos, especialmente daqueles contrários a qualquer forma de intimidação com o outro.

As crianças manifestaram nessa produção uma responsividade ativa e crítica (RAC), pois não só cumpriram imediatamente aquilo que solicitamos, estabelecendo uma dialogia com os fatos vistos e discutidos no filme, mas também trouxeram ideias resultantes de saberes já internalizados pelas atividades anteriores de leitura. Ao final desse módulo, confeccionamos a “Árvore do Elogio”. A árvore foi construída com papel *craft* amassado (tronco), EVA (folhas) e retângulos de papel cartão (frutos, no caso, as palavras que constituíram os elogios). Cada aluno recebeu um retângulo de papel cartão e recebeu o comando para escrever um elogio para um amigo.

Com essa atividade, os alunos desenvolveram o que Menegassi (2008) define de responsividade ativa crítica (RAC), pois não só compreenderam o enunciado, como também produziram a contrapalavra. Para Bakhtin (2003), este percurso instaura o caráter dialógico da linguagem, que tem como elementos fundamentais a compreensão da palavra alheia e a produção da contrapalavra.

A produção de cartaz informativo-injuntivo

A segunda oficina do PTG objetivou mostrar aos alunos os diferentes tipos de bullying. Para isso, pedimos aos alunos que trouxessem celulares, tablets e notebooks para as aulas, tendo em vista que não tínhamos acesso a uma sala com computadores na escola, para que pudessem realizar uma pesquisa na internet sobre os tipos de bullying. Após as pesquisas, os alunos produziram, no suporte cartaz, informações sobre esses tipos. Vários gêneros foram produzidos no cartaz, como: ilustrações, frases de efeito, *slogans*, verbetes, como os abaixo:

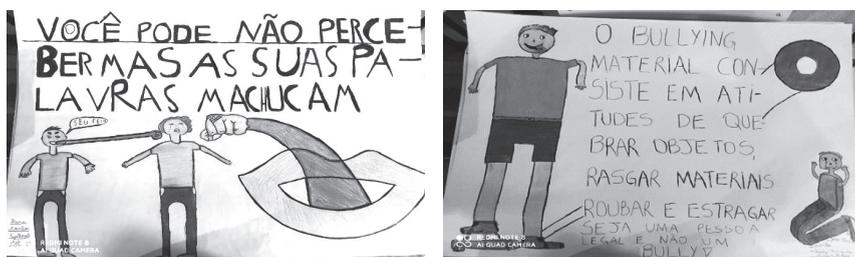


Figura 1. Produção dos cartazes

Fonte: Sacchi (2020).

Esse processo foi extremamente importante no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou aos alunos a reflexão sobre a temática, retomando situações que aconteceram na vida pessoal, ou de algum colega, num constante

movimento dialógico, na medida em que os discursos trazidos por eles refrataram outros discursos, como os dos pais, da comunidade, dos amigos, do filme a que assistiram, da reportagem, das leituras e no que já observaram nas ruas e nas mídias para formularem o enunciado para o cartaz. Encontramos a dialogicidade entre o que dizem os discursos sobre o bullying, entre as vivências cotidianas dos alunos em seus contextos, dos textos que foram trabalhados na aplicação do PTG, ou seja, são palavras alheias que se reorganizaram às palavras dos alunos, possibilitando a construção de contrapalavras.

Assim, corroborando com a fala de Menegassi (2009), compreendemos que a responsividade da turma deriva da percepção de que o enunciado-cartaz produzido pelas crianças é uma resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. Além disso, para a produção dos diferentes enunciados do cartaz, foi necessário que os alunos fizessem um planejamento sobre o que escrever, de modo a conceber aqui a escrita como trabalho, e não como resultado de um momento de inspiração. Portanto, coadunando com o que Menegassi (2010, p. 19) aponta sobre a produção escrita, “[...] a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção.”

Destacamos aqui, também, que as vozes trazidas pelos alunos são as que perpassam o filme, como, por exemplo, a voz do personagem Auggie, que sofre com os apelidos que colocam nele. Percebemos, também, a voz de Iarley, da reportagem lida, dos amigos de Iarley, que destacam como é importante ser gentil e amigável, além das vozes dos textos lidos nos sites, os quais trazem dicas de como combater o bullying. Por fim destacam-se, também, as vozes dos próprios alunos, decorrentes de suas experiências, daquilo que já leram, assistiram ou mesmo presenciaram em casa, na escola e no círculo de amizades. Essa grande teia, formada por diversos elos dialógicos com os textos trabalhados, com as discussões realizadas, é que possibilitaram a produção do cartaz.

O que ficou claro nessa produção foi que a elaboração do cartaz se constituiu numa resposta ativa a enunciados anteriores (filme, reportagem, discussão em sala de aula) e configurou, mais uma vez, uma rede dialógica de conhecimento sobre a temática trabalhada.

A produção do gênero carta de apoio

Na terceira oficina, trabalhamos com um *podcast*³ contendo o gênero depoimento de um adolescente que sofreu bullying na escola. No áudio, o

3. Não se trata de um *podcast* comercial, mas de uma gravação feita por um adolescente a convite da pesquisadora.

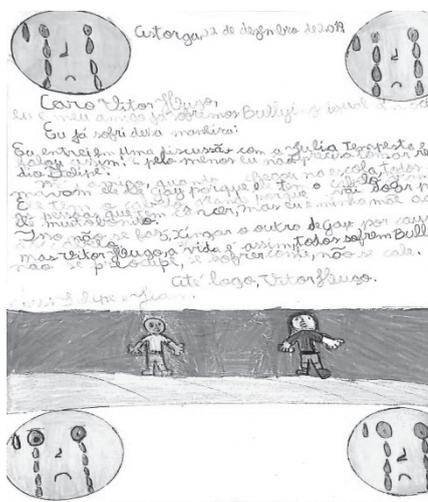
jovem relata que a princípio sofria o bullying verbal, passou por humilhações, recebia xingamentos e apelidos e, com o passar do tempo, os agressores começaram a cometer o bullying físico.

A escuta desse áudio provocou comoção nos alunos, que ficaram bastante sensibilizados com a situação. Assim, provocamos os alunos a refletir sobre a situação de dor e sofrimento que o jovem relatou por meio da escuta do *podcast* e de uma dinâmica: as crianças deveriam ir, uma a uma, até um boneco colado no quadro e escrever, em uma parte do corpo, uma palavra que expressasse o que sentiram ao ouvir o relato do garoto. Nesse momento, os alunos registraram diferentes expressões valorativas sobre o que ouviram, como: medo; dor; ranço; tristeza; sofrimento; compaixão; choro; ódio; humilhação.

Após a dinâmica, passamos para a produção das cartas de apoio, que, aliás, foi sugerida pelos próprios alunos, com a finalidade de mostrar ao interlocutor o apoio da turma com tudo que lhe aconteceu. As cartas tinham, assim, como interlocutor o garoto que gravou seu depoimento no *podcast* e foram produzidas em grupos de três alunos, totalizando quatro cartas (neste dia apenas 12 alunos compareceram devido ao mau tempo). Os discentes tinham que eleger um escriba e depois realizar a produção escrita. Os dois alunos que não iriam escrever deveriam ajudar o escriba colocando suas ideias, fazendo intervenções gramaticais e prestando toda a ajuda necessária. Após a escrita, optamos por entregar um quadro com questões de autoavaliações das produções. Os alunos deveriam ler seus textos e observar se estavam adequados ao contexto de produção.

Essa escolha de entregar o quadro de autoavaliação, durante o processo de escrita, permitiu que os alunos avaliassem suas produções e fossem fazendo as adequações necessárias no processo da primeira escrita. Conforme percebiam que haviam deixado de escrever algum elemento importante na carta, já faziam as alterações, apagavam o que haviam escrito, reescreviam, solicitavam nossa ajuda e também dos colegas para leitura e verificação se estava pertinente. Dessa forma, trabalhamos todas as etapas da escrita como trabalho: o planejamento, a revisão e a reescrita.

Percebemos que essa opção da produção da carta de apoio tornou o trabalho mais agradável, e os alunos demonstraram maior comprometimento, tendo em vista que tinham em mente um interlocutor, ou seja, sabiam para quem estavam escrevendo, sabiam que esse interlocutor iria ler as cartas e, também, com que finalidade a escrita estava sendo realizada. Além do texto escrito, os alunos produziram ilustrações que remetem a situações de bullying, como podemos perceber no exemplo abaixo, no qual vemos a produção do aluno do lado esquerdo e no direito a transcrição do texto verbal. Em respeito ao compromisso ético da pesquisa, os nomes dos alunos são fictícios.



Astorga, 2 de dezembro de 2019.

Caro Vitor Hugo,

Eu e meu amigo já sofremos *bullying* igual a você.

Eu sofri dessa maneira: eu entrei em uma discussão coma a Julia Tempesta e ela falou assim: - pelo menos eu não preciso tomar remédio Felipe.

Meu amigo, quando chegou na escola, todos chamavam ele de gay, porque ele tem o cabelo grande. Ele tem o cabelo grande porque vai doar para as pessoas que tem câncer, mas eu e minha mãe achamos ele muito bonito.

Isso não se faz, xingar o outro de gay por causa do cabelo.

Mas Vitor Hugo, a vida é assim, todos sofrem *bullying*, não se preocupe, se sofrer conte, não se cale.

Até logo, Vitor Hugo.

Ass: F. e J.

The image shows a handwritten letter on lined paper with a drawing of two figures. The drawing depicts two stylized human figures standing on a horizontal line representing the ground. The figure on the left is smaller and has a sad expression, while the figure on the right is larger and has a neutral expression. The background is a simple landscape with a dark sky and a light ground. The letter is written in Portuguese and discusses experiences with bullying, mentioning a friend named Vitor Hugo and a girl named Julia Tempesta. It also mentions a friend who has long hair and donates it to cancer patients.

Fonte: Sacchi (2020).

Nessa produção, os alunos atenderam ao objetivo de produção, pois relatam situações de bullying que sofreram, para dizer ao interlocutor da carta que ele não é o único a sofrer, já que muitas crianças, jovens e adolescentes enfrentam esse tipo de situações. Os escribas relatam suas próprias experiências, bem como revelam um caso de bullying sofrido por um deles, ao mencionarem a posição de outra aluna, quando ela diz que “pelo menos eu não preciso tomar remédio Felipe.” Importante destacarmos que Felipe mencionado faz uso de medicamento – ritalina – e a menina ressaltava essa questão na intenção de agredi-lo verbalmente, como se o fato de ele tomar o medicamento o tornasse diferente dos outros, ou mesmo com problemas mentais.

Os escribas também relatam outro caso de bullying ocorrido com um amigo que faz parte do grupo, por conta do tipo de cabelo que usava. Os escribas terminam a carta ressaltando que “a vida é assim, todos sofrem bullying, não se preocupe, se sofrer conte, não se cale.” Salientam, assim, a importância de não se calar caso aconteça o bullying novamente, o que remete a vozes das leituras e discussões realizadas ao longo do projeto de intervenção, tais como da reportagem do menino Iarley, dos sites que visitamos que traziam os tipos de bullying e também das listas anteriormente produzidas que trouxeram dicas de como agir em situações como essa.

A produção de F. e J., embora revele uma responsividade ativa sobre a temática explorada, desvia-se ligeiramente do comando de produção e do objetivo de interação, que era manifestar apoio aos fatos vivenciados por Vitor Hugo, na medida em que grande parte do texto o foco foi no relato de situações de bullying e não no apoio ao interlocutor. No entanto, entendemos que esse relato seria um argumento de solidariedade em relação ao fato e que, portanto, cumpre sua função argumentativa e objetivo da carta.

Além disso, ao produzirem as cartas de apoio, as crianças retomaram discursos alheios para construir o próprio discurso. Trouxeram as vozes dos textos discutidos e trabalhados em sala de aula, como, por exemplo, ao produzirem frases de efeito injuntivas (“não se cale”; “o bem sempre ganha”; “sempre fique de cabeça erguida”; “não devemos ficar calados, temos que contar”), nas quais podemos perceber a inferência do artigo da *Nova Escola*⁴, da lista que produzimos de atitudes contra o bullying, dos cartazes que produzimos como campanha de conscientização.

Nesse processo de compreensão leitora e escrita concreta, os alunos apresentam também a sua contrapalavra, que se constitui por seus conhecimentos de mundo, seus valores axiológicos, ao estabelecerem um diálogo com as palavras de outros autores (leituras anteriormente realizadas), com a consequente formação das palavras próprias. Nesse sentido, percebemos que a réplica ativa consiste no resultado do desenvolvimento de atividades que propiciaram a reflexão, as quais oportunizaram aos discentes apresentarem suas opiniões sobre as considerações apresentadas em cada gênero trabalhado, constituindo-se, desse modo, a contrapalavra do aluno.

Ao tratarmos do processo da compreensão e interpretação do tema gerador da proposta, destacamos que houve nesta produção uma compreensão ativa e crítica, uma vez que houve uma resposta ao trabalho desenvolvido sobre a temática, a partir do áudio, das leituras e das discussões, e essa resposta veio no momento em que os alunos deveriam cumprir uma situação real de interação, na produção escrita.

Bakhtin (2003), ao discutir sobre a compreensão, destaca que, para que de fato ela se efetive, é imprescindível a apresentação de uma resposta, pois é com base na construção dessa resposta que podemos nos certificar de que houve a compreensão de um determinado enunciado por parte do aluno. Nesse processo de construção da resposta, ocorre o diálogo entre locutor e interlocutor, há uma resignificação da palavra do outro, que resulta na formação de uma

4. Artigo da *Nova Escola* – “21 perguntas e respostas sobre o *bullying*” – trabalhado na Oficina 2. Disponível em: <https://bit.ly/3uXxNOQ>. Acesso em: 22 set. 2019.

contrapalavra. Essa resposta se manifesta por meio da elaboração da carta de apoio, quando os alunos conseguiram exteriorizar os conhecimentos prévios associados aos novos conhecimentos, o que foi possível pelos diferentes elos dialógicos estabelecidos entre os textos das oficinas anteriores.

A produção do gênero entrevista oral

Nossa quarta oficina objetivou o trabalho com o gênero entrevista. Iniciamos com uma conversa sobre o gênero e os objetivos do trabalho: entrevistar face a face o jovem que fez o depoimento no *podcast* sobre o bullying que sofria na escola. Seleccionamos duas entrevistas⁵ para que os alunos pudessem assistir e escrever sobre as características do contexto de produção do gênero, ressaltando especialmente as verbo-visuais, como linguagem, postura, estilo. Em síntese, as orientações dadas contemplaram os elementos constitutivos do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático (Bakhtin, 2003) de cada uma delas.

Iniciamos com a produção de um roteiro para a gravação de nossa entrevista. O tema já estava definido: o bullying. Produzimos coletivamente as perguntas que seriam abordadas. Nesse momento, recordamos o *podcast* com o depoimento do jovem, os textos que os alunos já tinham lido, o filme, a reportagem, a lista produzida, os cartazes, ou seja, todas as vozes presentes nos gêneros até então trabalhados foram trazidas para a construção do roteiro de entrevista. Também produzimos uma introdução, apresentando o entrevistado (nome, idade, o motivo de estar sendo entrevistado). Quando o jovem veio até a escola para a entrevista, os alunos fizeram a gravação de um vídeo.

Após a gravação do vídeo, foi possível perceber diferentes aprendizados em relação à língua materna, tais como: - a preocupação com a construção de um contexto de produção para a entrevista que simula uma situação de comunicação real de programa de entrevista de televisão; - a adequação da linguagem ao interlocutor; - a seleção de tópicos relacionados ao eixo temático. O contexto de produção trabalhado foi marcado por uma estrutura inicial comum a entrevistas televisivas, composto pela saudação inicial e a contextualização sobre quem está sendo entrevistado (introdução).

5. Entrevista de Serginho Groisman com Isabela Nicastro. Disponível em: <https://bit.ly/3DOQtUR>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Entrevista de Serginho Groisman com Dra. Ana Beatriz Silva. Parte 1. Disponível em: <https://bit.ly/3Kj49tZ>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Entrevista de Serginho Groisman com Dra. Ana Beatriz Silva. Parte 2. Disponível em: <https://bit.ly/38mC4DM>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Sobre o tema explorado na entrevista, os alunos buscaram elaborar perguntas relacionadas ao depoimento que tinham ouvido sobre bullying, para que o entrevistado pudesse relatar fatos sobre sua história. No momento de produção do roteiro para a entrevista, várias vozes foram trazidas como a do jovem que sofreu bullying, dos praticantes de bullying, vozes daqueles que revelaram solidariedade e empatia. Percebemos, assim, que, ao proporcionar aos alunos atividades de leitura e produção de diversos gêneros, possibilitamos tanto a ampliação de conhecimentos sobre a temática do projeto, por meio das inúmeras vozes sociais trabalhadas nas oficinas, bem como o conhecimento de novos gêneros discursivos que se fizeram necessários no decorrer do desenvolvimento do projeto. Destacamos, ainda, que os alunos passaram a se posicionar criticamente diante das situações discutidas, trazendo argumentos para as reflexões, compreendendo melhor a produção dos enunciados.

Desse modo, ao desenvolver a competência discursiva para a leitura/escuta/produção do gênero entrevista, os alunos apropriaram-se de elementos que constituem esse gênero, de modo que aprenderam na prática a usá-lo (e até mesmo modificá-lo) para posicionar-se diante da sociedade. Coadunamos, assim, com a concepção de enunciado concreto de Bakhtin (2003), como um evento individual, que só adquire sua real significação ao ser compreendido em sua concreta produção, recepção e circulação.

A produção do gênero vídeo-depoimento

Após realizar diversas leituras e discussões sobre a temática, refletir e assimilar novos conhecimentos, ler depoimentos nos quais outros leitores narram suas próprias histórias, o aluno pode instituir-se como sujeito que tem o que dizer. Assim a escolha do gênero final, o vídeo-depoimento, surgiu como uma reação-resposta a todo o trabalho que foi desenvolvido. Esse gênero pode ser visto, nesta proposta, como a contrapalavra final dos alunos, por meio do qual exteriorizaram suas experiências pessoais para outros leitores.

Foi exatamente isso que aconteceu no decorrer de nosso PTG, o *podcast* produzido com o depoimento do garoto que sofreu bullying motivou os discentes a contarem sua própria história, a relatarem os motivos pelos quais sofreram bullying, como se sentiam em relação a isso, e salientarem como conseguiram superar essas situações.

Ao todo foram produzidos três vídeos e todos os alunos participaram da atividade de produção do vídeo, escolhendo diferentes funções: alguns auxiliaram na correção do roteiro, outros na produção da gravação, outros na pro-

dução do texto escrito, contribuindo de alguma forma para que a atividade se concretizasse. Por fim, os vídeos foram postados no Youtube.

Um dos vídeos produzidos traz o depoimento de uma aluna que sofreu bullying por causa do cabelo afro, em outra escola, antes de estar na turma em questão. As crianças a chamavam de cabelo “Bombril”, de cabelo “Miojo” e, até, mesmo de “bruxa”. Devido a isso, ela passou a ter vergonha do cabelo e foi se retraindo na sala de aula. Não contava para a mãe o que estava acontecendo, por não querer fazer a mãe sofrer. Até que a criança mudou de escola e essa situação acabou. Com o projeto, a aluna pode trazer sua história e ressignificá-la.

A aluna projeta em seu discurso vozes de solidariedade e de compaixão em relação à mãe, quando diz que não contou para a mãe o que estava acontecendo devido a essa mãe já ter sofrido muito e enfrentado muitas dificuldades. Também traz para seu discurso a voz de mulheres empoderadas, ao ressaltar que hoje tem “orgulho de seu cabelo, que acha o cabelo lindo e que é linda”.

Nesse sentido, percebemos que, além de propiciar aos alunos a reflexão sobre a temática, a produção deste e dos outros vídeo-minutos conseguiram marcar as palavras de resistência, de empoderamento, de solidariedade e de respeito a todos aqueles que são vítimas de bullying.

Considerações finais

Este trabalho buscou discutir o processo de implementação de um Projeto Temático de Gênero, em um 4º ano do ensino fundamental, tendo como temática orientadora o bullying, a fim de que os alunos produzissem contrapalavras. Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho com diversos gêneros discursivos, a partir de uma mesma temática, possibilita ao aluno trabalhar uma rede dialógica de informações, que refratam e refletem diferentes posições axiológicas e que, portanto, constituem o processo de autoria.

No percurso de implementação, assumimos uma concepção interacionista e dialógica de linguagem, e nossa trajetória amparou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Compreendemos que, ao assumir o caráter dialógico da linguagem, possibilitamos ao nosso aluno ter o que dizer, envolver-se ativamente na elaboração dos diversos gêneros produzidos e, também, assumir uma responsividade crítica e ativa nos enunciados produzidos.

O trabalho com os diversos gêneros discursivos de natureza multimodal, que fizeram parte das oficinas, permitiu aos alunos vivenciarem um processo do uso real da linguagem, de modo que tiveram a possibilidade de transfor-

mar palavras alheias em palavras próprias. Os textos-enunciados estabeleceram uma interação responsiva ativa com os textos de uma mesma temática, oportunizaram que diferentes saberes e posições axiológicas fossem trazidas e incorporadas aos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre o tema. Como enunciados concretos, os diferentes gêneros discursivos tornaram-se instrumentos fundamentais para a produção da contrapalavra do aluno no momento do vídeo-depoimento, seja porque constituíram diferentes vozes e saberes, seja porque auxiliaram os alunos a visitarem outros lugares axiológicos, mas, também, se posicionarem ao final em relação ao tema.

Assim, nesse processo eminentemente dialógico e responsivo, os discentes conseguiram transformar as palavras alheias em suas palavras, não apenas meras réplicas, mas posições valorativas que emergiram desse encontro entre os já-ditos e os novos eventos que se constituíram no trabalho com a leitura e produção de diferentes gêneros discursivos. Os enunciados produzidos evidenciaram, dessa forma, a ideia de exotopia bakhtiniana, ou seja, para compreender a palavra alheia, os alunos leram, discutiram, compreenderam e produziram diferentes enunciados. Exatamente por isso assumiram ao final posições valorativas próprias, encontrando seu lugar e sua contrapalavra na cadeia dialógica estabelecida pela proposta de intervenção.

Por fim, observando o processo de construção deste trabalho, notamos que os alunos são capazes de produzir enunciados concretos, dialógicos, pois “a vida é dialógica por natureza”, e, nesse diálogo, o mais bonito é percebermos que, para participar das infinitas práticas sociais, precisamos oportunizar aos nossos alunos a vivência de processos dialógicos diversos, a fim de que se constituam como sujeitos realmente responsivos e críticos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita. *In*: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (orgs.). **Escrita e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2020, p. 11-24.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. *In*: NAVARRO, Pedro (org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

MIGLIOLI, Miriam Fila T. **Do senso comum ao senso crítico: um estudo teórico-metodológico sobre a fase do planejamento do gênero artigo de opinião por meio dos campos discursivos**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SACCHI, Thais Cristina Moraes. **Projeto temático o Bullying na escola e a produção de contrapalavras no Ensino Fundamental I**. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

CAPÍTULO 12

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR EM SALA DE AULA: DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL

Suzyanne Dantas dos Santos

Andréia da Cunha Malheiros Santana

Introdução

Formar leitores críticos desde a educação básica não é uma tarefa fácil, é um trabalho árduo e contínuo que nos faz refletir sobre a nossa realidade de ensino e como podemos transformá-la. O Profletras atua nesta perspectiva e tem contribuído para um repensar das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes do ensino fundamental. Em diálogo com a proposta deste livro e com o próprio Profletras, este capítulo teve como ponto de partida a prática da leitura na escola e em como acontece seu ensino e sua aprendizagem. Para o desenvolvimento desta prática, escolhemos o discurso humorístico por entendermos que os textos dessa esfera apresentam um poder de fruição e percepção da realidade que os alunos necessitam para que a compreensão leitora aconteça a contento. Por quase sempre promoverem o riso, os textos humorísticos podem também servir de incentivo a práticas constantes de leitura – dentro e fora do ambiente escolar.

Entendemos a compreensão leitora como parte de um processo de produção de sentido, visto que “os objetivos da leitura são variados, mas o mediador não pode se esquecer das possibilidades de fruição da leitura por meio das quais seduzirá o aluno e poderá transformá-lo em um leitor cativo” (Gonçalves, 2017, p. 27). Desta forma, pensamos partir de uma temática atrativa para o estudante.

Nos últimos anos, vimos uma considerável expansão do acesso dos alunos ao mundo letrado, tanto pelo advento da internet, como pela implantação de programas governamentais voltados à leitura. Essa expansão nos mostra que o problema da falta da habilidade leitora não se encontra mais sedimentado no acesso, mas nas condições de desenvolvimento da própria leitura na escola.

A leitura deve ser uma atividade de interação entre o sujeito leitor, o texto e o contexto de produção e/ou circulação da obra, para que a habilidade leitora seja plenamente desenvolvida. Solé (1988) sugere algumas estratégias que buscamos seguir durante a elaboração da proposta de intervenção que apresentaremos neste capítulo. Segundo Solé (1988, p. 34),

[...] as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Solé (1998) afirma ainda que ao ler é necessário que o sujeito seja ativo, consciente de sua própria compreensão do texto. A leitura para esse leitor é um processo contínuo de elaboração de inferências. Os textos passam a ser avaliados quanto à validade e significação em relação às experiências anteriores do leitor. O leitor ativo, a partir de seus conhecimentos prévios, organiza esquemas mentais, hipóteses, a fim de prever informações e então aceitá-las ou rejeitá-las. Esses conhecimentos surgem de relações sociais que visam representar o mundo.

Considerar o aluno-leitor sujeito ativo significa considerar a leitura um processo dialógico, interacional, como proposto pelos documentos oficiais, os quais se fundamentam nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011) sobre dialogismo.

Conforme Bakhtin (2011), ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor assume uma atitude responsiva, a qual, às vezes, se inicia desde a primeira palavra proferida. Desse modo, durante toda a interlocução, “o ‘ouvinte’ reage ao discurso ouvido, concordando, discordando, aplicando-o, de forma imediata ou retardada, silenciosamente ou em voz alta, dependendo do gênero do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 271). Dessa forma, o domínio dos elementos determinantes da situação comunicativa condiciona o sucesso das empreitadas comunicativas.

Nesta perspectiva, é importante apresentar um amplo acesso a textos diversificados nas aulas; entretanto, embora seja visível esse aumento na quantidade de obras que circulam pela escola, isso não determina a compreensão leitora dos estudantes. Não basta disponibilizarmos os textos para que os alunos sejam seduzidos pela leitura, a ampliação do acesso é importante, mas não é suficiente, precisamos estar atentos à qualidade das interações que estabelecemos entre a língua e a linguagem nas situações de leitura.

Pensar em desenvolver práticas leitoras mais ativas em sala de aula requer o entendimento, por nossa parte, enquanto professores, de que ser leitor, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), é ser capaz de compreender as ideias de um texto, interagir com ele, retirar dele o que mais nos interessa, inferindo criticamente em nossa realidade.

Em uma época, em que a informação se apresenta de modo tão diversificado, a responsabilidade da escola aumenta, tanto na alteração dos currículos para que haja tempo para dedicar-se ao desenvolvimento da leitura, sua reinserção de fato, quanto no comando de algumas ações relacionadas à prática leitora: observar, comparar, consultar, conferir, localizar, relatar, demonstrar, debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar.

O discurso humorístico pode ser entendido como um discurso à deriva, uma possibilidade de brincar, de trapacear com a língua, diferenciando-se dos discursos dominantes por sua característica de buscar a inversão do que é instituído, e assim oportunizar uma produção de sentido rica e contra hegemônica. Essa característica transgressora fez com que, desde os tempos medievais, o discurso produzido pelo humor tivesse um caráter sarcástico, crítico, caricatural, ácido, corrosivo, podendo se converter em um dispositivo para reflexão acerca do mundo e da sociedade.

Para conseguir construir esses sentidos propostos pelo texto, o leitor precisa fazer operações epilinguísticas, utilizar-se de conhecimentos sobre a língua, sobre o comportamento linguístico que se espera de um sujeito em determinada situação e sobre o contexto em que se produziu o texto. É necessário percorrer um caminho de pistas linguístico-discursivas, pois o enunciado apresenta efeitos de sentido entre interlocutores.

Possenti (2002) fala dessa relevância das condições de produção/recepção e relaciona o discurso produzido pelo humor à prática da Análise do Discurso, quando afirma que,

[...] para quem trabalha com Análise do Discurso, elas (as piadas) oferecem material de extrema valia para defender teses como a da relevância das condições de produção – o que significa, em termos genéricos, que os 750 discursos, para ocorrerem, exigem bem mais do que um locutor dotado de genialidade ou inspiração. Exigem um “solo”, por um lado, e regras que expliquem por que um enunciado pode ocorrer em uma e não em outra circunstância, por outro. Ora, as piadas só podem ocorrer num solo fértil de problemas, solos cultivados durante séculos de disputas e de preconceitos. (Possenti, 2002, p. 37)

O humor não está restrito a um campo, a um determinado texto, ou a um determinado gênero textual, ou a um tipo específico de discurso; o humor é um efeito de sentido que se inscreve numa determinada formação discursiva, em determinada condição de produção. E enquanto efeito de sentido, origina-se de um encadeamento de desconstrução de sentidos da própria linguagem. Esse encadeamento faz com que surjam muitas estratégias, através das quais os sentidos são produzidos.

Normalmente, é por meio da ruptura que a autodestruição do sentido se instala, e desencadeia-se um processo de significação que coloca em funcionamento o discurso sobre o discurso e o discurso que evoca outro, como a ironia, a alusão, a citação, intertextualidades que consolidam o deslocamento dos processos de significação instalados previamente.

Certos de que a construção dos sentidos é fundamental à leitura, este capítulo pretende mostrar uma sequência de atividades capaz de envolver os alunos e de desenvolver habilidades que permitam identificar alguns recursos empregados na construção do discurso humorístico.

Neste capítulo, apresentaremos uma parte da proposta de intervenção que teve como objetivo trabalhar com os recursos que causam/geram o humor em diferentes gêneros textuais. As atividades foram desenvolvidas em oito aulas e destinadas a estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Este recorte da proposta de intervenção trabalhará com a construção do humor nas tiras e crônicas de Luis Fernando Veríssimo, além de propor que os estudantes criem uma HQ das crônicas lidas mantendo o efeito de humor. Essa proposta de intervenção possibilitou que o tema do humor pudesse ser explorado utilizando alguns recursos oferecidos pela internet, como veremos a seguir.

Proposta de intervenção

As atividades apresentadas¹ neste capítulo buscam favorecer um trabalho ativo de construção de sentido, o que do nosso ponto de vista é fundamental para a formação de um leitor competente. A nossa proposta não foca um gênero textual² específico, ela busca desenvolver estratégias de interpretação com os mais diversos gêneros textuais humorísticos que circulam na sociedade, e ainda investir na leitura crítica desses gêneros, uma leitura que não se restrinja à mera decodificação, ao sentido literal, mas que seja “uma via para a emancipação do leitor” (Meurer; Motta-Roth, 2000, p. 162). A primeira parte da atividade consistiu numa ativação do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática que seria trabalhada. Neste sentido, foram feitas as seguintes questões:

1. Em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de covid-19, a proposta de intervenção não pôde ser aplicada durante o mestrado do Proffletras em 2020. Ela foi aplicada no ano letivo de 2021.

2. Neste capítulo, tal como defende Marcuschi (2008), não será feita uma distinção entre gênero textual e gênero do discurso: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (Marcuschi, 2008, p. 154).

1. Geralmente, qual a intenção do autor ao escrever crônicas?
2. Sobre que assuntos elas costumam falar?
3. As crônicas são textos de caráter informativo ou narrativo?
4. Qual o tipo de linguagem comum nesses textos?
5. Como se constrói o humor nesse gênero? (Santos, 2021, p. 81)

Em seguida, apresentamos uma caricatura do autor Luís Fernando Veríssimo e uma pequena imagem das capas de seus livros.

Após a exibição das imagens, perguntamos se os estudantes conheciam o autor e se já tinham lido alguma obra dele. A atividade foi realizada de forma on-line, utilizando como principal ferramenta a plataforma Classroom³, o que facilitou que apresentássemos imagens e animações, sendo que uma delas foi uma interessante animação sobre o escritor Luís Fernando Veríssimo, disponível no Youtube, no canal “Mais Educação”⁴.

Essa apresentação foi trabalhada na nossa segunda aula. Após a exibição da animação, realizamos a leitura da crônica “Aprenda como chamar a polícia”, de Luís Fernando Veríssimo (Veríssimo, 2008)⁵, e articulamos a temática da crônica à biografia do autor.

A essa altura, todos já estavam curiosos e, mesmo antes da proposta de pesquisa e leitura, alguns alunos já tinham buscado “textos” de Veríssimo na internet. Este primeiro momento teve como principal objetivo motivar a participação dos estudantes e apresentar o tema que foi desenvolvido na proposta seguinte.

Na nossa terceira aula, abordamos a proximidade entre as crônicas e as HQs, principalmente em relação à quebra de expectativa. Apresentamos algumas charges de Veríssimo e conversamos sobre o que o levou a escrever as tiras “As Cobras”, ressaltando a influência da ditadura militar na sua obra, bem como o seu posicionamento político frente às diferentes questões sociais. Como exemplo de uma das charges trabalhadas, escolhemos a tira “As Cobras”, disponível gratuitamente no site Universo HQ⁶.

Após a leitura da tira, perguntamos aos alunos o que causava o humor nela e, em seguida, explicamos o porquê de o autor escolher as cobras como personagens.

O autor comentou em 2010, no *press release* de lançamento da coletânea das tiras que as cobras são “o produto da combinação do meu gosto por quadrinhos com minhas limitações como desenhista. Cobra é muito fácil de fazer, só tem pescoço”. Quando elas surgiram, “era o tempo da censura

3. Plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação do Paraná.

4. Canal Mais Educação. Disponível em: <https://bit.ly/38mB0zM>. Acesso em: 01 fev. 2021.

5. Disponível em: <https://bit.ly/3KgpEvx>. Acesso em: 25 maio 2021.

6. Tira “As cobras”. Disponível em: <https://bit.ly/37p6Tan>. Acesso em: 25 maio 2021.

e, muitas vezes, podia-se dizer com desenhos o que não dava para se dizer com textos. As cobras dão palpite sobre tudo, mas prefiro as filosóficas, comentando a insignificância dos répteis – incluindo os répteis humanos – diante do Universo”, concluiu Veríssimo. (Ramone, 2010)

Ainda nesta aula, fizemos a leitura da crônica “A Volta”, de Veríssimo (2006)⁷. Na aula seguinte, quarta aula, retomamos a crônica “A Volta” e a dividimos em três partes, que foram trabalhadas uma a uma:

Parte 1.	Parte 2.	Parte 3.
Da janela do trem [...] até [...] Morreu, ih, faz vinte anos.	O homem sabe que [...] até [...] A tia parecia intrigada.	— Riachinho, Puluca? [...] até [...] naquela cidade estranha.
<p>1. Qual o tema do texto? Como você chegou a essa conclusão?</p> <p>2. O narrador faz parte da história ou apenas a está contando? Cite uma frase do texto que os levou a essa conclusão. Como chamamos esse tipo de narrador?</p> <p>3. Levante hipóteses: O que acontecerá na história daqui para frente? Como você imagina que será a visita do homem à sua cidade natal?</p>	<p>4. O homem passeia pela cidade, revendo pessoas e lugares de sua infância. Como ele se sente com essa vivência?</p> <p>5. O autor não descreve a personagem principal, mas o texto nos dá algumas “pistas” de como ela seria. Com base nas duas partes que você leu do texto, fale tudo o que você puder descobrir sobre o protagonista.</p> <p>6. Que outros personagens aparecem no texto até agora? Como é a interação do homem com cada uma?</p>	<p>7. O texto apresenta em seu desfecho uma quebra de expectativas; ou seja, algo que foge daquilo que era esperado. Qual é essa quebra de expectativa? Por que ela foge do que era esperado para o final desse texto?</p> <p>8. O homem fica surpreso e atordoado ao descobrir que não estava na cidade que queria visitar. Porém, ao longo do texto, vários acontecimentos poderiam servir de pista para que ele percebesse que estava no lugar errado. Citar três dessas pistas.</p> <p>9. A crônica narra uma situação engraçada e fora do comum vivida por um homem que pretendia visitar a sua cidade natal. Quais são os fatores e acontecimentos responsáveis por garantir o humor do texto?</p>
Santos (2021, p. 83)	Santos (2021, p. 84)	Santos (2021, p. 85)

Quadro 1. Trabalho realizado com a crônica “A Volta”

Fonte: As autoras.

7. A crônica foi digitalizada pela docente e disponibilizada no Google Classroom e no Google Meet.

Após a leitura dos trechos, as questões foram propostas, e cada aluno respondia individualmente e as enviava por arquivo na plataforma Classroom. Em cada uma das etapas do trabalho, exploramos os elementos narrativos e, ao mesmo tempo, os elementos que constroem o humor no gênero crônica. A partir das leituras e da análise das respostas, direcionávamos os estudantes para a percepção e o caminho da construção de conceitos necessários para a construção de sentidos, sempre de forma coletiva. A terceira questão, por exemplo, permitiu, ao finalizarmos a atividade, que tivéssemos uma discussão muito interessante sobre as características do gênero crônica e as estratégias utilizadas pelo autor para a construção do humor, em especial a quebra de expectativas.

A condução para organização dessas ideias e a inserção de nomenclaturas para cada um dos fenômenos de significação descobertos durante o processo foi o ponto principal dessa etapa do trabalho, que teve a duração de duas aulas. Essa estratégia aguçou a curiosidade e o espírito crítico dos alunos, tornando-os mais conscientes das estratégias linguísticas utilizadas pelo autor para produção de sentidos e para a construção do humor.

Com os alunos cientes das etapas de construção de um texto humorístico, pudemos passar para a etapa seguinte. O objetivo da atividade da sexta e sétima aula foi articular as crônicas de Veríssimo com a HQ, sua essência foi transpor a linguagem totalmente verbal da crônica para outra que utilizasse os recursos verbais e não verbais como forma de comunicação, a HQ. A HQ elaborada deveria apresentar a quebra de expectativa como principal estratégia para a construção do humor, o que facilitou a adaptação.

Os estudantes receberam as seguintes orientações:

1. **Hora de ampliarmos o repertório:** Faça um grupo virtual com mais 3 colegas e pesquise na internet crônicas de Luís Fernando Veríssimo. Cada membro do grupo deverá escolher um texto e apresentá-lo ao grupo para que escolham apenas uma. O importante aqui é conhecer o máximo possível de textos.

2. **Produção de texto on-line:** Além da orientação geral, apresentamos as seguintes etapas de produção:

1. Leia várias vezes a crônica escolhida.
2. Escreva com as suas palavras o enredo da crônica tentando transformá-la em um texto mais curto.
3. Faça um roteiro determinando o que será desenhado e escrito em cada quadro.
4. Diagrama a folha, faça os desenhos e a arte final.
5. Fique atento para a importância do *storyboard*, ou seja, o planejamento quadro a quadro.

6. Na transposição para a HQ, observe se estão se comunicando de forma clara através da imagem, mantendo a essência do texto.

7. Para facilitar o processo você poderá utilizar programas como o HagáQuê.

O programa *HagáQuê* foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por alguém ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. Como resultado do crescente uso por pessoas com necessidades especiais, o software vem passando por um processo de *redesign*, visando melhorar sua acessibilidade. No site, você encontra um tutorial para auxiliar, apesar de o programa ser bem intuitivo.

Além da plataforma Hagáquê, os estudantes foram apresentados a outros programas:

<p style="text-align: center;"><u>Pixton</u></p> <p>A ferramenta permite criar e compartilhar <u>histórias em quadrinhos</u> com diferentes opções de cenários, personagens e expressões. A Pixton também oferece opções de contas para escolas e professores, que contam com um espaço privado para reunir alunos, criar quadrinhos em grupos, gravar narrações e até mesmo trabalhar com ferramentas de avaliação.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Pencil</u></p> <p>Para professores e alunos que desejam criar suas próprias ilustrações, o programa Pencil pode ser uma boa solução. Desenvolvido para possibilitar a elaboração de desenhos à mão e no estilo cartoon, ele é considerado uma alternativa para criar animações em 2D de forma simples.</p>
<p style="text-align: center;"><u>StoryboardThat</u></p> <p>O StoryboardThat oferece diversos cenários para criar histórias em quadrinhos. Em cada cena é possível adicionar balões de falas, objetos e personagens – já coloridos ou apenas o contorno, para imprimir e colorir a mão.</p>	<p style="text-align: center;"><u>GoAnimate</u></p> <p>Para quem deseja dar vida aos quadrinhos, o site GoAnimate ajuda a montar pequenas animações. Ele oferece personagens, cenários e objetos prontos para serem personalizados por professores, alunos e outros usuários.</p>

Quadro 2. Plataformas para criação online de HQs

Fonte: Santos (2021, p. 88).

Foi dada a possibilidade de fazer o trabalho manuscrito. Não era fundamental saber desenhar com detalhes e fidelidade para a criação de histórias em quadrinhos. O mais importante era saber representar os gestos e as expressões de modo figurado. Entretanto, muitos estudantes gostaram da ideia de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e, no final, todos acabaram elaborando as HQs através destas ferramentas.

A seguir temos alguns exemplos dos trabalhos apresentados pelos alunos⁸.



Exemplo 1. Crônica: CRÔNICA ENGRAÇADA de Luís Fernando Veríssimo

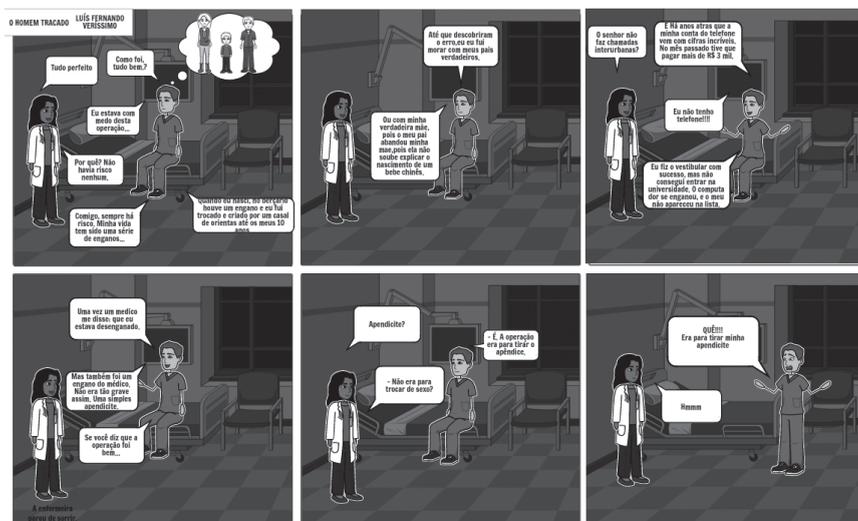
Fonte: Acervo pessoal das autoras.



Exemplo 2. Crônica: A VOLTA de Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

8. Os textos postados aqui ainda não tinham passado pela adequação linguística.



Create your own at Storyboard That

Exemplo 3. Crônica: O HOMEM TROCADO de Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Os grupos foram formados por três ou quatro estudantes, e a produção das HQs foi feita parcialmente no horário das aulas. Para isso criamos salas no Google Meet separadas para que cada grupo pudesse discutir e elaborar a sua HQ, entretanto não foi possível concluir a atividade nas duas aulas destinadas a este propósito, por isso muitos grupos se reuniram on-line, fora do horário de aula. A última aula desta atividade foi destinada à explicação/exibição das HQs criadas, todos os grupos produziram HQs utilizando uma das plataformas sugeridas. Acreditamos que a distribuição dos grupos em quatro membros foi um facilitador, pois nem todos os estudantes têm notebook para realizar a atividade.

Considerações finais

Os gêneros de humor apresentam imensa riqueza de fenômenos textuais e discursivos que interferem no seu sentido final. Nosso propósito com a realização destas atividades foi trabalhar com as estratégias utilizadas para gerar humor.

O resultado superou nossas expectativas, os alunos interessaram-se muito pelas crônicas, tanto que passaram a trazer novas leituras nas aulas posteriores à atividade. Além disso, empolgaram-se com os aplicativos e passaram a produzir e trocar tiras e memes entre eles, criando personagens e representando situações cômicas, da vivência deles próprios, dos seus amigos e familiares.

Entretanto, o fato de a atividade ter sido desenvolvida em ambiente remoto chamou a nossa atenção para as dificuldades de acesso de muitos estudantes, o que pode inviabilizar a utilização de algumas plataformas digitais.

Acreditamos na relevância da inserção dos textos de humor no ensino de leitura por considerarmos a riqueza de fenômenos de significação envolvidos tanto na produção quanto na compreensão desses gêneros textuais, além de integrarem uma leitura prazerosa. Esse ganho cognitivo é fundamental, pois não se limita a nenhum gênero. O saber fazer e o como fazer leva o leitor a transcender, a constituir-se capaz de fazer uso dessas estratégias em todos os gêneros que perpassam a sua vida dentro e fora da escola.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GONÇALVES, Maria Sílvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- RAMONE, Marcus. As Cobras, de Luis Fernando Veríssimo, em coletânea de tiras. **Universo HQ**, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3DPoSCZ>. Acesso em: 25 maio 2021.
- SANTOS, Suzyanne Dantas. **Os gêneros da esfera humorística: a linguagem e a produção do humor**. 2021. 214f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Aprenda como chamar a polícia. *In*: VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. A volta. *In*: VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas**. Porto Alegre: L&M, 2006.

A BNCC NA PRÁTICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Angelita Fernandes da Silva
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Em articulação com as competências gerais da educação básica (EB), segundo a BNCC, em suas orientações específicas para os anos finais do ensino fundamental (EF), as ações pedagógicas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de diversas competências, das quais destacamos a seguinte:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p. 65)

Vimos ser possível desenvolver, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), a competência em questão, tendo como eixo organizador, entre outros, os gêneros textuais da oralidade, os quais segundo a BNCC:

Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 78-79)

Também o Referencial Curricular do Paraná (RCP) (Paraná, 2018), que é o documento elaborado pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) para servir de suporte teórico-metodológico à construção de novas Diretrizes Curriculares para o Estado, evidencia que o trabalho na disciplina de LP, com os alunos dos anos finais do EF, deve fortalecer a autonomia dos estudantes, para que, assim, possam acessar e ter uma interação crítica com os diferentes conhecimentos e fontes de informações. Entre os gêneros textuais elencados por esse documento como conteúdo específico, destacamos o debate, visto que nossa premissa é de que esse gênero pode contribuir para que os alunos fortaleçam sua autonomia, ampliem seus conhecimentos acerca de um assunto e desenvolvam o senso crítico ao posicionarem-se a favor ou contra um determinado tema. Afirmação que se apoia também na orientação do RCP de que o debate é uma ferramenta adequada para auxiliar o aluno a “Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e posicionar-se frente a eles” (Paraná, 2018, p. 657).

Dessa forma, acreditamos que o ensino da prática discursiva da produção textual oral de debates pode além de desenvolver questões de ordem escolar, levar o aluno a fortalecer atitudes cidadãs, o que atende diretamente à função da escola. Assim, diante dos documentos prescritivos, construímos uma sequência didática de gêneros (SDG) para o ensino da língua portuguesa, tendo o debate como eixo organizador. A SDG objetiva desenvolver capacidades de linguagem de alunos 9º ano do EF para a produção oral do referido gênero¹. Este capítulo tem, portanto, o objetivo de apresentar uma sinopse da SDG, e, sobretudo, investigar quais atividades que constituem a SDG correspondem ao prescrito pela BNCC, no que se refere ao aprimoramento da prática discursiva da oralidade.

Para a construção da SDG, nos sustentamos nos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Barros; Striquer; Gonçalves, 2019). E, para análise da SDG em sua relação com as prescrições da BNCC, seguimos os princípios da análise documental (Lüdke; André, 2018).

A sequência didática de gêneros

Para que o aluno se aproprie das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e

1. A SDG é parte integrante da dissertação de mestrado de Silva (2021). Disponível em: <https://bit.ly/3KcLhMk>. Acesso em: 20 nov. 2021.

escrita, em diversas situações de comunicação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o professor deve criar contextos de produção precisos por meio da elaboração de exercícios múltiplos e variados. Para atender a essa proposta, esses estudiosos desenvolveram o conceito de sequência didática (SD), a fim de que os gêneros textuais possam ser transpostos à sala de aula.

Na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero, permitindo-lhe, assim, escrever/falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Trata-se, pois, de uma série de atividades capazes de proporcionar ao aluno o contato com práticas de linguagem das quais tenha pouco ou nenhum domínio, para que, assim, possa conhecê-las, reestruturá-las e apreendê-las de forma significativa e contextualizada.

A primeira etapa de uma SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possui duas dimensões importantes: a apresentação de um problema de comunicação bem definido ao aluno, ou seja, o professor deve apresentar esclarecimentos sobre situação de comunicação na qual o discente pode participar com a leitura e produção do gênero em referência; bem como cuidar para que sejam dadas informações que levem o aluno a responder, por exemplo, as seguintes questões: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). A segunda dimensão envolve preparar os conteúdos a serem trabalhados, a importância desses conteúdos dentro do processo de produção e na organização do texto.

Após essa apresentação da situação e do gênero, os alunos elaboram um primeiro texto, um exemplar do gênero trabalhado. Essa fase é chamada de produção inicial e é concebida como “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, moldurá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102). De acordo com os autores, a primeira produção é um instrumento de diagnóstico das capacidades de linguagem que o aluno já tem e as quais precisam apreender ou aprimorar para a produção do gênero. É a partir do diagnosticado que os módulos, ou oficinas, são construídas, ou adaptadas, quando já inicialmente elaboradas pelo professor. Conforme Barros e Bardini (2012), os módulos devem ser formados por atividades variadas que propiciem ao aluno uma superação do quadro inicial diagnosticado.

Após implementados os módulos, a produção final permite ao aluno demonstrar o que aprendeu no processo, momento em que o discente pode fazer uma avaliação do progresso, e ao professor, avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, e fazer retornos a pontos mal assimilados, quando necessário (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). O destaque de Barros e Bardini (2012) a respeito dessa etapa de produção final é que ela é o “objeto principal da proposta da SD”.

É sobre esses preceitos que Barros, Striquer e Gonçalves (2019) entendem que a SD é “uma ferramenta genérica, adaptável a qualquer objeto de ensino” (p. 327), e que a referida proposta não é um procedimento de ensino, é uma “metodologia de ensino da língua que, necessariamente, se norteia por bases teóricas de cunho sociointeracionista” (p. 327). Por esse motivo, Barros, Striquer e Gonçalves adotam à proposição a denominação de metodologia da sequência didática de gêneros (SDG), da qual comungamos.

A seguir, apresentamos uma sinopse de nossa SDG, elaborada para o trabalho com a prática discursiva da oralidade de alunos do 9º ano do EF, a qual objetiva desenvolver capacidades de linguagem nos discentes para a produção do debate.

Oficinas	Objetivos	Atividades
1. Em foco: o debate	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar que as pessoas podem ter opiniões divergentes sobre determinados assuntos; e que as opiniões podem ser apresentadas por meio de diferentes gêneros, entre eles o debate. - Mobilizar reflexões a respeito do desenvolvimento das potencialidades argumentativas que o debate pode proporcionar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão sobre algumas questões polêmicas. 2. Leitura do conto “Os sete sábios e o elefante” e estudo do texto. 3. Apresentação do filme <i>O grande desafio</i>, de Denzel Washington e discussão sobre a temática abordada. 4. Apresentação de diversos gêneros argumentativos.
2. Reconhecendo o gênero textual debate regrado	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o debate como um gênero inserido em diferentes contextos sociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o debate público regrado.
3. O contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender os elementos do contexto de produção do debate. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades sobre o papel discursivo dos participantes. 2. Assistir ao debate promovido pela OLP e identificar os elementos contextuais.

<p>4. Os elementos discursivos e os linguístico-discursivos.</p>	<p>- Conhecer a estrutura do debate; a sequência argumentativa e a dialogal que predominam na organização textual do gênero; as diversas vozes que podem estar presentes; os operadores argumentativos usados na defesa de uma ideia; o discurso interativo; a linguagem formal e a informal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trechos do debate da OLP para exemplificação da estrutura do debate. 2. Definição dos verbos opinar e argumentar. 3. Apresentação e identificação dos vários tipos de argumentos. 4. Análise dos argumentos e dos operadores argumentativos utilizados no debate. 5. Atividade sobre o discurso interativo. 6. Exibição de um vídeo com uma enquete que servirá de base para a construção de uma sequência dialogal.
<p>5. Os elementos multissemióticos</p>	<p>- Conhecer os elementos multissemióticos que constituem o debate; postura corporal do participante; elementos cinésicos voltados para o âmbito da gestualidade; os elementos prosódicos. - Aprender a elaborar um roteiro.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da postura corporal em uma imagem e apresentação do vídeo “Postura corporal em suas apresentações”. 2. Dinâmica de representação corporal. 3. Atividades práticas sobre os elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma fala clara e audível.
<p>6. Produção final</p>	<p>- Elaborar um roteiro para o debate. - Produzir um debate. - Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral dos alunos na produção do debate.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise de um roteiro. 2. Elaboração de um roteiro. 3. Produção oral de um debate. 4. Avaliação.

Quadro 1. Sinopse da sequência didática do gênero debate

Fonte: As pesquisadoras.

Na próxima seção, diante de nosso objetivo para este trabalho, nos ocupamos das prescrições da BNCC para o trabalho com a oralidade e com o debate.

A BNCC e o prescrito para o trabalho com a oralidade e com o debate

Para investigação da BNCC, seguimos os princípios da análise documental, a qual, segundo Lüdke e André (2018), se constitui em uma proposta para a abordagem de dados qualitativos em documentos. Assim, da BNCC buscamos identificar as habilidades prescritas a serem desenvolvidas na escola para a produção de práticas orais e do debate.

Segundo a BNCC, a escola deve promover que o aluno saiba “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (Brasil, 2018, p. 79). Entre os diversos gêneros orais, o documento cita diretamente o debate, que é pelo qual nos interessamos em desenvolver nossa SDG.

Para o tratamento a ser dispensado às práticas orais, a BNCC prescreve:

1	Considerações e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
2	Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
3	Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i> , à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

4	Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
5	Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade, sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Quadro 2. O tratamento às práticas orais prescrito pela BNCC

Fonte: Brasil (2018, p. 79-80).

E de forma mais específica, para o trabalho com o debate, a BNCC orienta as seguintes habilidades a serem aprimoradas pelos alunos na disciplina de LP, nos anos finais da EB:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. (Brasil, 2018, p. 143)
(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (p. 181)

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc. (p. 181)

Quadro 3. Habilidades a serem desenvolvidas no trabalho com o debate

Fonte: Brasil (2018, p. 143-181).

Relacionando a SDG com a BNCC

Para que possamos investigar quais atividades que constituem a SDG (Quadro 1) podem promover o desenvolvimento das habilidades prescritas pela BNCC, no que se refere ao aprimoramento da prática discursiva da oralidade, analisamos cada uma das Oficinas. Contudo, pela delimitação do espaço que caracteriza este trabalho em específico, realizamos uma seleção das Oficinais que de forma mais direta e específica colocam em prática as orientações do documento. Nesse sentido, nosso primeiro destaque é para a Oficina 1 (Quadro 4):

Instruções ao professor: na etapa inicial da sequência didática de gêneros, os alunos devem perceber a importância do debate como um meio pelo qual eles podem se posicionar de forma crítica, em situações comunicativas tanto dentro como fora da sala de aula.

Para iniciar a primeira atividade, propomos algumas questões polêmicas para serem discutidas, as quais acreditamos que sejam próximas à realidade social dos discentes de uma forma geral. Essas questões podem ser alteradas, de acordo com o contexto em que os estudantes estão inseridos. Procure conduzir a discussão de forma que opiniões diferentes sejam confrontadas.

Atividade 1:

Leia com atenção as questões a seguir. Depois, responda de forma oral:

- a) A educação à distância realmente funciona?
- b) A redução da maioria penal ajudaria a diminuir a criminalidade?
- c) As cotas sociais nas universidades são necessárias?
- d) Todos os alunos têm a mesma opinião sobre cada um dos assuntos apresentados nas questões anteriores?
- e) Por que as pessoas têm opiniões diferentes sobre esses assuntos?
- f) Isso acontece na sociedade com outros assuntos? Por quê?
- g) É importante saber respeitar a opinião do próximo, mesmo que você não concorde com a posição do outro? Por quê?

Instruções ao professor: nesse momento você vai conhecer o conto indiano “Os sete sábios e o elefante”. Primeiramente, peça aos alunos que façam a leitura, depois, devem responder a algumas questões que os levarão a perceber a importância de conhecer os diversos pontos de vista sobre um assunto, evitando, dessa forma, cometer o mesmo erro dos sábios, personagens do conto.

Atividade 2:

Leitura do conto: “Os sete sábios e o elefante”, história adaptada de Heloisa Prieto e John Godfrey Saxe².

- a) Os sete sábios eram amigos, mas viviam discutindo. Por que isso acontecia?
- b) O que provocou a discussão entre os sábios quando tocaram o elefante?
- c) Esse fato que aconteceu com os sábios também acontece em nossa sociedade? Isto é, as pessoas, às vezes, analisam um assunto, uma situação, a partir de apenas um ponto de vista? Justifique as suas respostas.
- d) Como o sétimo sábio descobriu que todos os outros estavam errados e que o animal era um elefante?
- e) Qual analogia podemos fazer entre a atitude do sétimo sábio e a esperada por nós perante os assuntos ditos polêmicos?

Instruções ao professor: ofereça aos discentes alguns exemplares dos gêneros textuais: a) artigo de opinião, editorial, carta de reclamação, carta do leitor, cartum, charge, redação de vestibular e redação do Enem – para que os alunos conheçam os gêneros escritos que têm a função social de expor opiniões; b) debate – gênero oral que tem a mesma função.

Encaminhe a atividade de forma a levar os alunos a compreenderem que, em todos esses textos, o autor apresenta uma opinião a respeito do assunto tratado.

Sugestão: 1º Debate: Debate político 2012, 2º bloco – TV Cultura³.

2º Debate: Redes sociais e juventude – Programa “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 1º bloco”⁴.

Atividade 3:

- a) Em quais textos podemos expressar, de forma escrita, nossas opiniões?
- b) Quais os tipos de textos em que podemos expressar, de forma oral, nossas opiniões?
- c) Analise os textos e vídeos que você recebeu e identifique: qual é o assunto em abordagem? Qual é ponto de vista do autor/participantes sobre o tema?

Quadro 4. Oficina 1 – SDG

Fonte: As pesquisadoras.

Na Oficina 1, nossa assertiva é a de que o trabalho proposto com o debate possibilita o desenvolvimento da Habilidade (EF69LP11) “Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas [...] e se posicionar frente a eles”. O aluno é levado a refletir sobre essas questões. As situações comunicativas das quais o aluno pode participar com o debate são apresentadas, assim como a prática social de linguagem que é manifestada por esse gênero: discutir problemas sociais controversos.

2. Disponível em: <https://bit.ly/3KkST0e>. Acesso em: 10 maio 2020.

3. Disponível em: <https://bit.ly/3KtxSAC>. Acesso em: 10 maio 2020.

4. Disponível em: <https://bit.ly/3JgMD8r>. Acesso em: 10 maio 2020.

As atividades que formam a Oficina 1 também colocam em prática a prescrição da BNCC, supracitada no início deste capítulo, para que o aluno seja levado a compreender “as práticas de linguagem que ocorrem em [...] situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78-79). Ao aluno são apresentados diferentes campos de atuação em que o debate é o instrumento de ação social: na política, na escola, na vida cotidiana; em que temas diversos podem ser abordados; e opiniões podem ser apresentadas e discutidas em diferentes formatos: por escrito (no jornal, em âmbito comercial, no concurso de vestibular) e oralmente (no debate político e no escolar).

Ademais, as atividades se relacionam ao prescrito pela BNCC sobre o tratamento a ser dado às práticas orais: Item 1 do Quadro 2: “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais” (Brasil, 2018, p. 79). Item 2: “Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão” (p. 79). Como comprovação da assertiva, ressaltamos o exercício: “c) Analise os textos que você recebeu e identifique: qual é o assunto em abordagem? Qual é ponto de vista do autor/participantes sobre o tema?”. Questão que está diretamente trabalhando os referidos itens 1 e 2, pois assistir aos debates, de forma direcionada, é proceder a uma escuta ativa; identificar a temática e o ponto de vista dos participantes é voltar-se ao contexto de produção e ao conteúdo em abordagem.

Assim, são propostas, na referida oficina, ações que esclarecem as situações comunicativas das quais o aluno pode participar por meio do gênero. Isso, logo no momento da apresentação do trabalho pedagógico, como defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Também as atividades que formam a Oficina 5 e a Oficina 6 podem contribuir para o aprimoramento da habilidade (EF89LP12), do Quadro 3, a qual está diretamente pautada sobre produção do gênero textual debate.

Instruções ao professor: essa é a etapa final da SDG, momento em que poderá avaliar quais capacidades de linguagem oral dos alunos foram aprimoradas, a partir da realização do debate. Planeje com os alunos esse momento, e se estiverem à vontade, convide alunos de outras turmas para assistirem. Se tiver oportunidade, grave a execução do debate, pois dessa forma será mais fácil realizar a avaliação.

Chegou o momento de distribuir os papéis para a realização do debate. Atribua a função de moderador a um aluno, e de auxiliar a outro; depois faça a divisão da turma em três grupos: o grupo que será favorável ao tema, o que será contra e o dos jurados.

Atividade 1:

Agora chegou o momento de você colocar em prática tudo o que aprendeu nas oficinas, para a realização de um debate. Para iniciar, é preciso definir um tema.

- a) Dividam-se em grupos de 5 alunos e pesquisem alguns temas atuais para o debate que tenham relação com a vida de vocês e que seria interessante discutir. Apresentem duas opções de temas à turma.
- b) Os grupos devem apresentar, em sala, os temas selecionados. Depois disso, toda a turma elege o tema a ser discutido no debate.
- c) Depois definam: o local de realização; as regras orientadoras do debate (estipular o tempo de fala dos participantes; se existirá plateia, com ou sem direito às perguntas, se haverá jurados para analisar os argumentos das equipes ou não). O moderador deve ter registro dessas definições.
- d) Nesse momento, a professora distribui os papéis para a realização do debate: moderador, equipe 1 (favorável ao tema), equipe 2 (contrária ao tema), jurados e auxiliar. É importante que cada um se prepare antecipadamente para as responsabilidades que seu papel exige:
 - o moderador deverá escrever a sua fala nas etapas do roteiro (próxima atividade); preparar uma breve abertura, contextualizando o tema, para isso poderá recorrer a vídeos ou pequenos textos; elaborar as perguntas que serão feitas aos debatedores;
 - os debatedores precisam, no momento de planejamento, isto é, antes da realização do debate, pesquisar opiniões de especialistas na área e informações confiáveis em revistas, livros e internet, que possam sustentar a opinião determinada ao grupo e também fazer anotações sobre os argumentos que utilizarão na defesa do seu ponto de vista, bem como preparar réplicas;
 - o auxiliar fica a dispor no dia da realização do debate para ajudar.

Atividade 2: Aprendendo a criar um roteiro

Criar um roteiro para uma apresentação é uma ação essencial, mesmo para as pessoas que já tenham a prática de falar em público. Mas para que ele serve?

O roteiro é um texto escrito que serve como guia da apresentação e deve ser executado pelo moderador. Ele deve conter as etapas necessárias para a realização completa do evento, o que é muito importante, pois, assim, é possível ter uma noção aproximada de sua duração e verificar se está dentro do limite de tempo proposto.

A seguir, apresentamos um roteiro utilizado no debate sobre as “Eleições 2018”⁵ entre os candidatos a presidente do Brasil. Leia-o com atenção. Depois responda:

- a) Quais etapas do debate você observou nesse roteiro?
- b) Quais etapas verificadas no roteiro sobre as “Eleições de 2018” você viu como importantes na realização do debate? Se julgar necessário, pode acrescentar outras etapas.
- c) Agora, vocês construirão o roteiro que servirá de guia para a realização do debate. Preencha cada uma das etapas do roteiro: 1. Abertura; 2. Breve introdução sobre o tema (contextualização); 3. Apresentação das regras; 4. Convite à plateia para elaboração de perguntas; 5. Sorteio da ordem dos participantes; 6. Exposição dos argumentos das equipes, com direito a réplica e a tréplica; 7. Perguntas do moderador ou da plateia; 8. Considerações finais dos debatedores; 9. Votação dos jurados; 10. Encerramento, agradecimentos.

5. Disponível em: <https://bit.ly/3DK85S2>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Atividade 3: Produção oral de um debate

Com a etapa do planejamento e o roteiro já definidos, chegou o momento de você colocar em prática o que aprendeu nas oficinas para a realização de um debate. Mas antes, vamos lembrar alguns tópicos importantes: adote uma atitude serena e tranquila; exponha a ideia principal logo no início da fala; procure aplicar os diversos tipos de argumentos para sustentar o seu ponto de vista; fique atento aos argumentos ou contra-argumentos do outro grupo para poder refutá-los; empregue os operadores argumentativos adequados; fale de forma clara e em bom tom, sempre olhando para o seu oponente; use um ritmo adequado para a sua fala e evite uma entonação agressiva; respeite a vez de ouvir e falar, nunca interrompendo a fala do outro; respeite o ponto de vista do colega; utilize uma linguagem adequada ao debate, evitando o uso de gírias e marcas da oralidade.

Quadro 5. Oficina 6 da SDG

Fonte: As pesquisadoras.

Nossa afirmação é a de que a construção do roteiro; a forma como a atividade para a delimitação de um tema foi construída, bem como as instruções que compõem as atividades da Oficina 6, são convergentes com a orientação da BNCC de “Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas” (Brasil, 2018, p. 181). Com destaque ainda para a instrução ao aluno “- Prepare-se para o debate pesquisando opiniões de especialistas na área e informações confiáveis em revistas, livros e *internet*, que possam sustentar a opinião de sua equipe” (Brasil, 2018, p. 181). E também para as instruções: “- Fale de forma clara e em bom tom, sempre olhando para o seu oponente; - Respeite a vez de ouvir e falar, nunca interrompendo a fala do outro; - Respeite o ponto de vista do colega”. Tais orientações contribuem para que efetivamente o aluno possa “participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes”, conforme prescreve a BNCC (Brasil, 2018, p. 181).

Destacamos, ainda, da terceira habilidade apresentada pela BNCC para o trabalho pedagógico com o debate: “(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro [...]” (Brasil, 2018, p. 181). Nesse sentido, os operadores argumentativos foram transformados em conteúdo específico em várias atividades que formam a Oficina 4 – Elementos discursivos e linguístico-discursivos (Quadro 1).

Considerações finais

Cientes de que há muito a ser feito para que a BNCC possa ser transposta para a sala de aula, de forma a contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens

essenciais dos alunos da EB, nos interessamos em construir este trabalho. Nosso objetivo foi investigar quais atividades constituintes de uma SDG destinada ao 9º ano do EF, que toma como eixo organizador para o ensino da língua portuguesa o gênero textual debate, colocam em prática, algumas das prescrições da BNCC, no que se refere ao aprimoramento da prática da oralidade e do ensino do referido gênero. A motivação é poder demonstrar aos professores sugestões didáticas para que a transposição se efetive, no caso, no que pode ser realizado diretamente pelo professor, na construção de materiais de trabalho ou na adaptação dos quais adota por imposição do sistema escolar, público ou privado, do qual participa.

Os resultados, então, demonstraram que as atividades que constituem as oficinas analisadas, dentro do que foi possível realizar pela delimitação de um capítulo de livro, colocam em práticas algumas das prescrições da BNCC, podendo, assim, contribuir para que o aluno saiba produzir um debate e participe de situações comunicativas dentro e fora do contexto escolar, uma vez que passa a conhecer e ter habilidades para empregar os elementos socio-discursivos, discursivos e linguístico-discursivos que caracterizam o gênero e suas operações de uso.

Referências

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; BARDINI, Vanessa Severino. A Construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”. **Entretextos**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 80-112, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3jaDJPd>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingues; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA; Eliane (orgs.). **Gêneros de texto/ discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 325-348.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 10 maio 2019.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LQ4J5L>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, Angelita Fernandes da. **Gênero textual debate público regrado: uma proposta didática para o ensino da produção oral**. 2021. 210f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

CAPÍTULO 14

A FASE DO PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DOS CAMPOS DISCURSIVOS E DOS MAPAS CONCEITUAIS

Miriam Fila Miglioli Teixeira

Cláudia Valéria Doná Hila

Introdução

Este capítulo é parte de uma pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletas) e tem como temática a fase do planejamento da produção textual escrita do gênero artigo de opinião em um 8º ano, a partir de um projeto com o tema “Suicídio na adolescência”. O referencial teórico apoia-se, sobretudo, nos pressupostos de Bakhtin/Volóchinov (2006) e Bakhtin (2003), no que se refere à noção de gênero discursivo e campos da linguagem; nos trabalhos de Adam (2011), acerca da importância da planificação para a escrita; nas pesquisas desenvolvidas por Ausubel (1968) e Serafini (2001), no que concerne ao uso dos mapas conceituais como estratégia para o planejamento de textos argumentativos.

No contexto do trabalho do professor na rede pública, a prática da escrita tem se constituído muito desafiadora. Como professora das séries finais do ensino fundamental, chegamos a um momento no qual não encontrávamos, em sala de aula, alternativas teórico-metodológicas adequadas para auxiliar os alunos nas diferentes fases do trabalho da produção textual, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo dos textos, porque, regra geral, enveredam para as ideias de senso comum¹.

Diante desse contexto, entendemos que o aluno só pode avançar no desenvolvimento de sua escrita, quando consideramos a escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991), na qual se respeitam as fases do planejamento, da escrita propriamente dita, da revisão e da reescrita. Pensando nesse

1. Consideramos, nesta pesquisa, a situação cognitiva denominada de senso comum, tal como definida por Gramsci (1999), como a soma de saberes cotidianos, formados a partir de hábitos, crenças, tradições, de modo que a interpretação de uma dada realidade é desprovida de estudos prévios ou de fundamentação científica.

processo, que tem sido negligenciado na sala de aula, cujas razões, nesse momento, não são nosso foco de reflexão, resolvemos empreender uma pesquisa-ação que se debruçasse mais fortemente sobre a fase do planejamento, tema ainda lacunar em pesquisas de natureza aplicada.

O pesquisador suíço Adam (2011) nos ensina que os planos de textos são muito importantes para a construção dos sentidos. O plano de texto reflete, sobretudo, a maneira como as informações serão organizadas no texto e indica, também, a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve e com as condições de produção do gênero discursivo.

Para Serafini (1996, p. 20), o ato de planejar significa o oposto em relação à ideia de senso comum de se “perder tempo”, ou seja, “planificar serve para poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe”. Se o texto estiver planejado, podemos seguir com segurança para as próximas etapas, caso contrário, o que seria a revisão, fatalmente, voltaria a ser o planejamento. Segundo a autora, o planejamento “permite-nos enfrentar melhor a nossa obrigação e evita-nos ter de corrigir, num segundo momento, o texto, quando repentinamente nos surge um problema que no início não tínhamos pensado” (Serafini, 1996, p. 21).

Cabral (2013), por sua vez, define a fase de planejamento como um exercício, sobretudo, de leitura e de compreensão daquilo que se irá escrever, na medida em que o produtor de textos baseia-se em leituras prévias e no seu conhecimento de mundo para buscar o que dizer. Exatamente por isso o papel do professor como mediador é fundamental, pois, se os textos que subsidiam a produção não tiverem sido devidamente compreendidos pelo aluno, isso resultará em uma escrita com problemas no conteúdo.

Ao pensarmos, portanto, no processo de transposição didática para a sala de aula, é necessário que essa fase constitua tanto o trabalho do professor, como a do aluno. Do professor, pois será ele que irá: (a) escolher os textos que permitirão o aluno a “ter o que dizer” (cf. Geraldi, 1997); (b) organizar o trabalho com a leitura de modo a permitir o processo de compreensão, interpretação e exauribilidade da temática. Do aluno porque terá que selecionar as ideias mais relevantes sobre a temática e, depois, organizá-las.

Assim, diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo discutir o processo de elaboração dos mapas conceituais, dentro de um Projeto Temático de Gênero (PTG), desenvolvido a partir de diferentes campos do discurso, como ferramenta para a fase do planejamento, com alunos de um 8º ano, da rede pública, de uma escola do centro-oeste do Paraná. Para atendermos esse intuito, nosso capítulo divide-se em duas partes: na primeira apresentamos nossa proposta de intervenção, na segunda fazemos a análise dos principais resultados, seguida das considerações finais.

O projeto temático de gênero “Suicídio na Adolescência” e os mapas conceituais

O Projeto Temático de Gênero (PTG) foi um tipo de proposta por nós adaptada da ferramenta conhecida como Projeto Didático de Gênero (PDG), que tem suas bases teóricas no Interacionista Sociodiscursivo, como preconizam Guimarães e Kerch (2014). Essa adaptação se fez em razão de: (a) priorizarmos uma rede dialógica de diversos gêneros e campos da linguagem, a partir de um mesmo tema, a fim de trabalharmos a exauribilidade temática em relação ao tema gerador da proposta; (b) focarmos nosso interesse mais na fase do planejamento do texto, sendo necessária, para isso, uma atenção mais específica sobre o eixo da leitura.

Nesse sentido, além de definir diversos gêneros discursivos para as oficinas, partimos da hipótese de que nosso aluno conseguiria ter diferentes apreciações valorativas sobre o tema e atingiria uma melhor exauribilidade se complexificássemos os campos discursivos de onde emergem os gêneros. Por isso, diferentemente do PDG, nosso ponto de partida para organizar nossas oficinas no PTG não foi o gênero, mas o campo da linguagem. O tema gerador “suicídio na adolescência” precisava ser compreendido a partir de diferentes instâncias ideológicas, que ultrapassassem o conhecimento prévio do aluno.

Antes, porém, de desenvolvermos com a sala a nossa proposta, realizamos três etapas prévias: (1) a definição do tema do projeto; (2) a definição do comando de produção final do artigo de opinião; (3) a realização do diagnóstico inicial. A definição do tema partiu de uma necessidade dos alunos. No nosso caso, o tema escolhido “suicídio na adolescência” foi definido tendo em vista os casos de suicídio ocorridos na própria escola. A segunda etapa foi o planejamento do comando final da produção escrita, a fim de tanto selecionar os textos que contribuiriam para o aluno exaurir o tema, como também ajudar na elaboração dos mapas conceituais. Esse momento, aliás, é fundamental para o planejamento do professor, pois será o comando que regulará a produção dos mapas conceituais e, por consequência, a escolha dos textos e campos com a finalidade de exaurir o tema. No caso de nossa proposta, a delimitação ou o recorte para o comando de produção final do projeto recaiu em torno das causas do suicídio da adolescência, já que foram elas motivos de várias conversas iniciais entre os alunos. Já na terceira etapa realizamos um diagnóstico com uma produção inicial na turma, composta de 25 alunos, que revelou como pontos mais lacunares: a presença de ideias de senso comum dos textos e a ausência de um plano global do texto-enunciado produzido pelos alunos.

Apesar de o foco deste capítulo ser o processo de construção dos mapas conceituais para o planejamento, a fim de se ter uma visão mais geral de como o PTG foi planejado, apresentamos, no Quadro 1, as oficinas desenvolvidas pelos campos do discurso, com seus respectivos objetivos:

CAMPOS	OBJETIVOS
1. Campo midiático	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o adolescente a pensar sobre as características que definem sua geração. - Motivar a sala para discussão do tema. - Introduzir o tema do suicídio por meio do gênero discursivo animação juvenil.
2. Campo literário	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, por meio da leitura “A primeira Só”, de Marina Colasanti, como a literatura apresenta a temática do suicídio entre os jovens. - Sumarizar a causa do suicídio no texto.
3. Campo jornalístico	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, por meio da leitura de um artigo de opinião, as causas que levam adolescentes a cometer suicídio.
4. Campo Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir as causas do suicídio juvenil por meio da leitura de um artigo de opinião e de uma carta pessoal de uma jovem suicida.
5. Campo Filosófico	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, por meio de dois artigos científicos, as causas do suicídio entre os jovens. - Produzir mapas conceituais dos textos de apoio.
6. Produção final e divulgação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a fase do planejamento a partir dos mapas conceituais realizados nas oficinas anteriores. - Produzir um artigo de opinião. - Reescrita do texto. - Divulgação no site do colégio e comunidade escolar.

Quadro 1. Campos e objetivos PTG

Fonte: As pesquisadoras.

Importante ressaltarmos que a organização das oficinas pelos campos do discurso atendeu a dois intuitos: (a) o primeiro de gradativamente complexificar e exaurir o conteúdo temático, partindo, inicialmente, de campos que trouxessem ideias mais de senso comum, e mais conhecidas pelos alunos, sobre o tema do suicídio, a exemplo do campo midiático, até ideias ancoradas mais no pensamento científico, a exemplo dos campos filosófico e científico;

(b) o segundo de produzir os mapas conceituais, para que as ideias pudessem ser organizadas para a etapa da produção final na última oficina.

Para planejar o texto de opinião, utilizamos os mapas conceituais, propostos por Serafini (2001), por acharmos mais adaptáveis ao contexto escolar e ao gênero em questão. Esses mapas consistem em articular um grupo de informações a um determinado mapa (conjunto) conceitual de forma a materializá-las de modo que possibilite sua visualização. Além disso, a produção de um mapa conceitual passa primeiro pelo processo de compreensão do(s) texto(s) de apoio e pelo planejamento realizado pelo professor, a partir do comando de produção final. Como nosso comando previa o trabalho com as causas do suicídio, todo o processo de compreensão e discussão se deu em torno da compreensão das causas e razões presentes nos textos de cada oficina e de cada campo da linguagem.

Apesar de críticas impostas ao trabalho com os mapas, na medida em que poderiam “padronizar” os textos, corroboramos com a ideia de Vigotski (1989) de que, para que o processo de internalização ocorra, é necessário oferecer ao aluno andaimes de natureza cognitiva, para que ele organize seu pensamento. Com o passar do tempo, esse processo é internalizado e esses andaimes, aqui entendidos como os mapas conceituais, já se operacionalizam internamente, sem necessidade, inclusive, de escrevê-los. Entendemos, assim, que, em salas de aula nas quais os alunos têm sérias dificuldades de organização e seleção de informações, o trabalho com os mapas se faz necessário em um primeiro momento, a fim de que os alunos compreendam mecanismos de organização e planejamento de seus textos.

Os mapas conceituais utilizados por Serafini têm, na verdade, como base os estudos de David Ausubel (1968), desenvolvidos para dar suporte à chamada aprendizagem significativa. Surgiram por volta da década de 60, com teorias sobre a Psicologia da Aprendizagem. Eles são ferramentas que permitem organizar e representar graficamente um determinado conhecimento, por meio de um esquema que estabelece relações importantes para auxiliar o processo de internalização. São utilizados até hoje como recursos de ensino, nas mais diversas áreas, para que o aluno internalize conhecimentos específicos de uma ciência, em roteiros de estudo, por exemplo, como uma espécie de resumo topicalizado do conhecimento que se precisa apreender. Os conceitos importantes podem aparecer por meio de círculos ou caixas e a relação entre eles por meio de linhas que unem essas caixas. Os mapas cumprem, dessa forma, o papel de organizadores mentais. São representados por conceitos que se ligam ou se identificam, mantendo relações coerentes entre si. Para nós, eles se constituem como possi-

bilidade de organizar uma das subetapas do planejamento. Diante disso, defendemos a ideia de que essa ferramenta, primeiramente, conduzirá a organização dos argumentos, bem como facilitará pensar suas possíveis relações.

Claro está que seu uso deve ser analisado para cada contexto, de modo que, aos poucos, o aluno consiga realizar a fase de seu planejamento sem esse tipo de ajuda. Para o nosso contexto, uma turma desabituada com a escrita e com ideias de senso comum, os mapas se constituíram como ferramentas necessárias à fase do planejamento da escrita. Reforçamos, também, que sua eficácia depende: (a) do planejamento prévio do professor em torno de quais aspectos de uma temática quer exaurir; (b) da definição de um comando de produção final que atenda à delimitação temática; (c) da escolha dos textos de apoio, de preferência de diferentes campos da linguagem, de modo a trazer diferentes valorações, posições sobre a temática; (d) do trabalho de leitura realizado pelo professor, a fim de que possibilitem diferentes escolhas argumentativas pelos alunos.

Análise dos resultados

Para nossa análise faremos um recorte mais orientado para a fase do planejamento, evidenciando como se deu o processo de produção dos mapas conceituais, nas diferentes oficinas, para o planejamento da produção final (PF). Participaram do processo 25 alunos de um 8º ano, de uma escola pública do centro-oeste do Paraná. Antes, porém, de discutir esse processo, apresentamos o comando de produção final, para que se compreenda como e por quê os mapas foram sendo produzidos nas oficinas:

Nas oficinas anteriores, discutimos várias causas que explicam o suicídio na adolescência. Agora, como um articulista de um jornal da sua escola, você irá escrever um artigo de opinião sobre o tema CAUSAS DO SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA. Seu texto deverá ter de 18 a 30 linhas. Lembre-se de que não basta expor as causas. O gênero em questão exige uma tese, então terá que eleger a causa que para você é mais significativa. Também não esqueça do contra-argumento que caracteriza o gênero. Os textos serão publicados no site do colégio e divulgados para toda comunidade.

Quadro 2. Comando de produção final da Oficina 6

Fonte: As pesquisadoras.

Para que o aluno buscasse a realização de um plano de texto e, também, conseguíssemos exaurir melhor a temática, cada oficina foi articulada com diferentes gêneros e campos, em crescente de complexificação temática.

Na primeira oficina, o campo do discurso escolhido foi o midiático porque: - era o mais conhecido pelos alunos; - possibilitava o trabalho com gêneros

multimodais e, também, o engajamento da turma para o projeto. Para iniciar o projeto, inicialmente discutimos com a turma o que significava ser adolescente nos tempos atuais, a partir da leitura de cinco textos. O primeiro foi o vídeo “O que é ser jovem?”²; o segundo, “O que são as gerações X, Y, Z, W, Baby Bommer”³; o terceiro, elegemos o vídeo “Are you lost in the world like me?”⁴; o quarto, “13 reason why”⁵e, o último “Mãe, desculpe-me despedir assim”⁶. O objetivo da escolha desse campo, além da motivação inicial do assunto, se deu, também, como forma de colocarmos a produção inicial, para realizarmos o diagnóstico das produções. Após as atividades de leitura e discussão dos gêneros, um dos exercícios solicitava aos alunos a produção de dois mapas conceituais: um sobre as causas do suicídio e outro sobre as formas de prevenção.

Para a segunda oficina, escolhemos o campo literário. O objetivo foi promover um olhar humanizador, trazer uma reflexão sobre valores que circundam a temática adotada. Nesse campo, nos deparamos com a descoberta de que os alunos são mais sensibilizados ao tema, e isso foi primordial para o desenvolvimento discursivo dos outros campos. Analisamos o texto “A primeira só”, de Marina Colasanti⁷ e, da mesma forma que a oficina anterior, ao final da oficina os alunos produziram, novamente, os mapas conceituais de causas do suicídio, a partir do texto e o mapa de formas de prevenção.

Na terceira oficina, o campo explorado foi o jornalístico. Esse é um campo também próximo à realidade do aluno, por isso, optamos em apresentá-lo logo no início. Nele encontramos informações factuais que dão credibilidade à argumentação do aluno. O primeiro texto foi uma carta de uma jovem suicida⁸, o segundo, “A dor que mata”, de Lu de Oliveira⁹. Também, nessa oficina, além dos exercícios de leitura, houve a produção dos mapas de causas e formas de prevenção.

Para a próxima oficina, propusemos textos do campo acadêmico, a fim de aumentar o grau de complexidade temática. Iniciamos com o artigo “O risco de suicídio na adolescência”¹⁰ e, em seguida “Como evitar o suicídio”¹¹. Esse campo, além de trazer um novo olhar para o tema, também foi decisivo para

2. Disponível em: <https://bit.ly/37qC45r>. Acesso em: 18 abr. 2017.

3. Disponível em: <https://bit.ly/3O3sxCa>. Acesso em: 22 abr. 2017.

4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VASyWEuqFd8>. Acesso em: 22 abr. 2017.

5. Disponível em: <https://bit.ly/35KL191>. Acesso em: 22 ago. 2017.

6. Disponível em: <https://bit.ly/3KgPbVn>. Acesso em: 22 ago. 2017.

7. Disponível em: <https://bit.ly/3ub6hy9>. Acesso em: 22 ago. 2017.

8. Disponível em: <https://bit.ly/3M3SKPi>. Acesso em: 22 ago. 2017.

9. Psicóloga, Coluna “Francamente” – Jornal *O Diário* – 20/9/2017.

10. Texto adaptado e disponível em: <https://bit.ly/3uf60u1>. Acesso em: 22 ago. 2017.

11. Disponível em: <https://bit.ly/3ugGIvu>. Acesso em: 22 ago. 2017.

trabalhar e retomar os aspectos da estrutura composicional do gênero artigo de opinião. Além desse aspecto, os operadores argumentativos também foram trabalhados em seus contextos. Se a nossa proposta parte de campos mais simplificados, evidentemente, no campo acadêmico a argumentação torna-se voltada mais ao cientificismo acadêmico, por isso, requer um tratamento especial quanto à linguagem. Além disso, nesse momento, os argumentos já não estão pautados no senso comum ou no conhecimento espontâneo, portanto são atividades que levam à reflexão. O campo acadêmico ganha notória importância quanto aos conceitos que os alunos mobilizaram em seus textos. Da mesma forma que nos exercícios das oficinas anteriores, uma das atividades foi a elaboração dos mapas dos textos discutidos.

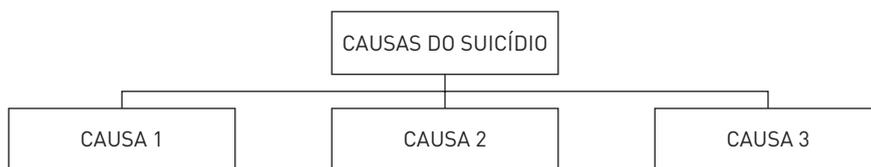
Finalmente, textos do campo filosófico foram expostos aos alunos na oficina 5. Apresentamos vários filósofos e suas apreciações valorativas quanto à temática abordada. Definimos a importância dos estudos filosóficos e sociológicos presentes nas produções do artigo de opinião em geral. Começamos com “Os filósofos e o suicídio”¹². Para organizarmos as definições, após o trabalho de leitura e discussão, propusemos uma atividade na qual os alunos tinham que inserir em um quadro como os filósofos (Schopenhauer, Nietzsche, Platão, Descartes, Rousseau, Sartre e Spinoza) conceituavam o suicídio, a fim de que pudessem ter citações de autoridade para seus textos. Depois da organização conceitual filosófica do termo “suicídio”, apresentamos o texto “Modernidade e espiritualidade, segundo Frei Betto”¹³. Para esse texto, foi necessário articular atividades em que levassem os alunos à compreensão de alguns conceitos da modernidade, que, na verdade, explicariam, de forma mais crítica, a questão do suicídio. Os conceitos trabalhados, a partir do texto de apoio foram: o hedonismo; a crise nas instituições (família, escola, governo); o individualismo; o consumismo e a fragmentação do indivíduo em uma sociedade líquida.

Ainda no trabalho com campo filosófico, trouxemos o texto “O suicídio na infância e adolescência – uma realidade que ainda não se mostra”¹⁴, de Miguel Angelo Boarati. Para direcioná-los à compreensão, propomos novamente, após discussões, o preenchimento de um mapa conceitual do texto:

12. Texto adaptado e disponível em: <https://bit.ly/3LKWbdd>. Acesso em: 24 ago. 2017.

13. Disponível em: <https://bit.ly/39JcqtN>. Acesso em: 24 ago. 2017.

14. Disponível em: <https://bit.ly/37mnNGK>. Acesso em: 01 set. 2017.



Quadro 3. Mapa conceitual campo filosófico

Fonte: As pesquisadoras.

Depois de mediar a organização do pensamento dos alunos nas atividades expostas acima, iniciamos o processo de planejamento da produção final. Em todas as oficinas, os alunos produziram diversos mapas conceituais, a partir das causas do suicídio. Agora teriam que selecionar quais seriam as causas que cada um, conforme sua valoração, definiria como sendo as principais. Exatamente porque trabalhamos com vários campos da linguagem, os textos produzidos elencaram diferentes causas, já que os alunos tinham vários argumentos a escolher. Isso é importante, pois evita a chamada homogeneização da estrutura composicional e, também, das ideias.

A fim de ilustrarmos esse momento, trazemos a escrita de um dos alunos, em uma das atividades já pertencentes à última oficina e à fase do planejamento. A primeira atividade foi um planejamento roteirizado, chamando a atenção dos alunos para a estrutura composicional geral do texto, conforme Quadro 4:

<p>Atividade 1</p> <p><i>Alunos, a partir desse momento vamos, por meio do mapa abaixo, organizar nosso pensamento para depois proceder à escrita propriamente dita.</i></p> <p>PASSO 1 - MINHA INTRODUÇÃO DO TEXTO</p> <p><i>Recorte temático:</i> causas do suicídio na adolescência</p> <p><i>Definindo minha tese:</i> selecione dos mapas que fizemos nas oficinas anteriores quais são as principais causas do suicídio. Se quiser, pode iniciar fazendo uma menção ao conceito de suicídio usado por um dos filósofos que vimos.</p> <p>PASSO 2 - ESCOLHENDO MEUS ARGUMENTOS E CONTRA-ARGUMENTOS</p> <p>Você já escolheu as causas que vai defender, escolha, também, um contra-argumento em relação a elas e resuma, por meio de um novo mapa, quais serão as justificativas de cada argumento.</p> <p>PASSO 3 - PLANEJANDO A MINHA CONCLUSÃO</p> <p>Agora defina, levando em conta nossas discussões, qual a forma de melhor enfrentamento para o problema discutido.</p>
--

Quadro 4. Atividade inicial de planejamento para produção final

Fonte: As pesquisadoras.

Apresentamos, agora, dois exemplos de textos produzidos por uma mesma aluna. O primeiro refere-se à Produção Inicial (PI), sem ter sido trabalhada a fase do planejamento, o segundo à Produção Final (PF), após o PTG, ambos “primeira escrita”¹⁵.

<p>PRODUÇÃO INICIAL</p> <p>O suicídio</p> <p>.....Até onde sei, algumas pessoas se suicidam por causa de bullying, por não querer viver mais, etc. Isso acontece com muitos adolescentes hoje em dia.</p> <p>Eu não sou a favor do suicídio, mas também não sou contra. Eu não tenho uma opinião definida sobre o suicídio.</p> <p>Eu as vezes fico brava, nervosa, triste, mas eu acho que se matar não adiante e eu não teria coragem.</p>	<p style="text-align: center;">PRODUÇÃO FINAL</p> <p style="text-align: center;">Suicídio: quais suas causas?</p> <p>Atualmente vemos muitos casos de suicídio de adolescentes, problema que merece a atenção da sociedade. Por que isso ocorre?</p> <p>Muitas são as causas que podem levar ao suicídio. O individualismo é uma característica da pós-modernidade e, segundo Frei Betto há uma crise de valores nos pilares que deveriam nos proteger: família, igreja, escola e estado. Essa crise afeta diretamente os adolescentes, pois geram conflitos e não conseguem compreender direito o que passam.</p> <p>Ausência da família, depressão, bullying, alcoolismo, traumas amorosos, abusos sexuais são exemplos de causa indiretas do suicídio. Platão já dizia que o suicídio é uma injustiça praticada contra si, um mal para a vida.</p> <p>Por tudo isso, é preciso que primeiro esses pilares que deviam nos proteger saiam desse caos, para depois o adolescente compreender a importância de viver plenamente.</p>
--	---

Quadro 5. PI e PF de uma aluna

Fonte: As pesquisadoras.

Observamos nesse exemplo, a partir das oficinas por nós trabalhadas, o quanto a produção da aluna, considerada de nível mediano na turma, sofreu modificações conceituais relevantes, proporcionadas pelo trabalho da leitura e do planejamento dos mapas conceituais, além da reescrita, que se iniciou já na atividade 1 da fase do planejamento. Na PI não havia sequer uma opinião formada sobre o assunto e uma breve referência do bullying como causa do suicídio, pois é a causa que a mídia mais divulga. Já na PF, a aluna seleciona ideias do campo filosófico

15. Ao utilizarmos “primeira escrita”, salientamos que ainda não trabalhamos a revisão do texto do aluno, pois nosso foco nesse trabalho era compartilhar uma proposta de planejamento textual, e uma das categorias defendidas na dissertação como estratégia de argumentação e organização do pensamento foi didatizar o mapa conceitual como instrumento de mediação nesse processo.

para justificar causas do suicídio, como a crise das instituições de proteção ao indivíduo, mensuradas no texto de Frei Betto. Além disso, mostrando ter compreendido os textos, no parágrafo posterior elenca outras causas e afirma que são “causas indiretas”, já que as razões para o problema são sempre mais profundas, incidem em estruturas ideológicas que o texto de Frei Betto trouxe. Há também uma mudança de título expressiva, pois a aluna na PI apenas coloca o assunto – suicídio – como título, enquanto na PF apresenta o recorte temático do comando.

Considerações finais

O trabalho com os gêneros do discurso nas escolas ainda tem centrado seus esforços muito mais na estrutura composicional que nas questões da discursivização, da dialogia, do ter o que dizer e nas fases da escrita, especialmente a do planejamento. Foi por meio do processo de formação continuada, proporcionado pelo ingresso no Profletras, que nos debruçamos na leitura emancipadora, de Bakhtin e de seu Círculo e nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo e da Filosofia Crítica. O conhecimento desse aporte teórico possibilitou-nos ressignificar nossas aulas e nossa metodologia de trabalho, especialmente no que diz respeito ao conteúdo dos textos e ao processo de planificação.

Nossa pesquisa, ainda que neste momento recortada, nos trouxe dois resultados significativos: a) a variação dos campos da linguagem, para a prática da leitura, possibilitou ao aluno a exauribilidade temática no momento da produção textual; b) os mapas conceituais se constituíram como ferramentas coadjuvantes para o trabalho com a fase do planejamento do artigo de opinião final. Por isso mesmo, adaptamos o Projeto Didático de Gênero (PDG), para o Projeto Temático de Gênero (PTG), a partir dos diferentes campos de circulação dos gêneros, pois queríamos tornar os campos do discurso os elementos organizadores de nossas oficinas. E acreditamos que esse foi um percurso se não inédito, ao menos mais singular, já que projetos temáticos sempre existiram na escola, mas projetos temáticos norteados pelos campos do discurso foram por nós adaptados à nossa realidade e ao percurso da própria pesquisa.

Ao propor e aplicar essa metodologia, fica-nos evidente que os alunos precisam ser ensinados a planejar seus textos, tendo em vista os resultados finais das produções dos alunos. Nesse sentido, o trabalho com os mapas conceituais é, ainda, relevante nas escolas, pois ajuda os alunos a perceberem estruturas organizacionais de um texto e a usá-las. Além disso, podem auxiliar, e muito, o professor no trabalho do planejamento, na medida em que organizam e sistematizam categorias que possam ser trabalhadas para o tema e gênero em questão. Na realidade, o uso dos mapas já deve ser previsto no próprio comando de produção, como fizemos, a fim de que o planejamento seja uma etapa bastante objetiva para o aluno.

De qualquer forma, os mapas conceituais só cumprem sua função como ferramentas de planejamento se o tema é exaurido em diferentes campos do discurso que o aluno não tem tanta familiaridade. Isso porque, este trabalho instaurará nos alunos novas compreensões temáticas, trará novas visões valorativas de uma questão. Conseqüentemente, ao ampliarem dialogicamente sua visão e compreensão da temática, o professor pode, enfim, instaurar um trabalho com a escrita que implique uma responsividade marcada e crítica em seus alunos.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- AUSUBEL, David P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção textual escrita. **Linha d'Água**, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2001.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como se faz um trabalho escolar**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 15

OS “GÊNEROS DO DISCURSO” NAS PRÁTICAS DE “PRODUÇÃO DE TEXTO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luana Andrade Dalmolin Dourado

Rodrigo Acosta Pereira

Introdução

Ao falarmos em livro didático, é relevante salientar que, após longos anos de discussões (Bunzen, 2005; Rojo, 2003; 2010) sobre seu uso, a qualidade do material impresso e sua avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, é o instrumento que está ao dispor da maioria dos alunos e que muitos de nós utilizamos. Mesmo sendo, em alguns casos, o único material didático disponível, muitos docentes ainda demonstram resistência quanto a sua adoção nas aulas e preferem não o utilizar. Entretanto, coadunamos com a ideia de que ele deva servir como um suporte didático, e não o centro de nosso trabalho e/ou planejamento (Dourado, 2019).

É claro que, com o passar dos anos, houve a necessidade de tentar equiparar a educação no Brasil, a partir da definição das competências que o aluno deveria desenvolver ao longo da educação básica. Então, a partir do ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser discutida por especialistas da educação e, em 2018, sua última versão foi homologada.

O referido documento, por sua vez, dialoga com documentos anteriores (como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs²) para o ensino de Língua Portuguesa, já que busca “atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2018, p. 67). Diante do exposto, temos como objetivo

1. Disponível em: <https://bit.ly/3cqCBDq>. Acesso em: 18 abr. 2022.

2. Este capítulo é resultado de dissertação de mestrado, iniciada no ano de 2017, defendida em 2018 no ProFletras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por isso, usamos como documento base PCNs, já que a BNCC passou a vigorar no ano de 2018, por conseguinte, os LD passaram a seguir o novo documento a partir do ano de 2019.

geral analisar como os gêneros do discurso são intercalados dialogicamente nas atividades de produção de texto (orais e escritos) dos livros didáticos de 9º ano do ensino fundamental II. Para tanto, analisamos essas atividades sob a perspectiva dialógica da linguagem, utilizando como referencial teórico-metodológico os escritos de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov³, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]). Como metodologia, nos ancoramos na análise documental (Lüdke; André, 1986; Cellard, 2008; Triviños, 2017) e na análise de conteúdo (Bardin, 1977 apud Triviños, 2017; Bardin, 2011), ambos sob o escopo dialógico da linguagem. Em termos de universo de análise, utilizamos os três livros de 9º ano de maior escolha na rede municipal de ensino de Gramado, Rio Grande do Sul, segundo dados do FNDE do ano de 2015, cidade de atuação docente da coautora.

Nesse universo, nosso objeto de análise são as atividades de produção de texto de cada coleção, especificamente atividades que intercalam dialogicamente gêneros do discurso como articuladores das práticas de produção de textos, conforme quadro abaixo:

Livro didático	Sigla utilizada	Número de propostas de produção de texto
<i>Português Linguagens</i> , 9º ano. Editora Saraiva ⁴	PL	12
<i>Projeto Teláris: Português</i> , 9º ano. Editora Ática ⁵	PT.P	08
<i>Universos: Língua Portuguesa</i> , 9º ano. Editora SM ⁶	U.LP	08

Quadro 1. Número de atividades de produção de texto de cada coleção e a sigla utilizada para cada LD

Fonte: Os autores.

Para fins de organização, inicialmente – em nosso capítulo – faremos a abordagem dos conceitos de gêneros do discurso e enunciado, a partir da perspectiva dialógica da linguagem à luz de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2011

3. Ao longo de nosso texto, a grafia do nome do autor se apresenta de duas diferentes maneiras, pois seguimos a forma como se apresenta nas traduções das obras utilizadas neste capítulo.

4. Cereja, William Roberto; Cochar, Thereza. *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015. Edição 9º ano.

5. Borgatto, Ana Maria Trinconi; Bertin, Terezinha *et al.* *Projeto Teláris: Português*. Ensino Fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática 2015.

6. Pereira, Camila Sequetto; Barros, Fernanda P.; Mariz, Luciana. *Universos: Língua Portuguesa*, 9º ano: anos finais. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

[1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]). Posteriormente, traremos reflexões sobre as práticas de produção de texto na escola e como os gêneros do discurso estão engendrados nessas práticas e, por fim, traremos o resultado feito na análise das atividades.

Nas diferentes esferas da atividade humana, fazemos uso da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]), seja nas situações mais simples de nosso cotidiano, seja nas situações que requerem maior formalidade. Ademais, para o Círculo de Bakhtin, as questões referentes à linguagem, não são abstratas, ao contrário, são concretas e realizadas pelo meio social, pela interação verbal dos sujeitos, o que constitui a realidade da língua (Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]).

A questão de levar em conta o meio social das interações verbais é um dos pilares dos estudos bakhtinianos, pois

[...] seria uma tarefa desesperada tentar compreender a construção das enunciações, que formam a comunicação verbal, sem ter presente nenhum de seus vínculos com a efetiva situação social que as provoca. (Volóchinov, 2013 [1930], p. 158)

A linguagem constitui-se a partir da interação entre sujeitos nas diversas relações sociais (Medviédev, 2016 [1928]; Volóchinov, 2013 [1926]).

Sob essa perspectiva, o estudo da linguagem, sob o panorama sociológico-dialógico do Círculo, se dá por meio do enunciado e uma de suas peculiaridades importantes é o que o Círculo compreende como *alteridade*, ou seja, os limites existentes em cada enunciado, já que o discurso do outro começa quando o meu discurso é concluído, pois “todo enunciado [...] tem um princípio absoluto e um fim absoluto” [...] (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275). Outro elemento constitutivo-funcional do enunciado é a *expressividade*, isto é, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289). Por isso, toda a vez, nas nossas relações com o outro, utilizamo-nos de enunciados valorativos, que exprimem e projetam determinados índices sociais de valor. Justamente por não existirem enunciados neutros (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]), sua expressividade é o que os torna tão individuais. Muitas vezes, a mesma palavra pode assumir significados diferenciados conforme a entonação com que é pronunciada, porque “o vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação – expressão sonora da valoração social” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 174; 175).

Ademais, uma terceira peculiaridade do enunciado é a *conclusibilidade*, que, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 280), “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso”, isso significa dizer que a ela está associada ao fato de o falante ter dito ou escrito tudo o que quis dizer em determinado momento da interlocução. A conclusibilidade, ainda em concordância com o autor, é determinada por três elementos: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Bakhtin (2011 [1979]) afirma que os enunciados são concretos, de natureza oral, escrita, primários e secundários, por isso, cada enunciado proferido na cadeia enunciativa é particular e, dessa forma, cada campo da utilização desses enunciados elabora os seus tipos de enunciados, o que, de acordo com o Círculo, são os *gêneros do discurso*: “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262).

No que se refere aos elementos constitutivo-funcionais dos gêneros – conteúdo temático, estilo e composição (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]) –, ao interagir com o outro nas diferentes esferas da comunicação, fazemos a seleção de elementos que comporão os enunciados. Isso corresponde ao que o Círculo denomina como *estilo*. Nas palavras de Fiorin (2017, p. 69), “o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”; logo, todo o gênero corresponde a um estilo.

Para escrever uma carta, por exemplo, é preciso organizar o texto dentro de uma determinada composição, a fim de situar o leitor no espaço, mostrando-lhe o que possa ter acontecido etc. Sendo assim, entendemos que, dentro dos gêneros discursivos, há a *composição* e Bakhtin (2011 [1979], p. 286) afirma que “os gêneros escolhidos nos sugerem os tipos e os seus vínculos composicionais”. Logo, para cada escolha de gênero que fizemos, automaticamente fazemos a escolha da composição de determinado texto, organizamos, portanto, nosso texto, sua estrutura e os elementos que os compõem (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]).

Por fim, a respeito do último elemento constitutivo do enunciado – o conteúdo temático – devemos saber, conforme Fiorin (2017), que não se trata de um assunto específico de um texto, mas o domínio de sentido do qual se ocupa o gênero. É pertinente lembrar que, constantemente, há o surgimento de diferentes gêneros – e a eliminação de outros – não só devido às diferentes

práticas sociais vigentes e à utilização da linguagem, mas também porque “[...] à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido” (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédév, 2016 [1928]).

Até a década de 1970, o ensino de Língua Portuguesa estava centrado no “erro” por parte do aluno. Entende-se como “erro” o não uso ou uso incorreto da norma padrão da língua, logo, as aulas eram centradas no estudo das regras gramaticais, descontextualizadas. Até esse momento o texto era visto somente como objeto de oralização, mais como exercícios de leitura silenciosa ou como objeto de estudo para a compreensão (Geraldí, 2015).

Foi a partir da década de 1980, com o surgimento da Linguística Textual, que o texto passou a ser a unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (2008, p. 73) afirma que a “[...] a Linguística Textual parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”. Geraldí (2015, p. 76) menciona que momentos posteriores, após a influência da linguística, o texto passa a ser, portanto, “[...] mais central no processo de ensino aprendizagem, com um deslocamento considerável: tratava-se agora de visar muito mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua”.

Dessa forma, na década de 1990, a partir da consolidação dos estudos no campo da Linguística Aplicada, fez-se necessário repensar o ensino da Língua Portuguesa. Com a publicação PCNs, em 1997 e 1998, o texto passa a ser o centro do trabalho nas aulas e, por isso, destacamos o primeiro objetivo da disciplina que consta no documento: “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender as múltiplas demandas sociais [...]” (Brasil, 1998, p. 32).

Para complementar, destacamos que, assim como os PCNs, a BNCC (Brasil, 2018) dá continuidade à ideia de que o texto seja o centro do trabalho para o desenvolvimento de habilidades no uso da linguagem no que diz respeito à leitura, escuta e produção de texto. O documento também organiza o ensino da língua portuguesa a partir dos quatro eixos, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Quando presenciamos as atividades de produção de texto em sala de aula, verificamos que os alunos têm muita dificuldade de escrever e, muitas vezes, isso se dá pelo fato de que estão sendo avaliados pelo professor, que “será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará

escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (Britto, 2012, p. 120). Para o processo de escrita, Geraldi (2013, p. 137) explica que é preciso seguir alguns passos, é necessário, portanto, que “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).”

É fato que muitas vezes o processo de produção de texto é equiparado à redação, isso porque os alunos têm sido cada vez mais cobrados nas provas nacionais e/ou vestibulares, por exemplo. É válido trazer, para isso, a distinção feita por Geraldi (2013, p. 136), quando esclarece que na produção de textos, produzem-se textos *na* escola; enquanto na escrita de redações, produzem-se *para a* escola. O mesmo autor afirma que não foi simplesmente uma mudança de nomenclatura de “redação” para “produção de texto”. Entendemos, portanto, que todo o processo de escrita e reescrita deve ser considerado, já que o sujeito passa a articular a produção de seus discursos, demarcando sua visão e conhecimento de mundo. Por isso “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (Geraldi, 2013, p. 160). Dessa forma, o aluno passa a ser o locutor efetivo.

Por fim, como afirma Geraldi (2013, p. 135), a produção de textos, sejam orais ou escritos, é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua e, em nossa visão, não há como ensinar língua portuguesa sem que sua base sejam os textos, como forma de interação. Afinal,

[...] Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com texto que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (Geraldi, 2013, p. 105)

Nos LD, verificamos que as propostas de produção de texto trabalham com gêneros do discurso variados e diversificados, além de um número significativo de produção escrita – 12 produções no PL⁷, 8 no PT.P⁸ e 8 no U.LP⁹. Além disso, há a abordagem de assuntos atuais, que fazem parte do cotidiano e da realidade do aluno, um dos objetivos ao priorizar o trabalho com gêneros do discurso. As situações sociointerativas são sempre levadas em conta na hora da produção, seja na troca de textos com o colega, seja em uma entrevista, por exemplo, mostrando a importância da ancoragem na interação social para a construção dos enunciados.

7. LD *Português linguagens*, 9º ano.

8. LD *Projeto Teláris*, 9º ano.

9. LD *Universos: Língua Portuguesa*, 9º ano.

Quando realizamos a leitura do manual do professor¹⁰, conforme já previsto, os três livros didáticos reafirmam que os gêneros do discurso são o eixo norteador da organização do LD e são, conseqüentemente, a base para as produções de texto. O próprio documento sinaliza que se deve trabalhar com a diversidade de gêneros tratando-o como um objeto de ensino, uma vez que “noção de gênero, constitutiva do texto precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23), pelo fato de os textos estarem organizados por sua natureza composicional, temática e estilística.

Pensando nesses elementos constitutivo-funcionais (Bakhtin, 2011 [1979]), as atividades analisadas definem o gênero – isso todas fazem – e trazem colaborações para a elaboração da temática e para a construção da sua forma composicional. No que se refere ao estilo, algumas atividades sugerem que os alunos utilizem uma linguagem objetiva e direta, de acordo com a variedade padrão da língua; um outro caso aponta que o aluno pode utilizar ‘pitadas de informalidade’, sendo que o gênero tratado é uma crônica, o que permite a flexibilidade de uma linguagem mais informal, conforme o contexto de utilização.

Entendemos, dessa forma, que os LD analisados respondem, de forma geral, às propostas dos PCNs (Brasil, 1998)¹¹ no que se refere aos gêneros do discurso para as práticas de produção de texto. Constatamos que há diversidade e variedades de gêneros abordados, tantos orais quanto escritos, as atividades de produção de texto trabalham com temáticas contemporâneas que, em muitos casos, fazem parte da realidade social de muitos alunos.

Os gêneros do discurso como formas ou estruturas textuais

É fato que os LD estão mais atuais, abordando temáticas que fazem parte da vida social e do cotidiano de grande parte dos alunos, mas, mesmo assim, ainda identificamos algumas atividades que exploram a estrutura do texto em detrimento de fatores de ordem histórico-cultural e social. Vale destacar que, quando falamos em estruturas textuais, não a comparamos com composicionalidade do gênero (Bakhtin, 2011 [1979]), pois essa se refere às formas de organização do texto-enunciado; enquanto aquelas denotam aspectos que ‘montam’ o texto-enunciado em uma forma fixa, que impossibilita ao aluno a flexibilidade com os gêneros do discurso, uma vez que sua estrutura é apresentada pronta no LD, como um modelo ‘estanque’ a ser seguido.

10. O trabalho com manual do professor não é o foco da nossa análise, mencionamo-los apenas para sinalizar o que LD aponta ao professor no que se refere aos gêneros do discurso.

11. Cabe ressaltar que a presente pesquisa em tela foi realizada previamente à publicação final da BNCC em 2018. Com isso, consideramos apenas o *diálogo discursivo* com os PCNs (Brasil, 1998).

Inicialmente, na proposta de produção de um artigo de opinião (Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 217), há o conceito de texto-enunciado desse gênero, seguidos de três textos que seriam exemplos e/ou suportes para a construção do texto final pelo aluno. A atividade orienta – conforme o recorte acima – o que deve conter em cada parágrafo de organização do texto. O conteúdo temático do texto é fornecido pelo LD, bem como o objetivo da produção final (publicar em uma revista). Não há, portanto, outras abordagens para com o trabalho com o gênero do discurso com, por exemplo, qual o objetivo maior dessa esfera de circulação, qual o posicionamento ideológico da revista, quais os contextos de produção, por que esse assunto é tão relevante para ser discutido etc.

No livro PL, analisamos que, em três atividades (Cereja; Cochar, 2015, p. 74; 93; 111), há o uso do gênero do discurso como uma forma textual. Ao propor a produção de texto com esse gênero, as formas do texto ganham mais destaque do que as interações sociais, por exemplo. As propostas focam na estrutura desse gênero, trazendo sua forma de organização (introdução, desenvolvimento, clímax, conclusão), muitas vezes a partir de uma introdução “congelada” já proposta pelo livro para que o aluno prossiga com o seu texto, semelhantes às propostas de produção de texto de LD das décadas de 1980.

Outras duas atividades do mesmo livro (Cereja; Cochar, 2015, p. 210; 249), o PL, também se organizam em função das formas textuais ao solicitar aos alunos a escrita de um texto-enunciado do gênero do discurso dissertativo-argumentativo. A atividade foca para nossas atenções na construção dessa estrutura textual, levando em conta a argumentação, a sustentação do ponto de vista, o que mais uma vez nos mostra que os gêneros do discurso estão sendo trabalhados como uma forma de estruturar esses tipos de texto.

Ao abordar a construção de um texto-enunciado do gênero do discurso artigo de opinião em uma atividade do livro PT.P (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 253), mais uma vez destacamos o uso do gênero do discurso como uma forma para trabalhar a estrutura do texto. Inicialmente, o aluno tem um texto do mesmo gênero para ler, a fim de compreender como deve ser a construção estrutural do seu texto-enunciado. A seguir, a exposição de como marcar a posição sobre o tema, como esquematizar o texto de opinião, como escrever o artigo de opinião são apresentadas no LD como forma de aluno “montar” seu texto, nesse formato.

Compreendemos que trabalhar com os gêneros do discurso como estruturas textuais é voltar às atenções às formas congeladas do texto-enunciado, por exemplo, como ocorreu em uma das atividades elencadas nesta subseção quando fornece ao aluno uma introdução para que ele adapte o desenvolvi-

mento e conclusão do seu texto-enunciado. Entendemos que se trata de uma proposta fora de contexto e que não contempla aspectos de ordem social, histórico-cultural dos alunos, servindo somente para explorar as formas fixas (Volóchinov, 2017 [1929]; Bakhtin, 2011 [1979]).

Vale lembrar que essas formas que citamos – quando o texto servia como meio de trabalhar a gramática ou explorar as estruturas textuais – ocorreu antes da publicação dos PCNs, quando se tinha outra concepção acerca do trabalho com o texto-enunciado, como identificar elementos nos textos (personagens, tempo, espaço, número de parágrafos do texto etc.). No entanto, agora essa concepção de trabalho precisa ser diferente.

Os gêneros como pretexto

Já vimos que o trabalho com os gêneros do discurso é o centro das discussões desde a publicação dos PCNs, e que os LD têm se ajustado cada vez mais a essa proposta. Até então, como já citado neste capítulo, o texto era trabalhado como forma de explorar conteúdos de ordem gramatical e não como forma de interação (Volóchinov, 2013 [1930]; Volóchinov, 2017 [1929]) com a turma ou entre os alunos. Ao analisar as atividades de produção de texto dos LD, deparamo-nos com apenas uma atividade em que o gênero do discurso é usado como pretexto para explorar elementos da língua (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 47).

A atividade que propõe ao aluno a produção de um texto-enunciado do gênero do discurso poema (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 47) simplesmente traz o gênero para que se efetive o trabalho com a combinação/seleção das palavras. Além de a proposta não trazer a exposição de esfera – nesse caso a literária – também não traz o trabalho com o gênero do discurso: o que pode ser pensado através desse gênero, qual o sentido pretendido etc.

A proposta de produção é voltada para o trabalho com os elementos da língua ao propor aos alunos que “selecione as palavras que desencadearão o processo de criação; classifique as palavras selecionadas [...]” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 47). Além disso, para construir o poema, o LD sugere que os alunos associem a “linguagem verbal (palavras) à linguagem gráfica (fotos, desenhos, formas geométricas)” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2015, p. 47).

As especificidades do gênero do discurso poema, bem como suas relações de sentido pretendidas com a produção são esquecidas ao dar maior ênfase para o trabalho com os elementos da língua. Isso implica que o aluno, em muitos casos, entenda que alguns gêneros – aqui o poema – sejam meras formas de explorar elementos linguísticos e que, na sua produção, deve-se

aprender somente a combinar e selecionar as palavras que melhor colaborarão para a rima, para a sonoridade em um resultado final, sem considerar as abordagens por nós já feitas neste capítulo.

O apagamento das ancoragens ideológicas da esfera

Já destacamos que são nas diferentes esferas de interação humana que os enunciados são elaborados (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédév, 2016 [1928]), uma vez que “em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, 2011 [1979]). Algumas atividades analisadas dos LD não trazem uma explicação acerca da esfera de produção e circulação dos gêneros. Das três coleções analisadas, notamos que o LD PL é o que consta o maior número de atividades sem explicação da esfera ao aluno. As atividades que solicitam ao aluno a produção de uma reportagem, e a produção de um artigo de opinião, por exemplo, não apresentam, na proposta, nenhuma informação ao aluno sobre a esfera jornalística.

No LD PT, das 8 atividades de produção de texto, 7 não trazem (Cereja; Cochar, 2015, p. 50, 93, 111, 160, 182, 210, 249) explicação alguma sobre a esfera do gênero do discurso (Bakhtin, 2011 [1979]). A atividade, quando solicita ao aluno a produção de um poema (o recorte da subseção anterior), também não apresenta a esfera de produção desse gênero – literária.

Já no LD U.LP, em 3 atividades, ocorre o apagamento da esfera (Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 95; 184; 213). O LD centra as atenções para que o aluno somente atente aos elementos relacionados ao estilo do gênero, conforme apresentamos na outra subseção. As atividades que vimos diz respeito muito mais à estrutura do texto (o que deve ser escrito em cada parágrafo, a apresentação e desenvolvimento do tema, a utilização da norma padrão na escrita etc.), do que referente às esferas de circulação do gênero do discurso.

Ora, as produções de texto-enunciado que não possuem as especificidades da esfera devidamente explicitada nas propostas, deixam de apresentar aos alunos um contexto de produção e circulação daquele gênero do discurso, pois os sujeitos agem em situações de interação constituídas nas esferas de atividades, sejam elas a escolar, a religiosa, a política, a jornalística etc.

Consideramos de total importância que o aluno produza seu texto-enunciado conhecendo as esferas de produção/circulação do gênero do discurso solicitado, pois através delas que compreenderá seu papel na situação de inte-

ração do seu texto-enunciado. De acordo com Brait (2016, p. 146), “Bakhtin demonstra a importância da noção de esfera/campo para a compreensão da natureza e a consequente classificação dos gêneros. [...] a noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros [...]”. No quadro abaixo, apresentaremos o número de atividades de cada LD utilizadas em que (i) o gênero é compreendido como forma textual, (ii) o gênero é usado como pretexto para análise gramatical e (iii) o gênero tem suas ancoragens ideológicas de esfera apagadas.

Livros Didáticos	Total de atividades de produção textual	Atividades com gêneros como formas textuais	Atividades com gêneros como pretexto	Atividades com apagamento das ancoragens ideológicas de esfera dos gêneros
<i>Português Linguagens</i> (PL)	12	05	–	11
<i>Projeto Teláris</i> (PT.P)	08	01	01	07
<i>Universos: Língua Portuguesa</i> (U.LP)	08	01	–	03

Quadro 2. Síntese da análise

Fonte: Os autores.

O atravessamento histórico: a tradição e a mudança

Na década de 1980, tivemos uma transformação da concepção de língua materna nas escolas, já que a *interação* (Volóchinov, 2013 [1930]; Volóchinov, 2017 [1929]) começou a ser a palavra-chave da década e o aluno passou, portanto, a ser o foco da aprendizagem. Nesse cenário surgiram as divergências no que se refere ao ensino dito “tradicional” da língua.

Segundo Angelo (2005), foi o desenvolvimento das teorias linguísticas que forneceram argumentos para mostrar a procedência das diferentes concepções de linguagem, instaurando uma relação polêmica entre as mudanças propostas, com base em estudos linguísticos e o tradicional ensino de gramática. Por isso, concordamos com a autora, quando afirma que “o discurso do novo só se deslança na existência do velho, da tradição a que se possa contrapor” (Angelo, 2005, p. 12).

No entanto, quando falamos em mudança (Pietri, 2003), logo pensamos que tudo referente ao passado, ao tradicional precisa ser rompido, e não é. De um lado, tínhamos um ensino focado na tradição e que durante muito tempo funcionou; tempos depois, vemos que muitas das mudanças se fizeram necessárias, já que tais métodos não eram suficientes para uma aprendizagem

satisfatória, frente aos estudos que estavam em vigor, no campo da Linguística, por exemplo. Era o discurso da mudança começando a eclodir.

Referindo-se à mudança no que tange o trabalho com texto-enunciado, especialmente com produção de textos, sabemos que esse já não pode ser feito tendo como base a exploração de conteúdos gramaticais. O aluno, no ensino tradicional, produzia textos a fim de corrigir e aprender aspectos textuais (enquanto estrutura) e gramaticais da língua e, até então, funcionava. No entanto, o que vemos hoje baliza o discurso de mudança: as produções de texto-enunciado devem ser o lugar de interação entre o autor do texto-enunciado e o leitor, levando em conta aspectos sócio-históricos e culturais do aluno (Geraldi, 2015; Volóchinov, 2013 [1930]; Volóchinov, 2017 [1929]).

Citamos como exemplo de atividades voltadas à tradição, as que usam o gênero do discurso como pretexto e as que visam a trabalhar os gêneros como estruturas e formas textuais. Isso porque o gênero é apresentado como proposta para que o aluno explore elementos linguísticos na construção do poema. Concordamos com Angelo (2005, p. 128) quando afirma que “[...] avaliar as crianças pelos erros gráficos cometidos, responsabilizar a presença de erros de grafia das palavras das crianças [...] são práticas do ensino tradicional da língua [...]”. Certamente também destacamos, nas análises feitas, muitos fatores relativos à mudança, a começar pelos LD, pois se encontram mais atuais, com temáticas contemporâneas que fazem parte do contexto social da maioria dos alunos. As produções de textos que analisamos nas três coleções, de forma geral, trazem temas relevantes e abordam o trabalho com diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2011 [1979]) sejam orais ou escritos.

Considerações finais

As atividades que analisamos, em linhas gerais, confirmam as propostas dos PCNs para o trabalho com os gêneros do discurso nas práticas de produção de texto. Diversos objetivos elencados no documento são encontrados nas propostas. Ao explorar o trabalho com os gêneros discursivos (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1926]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2016 [1928]), compreendemos que as instâncias constitutivo-funcionais do gênero – conteúdo temático, estilo, composição – são elencadas nas atividades, mas não de forma equilibrada, em que cada atividade de produção de texto contivesse, na mesma proporção, os elementos; mas com um deles destaque em relação aos outros.

Entendemos que pensar em uma prática de produção de textos com base nos gêneros do discurso é levar em consideração aspectos de ordem social e histórico, além de considerar as situações de produção dos textos (o que se fala, quem fala, para quem se fala). Ainda, vale considerar os lugares sociais, bem como os posicionamentos ideológicos dos interlocutores em busca de uma construção dialógica da linguagem e, assim, poderemos afirmar que a prática de produção de texto cumpriu o seu papel no ensino.

Ainda, a inserção do trabalho com diferentes gêneros do discurso nas atividades já é característica do discurso da mudança. Levar em consideração as interações sociais do aluno é muito mais importante do que reconhecer estratégias linguísticas ou aspectos gramaticais, pois o aluno passa pelo processo de desenvolvimento de sua competência discursiva. Por isso, produzir textos significa produzir enunciados, e isso só é possível nas relações dialógicas, no encaminhamento de um discurso da tradição para a mudança, em que as utilizações da linguagem permeiem os usos sociais sobrepondo-se às estruturas textuais da língua.

Por fim, após as avaliações do PNLD, os LD encontram-se em consonância com o documento, além de encaminhar-se para um efetivo trabalho com os gêneros do discurso nas atividades de produção de texto. Esse é o processo que vivenciamos e, certamente, o tipo de ensino que queremos.

Referências

- ANGELO, Gaziela Lucci. **Revisitado o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi *et al.* **Projeto Teláris**: Português. Ensino Fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática 2015.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produções de texto escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 1, p. 557-562, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015. Edição 9º ano.

DOURADO, Luana A. D. **Os gêneros do discurso em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II: em torno das atividades de produção textual**. 2019. 251f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

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

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2016.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda P.; MARIZ, Luciana. **Universos: Língua Portuguesa, 9º ano: anos finais. Ensino Fundamental**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 193f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 433-465, 2010.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. A construção da enunciação. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. *In*: Volóchinov, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926].

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

SOBRE OS AUTORES

Organizadores

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo: Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: lcfdraimo@uem.br

Margarida da Silveira Corsi: Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorado pela Université Lumière-Lyon 2 e pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel. Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando na graduação e no Profletras. E-mail: mscorsi@uem.br

Eliana Alves Greco: Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: eagreco@uem.br

Autores

Alice Cristiane Souza Ferreira da Silva: Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora na Escola Municipal Deputado Sebastião Patrus de Sousa e na Escola Estadual Professor Soares Ferreira. E-mail: alicecristiane@yahoo.com.br

Andréia da Cunha Malheiros Santana: Doutora em Educação pela Unesp. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando na graduação, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Profletras. E-mail: andreiacunha@uel.br

Angelita Fernandes da Silva: Mestre em Letras pelo Profletras. Professora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. E-mail: angelitafsilva@hotmail.com

Annie Rose dos Santos: Doutora em Letras pela UEL. Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: arsantos@uem.br

Aparecida de Fatima Peres: Professora associada do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da UEM. E-mail: afperes@uem.br

Carmen Rodrigues de Lima: Doutora em Letras pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da USP. Professora do Departamento de Letras Modernas da UEM, atuando na graduação e no Profl etras. E-mail: crlidelagnesi@hotmail.com

Celiane Pereira da Silva: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado de São Paulo. E-mail: celianepereira@hotmail.com

Claudia Valéria Doná Hila: Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: cvdhila@uem.br

Danieli Santos Beretello: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: daniberetelo@hotmail.com

Érika Kelmer Mathias: Doutora em Letras, na área de Estudos Literários, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora na UFFJ, atuando no Colégio de Aplicação (C. A. João XXIII) e no Profletras. E-mail: erika.kelmer@terra.com.br

Fernanda Sacomori Candido Pedro: Doutoranda em Letras na Unioeste. Mestre em Letras pelo Profletras, vinculado a Unioeste, Cascavel. Professora da rede pública municipal e estadual de ensino do estado do Paraná. E-mail: fernandasacomori@hotmail.com

Flávia Zanutto: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp, Araraquara. Professora do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: fzanutto@uem.br

Gilmei Francisco Fleck: Pós-Doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo-Vigo/Espanha. Doutor em Letras pela Unesp, Assis. Professor na Unioeste, Cascavel, atuando na graduação, na pós-graduação em Letras (PPGL) e no Profletras. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br

Gustavo Henrique Rodrigues da Silva: Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes-PE. E-mail: gustavohrodrigues84@gmail.com

Lilian Cristina Buzato Ritter: Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: lcbritter@uem.br

Luana Andrade Dalmolin Dourado: Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Letras pelo Profletras da UFSC. Professora da Educação Básica na rede pública do estado do Rio Grande do Sul. E-mail: luanadalmolin@gmail.com

Luana Oliveira Rodrigues: Mestra em Letras. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: luanaor25@gmail.com

Luciane Braz Perez Mincoff: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp. Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UEM, atuando na graduação e no Profletras. E-mail: lbpmincoff@uem.br

Luciene Souza Santos: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo credenciada no Profletras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. E-mail: lssantos@uefs.br

Marcos de Oliveira: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professor da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. E-mail: prof.marcosoliveira@hotmail.com

Maria Djanira de Sousa: Mestra em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do município de Sarandi. E-mail: prof-djan@hotmail.com

Maria Elena da Silva: Mestra em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: luizagazarini@seed.pr.gov.br

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer: Doutora em Estudos da Linguagem. Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). E-mail: marilucia@uenp.edu.br

Marina Leopoldina G. de Paiva da Mota Pereira: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora coordenadora da área de Linguagens da rede pública de ensino do estado de São Paulo. E-mail: marinapaiva@prof.educacao.sp.gov.br

Michelly Luteski: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: michellyluteski@gmail.com

Miriam Fila Miglioli Teixeira: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná, atuando na cidade de Campo Mourão. E-mail: miriamiglioli@gmail.com

Nilza Pereira Crepaldi: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: nilzapereiracrepaldi@gmail.com

Regiane Cavalcanti Caldeira Rocha: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede estadual de ensino na cidade de Presidente Prudente-SP. E-mail: regiane.caldeira19@gmail.com

Rodrigo Acosta Pereira: Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Linguística pela UFSC, onde é professor no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Profletras. E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br

Rosiane Xypas: Pós-Doutora em Didática da Literatura pela Université de Rennes. Doutora em Linguística de Corpus pela Université de Nantes/Universidade Federal da Paraíba. Professora associada de Língua e Literatura Francesa da UFPE, atuando na graduação e nos programas de pós-graduação em Letras e Educação. E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.com.br

Silvia Adriana Trolez Gonçalves: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: trolez26@gmail.com

Solange Diva Valentini: Mestre em Letras pelo Profletras da UEM. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná. E-mail: Solange_valentini@hotmail.com

Sonia Pascolati: Doutora em Estudos Literários pela Unesp, Araraquara. Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL e do Profletras. E-mail: sopasco@hotmail.com

Suzanne Dantas dos Santos: Mestre em Letras pelo Profeletras da UEL. Professora da rede pública de ensino do estado do Paraná e do município de Londrina. E-mail: suzydantas1@hotmail.com

Thais Cristina Moraes Sacchi: Mestre em Letras pelo Profeletras da UEM. Professora da rede municipal de ensino no município de Astorga-PR. E-mail: thais.c.msacchi@hotmail.com

Vilson Pruzak dos Santos: Doutorando em Letras na Unioeste. Mestre em Letras pelo Profeletras, vinculado à Unioeste, Cascavel. Professor da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná. E-mail: vilsonpruzaksantos@gmail.com

Wagner Belinato: Doutor em Letras pela UEM, com doutorado sanduíche/PSDE pela Université Lumière-Lyon 2. Professor do Departamento de Letras Modernas da UEM, atuando na graduação e no Profeletras. E-mail: wvbelinato@uem.br

Wemerson Damasio: Mestre em Letras pelo Profeletras da UEM. Professor da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba e do estado do Paraná. E-mail: prof.wemerson@hotmail.com

Título	Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura: Múltiplos olhares
Organizadoras	Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo Margarida da Silveira Corsi Eliana Alves Greco
Assistência Editorial	Andressa Marques Giovanna Ferreira Taís Rodrigues
Capa	Larissa Codogno
Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Andressa Marques
Revisão	Marcia Santos
Formato	16x23cm
Número de Páginas	384
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Junho de 2022

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100