

Leandra Ines Seganfredo Santos
Ruberval Franco Maciel
Solange de Carvalho Fortilli
(Organizadores)

Formação docente e ensino de Língua Portuguesa:
resultados e perspectivas do/no
Profletras - Região Centro-Oeste

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 04

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- Editora Unemat -

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: RESULTADOS E
PERSPECTIVAS DO/NO PROFLETRAS –
REGIÃO CENTRO-OESTE

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Reitora

Ana Maria Di Renzo

Vice-Reitor

Ariel Lopes Torres

Coordenadora Geral da Universidade

Ana Maria Di Renzo

Conselho Editorial

Presidente

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Membros

Ariel Lopes Torres

Luiz Carlos Chieregatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Sandra Mara Alves da Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

José Ricardo Menacho Tramarim de Oliveira Carvalho

Guilherme Angerames Rodrigues Vargas

Gustavo Laet Rodrigues

UNEMAT Editora

Editor: Maria do Socorro Araújo

Diagramação: Thiago Silva Fontes e Thiago Silva Garcia Duarte

Capa: Ketheley Leite Freire Rey

S237f Santos, Leandra Ines Seganfredo.

Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste / Leandra Ines Seganfredo Santos, Ruberval Franco Maciel e Solange de Carvalho Fortilli (orgs.). – Sinop: Editora Unemat, 2017.

344 p. - Coleção Sala de Letras; v. 4)

ISBN: 978-85-7911-179-2

1. Formação Docente. 2. Língua Portuguesa. 3. Profletras. I. Maciel, R. F. (org.). II. Fortilli, S. de C. (org.). Título. III. Título: resultados e perspectivas do/no Profletras.

CDU 377.8:811.134.3(81)

SUMÁRIO

| | |
|--|----------|
| PREFÁCIO - Desaprendendo para aprender: questionamentos sobre e para a formação docente | 7 |
|--|----------|

Ruberval Franco Maciel

Fabrcio Tetsuya Parreira Ono

| | |
|--------------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
|--------------------------|-----------|

Solange de Carvalho Fortilli

PARTE I

| | |
|--|-----------|
| A pesquisa interventiva como instrumento de transformação na formação e nas práticas de docentes de Língua Portuguesa: unidades PROFLETRAS da Região Centro-Oeste... .. | 18 |
|--|-----------|

Leandra Ines Seganfredo Santos

PARTE II

| | |
|--|-----------|
| Aspectos da Construção do enredo em contos produzidos por alunos do oitavo ano..... | 59 |
|--|-----------|

Sueli Aparecida Racanelli da Silva

Solange de Carvalho Fortilli

| | |
|--|-----------|
| A importância dos estudos sociolinguísticos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental..... | 71 |
|--|-----------|

Daniela Rodrigues dos Santos Machado

Elza Sabino da Silva Bueno

Liliane Jordete Moreira dos Santos

| | |
|--|-----------|
| A produção de textos em sala de aula: espaço para autoria | 84 |
|--|-----------|

Milsa Duarte Ramos Vaz

Maria Leda Pinto

| | |
|---|------------|
| A relação entre o trabalho com a escrita na escola e a assunção da autoria na produção do jornal escolar | 100 |
|---|------------|

Cleiton de Souza Sales

Silvia Regina Nunes

| | |
|--|------------|
| A sequência didática na exploração de recursos linguísticos | 111 |
|--|------------|

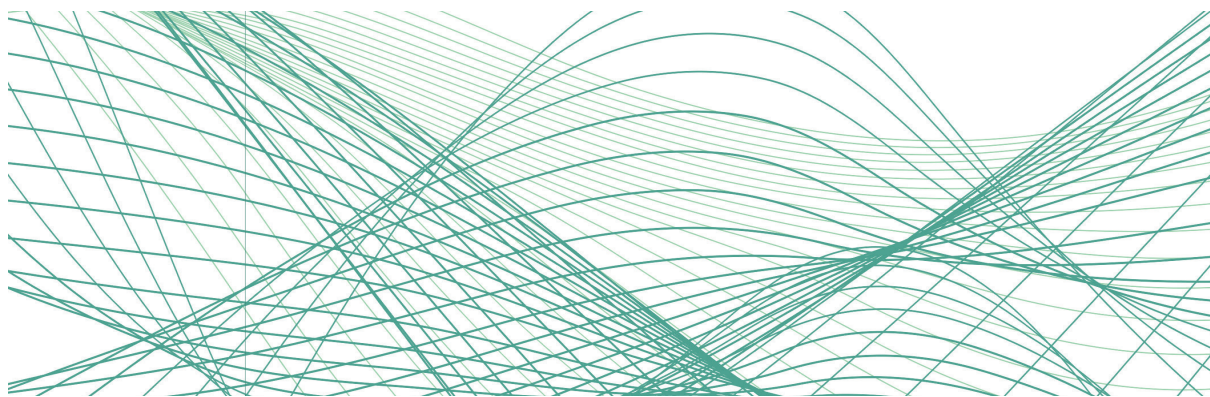
Cláudia Valéria Gonçalves Loroza

Joceli Catarina Stassi-Sé

| | |
|--|------------|
| Construção de Avatares: a ferramenta digital Pixton e os processos de identificação em alunos da 2ª fase do 3º ciclo do Ensino Fundamental..... | 126 |
| <i>Cleunice Fernandes da Silva</i> | |
| <i>Tânia Pitombo de Oliveira</i> | |
| Contribuições da disciplina Gramática, variação e ensino para o uso de dicionários como instrumentos linguísticos e discursivos | 137 |
| <i>Azenilda Pereira de Oliveira</i> | |
| <i>Nilce Maria da Silva</i> | |
| <i>Vera Regina Martins e Silva</i> | |
| Desenvolvimento de competência escritora através do ensino de recursos de persuasão .. | 149 |
| <i>Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira</i> | |
| Dize-me o que falas e te direi quem és: língua, identidade e cultura “Tucuju” | 165 |
| <i>Raquel Teixeira da Silva</i> | |
| <i>Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i> | |
| Estudos sobre o letramento digital a partir da análise do livro didático do Ensino Fundamental..... | 182 |
| <i>Luciane Ruis de Campos Almeida</i> | |
| <i>Alaôr Fonseca Filho</i> | |
| <i>Neide Araújo Castilho Teno</i> | |
| O hipertexto e os gêneros textuais: resultado da pesquisa do PROFLETRAS..... | 194 |
| <i>Ângela Maria dos Santos</i> | |
| <i>Nataniel dos Santos Gomes</i> | |
| Processo de autoria: do fantoche ao e-book, as TICs em sala de aula..... | 204 |
| <i>Maríndia Becker</i> | |
| <i>Tânia Pitombo de Oliveira</i> | |
| Sequência Didática e criação de Blog: em cena o gênero Fábula | 216 |
| <i>Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira</i> | |
| <i>Neusa Inês Philippsen</i> | |

PARTE III

| | |
|--|------------|
| A metáfora da transdisciplinaridade presente no poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto..... | 238 |
| <i>Iolanda Rocha Brito</i> | |
| <i>Sandra Espíndola Macena</i> | |
| <i>Márcia Maria de Medeiros</i> | |
| | |
| Bom dia, camaradas: uma proposta de letramento literário a partir da leitura de um romance das literaturas africanas de língua portuguesa | 246 |
| <i>Gisele Meire Tita Nazário</i> | |
| <i>Vera Lúcia da Rocha Maquêa</i> | |
| | |
| Contaçon de histórias: a prática de ingresso para o caminho da literatura..... | 261 |
| <i>Sidnei Alves da Rocha</i> | |
| <i>Adriana Lins Precioso</i> | |
| | |
| Formação de leitores literários: conhecer para humanizar-se | 269 |
| <i>Rauer Ribeiro Rodrigues</i> | |
| <i>Edemir Fernandes Bagon</i> | |
| | |
| Letramento literário e identidade afrodescendente: uma experiência de leitura da obra <i>A cor da ternura</i>, de Geni Guimarães | 285 |
| <i>José Gomes Pereira</i> | |
| <i>Ana Claudia Duarte Mendes</i> | |
| | |
| Letramento literário e o ensino de leitura: uma proposta para sala de aula | 299 |
| <i>Célia Ferreira de Sousa</i> | |
| <i>Consoelo Costa Soares Carvalho</i> | |
| <i>Vera Lucia da Rocha Maquêa</i> | |
| | |
| O lugar da leitura literária em sala de aula: quais os caminhos possíveis?..... | 314 |
| <i>Elen Cristina Freire</i> | |
| <i>Polyana Sampaio da Silva Scrimim</i> | |
| <i>Genivaldo Rodrigues Sobrinho</i> | |
| | |
| SOBRE OS AUTORES..... | 337 |



PREFÁCIO

DESAPRENDENDO PARA APRENDER: QUESTIONAMENTOS SOBRE E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os fluxos transculturais decorrentes do contínuo processo de globalização, bem como o incessante desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea intensificam a necessidade de repensarmos e refletirmos acerca das bases epistemológicas e ontológicas que compõem a formação docente. Esses fenômenos têm expandido os escopos de estudos na área de linguagens e têm, cada vez mais, aberto espaço para diálogos inter-transdisciplinares devido à complexidade das formas de linguagens, de concepções de aula, de papéis de professores e de alunos e da expansão das perspectivas sobre a construção e representação do conhecimento, que pode ir além dos modelos tradicionalmente legitimados nas esferas educacionais.

Nessa perspectiva, pesquisas recentes no campo da linguagem e da educação, como por exemplo, os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos propõem ressignificações das práticas de letramentos escolares e não escolares. Segundo essa vertente, parte-se do pressuposto de que sempre fomos multimodais. Nesse raciocínio, podemos dizer que desde as culturas ágrafas, os sentidos sempre foram representados por várias modalidades e, portanto, sempre fomos multimodais. A multimodalidade está presente nas figuras rupestres, nas danças de comunidades indígenas isoladas, nos movimentos de batalhas do movimento *hip hop*, na ausência de uma pessoa falecida ao se comparar uma foto antiga e uma atual de família, nos gestos de concordância ou negação, no silêncio de um olhar triste, no cheiro de um perfume de uma pessoa conhecida ou um texto que vem a mente de uma comida de infância a partir do cheiro, os intertextos presentes em um videoclipe, entre outros. Todos esses exemplos são manifestações de linguagens, são textos com representações situadas de sentidos compostos por várias modalidades.

Com o advento da escrita, no entanto, as diferentes modalidades de construção de sentidos, segundo Gee e Hayes (2011) sofreram um congelamento. A partir de então, a escola tem dado destaque a essa modalidade nos seus processos de letramentos. Neste sentido, salientamos que a perspectiva grafocêntrica se pauta em uma epistemologia que considera a representação do conhecimento estável, fixo e linear, a partir de uma lógica tipográfica, conforme discutido como autores como Castells (1999), Monte Mór (2009) e redefinido e exemplificado por Duboc (2015) e Maciel (2017). No entanto, coexistindo com essa perspectiva, a cibercultura trouxe a perspectiva pós-tipográfica, seguindo a lógica das redes.

Assim, com o intuito de se ilustrar essas duas perspectivas, apoiamo-nos em quadro comparativo proposto por Duboc (2015). A autora chama atenção para o fato de que vivemos em um momento de transição, em que as práticas, muitas vezes, são marcadas por características provenientes ora de uma *sociedade tipográfica*, ora de uma *sociedade pós-tipográfica* ou de uma mistura de ambas.

| Sociedade Tipográfica (LETRAMENTO CONVENCIONAL) | Sociedade pós-tipográfica (NOVOS LETRAMENTOS) |
|--|--|
| Centralização | Distribuição |
| Concentração | Compartilhamento |
| Autoria individual | Autoria colaborativa |
| Esfera privada | Esfera pública |
| Normatização | Experimentação |

Fonte: Duboc, 2015, p. 668.

No primeiro quadro, a autora aponta que na sociedade tipográfica evidencia-se a centralização e concentração de saberes. Esses aspectos podem ser identificados nas avaliações individualizadas, nas produções tradicionais de textos escritos, normatizados e caracterizados pela linearidade (início, meio e fim) e, também, no caráter privado que coloca o acesso a produção escrita de forma unilateral de autoria do aluno para o professor. Somado-se a isso, o letramento convencional poder ser verificado nos exercícios de preenchimento de lacunas, nos testes de múltipla escolha ou o preenchimento espaços em que o aluno pode obter uma nota de 8,75. Essa lógica segue uma epistemologia de construção de conhecimento de forma linear, de passo a passo, com regras e modelos pré-estabelecidos e com hierarquias verticalizadas bem definidas.

No que se refere à sociedade pós-tipográfica, aponta-se para saberes distribuídos e compartilhados, o que pode ser amplamente ilustrado e verificado pelas plataformas wiki (sites que permitem a edição colaborativa de conteúdos), redes sociais, portais de notícias e vídeos, entre outros disponíveis no ciberespaço. Assim, o processo de autoria que se limitava à esfera privada, passa por um processo de “desprivatização”, destacando-se pela autoria compartilhada e, instantaneamente pode ser ressignificada por outros usuários em outras partes do mundo digital e ganhar novas formas e sentidos.

A condução das atividades e avaliação, nessa visão, é mais subjetiva, embora pautadas em critérios adotados pelo professor. Isso se dá de acordo com os objetivos pré-definidos e dão vazão para o desenvolvimento de habilidades que proporcionam: a possibilidade de distribuir conhecimento, remixar textos (incluindo as diversas modalidades textuais), ler criticamente as informações disponíveis na internet, construir gráficos e infográficos, estabelecer conexões entre as várias modalidades textuais, analisar e produzir memes, avaliar como o sentido pode ser construído em releituras de letras de músicas por meio de videocliques, em diferentes contextos sociohistóricos, verificar como uma letra de música é reapropriada, redistribuída no ciberespaço e sua interação com os internautas, entre outros aspectos. Essa perspectiva, diferentemente da anterior, se pauta na epistemologia da performance, da não linearidade pré-definida, aprendidas, em alguns casos, pela tentativa e erro e pela colaboração interativa.

Ao enxergar apenas uma dessas perspectivas, a escola pode se distanciar da realidade do mundo fora dela. Reafirmamos o fato de que elas coexistem e precisam ser consideradas quando se tem em questão a formação docente, uma vez que neste momento de transição, ainda há uma saliência de características provenientes de uma sociedade tida como tipográfica misturada

a características de uma sociedade pós-tipográfica, amparada pelo processo de globalização e tecnologias digitais. Embora, por um lado, o status quo de várias esferas educacionais seja permeado por modelos pré-estabelecidos. Por outro, a experimentação, a criatividade, os novos meios de produção e a agência na formação dos indivíduos são questões que precisam fazer parte de uma proposta na formação de professores.

Nesse cenário, defendemos uma formação docente que procure questionar e transgredir práticas escolares naturalizadas e/ou fossilizadas. Apoiamo-nos em Rocha e Maciel (2015) ao afirmar que:

buscamos perspectivas outras, que nos possibilitem enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas também válidas de nos relacionarmos com o mundo e de produzirmos conhecimento. (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 19).

Em outras palavras, a formação docente precisa estar atenta em buscar contemplar outras formas de se possibilitar uma educação voltada para as necessidades localizadas em diferentes contextos educacionais. Nela, buscam-se promover uma formação, tanto pré quanto em serviço em consonância com as mudanças sociais, políticas, epistemológicas e ontologias da contemporaneidade.

Nessa mesma vertente, Rojo (2012) defende um ensino que leve em consideração uma sociedade de característica híbrida, onde diferentes padrões coexistem num longo processo de mudança de atitudes para e com a educação. A referida autora ainda sugere um trabalho que parta das referências culturais dos alunos, dos gêneros, mídias e linguagens aos quais estão expostos e fazem uso, para que assim se possa focalizar um posicionamento crítico, ético e democrático, com o fim de expandir seus repertórios culturais e discursivos.

Esses pensamentos convergem com o argumento de se romper com padrões epistemológicos e paradigmáticos nas ciências sociais, conforme apontado por Sousa Santos (2006). Para o autor, essa postura implica em validar outras formas de se fazer ciência onde se possam buscar outros saberes tidos não científicos, e no caso dessa discussão, de práticas escolares não canônicas, numa tentativa de se equilibrar posturas centralizadoras com posicionamentos que consideram o saber como algo que possa ser distribuído.

Além de haver a preocupação em não apenas se discutir as práticas sociais inerentes as transformações sociais (in)visíveis a cada novo dia, há uma ética com a responsabilidade de se levar em conta as diferentes subjetividades, implicadas no processo de formação, sem que se tenha que apagar ou se esquecer daquilo que já existe (KALANTZIS e COPE, 2012). Ainda, nesse raciocínio, Menezes de Souza (2016) aponta para o fato de que há uma necessidade de se pensar nos pressupostos epistemológicos de linguagem e letramentos nos quais as investigações sobre as práticas sociais estão alicerçadas.

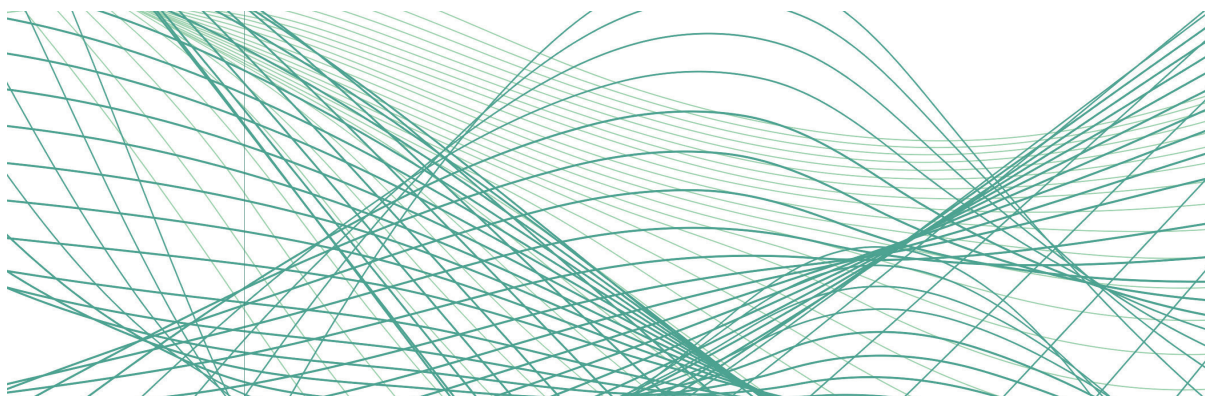
Nesse texto, buscamos apresentar algumas reflexões e provocações sobre a formação de professores na contemporaneidade, deslocando olhar pela busca de modelos legitimados para outros olhares que buscam teorizar a formação a partir da prática. Procuramos considerar os diferentes *ethos* discursivos com diversos repertórios culturais, sociais, políticos e educacionais em que os textos desta coletânea foram escritos. Enfatizamos o reconhecimento de outros modos de representação de sentidos que valoriza a mudança do letramento como habilidade estática para descrever práticas de múltiplos letramentos. Para tanto, espera-se uma mudança de postura da relação professor-aluno de maneira mais horizontalizada e a busca de pedagogias mais

rizomáticas em relação à construção e disseminação do conhecimento nos quais professores são desafiados a “desaprender” privilégios de ensinar aquilo que a tradição concebia como estável e naturalizado nas práticas de linguagens.

*Ruberval Franco Maciel
Fabrício Tetsuya Parreira Ono*

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: mudanças na formação de professores e alunos na sociedade digital? **Ciclo de Palestras em Linguística Aplicada**. UEMS-Campo Grande-MS, 2009.
- KALANTIZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.
- GEE, J.; HAYES E. R. **Language and learning in the digital age**. New York: Taylor and Francis, 2011.
- MACIEL, R. F. Multiletramentos, digitalidade e ubiquidade: formação de professores no século XXI. **Aula inaugural**. SED, Campo Grande, 2017.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Org.). **Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2016, v. 1, p. 261-279, 2016.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOUZA e SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, p. 3-46, 2006.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – região Centro-Oeste* chega aos leitores em um momento bastante significativo para o Programa: a comemoração dos cinco anos de sua idealização-implementação. O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional foi recomendado pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior – CTC-ES da CAPES, na 141ª reunião, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2012 e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Portaria Nº 1009 – CNE, de 10 de outubro de 2013. Representa uma ação indutora da CAPES com vistas à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

A proposta pedagógica do PROFLETRAS contempla a transdisciplinaridade, a inovação em sala de aula e a elaboração de propostas de ensino decorrentes da investigação, o que imprime ao egresso do PROFLETRAS perfil que o habilita a responder aos desafios educacionais contemporâneos, especificamente, aqueles que envolvem práticas sociais mediadas pelas mais diferentes linguagens.

Na região Centro-Oeste do Brasil, as cinco unidades do Programa estão alocadas em quatro Universidades: Sinop - MT (UNEMAT), Cáceres - MT (UNEMAT), Dourados - MS (UFGD), Campo Grande - MS (UEMS) e Três Lagoas - MS (UFMS). A história do Programa, embora curta (há apenas duas turmas com trabalhos defendidos até o ano de 2017), não só gera frutos como dá conta da diversidade de interesses, bases teóricas e propostas fecundas que o professorado da região é capaz de engendrar. A presente coletânea surge, pois, com o objetivo de dar visibilidade a esse instigante mosaico de ideias, nascido de grupos de alunos, pesquisadores e professores que, se se interligam pela territorialidade, mantêm, por outro lado, peculiaridades na forma de abordar as várias manifestações da língua, em suas formas cotidiana e literária.

Na parte I, em *A pesquisa interventiva como instrumento de transformação na formação e nas práticas de docentes de Língua Portuguesa: unidades PROFLETRAS da Região Centro-Oeste*, Leandra Ines Seganfredo Santos mapeia a abrangência territorial e numérica das cinco unidades do Programa da referida região, observando os impactos do PROFLETRAS desde sua implantação em 2013 até a defesa dos trabalhos da Turma 2. O texto apresenta questões sobre a formação do profissional de Letras, as novas demandas impostas à “sociedade digital” e as maneiras de lidar com elas no aprendizado dos alunos. Assim, faz-se um panorama das

principais contribuições do Programa no contexto e delineiam-se rumos para estudos futuros.

Já na Parte II, Sueli Aparecida Racanelli Silva e Solange de Carvalho Fortilli, em *A construção do enredo em contos produzidos por alunos do oitavo ano* tratam de estratégias de aprimoramento do enredo em textos produzidos pelos alunos. Como parte de um trabalho maior, desenvolvido em uma escola pública de Pauliceia, estado de São Paulo, o artigo demonstra que atividades específicas sobre a estrutura do gênero permitem ao aluno reconstruir seu texto de forma mais coesa, valendo-se, por exemplo, da delimitação das informações em períodos mais curtos e da utilização de itens lexicais mais propícios ao contexto, mecanismos que favorecem a composição do conto como um todo.

Em *A importância dos estudos sociolinguísticos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, Daniela Rodrigues dos Santos Machado, Elza Sabino da Silva Bueno e Liliane Jordete dos Santos discutem questões relativas à forma como se dá o ensino de língua portuguesa no sistema educacional brasileiro, o que exige passar pelas concepções de língua e linguagem e a importância dos estudos sociolinguísticos variacionistas para o processo de ensino e aprendizagem de língua. As autoras elaboram, como concretização do olhar lançado sobre tal problemática, uma proposta de intervenção no ensino de língua no Ensino Fundamental em escolas públicas de Dourados, Mato Grosso do Sul, relacionada à variação e mudança linguísticas presentes no português brasileiro.

Em *A produção de textos em sala de aula: espaço para autoria*, Milsa Duarte Ramos Vaz e Maria Leda Pinto apresentam resultados de um trabalho que teve como objetivo propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades na produção de textos de autoria, coesos e coerentes de acordo com necessidades advindas do contexto social, pelos alunos do 8º ano com continuidade no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal. As análises estão fundamentadas na perspectiva sócio-interacionista da linguagem articulada ao pensamento do teórico Bakhtin. Os resultados apresentados neste texto compreendem a análise de uma proposta pedagógica de produção do gênero discursivo relatório de campo que evidenciou o processo autoria por parte dos estudantes.

Cleiton de Souza Sales e Silvia Regina Nunes estudam a autoria manifesta em textos elaborados por alunos para um jornal escolar, no artigo *A relação entre o trabalho com a escrita na escola e a assunção da autoria na produção do jornal escolar*. Os autores observaram, em escola pública de Várzea Grande, Mato Grosso, a constituição da função-autor, a noção de gestos de interpretação e assunção da autoria, tendo como base a perspectiva discursiva, e levando em consideração o funcionamento do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1987). Em discussões e produções de textos sobre Direitos Humanos, ficou evidente que, sob certas condições de produção, autores (os alunos) e textos se constituem em concomitância, em um elaborado processo de “manuseio” dos discursos circulantes.

O interesse de Cláudia Valéria Gonçalves Loroza e Joceli Catarina Stassi-Sé volta-se para o gênero fábula, com exploração dos recursos linguísticos vinculados à concordância verbal, proposta ministrada em classe de Ensino de Jovens e Adultos- Ensino Fundamental. O trabalho, denominado *A sequência didática na exploração de recursos linguísticos*, comprova que essa modalidade organizativa de ensino possibilita um trabalho com a macro e a microestrutura do gênero, o que converge para novas possibilidades de acesso ao funcionamento da língua. A comparação entre as produções dos alunos antes e depois do processo indica melhor manuseio e compreensão dos mecanismos da língua em textos orais e escritos.

No âmbito da inovação tecnológica em sala de aula, Tânia Pitombo de Oliveira e Cleunice Fernandes da Silva desenvolvem o trabalho *Construção de Avatares: a ferramenta*

digital Pixton e os processos de identificação em alunos da 2ª fase do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Reconhecer a necessidade de que a escola prepare alunos multiletrados, capazes de lidar com diferentes usos da linguagem, fez com que as autoras realizassem uma pesquisa-ação que oportunizou o diagnóstico dos conhecimentos do alunado e a elaboração de uma proposta de intervenção, efetuada com alunos da 2ª fase do 3º ciclo, com idade entre 13 e 14 anos, de uma escola estadual de Sinop, Mato Grosso. Utilizou-se a ferramenta digital Pixton, em que se criam avatares e histórias em quadrinhos, gênero que possibilita a constituição do sujeito-autor, por meio da reflexão da posição do aluno no contexto sócio histórico e cultural, enquanto a formulação do avatar possibilita a construção de imagens como manifestações, nos processos de representação de si.

Em *Contribuições da disciplina Gramática, variação e ensino para o uso de dicionários como instrumentos linguísticos e discursivos*, Azenilda Pereira de Oliveira, Nilce Maria da Silva e Vera Regina Martins e Silva apresentam as contribuições da disciplina Gramática, Variação e Ensino para a construção do projeto pedagógico intitulado *Leitura Discursiva de Dicionários*, desenvolvido com a primeira turma do Mestrado Profissional em Letras, na Unidade de Cáceres. O objetivo do projeto foi desenvolver uma leitura discursiva dos dicionários, coadunando-os com a história das ideias linguísticas. Assim, torna-se possível perceber nos dicionários novos significados e informações sobre o funcionamento da língua, o que amplia o olhar dos alunos sobre tal instrumento, muitas vezes visto apenas como objetos de consulta. Uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da cidade de Porto Esperidião – MT protagonizou a proposta de trabalho, que promoveu um deslocamento do estatuto do dicionário de simples objeto de consulta para o de instrumento linguístico discursivo.

No artigo *Desenvolvimento de competência escritora através do ensino de recursos de persuasão*, Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira apresenta discussão sobre mecanismos linguísticos de convencimento e persuasão que, se ensinados em sala de aula, podem melhorar o desempenho dos alunos na produção de textos argumentativos. O autor defende que apenas o domínio de recursos estruturais de qualquer gênero argumentativo não é suficiente para que o texto seja um potencial instrumento de convencimento do interlocutor, visão que legitima a ampliação das estratégias ensinadas em sala de aula, abarcando teorias como a dos atos de fala, do apito do cão, do contrabando de informação, da avaliatividade, entre outras.

Raquel Teixeira da Silva e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros assinam o texto *Dize-me o que falas e te direi quem és: língua, identidade e cultura “Tucuju”*, em que apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa acerca das variantes linguísticas do Amapá, desenvolvida a partir de um projeto de ensino denominado “Pororoca em Linguagem”. O objetivo das autoras foi reconhecer as variantes linguísticas do povo tucuju, como meio de afirmação da identidade cultural do aluno, a partir da produção de um dicionário de vocábulos regionais, junto a uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Macapá-AP. Para elas, o projeto foi uma ocasião favorável ao reconhecimento das particularidades linguísticas do Amapá, possibilitando aos discentes perceber que a riqueza e a diversidade linguística são fundamentais para a identidade deles, como sujeitos em formação.

Em *Estudos sobre o letramento digital a partir de análise do livro didático do Ensino Fundamental*, Luciane Ruis de Campos Almeida, Alaor Fonseca Filho e Neide Araújo Castilho Teno tratam de uma das formas de letramento mais pujantes nos dias de hoje: aquele que envolve as novas tecnologias de comunicação e interação. Documentos oficiais e professores reconhecem a importância do letramento digital, porém, em alguns casos pode não haver convergência entre as estratégias para abordá-lo e o perfil dos livros didáticos. Os autores

elaboraram um questionário para conhecer o acesso às ferramentas e ao meio digital e mapearam atividades sobre gêneros digitais nos livros didáticos. A análise mostrou a inexpressiva contemplação dos gêneros digitais no livro adotado, o que sugeriu a necessidade de atividades que o complementassem e promovessem práticas de leitura e escrita no meio digital, o que se cumpriu por uma proposta de intervenção.

Também com interesse na relação dos alunos com as novas mídias, Ângela Maria dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes estudam, no artigo *O hipertexto e os gêneros textuais: resultado da pesquisa do PROFLETRAS*, como a formação oferecida pela escola direciona-se para a formação de leitores/escritores capazes de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações. Faz-se, assim, uma análise do uso de gêneros textuais orais e escritos nas aulas de língua portuguesa de uma turma de 6º ano, a partir do hipertexto presente em um blog. A ideia é reconhecer o hipertexto como ferramenta auxiliar do professor, já que ele promove atividades diversificadas de leitura e escrita, em várias manifestações, o que pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Tânia Pitombo de Oliveira e Maríndia Becker desenvolvem o trabalho *Processo de autoria: do fantoche ao e-book, as TICs em sala de aula* cujo objetivo é focar, por meio de mecanismos diversos, como o fantoche e o e-book, o percurso do aluno na constituição de sua autoria, deslocando-se da posição de leitor para se colocar, também, como sujeito criador. A partir da temática “lixo”, analisa-se o caminho de autoria do estudante, ao mesmo tempo em que se investe no letramento digital. O trabalho foi realizado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Matupá, estado do Mato Grosso. Com o estudo, as autoras evidenciam os limites e as possibilidades durante um processo de construção da posição sujeito-autor.

Amparadas em uma visão sociointeracionista da língua, especificamente, na Linguística Aplicada, Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira e Neusa Inês Philippsen apresentam o artigo *Sequência Didática e criação de Blog: em cena o gênero Fábula*, direcionado à discussão sobre práticas de leitura e escrita do gênero fábula, dentre outros, para o desenvolvimento das competências leitora e de produção textual. Os objetivos da pesquisa alinham-se também àquilo que se avalia no exame nacional Prova Brasil, norteado pela Matriz Curricular do SAEB. Participaram da pesquisa interventiva alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de escola do município de Oeiras do Pará, os quais ampliaram seus conhecimentos acerca do gênero fábula a ponto de produzirem seus próprios escritos. Essas produções foram inseridas em um *blog*, intitulado “Jovens Fabulistas Oeirenses”, ferramenta que tornou ainda mais significativas as atividades desenvolvidas durante a Sequência Didática.

A parte III desta coletânea volta-se às discussões sobre o tratamento da literatura na escola. As especificidades do texto literário e sua abordagem nas aulas de língua portuguesa suscitaram o interesse de pesquisadores como Iolanda Rocha Brito, Márcia Maria de Medeiros e Sandra Espíndola Macena, que apresentam o artigo *A metáfora da transdisciplinaridade presente no poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto*. O estudo realiza uma leitura do poema mencionado, além de uma análise metafórica, voltada para o viés da transdisciplinaridade, baseada na complexidade do universo e das relações do sujeito enquanto transformador da sociedade e do mundo. A intervenção proposta caminha para o estabelecimento de uma teia de pensamentos, saberes e experiências, que resultem na dinamicidade de redes de aprendizagem e possibilidades de leitura da literatura e do mundo.

Bom dia, camaradas: uma proposta de letramento literário a partir da leitura de um romance das literaturas africanas de língua portuguesa é de autoria de Gisele Meire Tita Nazário

da Silva e Vera Lucia da Rocha Maquêa. No texto as autoras apresentam resultados de um trabalho voltado para as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como uma possibilidade de conhecer e fomentar a discussão sobre temáticas que levam em conta as diferentes culturas que compõem o nosso contexto social. As autoras objetivaram desenvolver estratégias para a leitura do texto literário produzido por autores africanos e baseiam-se na perspectiva metodológica do Letramento Literário, postulado por Cosson (2014), por meio da estratégia da sequência básica, que abre possibilidades para um enfoque intertextual, social e político do ensino da literatura e do trabalho com processos de formação de leitores.

Em *Contaçõ de histórias: a prática de ingresso para o caminho da literatura*, Sidney Alves da Rocha e Adriana Lins Precioso apresentam um olhar sobre a prática de contação de histórias, em tempos e espaços diversos. A observação dos autores busca conhecer sua trajetória, sua importância nos cenários local e global, bem como seu apagamento em algumas localidades, fato incompatível com a reconhecida importância que tal atividade tem.

Também voltados à importância da literatura na formação do aluno e do homem, Rauer Ribeiro Rodrigues e Edemir Fernandes Bagon apresentam o artigo *Formação de leitores literários: conhecer para humanizar-se*. Profundamente marcadas pelas práticas leitoras dos indivíduos em suas relações nas mais diferentes esferas de atividade, a sociedade moderna reconhece a importância da alfabetização e do(s) letramento(s) para a inserção social dos sujeitos. Assim, os autores discutem a formação do leitor de textos literários e o valor da literatura infante-juvenil, na perspectiva estética da recepção leitora e das práticas educacionais. A análise permite concluir que as práticas docentes devem propiciar a fruição estética literária, garantindo a possibilidade de que o aluno interaja com os textos literários e chegue aos diversos sentidos que a linguagem literária é capaz de veicular.

O trabalho de José Gomes Pereira e Ana Cláudia Duarte Mendes é um relato de experiência de leitura da obra *A Cor da Ternura*, da escritora Geni Guimarães, realizada com alunos do nono ano de uma escola municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul. O artigo, intitulado *Letramento literário e identidade afrodescendente: uma experiência de leitura da obra A cor da ternura, de Geni Guimarães*, esclarece como, a partir de leituras e discussões sobre a cultura afrodescendente, foi possível desenvolver um software sobre o aprendizado, um jogo de perguntas e respostas, produto final de todas as atividades desenvolvidas. O objetivo foi que os alunos desenvolvessem a percepção crítica e autônoma sobre o papel do negro na nossa sociedade, atentos ao discurso imposto pela cultura branca europeia cuja desconstrução permite formar um novo modelo, sob uma perspectiva mais humana e humanizadora.

Célia Ferreira de Sousa, Consoelo Costa Soares Carvalho e Vera Lucia da Rocha Maquêa discutem como abordar significativamente o texto literário em sala de aula, ultrapassando experiências que o coloquem como pano de fundo para o ensino de nomenclaturas gramaticais, por exemplo, em *Letramento literário e o ensino de leitura: uma proposta para sala de aula*. As autoras, no percurso da pesquisa, propuseram oficinas de leitura literária, nas quais o leitor foi tomado como ser participativo no processo de leitura, e a escola como agente principal desse processo formativo. O objetivo central foi valorizar o encontro do aluno com o texto literário, proporcionando conhecimentos que transcendem os limites da escola e têm significado prazeroso e efetivo em suas vidas.

O interesse pela valorização do texto literário apresenta-se também no artigo de Elen Cristina Freire, Polyana Sampaio da Silva Scrimim e Genivaldo Rodrigues Sobrinho, intitulado *O lugar da leitura literária em sala de aula: quais os caminhos para encontrá-lo?* Considerando a Sequência Básica do letramento literário sistematizada por Rildo Cosson

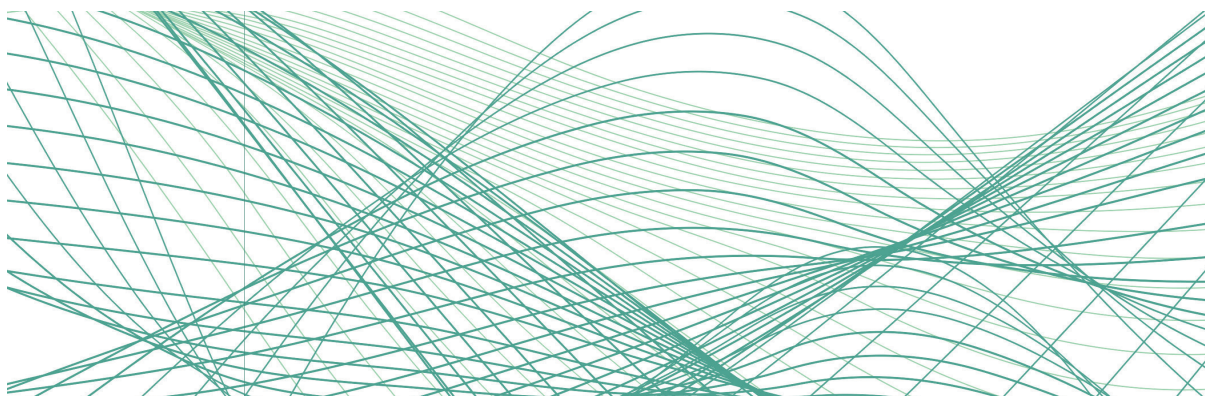
(2014), os autores utilizam o conto como gênero textual-base para o desenvolvimento das atividades, que envolveram o uso de música, documentários, vídeos, slides e a produção de contos como produto final. A trajetória permitiu questionar: como planejar uma aula em que a literatura apresente-se de modo frutivo? Que metodologia utilizar na organização da prática docente voltada ao texto literário?, indagações que são respondidas por meio da sequência desenvolvida, produtiva para um tratamento inovador e prazeroso da literatura em sala de aula.

A rede PROFLETRAS destina-se a congregar profissionais que lidam com a língua portuguesa em suas diversas manifestações, nos mais variados espaços geográficos e culturais, o que se vê plenamente contemplado nessa coletânea. Lançá-la ao público representa uma grande satisfação para as cinco unidades envolvidas, as quais agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o empenho de tantas professoras e professores que desenvolvem, em suas salas de aula, as práticas inovadoras que prenunciam novos tempos na educação brasileira. Não se pode deixar de agradecer também os grandes protagonistas dessa rede de conhecimentos que o Mestrado Profissional em Letras visa disseminar: o alunado que, nas diversas localidades do Brasil, são atores e construtores das pesquisas e combustível para o trabalho docente. Assim, agradecemos, em especial, os alunos das escolas públicas envolvidos nas pesquisas aqui apresentadas.

Solange de Carvalho Fortilli

The background features a vertical black bar on the left side. Overlaid on this and the white background are numerous thin, teal-colored lines that form a complex, wavy pattern. These lines create a sense of depth and movement, resembling a stylized landscape or a network of connections. The overall aesthetic is modern and technical.

PARTE I



A PESQUISA INTERVENTIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UNIDADES PROFLETRAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Leandra Ines Seganfredo Santos

INTRODUÇÃO¹

Há algum tempo, os níveis educacionais brasileiros não têm alcançado os desejáveis resultados². Na mídia, nos estudos científicos e nas conversas de senso comum há uma concordância de que a escola não tem conseguido cumprir com uma de suas principais funções sociais, que é a de ensinar o educando a ler e a escrever proficientemente. A leitura e a escrita oportunizam uma inserção ampliada do cidadão na sociedade, nas práticas cotidianas, para que possa fazê-las de forma autônoma e protagonista. Este fato recai, sobretudo, à disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP), mais notadamente ao professor desta disciplina a “culpa” pela não obtenção do objetivo, embora concordemos de que este desafio não cabe apenas aos docentes que atuam com LP, mas sim aos profissionais de todas as áreas, como bem asseveram Neves et al. (2008). Soma-se a isso um grande desencantamento, pelos mais diversos motivos, para ingresso de novos docentes na carreira (SANTOS e SILVA, 2013; GATTI, 2010; SIQUEIRA, 2012).

Temos acompanhado alguns esforços, na esfera governamental nacional e estadual, no sentido de instituir ações em forma de políticas públicas educacionais que oportunizem práticas diferenciadas e culminem em mudanças nos índices de alfabetização e letramento³ da sociedade brasileira. Uma dessas ações é a oferta de formação *stricto sensu* por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)⁴.

Este estudo busca historicizar impactos qualitativos e quantitativos do Programa na

1 Este texto é uma versão revista e ampliada de Santos (2016). Naquele, tratamos apenas das unidades mato-grossenses. Neste, abordamos também as unidades sul mato-grossenses.

2 Basta uma rápida consulta nos resultados de avaliações, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA, o ENEM, para comprovar a afirmação (disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php>).

3 Neste texto, compreendemos o termo Alfabetização conforme descrito por Soares (2003; 2016) como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, é a apropriação da representação visual da cadeia sonora da fala. Já Letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. (ROJO, 2009, p. 11)

4 Ver Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do MEC, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Região Centro Oeste. Neste sentido, objetivamos apresentar a proposta do Programa Nacional em rede e mapear a abrangência territorial e numérica das cinco unidades da referida região (UNEMAT/Sinop; UNEMAT/Cáceres; UEMS/Campo Grande; UEMS/Dourados; UFMS/Três Lagoas) no primeiro quadriênio de existência, desde sua implantação em 2013, com o ingresso da Turma 1 até a defesa das Propostas de Intervenção da Turma 2 (2016).

Além desta introdução, na sequência, abordamos alguns pressupostos teóricos relacionados àquilo que consideramos os pilares que sustentam o Programa. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos. No item seguinte, descrevemos parte dos resultados obtidos até o momento e, nas considerações finais, tecemos reflexões, inquietações e perspectivas.

1 PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Para início desta seção, asseveramos a necessidade de se buscar novos rumos à formação inicial e contínua do docente de Letras, em que apresentamos propostas de política governamental nacionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o PROFLETRAS, e estadual, como o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), com vistas a possíveis desdobramentos e mudanças nas práticas do docente de Letras e nos níveis de letramentos de seus alunos. Traçamos breves considerações acerca dos letramentos desejáveis, das novas demandas da “sociedade digital” e da pesquisa interventiva.

Há mais de uma década, temos discutido a formação inicial e contínua de docentes, mais especificamente do contexto mato-grossense, amparados em estudos nacionais e internacionais (ver, por exemplo, Santos e Ramos, 2014; Santos, Ramos e Silva, 2012; Santos, Justina e Justina, 2014; Santos, Cunha e Trugillo, 2014; Santos e Silva, 2013). Os estudos mostram que, embora tenhamos consideráveis avanços, não temos atingido índices satisfatórios de formação nas licenciaturas, reverberados nos resultados de baixos indicadores de letramento da população, já mencionados no início deste texto. É necessário, pois, rompermos os paradigmas tradicionais que não se adequam às mudanças que movem a sociedade contemporânea e, simultaneamente, a educação e seus profissionais. Para Simões (2015), o presente século clama por um ensino eficiente, possível mediante inovações das metodologias protagonizadas nos contextos educacionais.

Diante desse cenário, a formação é compreendida e exercida em um continuum, com vistas a privilegiar, dentre outras questões: o trabalho colaborativo; o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático, criterioso e cuidadoso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; o protagonismo do profissional; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor; a criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e possam conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2005 e 2010; NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009; SIMÃO et al, 2009).

Além de inúmeras ações isoladas, como é o caso do que se tem buscado realizar por meio de reestruturações curriculares (ver, por exemplo, Santos e Justina, 2015), há, também, as políticas públicas educacionais que buscam mudar este quadro. No âmbito nacional, ações como o PIBID⁵ e as Olimpíadas de Língua Portuguesa⁶, para citar apenas algumas, instituídas pelo Ministério da Educação (e parceiros), têm estimulado a formação de docentes.

5 Dados disponíveis em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em 11 de maio de 2016.

6 Para saber mais sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa, acessar o endereço eletrônico: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>.

Na Portaria⁷ N° 46 de 11 de abril de 2016, que aprova o novo Regulamento do PIBID, fica evidente essa intenção do governo: além do objetivo da formação do licenciando, há um compromisso explícito com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas. Se, na versão anterior do Programa, as instituições de ensino superior (IES) escolhiam as escolas parceiras a partir da existência de um professor supervisor que apresentasse o perfil para a função, na versão atual, as escolhas parceiras são feitas a partir de uma lista de escolas prioritárias disponibilizada pelo MEC. A premissa é de que os projetos das IES se alinhem aos demais projetos e ações das escolas parceiras: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Mais Educação, dentre outros, de forma que os subprojetos sejam agrupados por eixos estruturantes (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental (EF): Alfabetização e Numeramento; 4º ao 9º anos do EF: Letramento).

Ainda no âmbito nacional, no intuito de contribuir para minimizar a problemática dos baixos índices de letramento dos alunos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou, em 2013, o PROFLETRAS, com a especificidade de atender aos professores de Letras, da rede pública de ensino, em efetivo exercício profissional, que atuam especificamente no Ensino Fundamental (EF), do 1º ao 9º anos, na área de LP na Educação Básica. O Programa é oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com a participação de 50 unidades de ensino superior do país. Dada à natureza, especificidade e abrangência do Programa, a proposta aponta oito importantes e complexos motivos que justificam a constituição e consolidação de uma rede nacional de formação:

- (a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;
- (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;
- (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
- (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
- (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;
- (f) o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;
- (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;
- (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer

⁷ O documento na íntegra pode ser encontrado em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>, acesso em 11 de maio de 2016.

na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;

(i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira. (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 4).

Em virtude disso, a composição da proposta encontra-se organizada na área de concentração Linguagens e Letramentos, assim descrita:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua leitura de mundo... (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 4).

Sob essa égide, a área de concentração está alicerçada em duas linhas de pesquisa:

| Teorias da Linguagem e Ensino: linguagens e letramentos | Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes |
|--|--|
| Esta linha de pesquisa visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência: (a) descrição e normatização das linguagens; (b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; (c) domínios textuais e semântico-discursivos; (d) graus de arbitrariedade e iconicidade das linguagens naturais e não naturais; (e) identidades e construções antro-po-culturais e literárias; (f) dialogicidade entre comunidades discursivas e manifestações étnico literárias; (g) formação do leitor. | Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para: (a) compreensão de Educação Inclusiva: conceito de (a)tipicidade; (b) causas do fracasso escolar no Brasil; (c) configuração de transtornos e linguagem e de aprendizagem, casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; (d) letramento da comunidade surda; (e) procedimentos pedagógicos possíveis e proporcionais aos diferentes quadros de atipicidade e de agravamento; (f) produção de material instrucional orientado, adequado e inovador. |

Fonte: Extraído da Proposta PROFLETRAS aprovada pela CAPES (2013, p. 4)⁸

O PROFLETRAS busca materializar 10 (dez) objetivos, sendo que a principal meta aponta para o empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas a favorecer a reflexão, a tomada de novos posicionamentos, como também, encorajá-los à promoção de inovações das práticas profissionais, de modo que promovam:

- (i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;
- (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;
- (iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

⁸ A Proposta pode ser encontrada em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=PROFLETRAS-sinop&m=normas>.

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 5).

O Programa adota uma perspectiva transdisciplinar abalizado em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. Espera-se, também, despertar uma postura de professor-pesquisador que, enquanto realiza as propostas de intervenção, reflita sobre diferentes usos da linguagem na sociedade.

Para o docente receber o título de Mestre em Letras, este terá de cumprir a carga horária de 360 horas distribuída em dois (2) anos, ou seja, é necessária a integralização de, no mínimo, 24 (vinte e quatro) créditos. Dentre as disciplinas ofertadas: 2 (duas) são de fundamentos; 5 (cinco) são obrigatórias; e 3 (três) são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 12 (doze). Ademais, precisa elaborar uma proposta de intervenção (PI) que privilegie alguma problemática em torno do seu fazer docente.

Espera-se que o projeto tenha característica inovadora e que criticamente envolva o uso das tecnologias digitais. Considerando o ineditismo e abrangência da proposta, além da coordenação local sediada na UFRN, cada unidade possui sua própria coordenação e conselho, entretanto, há um Conselho Gestor composto por representantes docentes das 5 (cinco) regiões brasileiras. Este Conselho é responsável pela deliberação de questões amplas, como aprovação das solicitações de credenciamento e descredenciamento de docentes, definição de diretrizes gerais, dentre outras. No que concerne a PI, o Conselho propôs diretrizes para a realização do que tem se denominado Trabalho de Conclusão Final (TCF). O documento intitulado Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no PROFLETRAS segue orientações descritas na Portaria Normativa Nº 17 da CAPES (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e orienta que a pesquisa deva:

ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (NATAL, 2014, p. 1).

Neste sentido, as diferentes unidades podem optar pelo formato, desde que seja constituído de uma parte teórica e uma prática. Duas são as possibilidades descritas nas diretrizes: TCF em forma de relatório ou dissertação. No primeiro caso, deve ter no mínimo 50 páginas, acompanhado de produto em forma de um material didático que tenha suportes como vídeo, software, caderno pedagógico, entre outros. No segundo caso, a recomendação é que tenha no mínimo 100 (cem) páginas. Sempre que necessário o projeto deve ser submetido ao Comitê de Ética da Instituição a que pertence a unidade do PROFLETRAS⁹.

A seleção é feita em rede nacional com avaliação anual realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares)¹⁰, simultaneamente, nas unidades participantes. Cada unidade define, antecipadamente, o número de vagas ofertadas.

Acerca da opção pela proposta de intervenção, temos acompanhado que a pesquisa interventiva, ou pesquisa-ação, tem sido tomada como uma possibilidade para a reconstrução das

9 No caso das unidades da UNEMAT, os discentes submetem seus projetos no seguinte sítio eletrônico do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEMAT): <http://portal.unemat.br/cep>.

10 <http://www.comperve.ufrn.br/>.

relações entre a universidade e a sociedade, ou, mais especificamente, o contexto educacional (DENZIN e LINCOLN, 2006; OMURA, 2014). Para Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação prevê uma percepção de ação com definição de vários elementos: “um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Este tipo de pesquisa é, pois, diferente de outros tipos de propostas, uma vez que ao contrário de uma proposta de pesquisa tradicional, uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva.

Greenwood e Levin (2006) compreendem que a pesquisa-ação integra a teoria e a prática, cujo objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto, com produção de resultados válidos. Defendem que este tipo de pesquisa

é uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimento entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados. (GREENWOOD e LEVIN, 2006, p. 102).

De acordo com Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Neste tipo de estudo, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. (TRIPP, 2005, p. 445-6). Para o referido autor, incita-se, com este tipo de pesquisa, um maior envolvimento entre Universidade e Escola, de modo que, quando os professores primários trabalham em parceria com acadêmicos da universidade, se envolvem com teorias já prontas e refletem acerca de seu fazer docente.

Pimenta (2005, p. 521) aponta para a necessidade de realizar “pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles”. Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), por sua vez, defende a pesquisa qualitativa em sala de aula, cuja tarefa é “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. A aludida autora assevera que é importante que o professor seja tencionado a direcionar um olhar de pesquisador às suas práticas e o caracteriza, assim como Kleiman (2006), como “agente letrador” ou “agente de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2010).

Essa defesa encontra, pois, respaldo nas tendências atuais para o ensino de LP, inclusive nos documentos oficiais (por exemplo, nos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais), cujo foco não se direciona mais especificamente ao ensino da língua em uma concepção abstrata e atomizada, nas palavras de Bazerman (2015), mas sim, como uma prática social, essencialmente dialógica, discursiva (BAKHTIN, 1999).

Consoante Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais em que se utilizam letramentos, de maneira ética, crítica e democrática. Os estudos do letramento – uma das principais bases teóricas do PROFLETRAS – partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem e exigem, assim, a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes, concebendo uma nova relação entre o oral e o escrito (KLEIMAN, 2007; GUIMARÃES e KERSCH, 2012).

Baseiam-se nos gêneros que “são modos de fazer coisas – e como tais corporificam o que se deve fazer, trazendo marcas do tempo e lugar no qual se realizam tais coisas, bem como os motivos e ações realizados nesses lugares” (BAZERMAN, 2015, p. 35). Para ele, os gêneros emolduram e situam o momento da escrita, identificam um espaço e um evento e implicam orientações, compreensões típicas, instrumentos e trajetórias possíveis, assim, os textos são “sempre contextualizados na vida das pessoas que leem e escrevem e situados em espaços sociais nos quais circulam”, em que “cada novo texto pode relacionar-se com textos procedentes de outros modos”, caracterizando a intertextualidade (BAZERMAN, 2015, p. 45, 77).

De acordo com Kleiman, os textos hoje são multimodais e a leitura é um processo de produzir significação. Para ela, a

aprendizagem de leitura e de produção de qualquer texto de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita. Essas capacidades constituem, em última instância, o objetivo final de todo programa de letramento escolar. (KLEIMAN, 2008, p. 509).

Em tempos de céleres mudanças, a hipermodernidade, termo defendido por Rojo e Barbosa (2015), aponta para a necessidade de a escola trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, em que o ato de ler articule as diferentes e diversas modalidades de linguagem potencializadas pelo suporte pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.

Um recente estudo realizado pela Fundação Telefônica Vivo, em cooperação com a UNESCO, por exemplo, avalia impacto, custo-efetividade e resultados pedagógicos na melhoria da aprendizagem de alunos de escolas públicas envolvidas em projetos com tecnologias digitais. Nele, Brandão e Vargas (2016) apontam que a apropriação de tecnologias digitais em escolas envolve um tripé composto pelas seguintes dimensões: i) dimensão de infraestrutura, caracterizada pelas condições físicas e estruturais do espaço escolar para receber equipamentos que demandam eletricidade, acesso e distribuição de internet e segurança; ii) dimensão técnica, que se refere à capacidade dos partícipes da escola em lidar com novas tecnologias digitais, no que diz respeito à construção de competências para o uso qualificado das tecnologias e aos distintos esforços formativos que as iniciativas em curso buscam empreender; e, iii) dimensão política, que caracteriza o diálogo entre os diversos envolvidos na iniciativa para alinhar objetivos e relação com o projeto da escola, e em que medida faz parte do desejo e das intenções dos docentes e da gestão. Para os referidos autores, as tecnologias digitais possuem amplo potencial e podem ocasionar diversidade de impacto no universo escolar.

Pedró (2016) reitera a necessidade de os sistemas escolares aderirem às mudanças, sobretudo àquelas oportunizadas pelas tecnologias digitais à vida cotidiana. O autor sugere o aproveitamento do potencial da tecnologia para uma mudança pedagógica no sentido de melhorar a qualidade e a produtividade dos processos escolares em todos os níveis, desde a administração até a avaliação da aprendizagem e cita três fatores fundamentais: as taxas de incorporação das tecnologias para usos sociais e de comunicação entre os adolescentes e, cada vez mais, entre as crianças; a propagação de empresas que oferecem serviços de valor agregado como conteúdos e aplicativos educacionais; e, a quase universalização de dispositivos de uso individual que estão ao alcance de uma proporção muito elevada de discentes e docentes nos países desenvolvidos.

Na seção 3 deste texto, retomaremos essas questões, no âmbito das propostas de

intervenções realizadas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo filia-se ao paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 2006). Os dados que o compõem são provenientes dos ingressantes nos dois primeiros processos seletivos do PROFLETRAS: a primeira turma teve ingresso em agosto de 2013 e conclusão em agosto de 2015; a segunda turma ingressou em novembro de 2014 e concluiu até dezembro de 2016.

Para atingir o objetivo proposto, primeiramente realizamos uma coleta de informações primárias, feita diretamente na secretaria¹¹ de cada uma das unidades do PROFLETRAS, para a obtenção de dados mais específicos acerca dos discentes, quanto a idade, endereço, vínculo profissional e condições para estudo (no que diz respeito à obtenção ou não de afastamento remunerado e bolsas), bem como em seus currículos lattes. No que concerne aos docentes, interessou-nos saber a idade, filiação acadêmica, tempo de doutoramento e experiência na Educação Básica. Estes dados oportunizaram a elaboração do perfil dos sujeitos que nutrem diretamente as cinco unidades desde sua implantação.

Na sequência, passamos para a segunda etapa da pesquisa, que foi coletar diretamente na página eletrônica¹² os Trabalhos de Conclusão Finais das Turmas 1 e 2 das unidades. Diante da grande quantidade de dados, para a sistematização, elaboramos uma planilha com as seguintes categorias: autor(a), orientador(a), título, turma(s) contemplada(s) com a proposta de intervenção, número de alunos participantes, rede de ensino, objetivo(s), metodologia, produto gerado, referencial bibliográfico de base e resultados obtidos.

Neste sentido, o corpus de dados analisados na pesquisa compõe-se de diferentes documentos, dentre eles: i) a proposta do Programa aprovada pela CAPES; ii) listas com dados pessoais dos docentes/discentes; e, iii) cento e vinte e dois (122) Trabalhos de Conclusão Finais das Turmas 1 e 2.

3 RESULTADOS

A tessitura dessa seção apresenta-se da seguinte forma: expomos o perfil das unidades do PROFLETRAS, dos docentes e dos discentes, apresentamos os TCF das Turmas 1 e 2, descrevemos resultados apreendidos da leitura e análise dos dados que formalizam o corpus e das impressões como partícipes do continuum das ações em uma das unidades.

3.1 Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: docentes, discentes e propostas

O Estado de Mato Grosso foi contemplado com duas unidades do PROFLETRAS, ambas sediadas na UNEMAT. Uma das unidades localiza-se na sede, em Cáceres e a outra em Sinop.

11 Agradecemos aos profissionais técnicos administrativos da Educação Superior e às coordenadoras dos Programas das cinco unidades envolvidas no estudo, pelo pronto atendimento e cedência dos dados solicitados.

12 Os TCF do PROFLETRAS estão disponíveis nos sites de cada unidade. Cáceres: <http://portal.unemat.br/PROFLETRAS-caceres>; Sinop: <http://portal.unemat.br/PROFLETRAS-sinop>; Três Lagoas: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/cursoId:199>; Dourados: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-PROFLETRAS-dourados-mestrado-profissional/teses_dissertacoes; e Campo Grande: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-PROFLETRAS-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes

3.1.1 PROFLETRAS UNEMAT/Cáceres

Quando o PROFLETRAS foi implantado em Cáceres, em 2013, já existia um Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística em andamento no campus desde 2008 e vários professores atuam nos dois programas. O quadro inicial era composto por 10 (dez) docentes. Atualmente (2017), 9 (nove) professores estão credenciados, sendo que uma delas aposentou-se e duas do quadro inicial não fazem mais parte (uma pediu descredenciamento e outra está afastada para ocupar o cargo de Reitora), tendo sido, então, credenciadas duas novas docentes. Destes 9 (nove), 7 (sete) possuem o título de doutor em Linguística (cinco na subárea de Análise do Discurso, um em Sociolinguística e um em Aquisição da Linguagem) e dois em Literatura (um em Teoria e História Literária e outro em Estudos Comparados de Literatura de LP), obtidos entre os anos de 2006 e 2013. O Conselho desta unidade do PROFLETRAS optou pelo desenvolvimento de dissertação como trabalho final.

Cento e noventa e nove (199) docentes inscreveram-se para a seleção da primeira turma em que todas as 18 (dezoito) vagas foram preenchidas. Para um breve perfil dos discentes, apontamos o município de origem, rede(s) de ensino em que atuam, condições para estudo, idade e tempo de experiência na Educação Básica. Assim, a Turma 1 do PROFLETRAS/Cáceres foi composta por professores efetivos das esferas estadual e municipal. Dois atuavam na rede municipal e não obtiveram afastamento para qualificação. Dos 16 (dezesesseis) que atuavam na esfera estadual, 5 (cinco) encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obter afastamento para qualificação. Onze tiveram afastamento parcial de cinquenta por cento da carga horária, dentre eles, 3 (três) somente foram afastados no último semestre, pois os demais estavam cumprindo estágio probatório. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 26 (vinte e seis) e 51 (cinquenta e um) anos, com média de idade de 37 (trinta e sete) anos e lecionavam entre 3 (três) e 32 (trinta e dois) anos, a maioria, em média, 15 (quinze) anos. Eram provenientes de 15 (quinze) diferentes municípios mato-grossenses: Arenópolis, Cáceres, Campo Verde, Confresa, Conquista D'Oeste, Cuiabá, Nova Olímpia, Nova Xavantiva, Paranatinga, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Poxoréu, Rondonópolis, Tangará da Serra e Várzea Grande. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residem da unidade do PROFLETRAS em Cáceres variam de 188 (cento e oitenta e oito) a 1.230 (um mil duzentos e trinta quilômetros), em média 405 Km. Todos receberam bolsa da CAPES para os estudos.

O grupo de docentes desta unidade optou pela realização do TCF em forma de dissertação. Segue, abaixo, quadro com o título e objetivos das propostas:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|--|---|
| Análise discursiva de dicionários: uma proposta pedagógica | Tomar o dicionário como objeto discursivo para trabalhar questões sobre o ensino de língua, considerando-o como instrumento linguístico discursivo onde se institucionaliza um saber sobre a língua, em oposição ao seu uso como mero objeto de consulta. |
| Saberes e sabores: das leituras de narrativas literárias africanas à construção de leitores na EJA | Estimular a leitura literária e contribuir com a formação leitora dos estudantes, igualmente refletir sobre as temáticas abordadas nos contos e sobre a consolidação da Lei 10.639/03. |
| O teatro como recurso pedagógico na produção textual de alunos do Ensino Fundamental | Produzir textos orais e escritos a partir de experiências em grupo relacionadas a leituras, trabalho de campo, pesquisa e representação teatral. |

| | |
|---|--|
| Discursividade e autoria no trabalho com o jornal escolar: possibilidades de deslocamentos no ensino de língua portuguesa | Propor um espaço de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita, em que o aluno busque o ritual da escrita, de modo que construa um espaço de dizer, tendo como base a elaboração do jornal escolar, problematizando, dessa forma, as práticas vigentes de ensino de LP. |
| O processo de construção do documentário Memórias de uma escola: práticas de leitura e escrita | Refletir sobre as práticas de leitura e escrita, tomando como fio condutor o espaço urbano, buscando compreender, sob o viés do funcionamento da memória, a constituição da cidade, o apagamento das etnias indígenas em solo Paranatinguense e o papel social da escola. |
| Leitura literária e fotonovelas: entrelaçamentos para constituição do leitor no Ensino Fundamental | Proporcionar aos alunos, a partir da atividade sistemática de leitura literária, mecanismos para sair da condição de leitor decodificador, para aquele que toma a leitura como apropriação, invenção, produção de sentidos e, portanto, mais atento a sua consciência de mundo. |
| Autoria e resistência: a memória do assentado no processo de intervenção pedagógica na escola | Transformar o processo de constituição de autoria na escola em algo significativo para o aluno enquanto sujeito histórico que encontra na língua uma forma de manifestar-se ideologicamente. |
| Novos gestos de interpretação: o desafio de “ensinar” a ler | Desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática inteligível, possibilitando a formação de sujeitos-leitores. |
| Das histórias de leitura à leitura dos alunos do CEJA: eu era cego, porque não sabia ler | Tomar as histórias dos alunos e a partir delas produzir leitura. |
| A produção de paródias: uma proposta para o ensino da língua portuguesa | Aliar a tecnologia e LP, através da pesquisa no celular e na sala de informática, do contato com vídeos baixados, músicas compartilhadas via bluetooth, filmes exibidos e circulação das paródias no Facebook. |
| Uma prática de ensino de leitura no entremeio: o sistema de representação político brasileiro | Realizar um trabalho de intervenção sustentado em práticas discursivas de leitura, a fim de que os alunos ocupem uma função de autoria, para que possam construir e compreender os sentidos possíveis para produzir efeitos de ousadia em seus textos; refletir na oralidade, com relação ao sistema de representação político brasileiro. |
| Caminhos possíveis para a formação do leitor: um olhar para as literaturas africanas | Desenvolver estratégias para a leitura do texto literário africano; a partir das temáticas infância e escola, estabelecer um diálogo com outros textos e materiais, expandir o repertório de leitura e desmistificar a visão quase que cristalizada que se tem de África. |
| Da sala de aula para o bairro e vice-versa: uma proposta de leitura e escrita | Proporcionar atividades significativas de trabalho com a LP nas modalidades oral e escrita, voltadas para o cotidiano, a fim de desenvolver suas competências comunicativas e aprimorar seus domínios de língua em diferentes situações sociais. |
| Múltiplos sentidos de consumismo em práticas de leitura de alunos do 8º ano | Pensar a leitura, interpretação e a produção escrita, discutindo o efeito ideológico, condições de produção; compreender, pela efetividade dos trabalhos, a opacidade da língua e que os sentidos podem ser outros numa mesma e em diferentes materialidades. |

| | |
|--|---|
| Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria | Apresentar possibilidades de produção de condições para a constituição de autoria do aluno, por meio da formulação de histórias em quadrinhos, mostrando a importância da compreensão do processo de escrita. |
| Práticas de leitura na escola: uma abordagem discursiva | Apresentar proposta de ressignificação de minhas práticas pedagógicas, com o interesse pessoal de desconstruir conceitos em mim cristalizados; desconstruir o sedimentado e erguer sobre novos alicerces a minha posição-sujeito professor e, por consequência, a maneira como eu e meus alunos passaremos a nos relacionar com as aulas de língua e a leitura. |
| Poesia na escola: uma possibilidade de humanização e formação de leitores | Criação de um grupo de leitores e declamadores na E. E. João Mallet em Nova Xavantina-MT, com o propósito de investigar se a poesia tem o poder de humanizar e formar leitores. |
| A escrita como prática social: a carta de reclamação como objeto de ensino | Inserir os alunos em situações reais de uso da escrita, por meio de uma carta argumentativa de reclamação dirigida ao prefeito da cidade de Rondonópolis. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Cáceres.

Essas PI foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino, em um 6º e em um 8º anos, atendendo a 52 (cinquenta e dois) alunos. Dezesesseis escolas estaduais foram contempladas, sendo 5 (cinco) 9º anos, 8 (oito) 8º anos e 3 (três) 6º anos e o número de alunos envolvidos foi de 426 (quatrocentos e vinte e seis).

Os TCF foram orientados por todos os docentes (dez) do quadro permanente, sendo que três orientaram um TCF, seis orientaram dois e um orientou três. De acordo com a filiação teórica da formação dos docentes, 11 (onze) trabalhos tiveram ênfase nos estudos da Análise do Discurso, 2 (dois) na Linguística Textual e 5 (cinco) em estratégias de leitura com base na Sequência Básica e Expandida (COSSON, 2012) e na Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Os objetivos apontam para a proposição de atividades significativas no sentido de transformar a sala de aula em um importante locus de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita, tendo como fio condutor a reflexão do uso da língua como aliada na constituição de autoria. Chama-nos a atenção um dos objetivos descritos, em que o autor descreve seu anseio pessoal de ressignificação de suas práticas pedagógicas, como forte motriz para mudanças nos alunos. Todos os objetivos estão, por sua vez, em consonância com os objetivos do Programa e das orientações descritas no item dois deste texto.

Além das dissertações, destacam-se os planejamentos de projetos como importantes produtos gerados, culminando em produções como almanaque constando coletânea de história em quadrinhos criada pelos alunos com suporte do software HagáQuê, jornal escolar impresso com conjunto de atividades de gêneros textuais, contos, propagandas, entrevistas, fotografias, filmagens, documentários, weblogs, vlogs, revista de fotonovelas, pesquisa em laboratório de informática, visita à exposição de artes plásticas, dentre outros.

Acerca das práticas realizadas, Boffulin pondera que

O envolvimento dos alunos durante todo o processo de intervenção, suas contribuições orais em debates e rodas de conversa, e escritas nas atividades solicitadas, possibilitou a organização de um percurso de aprendizagem, em que partíamos do conhecimento dos alunos sobre determinado assunto e

gradativamente, através das atividades, percebíamos no seu dizer, que novos saberes e julgamentos iam se construindo, de maneira mais elaborada, acerca da temática trabalhada. (BOFFULIN, 2015, p. 62)

Foram 174 (cento e setenta e quatro) inscritos na seleção para compor a Turma 2 PROFLETRAS/Cáceres, mas somente 13 (treze) vagas foram preenchidas e 5 (cinco) ficaram ociosas. São provenientes de 8 (oito) municípios mato-grossenses (Cáceres, Cuiabá, Glória do Oeste, Paranatinga, Porto Estrela, São José dos Quatro Marcos, Tangará da Serra e Várzea Grande) e 1 (um) de Goiás (Aragarças). As distâncias que os separam da unidade variam de 90 (noventa) a 740 (setecentos e quarenta) quilômetros. Todos receberam bolsa da CAPES. Os discentes são professores efetivos das esferas estadual e municipal: duas atuam somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação; dez atuam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação e um trabalha nas redes estadual e municipal, com afastamento. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 34 (trinta e quatro) e 54 (cinquenta e quatro) anos, com média de idade de 42 (quarenta e dois) anos e lecionavam entre 04 (quatro) e 32 (trinta e dois) anos, em média 17 (dezessete) anos.

Quanto à Turma 2, as propostas foram orientadas por 7 (sete) dos 9 (nove) professores do Programa. Quatro (4) docentes orientaram 2 (dois) discentes, 2 (dois) orientam 1 (um) discente e 1 (um) orienta 3 (três) discentes, correspondendo o tema proposto pelo discente à área principal de pesquisa do orientador, de modo que 4 (quatro) delas estão diretamente relacionadas ao ensino de Literatura. Das 13 (treze) propostas, 6 (seis) enfatizam a leitura, 5 (cinco) a escrita e 2 (duas) a leitura e a escrita. Um trabalho ainda não foi defendido, pois o discente encontra-se em licença saúde. As turmas do EF contempladas (duas do 6º ano da rede municipal; uma turma multiseriada dos 7º, 8º e 9º anos, uma do 5º ano, duas do 7º ano, quatro do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual) possuem entre 6 (seis) e 46 (quarenta e seis) alunos, em média 23 (vinte e três) alunos por sala. O total de alunos contemplados é de (287) duzentos e oitenta e sete (73 da rede municipal de ensino e 214 da rede estadual). Trazemos, na sequência, o título e o objetivo geral de pesquisa de cada um dos PI:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|--|--|
| A constituição de um glossário de ditados populares: uma proposta discursiva para o ensino de LP no EF | Possibilitar que os alunos trabalhem o funcionamento discursivo dos ditados populares nos dizeres dos moradores da comunidade de Aparecida Bela |
| A constituição do nome da cidade Porto Estrela – MT: uma proposta discursiva para o ensino de língua | Colocar em evidência o processo de significação do nome da cidade, de modo que os alunos também possam, no processo de apropriação da língua, identificar-se no funcionamento da linguagem enquanto portoestrelenses, ou seja, como partes constitutivas dessa cidade. |
| Uma prática de leitura na educação de jovens e adultos | Propor práticas de leitura por meio da literatura e outras artes, com a finalidade de ampliar o sentido de ler, privilegiando a leitura de textos humorísticos como uma possibilidade de constituição do aluno-leitor no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. |
| Contação de causos e lendas: cenas do cotidiano na sala de aula | A partir de causos e lendas, alcançar a produção textual dos alunos como uma prática linguística efetiva, a fim de dar identidade e autonomia à oralidade pela recontação e escrita das histórias. |

| | |
|--|---|
| Leitura e releituras de crônicas literárias brasileiras em sala de aula | Possibilitar formação do leitor literário a partir da ampliação das possibilidades de leitura e releituras de crônicas literárias brasileiras |
| Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para o gênero conto no Ensino Fundamental | Desenvolver competências e habilidades leitoras, numa perspectiva que valoriza a prática literária como fonte de prazer e conhecimento, por meio do gênero conto, com destaque para a obra de Ivens C. Scaff. |
| Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva | Trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva discursiva para desenvolver a formação de leitores e autores. |
| Histórias em quadrinhos e variação linguística: possibilidades metodológicas para a produção textual | Contribuir com a produção escrita dos alunos por meio da elaboração de histórias em quadrinhos. |
| O Dicionário como espaço de produção de sentido nas aulas de LP | Criar condições para que o aluno compreenda os sentidos produzidos pelo dicionário com relação ao verbete índio em diferentes dicionários e observar o funcionamento destes, que se constituem em uma materialidade que conta a história da nossa história linguística. |
| Literatura e leitura: uma proposta teórico-metodológica no desenvolvimento da escrita | Fazer com que os alunos do 6º ano desenvolvam, por meio do texto literário, habilidade na leitura e capacidade de autoria na escrita. |
| O infográfico na sala de aula: uma proposta de leitura para além das margens do texto | Propiciar condições de produção de leitura na escola sustentadas numa perspectiva discursiva, para que o aluno, por meio de diferentes materiais, constitua uma posição de sujeito-leitor crítico. |
| Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos constitutivos da propaganda | Dar condições aos alunos para que leiam discursivamente os textos publicitários, e, afetados pela exterioridade da língua, se constituam também autores desse objeto. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 2, PROFLETRAS/Cáceres.

3.1.2 PROFLETRAS UNEMAT/Sinop

A outra unidade mato-grossense, a sediada em Sinop, fica ao norte do Estado e dista cerca de 700 quilômetros da unidade de Cáceres e 500 quilômetros da capital Cuiabá. Trata-se do primeiro Programa de Pós-Graduação do campus, por este ser bastante novo (fundado em 1991) e ter um rol de docentes igualmente jovem. Registra-se que o quadro de professores do Programa, vinculados à Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL - Letras e Pedagogia) do campus e de outros campi (Tangará da Serra e Juara), é formado, no ano de 2016, por 13 (treze) docentes. Desde o início do Programa 2 (dois) deles foram descredenciados (um por aposentadoria e outro por ter assumido outras atividades acadêmicas) e foram credenciados 3 (três) novos professores. O panorama de formação e experiência é referente aos 10 (dez) docentes registrados no lotacionograma de 2015: 6 (seis) possuem doutorado em Literatura (2 em Literatura Brasileira, 1 em Teoria da Literatura e 3 em Literaturas de LP), concluídos entre 2003 e 2010, em que apenas um docente já havia atuado, por curto período, em um curso de pós-graduação stricto sensu. Quatro possuem titulação em Linguística (2 em Análise do Discurso, 1 em Linguística e 1 em Linguística Aplicada), obtidas entre 2007 e 2012, em que um atuava em um Programa de Mestrado Acadêmico. Possuem idade entre 41 e 54 anos (média 47 anos) todos com vasta experiência na graduação e na Educação Básica.

A seleção para a primeira turma teve 211 (duzentos e onze) inscritos. Os 18 (dezoito)

discentes aprovados para a Turma 1 do PROFLETRAS/Sinop eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Três (3) atuavam somente na rede municipal; um (1) com afastamento total e 2 (dois) sem afastamento. Dos 11 (onze) que apenas atuavam na esfera estadual, 5 (cinco) encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obter afastamento para qualificação. Seis tiveram afastamento parcial de cinquenta por cento da carga horária. Uma, que atua com 60h, estava em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que já era efetivada. Quatro eram profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de âmbito municipal. Destes, um obteve afastamento total do município, e um redução parcial. Dois estavam em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliaram trabalho e estudos.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 24 (vinte e quatro) e 45 (quarenta e cinco) anos, com média de idade de 35 (trinta e cinco) anos e lecionavam entre 4 (quatro) e 16 (dezesesseis) anos, a maioria, em média, 12 (doze) anos. Eram provenientes de 11 (onze) diferentes municípios mato-grossenses: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop, Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Sinop variavam de oitenta a setecentos quilômetros (em média 300 Km) e, não raramente, eram e continuam sendo estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificulta o acesso, e, em alguns casos, as viagens levavam até trinta horas. Todos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

O grupo de docentes desta unidade optou pela realização do TCF em forma de relatório. Para melhor visualização e compreensão, compartilhamos, a seguir, o quadro com o título e objetivos:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|--|---|
| O letramento literário: transcrição da poesia produzida em Mato Grosso em infopoema | Possibilitar a formação do leitor crítico, a partir de estratégias que propiciem a transcrição da poesia produzida em MT em infopoemas, proporcionando a utilização dos novos recursos tecnológicos ao passo em que se trabalha a valorização cultural da literatura do Estado. |
| Textos multimodais em redes sociais: da leitura à produção de sentidos | Analisar como ocorre a produção de sentidos no processo de leitura de textos multimodais nas redes sociais, especificamente, no Facebook, na interação autor-texto-leitor. |
| O facebook como espaço de circulação e socialização de textos de uma turma do 9º ano do EF | Investigar o problema do bullying na Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin. |
| Processo de autoria: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero HQ | Propor uma proposta interventiva que privilegia os multiletramentos e que o sujeito-aluno assuma a posição sujeito-autor. |
| A linguagem dos protestos: uma proposta pedagógica de SD por meio da análise discursiva dos cartazes das manifestações sociais | Formar o aluno crítico e autônomo nas práticas de leitura com enfoque social, numa perspectiva de cruzamento de textos. |

| | |
|--|---|
| Práticas de multiletramentos: a revista escolar como suporte na(s) (trans)formação(ões) identitária(s) de estudantes do EF | Elaborar e desenvolver práticas de multiletramentos, com enfoque na percepção da(s) identidade(s) sociocultural(is) dos estudantes, a fim de superar desafios de aprendizagem na leitura e na escrita, e produzir uma revista escolar. |
| Hiperconto: a releitura de contos africanos como motivação para o letramento literário | Promover o letramento literário, por meio de contos africanos contextualizados com o cotidiano escolar. |
| Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias | Desenvolver atividades de intervenção com enfoque no letramento literário e nas literaturas africanas buscando aprimorar a leitura e a escrita dos alunos, bem como a criação da prática de leitura literária, uma forma de conhecimento que possibilita a humanização. |
| Propagandas e campanhas publicitárias em cartazes: uma proposta de leitura e produção textual | Desenvolver a leitura e a produção textual por meio dos gêneros discursivos propaganda e campanha publicitária em cartazes. |
| Multiletramentos e o uso do rádio na escola: a leitura e a escrita nesse processo | Trabalhar a construção de competências em leitura e escrita com o uso do rádio na escola abordando as práticas dos multiletramentos. |
| O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora | Proporcionar práticas de leitura e produção de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos integrados às tecnologias digitais, com vistas à constituição de autoria. |
| Radioface e multiletramentos: ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita | Envolver os alunos num processo de leitura, produção textual escrita e oral, tendo a rádio escolar, juntamente com o facebook da rádio, como ferramentas pedagógicas instigadoras no processo de desenvolvimento e divulgação dos trabalhos. |
| Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita | Verificar o processo de construção da autoria em textos dos alunos. |
| As HQs como ferramentas de incentivo à leitura e à produção Textual | Desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem na disciplina LP, fundamentada na concepção sociointeracionista da língua, considerando os gêneros discursivos, multiletramentos e as novas tecnologias, com enfoque no gênero discursivo HQ. |
| Letramento literário na EJA: estratégia para a leitura e à escrita | Desenvolver um trabalho de formação de leitores, na EJA, via textos literários memorialísticos, para auxiliar a encontrar na subjetividade das histórias espaço para se perceber e retomar experiências de vida. |
| Rede social na escola: o Facebook como ferramenta de incentivo à leitura e à produção textual | Utilizar a rede social Facebook como possível ferramenta a fim de expor produções textuais, compartilhar opiniões, bem como selecionar e apreender textos que contribuam para a formação leitora. |
| Práticas de letramento literário: uma proposta para o EF | Determinar estratégias diferenciadas de leitura e escrita com textos literários, e analisar o contexto e resultados de aplicação dessas estratégias em sala de aula. |
| A magia da palavra nas histórias orais e escritas: uma proposta de fruição literária | Sensibilizar os estudantes para que adquiram o gosto pela leitura dentro e fora do seu contexto escolar, auxiliando na formação de leitores e autores de narrativas, com o auxílio das TIC e das mídias à disposição da escola. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Sinop.

As PI foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino, em um 5º e em um 7º anos, atendendo 43 (quarenta e três) alunos, e (16) dezesseis escolas estaduais foram

contempladas, sendo 16 (dezesesseis) 9º anos, 3 (três) 8º anos, 1 (um) 7º ano, 2 (dois) 6º anos e 1 (um) 5º ano. Quatro discentes desenvolveram a PI em mais de uma turma (até com 5), e o número de alunos envolvidos foi de 682 (seiscentos e oitenta e dois). Os dados mostram que os discentes que trabalhavam em duas redes de ensino optaram por realizar a intervenção na rede estadual. Também evideciamos uma expressiva tendência ao desenvolvimento dela no último ano (9º) do EF.

Os TCF foram orientados por todos os docentes do quadro permanente, sendo que 2 (dois) orientaram um TCF e oito orientaram dois. De acordo com a filiação teórica da formação dos docentes, 9 (nove) trabalhos tiveram ênfase nos estudos literários, sobretudo na perspectiva do desenvolvimento da leitura literária (COSSON, 2012) e 9 (nove) nos estudos linguísticos, com ênfase na Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, na perspectiva dos multiletramentos. Quatro trabalhos usaram a Sequência Básica e Expandida (COSSON, 2012) como procedimento metodológico e 14 (catorze) a Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). A pluralidade na formação do quadro docente é refletida nas PI, com amplo diálogo entre as teorias.

Os objetivos sinalizam para amplo uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação e redes sociais, ênfase na leitura e na escrita com enfoque nas questões sociais, com vistas a promover uma mudança de estado da percepção que o aluno tem de si, desenvolvendo consciência social e abordando a questão identitária. Há forte desejo de melhoria do ensino e aprendizagem de LP por meio da motivação para que o aluno seja inserido em situações de aprendizagem baseadas na interação dos/com os diferentes gêneros discursivos e literários para a promoção e a constituição da autoria. Na perspectiva sócio-cultural aparecem os multiletramentos, a formação do leitor crítico e o letramento literário.

Todos os produtos gerados, no desenvolvimento linguístico por meio de diversos gêneros textuais/discursivos – charge, foto legendada, história em quadrinhos, infográficos, fábulas, contos, cartazes, tiras, enquetes, entrevistas, notícias, relatos, resenhas, dentre outros – durante as intervenções e culminâncias envolveram as tecnologias digitais nas mais diversas formas de apropriação: uso de aplicativos, ferramentas, suportes, redes sociais etc., como laboratório de informática, tablets, notebooks, smartphones, editor de apresentação, editor de vídeos (movie maker), google docs, google drive, You Tube, criação e manutenção de páginas eletrônicas (Facebook, sites, blogs), HQ, Pixton, revista escolar, hipercontos, rádio escolar, livro de contos impresso e digital, web rádio, e-book de fábulas, e-book de propostas didáticas e produções de materiais e recursos didáticos (fantoques e cenários teatrais para socialização).

Dos 155 (cento e cinquenta e cinco) inscritos na seleção para compor a Turma 2 do PROFLETRAS/Sinop, apenas 6 (seis) discentes mato-grossenses ingressaram. Das 12 (doze) vagas ociosas, 4 (quatro) foram preenchidas por discentes que realizaram a seleção em outras unidades no Estado do Pará e 8 (oito) continuaram ociosas. São provenientes de 6 (seis) municípios mato-grossenses (Brasnorte, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena, Sinop e Terra Nova do Norte) e 3 (três) paraenses (Itaituba, Oeiras do Pará, Santarém). As distâncias que os separam da unidade variam de 120 (cento e vinte) a 1900 (um mil e novecentos) quilômetros, situação especialmente difícil para aqueles que residem no Pará, em que, além da distância, são poucas as opções de traslado e com elevado custo. Apenas uma discente não recebeu bolsa da CAPES, pois já a recebia para realizar outra função.

Os dez (10) discentes da turma são professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um (1) atua somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação. Dois (2) atuam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação. Um (1) trabalha nas

redes estadual e privada, com afastamento na rede estadual e outro trabalha nas redes municipal e privada, sem licença. Cinco (5) são profissionais das duas esferas, distribuídas entre 20, 30, 36 ou 42h de âmbito estadual e 20 ou 30h de âmbito municipal. Destes, 1 (um) obteve afastamento total nas duas esferas, 3 (três) receberam afastamento somente da rede estadual e 1 (um) não obteve qualquer tipo de afastamento.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 35 (trinta e cinco) e 47 (quarenta e sete) anos, com média de idade de 42 (quarenta e dois) anos e lecionavam entre 13 (treze) e 26 (vinte e seis) anos, a maioria, em média, 19 (dezenove) anos. Notemos que praticamente a metade de suas vidas foi dedicada ao trabalho no ensino da Educação Básica.

As 10 (dez) propostas da Turma 2 da unidade de Sinop foram orientadas por 5 (cinco) dos 10 (dez) professores que faziam parte do Programa em 2015, quando houve a distribuição das orientações. Três (3) docentes orientaram 2 (dois) discentes, 1 (um) orientou 3 (três) discentes e 1 (um) orientou apenas 1 (um) discente, correspondendo ao tema proposto pelo discente e área principal de pesquisa do orientador, de modo que 8 (oito) delas estão relacionadas ao ensino de Literatura.

A exemplo do que aconteceu com a Turma 1, cinco (5) trabalhos apropriaram-se do procedimento metodológico Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e cinco (5) em Sequência Expandida (COSSON, 2012), mostrando, novamente, forte tendência dos docentes que compõem o Programa na referida unidade a estas filiações teóricas.

Os objetivos apontam para um comprometimento com o desenvolvimento da leitura e escrita, do letramento crítico e literário, considerando o contexto em que os discentes estão inseridos. Há uma ênfase no uso das tecnologias digitais como ferramentas que possibilitam o alcance de tais objetivos.

Os discentes apresentaram o TCF em forma de relatório, acompanhado pelos seguintes produtos: blogs, site na plataforma Wix, e-books, áudio-book de narrativas, CD de áudio-contos, reprodução em programa de rádio comunitária, Facebook, livro de poesia, vídeo-book e vídeo-poema. Uma mostra de produto pode ser visualizada no blog e na página do Facebook, disponíveis em <http://fabulistasoeirenses.blogspot.com> e www.facebook.com/groups/1329016093797151/.

As turmas do EF contempladas: uma turma multisseriada dos 7º, 8º e 9º anos, uma do 5º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano da rede municipal, com 17 (dezesete) a 35 (trinta e cinco) alunos; uma turma do 7º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual que possuem entre 24 (vinte e quatro) e 42 (quarenta e dois) alunos, em média 28 (vinte e oito) alunos por sala. O total de alunos é de 285 (duzentos e oitenta e cinco) – 130 da rede municipal e 155 da rede estadual. Seguem, abaixo, títulos e objetivos das pesquisas desenvolvidas:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|---|--|
| O desenvolvimento das competências de escrita e as práticas de multiletramentos | Desenvolver habilidades de escrita, através de análises de charges e posterior publicação no blog, construído com a turma. |
| Letramento literário e digital na escola: do conto ao hiperconto | Promover o letramento literário e digital, por meio de práticas de leitura de contos e produção de hipercontos |
| Releituras dos clássicos infantis – possibilidade de letramento literário | Trabalhar a literatura infantil e juvenil mato-grossense, proporcionando a leitura e conhecimento das narrativas produzidas no Estado. |

| | |
|--|--|
| Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias | Apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para o desenvolvimento de metodologias que visem à formação de leitores e escritores autônomos e proficientes, promovendo o letramento literário. |
| De caso em caso, formam-se os leitores do campo | Promover a formação do leitor e produtor de textos em seu contexto sociocultural na escola do campo, por meio de práticas de multiletramentos que incluam o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, por meio da retextualização, a partir do caso. |
| Competência leitora e produção textual de fábulas: uma proposta de sequência didática | Proporcionar aos alunos o domínio das práticas de leitura e de escrita do gênero fábula, acrescido da leitura de diversos gêneros que contribuam para o desenvolvimento das competências leitoras e de produção textual. |
| Rádio comunitária, os saberes culturais de Itaituba textualizados na fala e na escrita, a partir da narrativa oral | Promover na escola um espaço interativo-reflexivo por meio dos letramentos literários e das novas tecnologias, reforçando no aluno o espírito de pertencimento, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da linguagem, através dos relatos da história oral de vida de antigos moradores do município. |
| O cotidiano traduzido em arte: poesia, pintura e videopoemas No Ensino Fundamental | Provocar sensibilidade nos alunos para observarem sua rotina de maneira a ressignificarem o próprio cotidiano e entenderem o que é um olhar sensível, uma percepção artística, um registro poético. |
| Narrativas orais: coleta, reescrita e contação de casos | Proporcionar práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e extralinguísticas, visando à utilização da linguagem oral, através da contação de casos. |
| Poetas na escola: da leitura literária à escrita | Promover a formação do leitor crítico, a partir do lúdico, e do compromisso social, presente no gênero poesia. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 2, PROFLETRAS/Sinop.

Para Chiarani, que desenvolveu uma proposta de produção de videopoemas, muitos registros são dignos de nota e chama a atenção

para a descoberta dos alunos sobre tudo que pode caber em um poema, dado que boa parte deles julgava que poemas tratavam apenas de amor. Isso revela que há uma lacuna a ser preenchida na sala de aula, no que se refere à presença do texto poético. Que seja a poesia a completar esse espaço e sensibilizar os alunos e professores para escritas mais expressivas e significativas. Também se observa que a resistência inicial para a leitura de poemas se deve ao desconhecimento do que seja e para que seja um poema. À medida que se compreende a amplitude do que ela contempla, a resistência diminui. (CHIARANI, 2016, p. 161).

Na sequência, apresentamos as unidades sul mato-grossenses.

3. 2 Unidades sul mato-grossenses do PROFLETRAS: docentes, discentes e propostas

O Estado de Mato Grosso do Sul foi contemplado com três unidades do PROFLETRAS. Uma é sediada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas e duas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campi de Dourados e Campo Grande.

A UFMS tem como missão desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano. Organizada em 11 (onze) unidades, representa

oportunidade estratégica e decisiva para a elevação dos níveis educacionais e sociais do país. Nesse sentido, delineou como uma de suas metas nos últimos anos implantar programas de pós-graduação stricto sensu – mestrado acadêmico e profissional, como forma de atender a demanda por crescente capacitação exigida pelos cenários regional e nacional. Em funcionamento desde 2013, PROFLETRAS no câmpus de Três Lagoas vem a contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente e conseqüente melhoria da qualidade da educação no seu entorno. Situado ao leste do estado de Mato Grosso do Sul, o câmpus disponibiliza essa possibilidade de formação à população do próprio município e de municípios vizinhos.

A UEMS está organizada em unidades universitárias, distribuídas em 19 (dezenove) municípios do estado de Mato Grosso do Sul, 15 (quinze) unidades com cursos presenciais e 4 (quatro) de Educação a Distância, que foram escolhidos em função de localização e necessidades de democratização do acesso ao ensino superior. A característica multicampi da instituição impõe a necessidade do uso de tecnologias de informação e comunicação avançada para que os grupos institucionais de pesquisa se comuniquem e trabalhem de forma articulada. Com isso, o papel até então desempenhado pela UEMS, que desde meados dos anos 1990 fora de formação de professores para as redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e médio, no ano 2000 inicia um processo de verticalização e no momento conta com 12 (doze) programas de mestrado e 2 (dois) de doutorado que têm o papel de fomentar e contribuir para produção de conhecimento em diferentes áreas de saber, articulando graduação e pós-graduação em contínua intersecção entre teoria e prática. Daí a importância da produção do conhecimento e de sua divulgação nos mais amplos setores da sociedade, para viabilizar discussões e permitir o acesso das diferentes camadas da população a este contexto de mudanças e de disseminação do conhecimento.

3.2.1 PROFLETRAS UFMS/Três Lagoas

A unidade sul mato-grossense da UFMS, fica em Três Lagoas, ao leste do Estado e dista cerca de 325 quilômetros da capital Campo Grande. Em 2013 o quadro de professores do Programa era formado por 7 (sete) docentes. Entre 2014 e 2016 foram credenciados 5 (cinco) novos professores. O panorama de formação e experiência dos docentes registrados no lotacionograma de 2016 mostra que 4 (quatro) possuem doutorado em Literatura, concluídos entre 1997 e 2016. Sete possuem titulação em Linguística, obtidas entre 2001 e 2014, e um possui doutorado em Educação (2002). Possuem idade entre 33 e 65 anos (média 50 anos).

A seleção para a primeira turma teve 57 (cinquenta e sete) inscritos, 23 (vinte e três) aprovados. Os 16 (dezesesseis) discentes concluintes eram provenientes de 2 (dois) diferentes municípios sul mato-grossenses: Três Lagoas e Anaurilândia, e 4 (quatro) municípios de São Paulo: Araçatuba, Lençóis Paulista, Adamantina e Magda. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Três Lagoas variavam de cento e cinquenta a trezentos e oitenta quilômetros (em média 220 Km). Todos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

O grupo de docentes desta unidade optou pela realização do TCF em forma de dissertação. No quadro seguem os títulos e objetivos:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|---|---|
| Um estudo sobre a construção da identidade de professores de LP: inclusão digital e espaço virtual | Problematizar o processo de virtualização da escrita de si, observando marcas de autoria na constituição da identidade dos sujeitos no ciberespaço: os blogs criados pelos professores de LP da Diretoria de Ensino de Araçatuba, SP, no curso “Melhor gestão, melhor ensino” |
| O gênero artigo de opinião: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos | Analisar a manifestação dos alunos a respeito do conteúdo de artigos de opinião, lidos e discutidos em sala de aula, observando se nos textos dos alunos, os aspectos globais foram acionados |
| Outras linguagens na sala de Aula: Machado de Assis em HQ | Utilizar-se das adaptações de narrativas literárias para os quadrinhos como opção para aproximar o leitor juvenil de obras do cânone. |
| Ler e escrever, a partir das obras sangue fresco e o gênio do crime, de João Carlos Marinho | Proporcionar o contato do estudante com o mundo imaginário, porém real na medida em que é visto como aspecto sociocultural. Favorecer a formação de leitores e o letramento literário |
| A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais | Analisar desvios na escrita de crianças em processo de alfabetização utilizando uma SD como recurso para facilitar a relação ensino e aprendizagem da escrita. |
| Análise fonotática na produção escrita de alunos dos anos finais do EF: distinção entre sons vozeados e desvozeados | Verificar os vários tipos de erros, dentre os quais a troca de letras que representam fonemas que se distinguem pelo traço de sonoridade, o que é comum no período de alfabetização. |
| A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores da Emeb Selma Trevelim – Araçatuba/SP | Analisar os relatos de professores alfabetizadores sobre os conceitos de letramento e alfabetização e suas implicações escolares durante um curso de Formação Continuada realizado na EMEB Selma Maria Trevelim de Jesus, na cidade de Araçatuba/SP |
| Reflexões sobre práticas pedagógicas de professores de LP no ensino de gêneros textuais | Apresentar e discutir o direcionamento pedagógico dado aos gêneros textuais/discursivos por professores de LP. |
| Produção de texto: a revitalização de um gênero em extinção | Compreender e analisar o processo de produção textual dos alunos. |
| Subsídios para a produção de textos no EF: construindo diferentes gêneros narrativos em sala de aula | Elaborar material didático para produção de textos narrativos em diferentes gêneros discursivos com foco no EF. |
| Carta de leitor: possibilidade didática para o ensino de LP | Usar a carta de leitor como instrumento didático para ser inserido em processos de ensino e aprendizagem nas aulas de LP, por meio de SD |
| O poema no Ensino Fundamental II: um trabalho possível | Elaborar um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos capazes de proporcionar aos alunos do oitavo ano um exercício seguro, realista metodologicamente, estimulante e prazeroso enquanto fruição estética. |
| Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no EF | Re-apresentar e re-utilizar alternativas metodológicas de ensino do texto literário dos anos 1980 com o objetivo de contribuir na discussão atual, da década de 2010, sobre a escolarização de literatura nos anos finais do EF |
| Produção escrita: desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional? | Analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual. |

| | |
|---|--|
| Práticas diferenciadas: o “antes” e o “depois” na escrita de poemas de alunos do EF | Investigar como o uso das práticas multimodais integradas ao método tradicional de ensino promove resultados satisfatórios na aquisição de competências e habilidades referentes aos processos de leitura e escrita. |
| Poema na sala de aula: estratégias para a formação do aluno leitor | Elaborar um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos capaz de proporcionar aos alunos do 9º ano um exercício que seja prazeroso enquanto fruição estética. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Três Lagoas.

As PI foram desenvolvidas em 4 (quatro) escolas da rede municipal de ensino, em um 3º e em três 5º anos, atendendo 110 (cento e dez) alunos, e 9 (nove) escolas estaduais foram contempladas, sendo 4 (quatro) 9º anos, 2 (dois) 8º anos, 2 (dois) 7º anos, 1 (um) 6º ano e 1 (uma) turma de EJA e o número de alunos envolvidos foi de 299 (duzentos e noventa e nove). Diferentemente das demais unidades do PROFLETRAS já mencionadas, 3 (três) discentes não desenvolveram intervenção diretamente com seus alunos, mas sim, com docentes, sendo que 2 (dois) trabalharam na rede estadual (41 professores que atendiam cerca de 7.000 alunos do 6º ao 9º anos; 6 professores que atendiam cerca de 733 alunos do 1º ao 9º anos) e um trabalhou na rede municipal, com 10 (dez) professores que atuavam do 1º ao 5º anos (cerca de 320 alunos).

Os TCF foram orientados por todos os docentes do quadro permanente, sendo que 3 (três) orientaram um TCF e 6 (seis) orientaram dois. De acordo com a filiação teórica da formação dos docentes, 5 (cinco) trabalhos tiveram ênfase nos estudos literários, sobretudo na perspectiva do desenvolvimento da leitura literária (COSSON, 2012) e 11 (onze) nos estudos linguísticos, na perspectiva dos multiletramentos, por meio dos procedimentos metodológicos de SD. Podemos depreender que os objetivos apontam para uma preocupação com a formação docente na perspectiva do letramento e nas práticas voltadas aos gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como do letramento literário, em diálogo entre diversas metodologias de ensino e aprendizagem.

Vários foram os produtos gerados no desenvolvimento linguístico por meio de diversos gêneros textuais/discursivos durante as intervenções, culminando em propostas didáticas e produções de materiais em forma de cadernos pedagógicos, guias e livros, bem como oficinas a docentes.

Os três trabalhos que enfatizaram a formação docente, por exemplo, mostram a importância da reflexão e da formação continuada. Santos (2015, p. 74) concluiu que “O universo pedagógico também é afetado pela ordem do ciberespaço, e dessa relação, resultou o diálogo entre diferentes redes de significações, que, por sua vez, regulam o dizer do sujeito e a (re) produção do sentido”. Para a autora, “as novas práticas educativas, ou melhor, na inclusão digital ecoam novas identidades e colocam em xeque padrões sociais cristalizados”.

Já Oliveira (2015, p. 83) pontua que “as professoras demonstraram um maior interesse em ter apoio para a sua prática com uma formação não prescritiva, mas reflexiva. De acordo com ela, “a formação continuada é a principal via de divulgação de estudos e teorias na educação, novos panoramas e paradigmas discutidos no meio científico-acadêmico são apresentados e têm como propósitos auxiliar os professores a dinamizarem as suas aulas” (OLIVEIRA, 2015, p. 85).

Ao refletir sobre os resultados de seu estudo, Pedrosa (2015, p. 132) pondera que “a pesquisa de base etnográfica de caráter colaborativo comprovou a importância de se capacitar o professor, a partir de seus próprios discursos, a pensar reflexiva e criticamente”. A autora avalia positivamente a ação e assevera que

essa intervenção conseguiu atingir aos objetivos propostos, pois, a partir das reflexões produzidas acerca das práticas pedagógicas dos professores, onde constatou-se um ensino ainda tradicional, produziu-se uma intervenção em que foi possível os professores praticar o pensamento crítico-reflexivo. A partir disso, verificou-se, mesmo que sutilmente, ao realizar as suas SDs em suas salas de aulas como descrito em parágrafo anterior, algumas mudanças em suas ações após os participantes terem lido e discutido os textos teóricos. (PEDROSA, 2015, p. 132).

Quarenta e três (43) candidatos se inscreveram para concorrer às vagas para a seleção da Turma 2 do PROFLETRAS/Três Lagoas, e 6 (seis) discentes ingressaram. Somente um era de Três Lagoas, 4 (quatro) eram de São Paulo (Monte Alto, Valentim Gentil, Pauliceia e Santo Antônio do Aracanguá) e um era de Paracambi (Rio de Janeiro). Residiam entre cento e noventa (190) a 1.030 (um mil e trinta) quilômetros de distância da Universidade, em uma média de 500 (quinhentos) quilômetros. Um dos discentes era da rede municipal e os demais da rede estadual de ensino. As propostas foram orientadas por 5 (cinco) dos 10 (dez) professores que faziam parte do Programa em 2015, quando houve a distribuição das orientações. Uma docente orientou 2 (dois) discentes, e quatro orientou um discente cada, correspondendo ao tema proposto pelo discente e área principal de pesquisa do orientador, de modo que 5 (cinco) delas estão relacionadas à Linguística e 1 (uma) à Literatura e todas apropriaram-se do procedimento metodológico Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Conforme descrito na tabela que segue, as propostas objetivam proporcionar estratégias de leitura e produção textual, com ênfase na análise linguística e no gênero argumentativo e contemplaram uma turma de EJA, duas do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual, com média de 31 (trinta e um) alunos, totalizando 158 (cento e cinquenta e oito) alunos; uma turma do 7º ano da rede municipal com 30 (trinta) alunos. O total de alunos atendidos é de 188 (cento e oitenta e oito). Seguem títulos e objetivos das pesquisas desenvolvidas:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|---|---|
| Semiótica em sala de aula: uma proposta para a ampliação do modo de ver (ler) o texto | Proporcionar requisitos e estratégias para que as leituras de textos e a própria leitura do mundo que os cerca possam exceder o óbvio a ponto de fazê-los captar novos sentidos no interior do texto. |
| Gênero manifesto: uma experiência com enfoque multimodal no Ensino de Jovens e Adultos | Apresentar proposta de trabalho de assimilação de recursos linguísticos argumentativos com base em textos multimodais do gênero videoclipe, propiciando acesso mais espontâneo e lúdico ao discurso opinativo e crítico, a fim de fundamentar o estudo do gênero manifesto. |
| Artigo de opinião: em busca da leitura e escrita significativa no Ensino Fundamental | Desconstruir significados/conceitos estabilizados tendo em vista a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. |
| Retextualização e análise dos marcadores prosódicos em casos de assombração | Escrever a representação dos marcadores prosódicos na escrita de alunos do 7º ano do EF e, identificados os problemas relacionados aos sinais de pontuação, elaborar, discutir e aplicar uma SD |
| O jogo social da comunicação: a práxis da linguagem como desafio para o ensino do gênero anúncio publicitário | Desenvolver uma metodologia de ensino voltada ao ensino do gênero anúncio publicitário. |

| | |
|--|---|
| A escolarização da literatura: ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do EF | Desenvolver o gênero literário Conto, com alunos do Ensino Fundamental II, como forma de aprimorar a compreensão e a produção desse gênero no que diz respeito aos seus aspectos linguísticos e sua natureza literária. |
|--|---|

Fonte: TCF dos discentes da Turma 2, PROFLETRAS/Três Lagoas.

Os objetivos descritos no quadro mostram que os trabalhos desenvolvidos enfatizaram o desenvolvimento de estratégias (meta)cognitivas de leitura e escrita, sobretudo por meio de gêneros textuais e análise linguística, tendo o professor como mediador das situações de ensino e aprendizagem. Experiências na perspectiva dos multiletramentos também mostraram-se profícuas, conforme descreve Lorosa

[...] pelos resultados obtidos a partir do cotejo entre os conhecimentos prévios evidenciados na produção inicial e o nível de sistematização de conhecimentos sobre o gênero na produção final, a escolha de uma produção de uso constante nas esferas de convívio do aluno, como o videoclipe, sustenta a possibilidade de aproximá-lo do conhecimento a que é exposto e facilita a sua construção [...] a linguagem multimodal e simples das produções utilizadas facilitou a assimilação de estratégias argumentativas. (LOROSA, 2016, p. 69).

Os resultados do trabalho de Della Vecchia (2016, p. 108), por sua vez, mostram “que a leitura ganha sentido ao ser trabalhada de forma diversificada, com textos variados e presentes nos meios sociais, como em revistas e meios eletrônicos, que permitam ampliar o repertório de leitura do aluno”.

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido, Amarin-Rodrigues pondera que

o mais valioso foi o fazer-professor, o elaborar uma estratégia significativa para interpretação textual que colaborou com a melhoria da leitura e escrita dos alunos pesquisados e a retribuição dos educandos ao perceberem do que são capazes de ler (ver) no interior do texto, suas reações de euforia ao descobrirem o sentido implícito ou mesmo oculto... (AMORIN-RODRIGUES, 2016, p. 127).

Portanto, para além dos resultados diretamente relacionados à produção dos alunos, destaca-se o trabalho de auto-formação do professor, em uma perspectiva reflexiva.

3.2.2 PROFLETRAS UEMS/Dourados

Quando o PROFLETRAS foi implantado em Dourados, um ano depois das demais unidades aqui mencionadas, em 2014, já existia um Programa de Mestrado Acadêmico em Letras na Unidade Universitária de Campo Grande e vários professores atuam nos dois Programas. O quadro inicial era composto por 9 (nove) docentes. Atualmente (2017), 10 (dez) professores estão credenciados. Do quadro inicial uma professora aposentou-se um professor faleceu e houve credenciamento de 3 (três) novos professores para compor o quadro docente. Dos 10 (dez), 5 (cinco) possuem o título de doutor em Letras (Literatura, Literatura Comparada, Estudos Literários), 4 (quatro) em Letras na subárea de Análise do Discurso, em Sociolinguística e em Aquisição da Linguagem e uma em Educação, obtidos entre os anos de 2001 e 2014. O Conselho desta unidade do PROFLETRAS optou pelo desenvolvimento de dissertação como

trabalho de conclusão final (TCF).

Cento e trinta e três (133) candidatos se inscreveram para o processo seletivo da primeira turma, porém das 15 (quinze) vagas ofertadas só foram preenchidas 7 (sete). A Turma 1 do PROFLETRAS/Dourados foi composta por professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um atuava na rede municipal e obteve afastamento para capacitação, os demais atuavam na esfera estadual não obtiveram afastamento. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 25 (vinte e cinco) e 32 (trinta e dois) anos e lecionavam entre 5 (cinco) 12 (doze) anos. Eram provenientes de 4 (quatro) diferentes municípios sul-mato-grossenses: Corumbá, Dourados, Itaporã e Ponta Porã. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residem da unidade do PROFLETRAS em Dourados variam de 20 (vinte) a 600 (seiscentos quilômetros). Todos os mestrandos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

Os TCF foram orientados pelos docentes do quadro permanente, de acordo com a sua formação teórica, 5 (cinco) trabalhos tiveram ênfase nos estudos da Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística e estratégias de leitura com base na Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e 2 (dois) em Literatura.

Duas escolas municipais foram contempladas, sendo uma turma de 5º ano, com 25 (vinte e cinco) alunos e uma turma de 9º ano, composta por 26 (vinte e seis) alunos. Cinco escolas estaduais receberam propostas de intervenção: em uma delas, a intervenção foi realizada com 30 professores, em forma de seminários; uma PI atendeu uma turma de 8º ano (10 alunos), uma foi realizada com três turmas de 7º ano, (105 alunos); outra atendeu três turmas de 9º ano (90 alunos) e; por fim, duas turmas do 6º ano (52 alunos) e duas turmas do 9º ano (62 alunos) foram contempladas. O total de alunos é de 370 (trezentos e setenta) – 51 da rede municipal e 319 (trezentos e dezenove) da rede estadual.

Sistematizamos, na sequência títulos e objetivos dos trabalhos:

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|--|---|
| A homoafetividade em “Carmilla”: um estudo de gênero na escola | Realizar uma intervenção com o livro “Carmilla: A vampira de Karnstein” de Sheridan Le Fanu, buscando-se inserir na escola debates de assuntos relevantes para a sociedade. |
| A transdisciplinaridade como proposta de intervenção sob o viés de hipertextos | Investigar a concepção de docentes em relação aos conceitos de transdisciplinaridade e propor um material didático de intervenção pedagógica que possa favorecer a apropriação/formação conceitual, em relação ao trabalho docente em uma perspectiva transdisciplinar. |
| As vozes dos afrodescendentes na Literatura Brasileira | Desenvolver a percepção crítica e autônoma suficiente para os alunos valorizarem o papel do negro na nossa sociedade, através da leitura e sensibilização da temática da cultura afrobrasileira. |
| Ensino de língua: descrição e análise de interferências lexicais da língua espanhola na aprendizagem do português, um caso de intervenção no EF na fronteira Brasil/Paraguai | Examinar a influência do espanhol numa escola municipal de Ponta Porã na aprendizagem do Português entre os alunos de origem paraguaia. |

| | |
|---|---|
| Letramento Digital: análise de propostas de atividades com gêneros textuais em livro Didático em LP | Verificar a presença do letramento digital em atividades propostas em livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, “Vontade de Saber 6º Ano”. |
| Prova Brasil: ações de LP implementadas entre 2011 e 2015 no 9º ano do EF | Analisar os resultados de LP na Prova Brasil e propor ações no sentido de melhorar o índice da escola na avaliação externa. |
| Variação linguística: Descrição e Análise de Marcas de Oralidade em Textos de Alunos do EF | Descrever e analisar as marcas da oralidade presentes em produções textuais de alunos do EF para melhor compreensão da variação linguística no ensino de LP e sua importância no processo de ensino aprendizagem. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Dourados.

Além das dissertações, destacam-se os planejamentos de projetos como importantes produtos gerados, culminando em produções de história em quadrinhos criada pelos alunos com suporte do software, atividades de gêneros textuais, propagandas, entrevistas, vídeos, dentre outros.

Dentre os resultados obtidos, os discentes destacam que o estudo proporcionou a sugestão de diversas aulas com ações para subsidiar os professores de língua portuguesa na sua prática pedagógica, visando à evolução na avaliação externa. Ademais, acerca do uso de livro didático, por exemplo, evidenciou-se inexpressiva contemplação dos gêneros, fator que requer atividades que promovam as práticas de leitura e escrita no meio digital para que o estudante desenvolva essa competência indispensável ao exercício de sua cidadania, em suas relações pessoais e na futura atividade laboral.

3.2.3 PROFLETRAS UEMS/Campo Grande

No ano da implantação da unidade do PROFLETRAS de Campo Grande o quadro inicial era composto por 10 (dez) docentes. Atualmente (2017), 18 (dezoito) professores estão credenciados, sendo que uma do quadro inicial aposentou-se. Destes, 7 (sete) possuem o título de doutor em Linguística, 5 (cinco) em Letras, 2 (dois) em Estudos Linguísticos e Literários, 1 (um) em Língua Portuguesa e 3 (três) em Literatura, obtidos entre os anos de 2002 e 2015. O Conselho desta unidade do PROFLETRAS optou pelo desenvolvimento de dissertação como trabalho final.

Cento e quarenta e quatro (144) docentes inscreveram-se para a seleção da primeira turma em que, das 30 (trinta) vagas ofertadas, 26 (vinte e seis) foram preenchidas. A Turma 1 foi composta por professores efetivos das esferas estadual e municipal, sendo que 15 (quinze) atuavam na rede municipal e apenas 2 (dois) obtiveram afastamento parcial para qualificação. Os 11 (onze) que atuavam na esfera estadual não obtiveram afastamento para qualificação. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 25 (vinte e cinco) e 53 (cinquenta e três) anos, com média de idade de 36 (trinta e seis) anos e lecionavam entre 4 (três) e 31 (trinta e um) anos, a maioria, em média, 15 (quinze) anos. Eram provenientes de 11 (onze) diferentes municípios sul-mato-grossenses: Caarapó, Campo Grande, Cassilândia, Corguinho, Corumbá, Dourados, Ivinhema, Jardim, Nova Andradina, Ponta Porã e Terenos. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residem da unidade do PROFLETRAS em Campo Grande variam de 32 (trinta e dois) a 437 (quatrocentos e trinta e sete) quilômetros, em média

260 (duzentos e sessenta) quilômetros. Todos receberam bolsa da CAPES para os estudos.

O grupo de docentes desta unidade também optou pela realização do TCF em forma de dissertação. Segue, abaixo, quadro com o título e objetivos das propostas:

| Título TCF | Objetivos |
|--|--|
| A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães – adaptação de obra literária em história em quadrinhos: um recurso didático para o EF. | Despertar o gosto pela leitura, principalmente dos clássicos literários, através da leitura dos mesmos em comparação com suas releituras em Histórias em Quadrinhos. |
| A escrita e a leitura, no 8º e 9º ano do EF, da escola municipal agrícola, em Campo Grande - MS: espaço para a produção com autoria. | Propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades na produção de textos de autoria, coesos e coerentes de acordo com necessidades advindas do contexto social, pelos estudantes do 8º/9º ano do EF. |
| A produção de jornal escolar no 6º ano do Ensino Fundamental. | Demonstrar o trabalho com gêneros de textos jornalísticos por meio das práticas de leitura, interpretação e produção de textos do suporte jornal. |
| A produção textual dos estudantes do 6º ano do EF em Caarapó - MS: Uma proposta de intervenção para o ensino da ortografia. | Demonstrar a transcrição da oralidade para a escrita de textos produzidos e o modo de intervenção, a partir de propostas de aulas planejadas em SD para o estudo de gêneros textuais notórios da tradição oral. |
| Alunos leitores: uma experiência prazerosa. | Colaborar na formação de leitores por meio das leituras dos romances de Pedro Bandeira e ampliar seu repertório de leituras utilizando os romances do escritor. |
| Autoria e aprendizagem colaborativa por meio da Web 2.0. | Investigar a assunção da autoria realizada de forma colaborativa, como contribuição a um ensino-aprendizagem que esteja aliado às tecnologias inovadoras que a web 2.0. |
| Da literatura ao letramento: uma proposta de ensino | Conduzir os estudos da literatura ao letramento literário, utilizando o método criativo proposto por Bordini e Aguiar, que visa desenvolver o potencial criativo dos alunos frente aos estudos literários. |
| Da teoria à prática: a leitura e a produção do gênero fábula com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II, Corguinho-MS. | Verificar de que forma a prática de leitura e de produção textual sistemática e efetiva do gênero discursivo fábulas, com estudantes do 7º ano pode contribuir com a formação do leitor, possibilitando uma produção textual sobre esse gênero discursivo. |
| Ensino da língua materna: prática de produção de texto. | Melhorar a produção textual. |
| Ensino de língua: produção textual. | Desenvolver práticas diferenciadas, ampliando habilidades de leitura e produção de texto, aliada ao ensino da gramática em uma perspectiva textual, por meio do gênero textual artigo de opinião. |
| Ensino de português na fronteira Brasil/Paraguay: valorização das línguas e das culturas. | Minimizar o preconceito linguístico e exclusão social sofridos pelos alunos de origem paraguaia e de cultura guarani do 8º ano de uma escola localizada na região de fronteira seca entre Brasil e Paraguai. |
| Escrita e reescrita de textos: processos de construção do texto dos alunos do 6º ano do EF. | Analisar o processo de leitura, escrita e reescrita dos textos de estudantes do 6º ano do EF por meio do estudo do gênero discursivo Cartas, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento dessas habilidades. |

| | |
|---|---|
| Gêneros textuais escritos e orais – celular uma mídia possível? | Identificar e intervir na busca de resultados significativos relacionados às habilidades de leitura e escrita, tendo como recurso de apoio para a leitura oralizada a mídia do celular e da tecnologia da WEB 5 para as leituras conjuntas e produção dos textos escritos. |
| HQs e literatura: possibilidades didático-pedagógicas desses meios em auxílio a alunos de um 6º ano do EF com dificuldades em ortografar. | Propor uma intervenção que vise a recuperar os estudantes que se mostram mais deficitários em matéria da grafia correta das palavras. |
| Leitura do gênero propaganda em sala de aula: uma abordagem discursiva. | Demonstrar que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância no ensino de línguas, destacando os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos envolvidos em práticas de leitura e escrita. |
| Leitura e interpretação de textos aplicados aos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II. | Narrar o desenvolvimento das leituras e discussões, destacando pontos positivos e negativos, com o objetivo de se estabelecer o percurso do processo de ensino aprendizagem aplicados ao 6º e 9º anos. |
| Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do Ensino Fundamental. | Proporcionar contato com diferentes textos literários, aplicando as etapas do método recepcional; ampliar e transformar o horizonte de expectativas do leitor por meio da leitura literária e verificar as contribuições do método recepcional para a formação do leitor literário. |
| O ensino de língua: prática de produção textual. | Aplicar uma proposta metodológica “diferenciada” para o ensino de LP, de forma que os alunos possam ampliar sua competência comunicativa por meio da leitura e da produção de artigos de opinião. |
| O Facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura e escrita nas séries finais do EF. | Utilizar as redes sociais digitais, por meio de uma pesquisa com a rede social Facebook para a construção de textos argumentativos. |
| O Método recepcional no ensino de literatura: letramento literário e formação do leitor. | Promover o letramento literário e incentivar o hábito da leitura literária com a aplicação de uma proposta metodológica específica para o trabalho com o literário em sala de aula. |
| O programa além das palavras como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização. | Discutir em que medida a metodologia utilizada em um programa educacional denominado Além das Palavras pode ser utilizada como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização. |
| O texto literário na escola como instrumento de incentivo à leitura e de avanço linguístico e cultural. | Oferecer aos alunos dos 7º e 8º Anos da Escola Municipal Des. Carlos Garcia de Queiroz o acesso aos textos literários, a fim de despertar neles o gosto pela leitura. |
| O texto literário nas obras didáticas de LP dos anos finais do EF. | Discutir criticamente a prática da leitura e formação literária a partir do livro didático, efetuada pela escola contemporânea. |
| O uso do Blog nas aulas de LP nas escola municipais de Ponta Porã-MS. | Criar um blog para utilizar nas aulas de LP. |
| O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos. | Analisar do uso de gêneros textuais orais e escritos nas aulas de LP, utilizando o recurso do hipertexto em um blog, por meio da aplicação com novas práticas de leitura e escrita através de textos multimodais. |

| | |
|---|---|
| <p>Poesia e cultura popular: a música popular brasileira enquanto gênero e as possibilidades de contribuição para o letramento de alunos do EF.</p> | <p>Pesquisar a música popular brasileira enquanto gênero e as possibilidades de contribuição para o letramento de alunos do EF.</p> |
|---|---|

Fonte: TCF dos discentes da Turma 1, PROFLETRAS/Campo Grande.

Os TCF foram orientados pelos dez docentes do quadro permanente, de acordo com a sua formação teórica, sendo que orientaram de 1 (um) a 5 (cinco) discentes. Dez (10) trabalhos tiveram ênfase em Literatura e 16 (dezesesseis) em Linguística.

Nos trabalhos realizados pelos discentes desta turma, é possível se observar, a partir da leitura dos objetivos, uma preocupação na formação de leitores literários, na ampliação de habilidades de leitura e de produção textual por meio de diversos gêneros textuais, apropriação do uso das tecnologias digitais em sala de aula e no desenvolvimento da oralidade e da escrita, de uma forma crítica.

Quinze (15) escolas municipais foram contempladas, sendo quatro (4) turmas de 6º ano, duas (2) de 7º ano, oito (8) de 8º ano e cinco (5) de 9º ano, compostas por entre 25 (vinte e cinco) e 42 (quarenta e dois) alunos. Onze (11) escolas estaduais receberam propostas de intervenção: foram atendidas seis (6) turmas de 6º ano, três (3) turmas de 7º ano; e, por fim, quatro (4) turmas do 9º ano. O total de alunos é de 1047 (mil e quarenta e sete) – 598 (quinhentos e noventa e oito) da rede municipal e 449 (quatrocentos e quarenta e nove) da rede estadual.

Metodologias diversificadas, sobretudo balizadas pelo procedimento de desenvolvimento de SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e uso de diferentes materiais didáticos oportunizaram um trabalho diferenciado, estimulando os alunos a conhecerem culturas diferentes, empoderando-os para a produção de textos, ampliação da capacidade linguístico-discursiva e expansão no processo de letramento. Também foram realizadas visitas a bibliotecas e museus, releitura de obras clássicas no formato de quadrinhos, que foram digitalizados, impressos e doados para a sala de leitura da escola lócus do estudo. Os trabalhos também descrevem a elaboração de um manual de acompanhamento das principais dificuldades e as possíveis intervenções desenvolvidas em sala de aula durante realização da pesquisa e elaboração de vídeo que registra as atividades desenvolvidas.

Desta forma, como resultados, os discentes registraram em suas dissertações que houve maior autonomia dos alunos, mais interesse nas aulas de LP e efetivação do conteúdo trabalhado. Ademais, os alunos perceberam a importância da diversidade social, cultural e linguística para a preservação da cultura da região. Refletindo acerca do trabalho realizado com seus alunos, Santos pondera:

O uso do hipertexto como recurso para as atividades de leitura e escrita mostrou-se muito eficaz, pois os alunos têm grande receptividade e familiaridade com esta ferramenta, assim as atividades, mesmo aquelas realizadas pela primeira vez como foi o caso do blog e seus recursos, foram bem aceitas e facilmente realizadas. É preciso lembrar-se de que alunos nesta faixa etária estão sempre prontos a aprender, principalmente se há um recurso midiático envolvido, assim explorar esta ferramenta é mais do que eficaz. (SANTOS, 2015, p. 101).

Ortega, por sua vez, acredita que o projeto desenvolvido

revelou que as ocorrentes dificuldades de escrita desses

estudantes desafiam o professor a uma revisão de sua prática de ensino, refletindo sobre como pode servir como um mediador do conhecimento e como um pesquisador capaz de buscar alternativas para a superação dos desafios do ato de ensinar e de fomentar novas aprendizagens, atendendo, portanto, a essa expectativa de intervenção no âmbito escolar. (ORTEGA, 2015, p. 10).

Já no que diz respeito à Turma 2 do PROFLETRAS/Campo Grande, dos 80 (oitenta) inscritos na seleção, apenas 9 (nove) das 30 (trinta) vagas disponíveis foram preenchidas. São provenientes de 3 (três) municípios sul-mato-grossenses (Campo Grande, Corumbá e Ladário), 1 (um) goiânio (Inhumas), 1 (um) mato-grossense (Rondonópolis) e 1 (um) do Amapá (Macapá). As distâncias que os separam da unidade variam de 427 (quatrocentos e vinte e sete) a 2959 (dois mil, novecentos e cinquenta e nove) quilômetros. Todos os discentes receberam bolsa da CAPES.

Os 9 (nove) discentes da turma são professores efetivos das esferas estadual (quatro deles), federal (um) e municipal (quatro discentes). Destes, 3 (três) obtiveram afastamento total, 3 (três) receberam afastamento parcial e 3 (três) não obtiveram qualquer tipo de afastamento. Quando ingressaram no Programa, tinham entre 28 (vinte e oito) e 40 (quarenta) anos, com média de idade de 34 (trinta e quatro) anos e lecionavam entre 3 (três) e 21 (vinte e um) anos, a maioria, em média, 14 (catroze) anos. Todos receberam bolsa da CAPES para a qualificação.

As propostas da Turma 2 da unidade de Campo Grande foram orientadas por 6 (seis) dos 15 (quinze) professores que faziam parte do Programa em 2015, quando houve a distribuição das orientações. Três (3) docentes orientaram 2 (dois) discentes cada e 3 (três) orientaram 1 (um) discente, de modo que 7 (sete) delas estão relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e 2 (duas) ao ensino de Literatura. Dentre as nove pesquisas, um discente ainda não passou pela defesa do trabalho.

As turmas do EF contempladas: uma turma de apoio pedagógico com 7 (sete) alunos, uma do 5º ano, duas do 6º ano, uma do 7º ano e duas do 8º ano da rede municipal, com média de 39 (trinta e nove) alunos; duas turmas do 6º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano da rede estadual que possuem em média 27 (vinte e sete) alunos por sala. O total de alunos é de 408 (quatrocentos e oito) – 237 da rede municipal, 7 de colégio militar federal e 164 da rede estadual. Seguem, abaixo, títulos e objetivos das pesquisas desenvolvidas, sendo que uma delas ainda não havia sido defendida no momento da coleta de dados (junho de 2017):

| Título do TCF | Objetivo da proposta |
|--|---|
| Análise dos exercícios gramaticais no livro didático: um olhar reflexivo. | Avaliar e refletir as atividades apresentadas no livro didático; Discutir ensino de língua e ensino de gramática; esboçar o perfil do professor reflexivo e demonstrar sua característica em sala de aula |
| O dicionário no processo de ensino e aprendizagem da LP no EF II. | Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de texto nas aulas de LP no EF II com o uso do dicionário. |
| Da teoria à prática: a produção do texto dissertativo-argumentativo com estudantes no 9º ano do EF II, em Campo Grande-MS. | Atender alunos com dificuldades em produção textual, em especial no que tange a aspectos coesivos. |

| | |
|--|--|
| Letramento literário: a voz da Literatura na prática da leitura e produção textual. | Propor atividades voltadas às práticas de produção textual para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. |
| Crônica: uma experiência multimodal em sala de aula. | Investigar as formas de se utilizar os gêneros textuais em consonância com a teoria da multimodalidade de forma a valorizar as práticas emergentes da tecnologia como instrumentos de aproximação e do envolvimento do aluno como protagonista no processo de aprendizagem. |
| Prova Brasil de LP: um relato de intervenção sobre os aspectos cognitivos de leitura. | Verificar o desempenho dos alunos no que se refere aos aspectos cognitivos de leitura com base no Tópico I dos descritores da Prova Brasil. |
| Dize-me o que falas e te direi quem és: língua identidade e cultura Tucuju. | Reconhecer as variantes linguísticas do povo Tucuju como meio de afirmação da identidade cultural do aluno, a partir da produção de um dicionário de vocábulos regionais. |
| O Blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º ano da EE Rotary Club de Corumbá- MS. | Refletir sobre o que fazer com as tecnologias e seus equipamentos de forma pedagógica e estruturada; Rever as metodologias e promover a inclusão das tecnologias de modo a propiciar o letramento e contribuir de maneira significativa para compreensão maior de seu papel de sujeitos. |
| A definir. | Verificar a possibilidade de letramento dos alunos por meio da leitura de contos fantásticos. |

Fonte: TCF dos discentes da Turma 2, PROFLETRAS/Campo Grande.

Como se pode observar no quadro anterior, os objetivos apontam para um cuidado no planejamento, no sentido de proporcionar aos alunos caminhos para melhorarem as habilidades de leitura e escrita, abordando a variação e análise linguística, os letramentos, as tecnologias digitais, os gêneros textuais, visando a formação de um aluno crítico e protagonista. Além das dissertações, destacamos também como produtos dos TCF, coletânea digital de contos fantásticos, glossário, blog, dentre outros.

Dentre outros aspectos, os resultados mostram que houve melhoria do material didático desenvolvido, no uso do dicionário por parte do aluno, bem como na qualidade das produções escritas e de sua autoestima. Reflexão acerca do ensino de gramática e maior interesse e procura na biblioteca por leituras diversas, auxiliando no processo de construção identitária. Ademais, ocorreu apropriação das características do gênero, a superação de algumas dificuldades, afamiliaridade com a tecnologia. Para Silva, por exemplo:

Esse trabalho estimulou a autonomia dos alunos, pois eles foram buscar as palavras e o conhecimento foi construído, ao contrário de como vemos normalmente: o educando recebe informações previamente selecionadas, direcionadas e estabelecidas como um pacote. Um dos diferenciais do nosso trabalho foi colocar o aluno como protagonista da ação educativa.

A escola pode contribuir criando situações de ensino e aprendizagem em que o aluno seja responsável por suas escolhas linguísticas. Além disso, é importante que os alunos possam refletir sobre a língua e os contextos de uso, mas também pratiquem essa reflexão, de forma que o conhecimento não se restrinja a uma prova, mas que tenham significado no contexto social. (SILVA, 2016, p. 92-93).

Entretanto, observa-se uma análise a respeito do perfil desejado ao professor contemporâneo em uma perspectiva reflexiva.

3.2 Formação teórico-prática, planejamento e experiências

As ações promovidas de forma inter-relacionada pelo Programa PROFLETRAS nas unidades mato-grossenses e sul-mato-grossenses envolvem a tríade que sustenta a universidade: o ensino, compreendido tanto no fazer docente durante as disciplinas ministradas para cumprimento de créditos, quanto nas aulas ministradas nas escolas pelos alunos-professores; a pesquisa, via PI e outras propostas requisitadas no bojo das disciplinas que culminam em relatos de experiências e artigos científicos; a extensão, a partir de palestras, cursos e oficinas. Por exemplo, podemos destacar a publicação da Coleção Sala das Letras¹³, coletâneas de artigos de docentes e discentes internos e externos às unidades e instituições, ampla participação em eventos nacionais e internacionais, realização do evento regional PROFLETRAS/Centro-Oeste no ano de 2016¹⁴, na UNEMAT/Sinop e a organização do II Congresso Nacional do PROFLETRAS, em 2017¹⁵, na UEMS/Campo Grande. Destacam-se, ainda, os inúmeros produtos gerados, materializados em planejamentos didáticos e produções impressas e digitais, conforme já descrito.

Entendemos, amparadas em Pimenta (2005, p. 527), que “o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. Buscamos, pois, no processo formativo dos professores-alunos, mobilizar os saberes da teoria necessários à compreensão da prática, “capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes”.

Para que isso se concretize de forma articulada, é necessário, pois, amplo diálogo entre os pares e planejamento cuidadoso. Como já demonstrado, o planejamento tem sido diversificado entre as unidades, mas sempre tendo um rigor ético-científico e um alvo voltado para uma mudança de situações problemas de sala de aula. Concordamos com Pimenta (2005), quando afirma não ser papel dos pesquisadores da universidade alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Para ela, cabe-lhes

fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas (PIMENTA, 2005, p. 537).

Entretanto, o diálogo entre a universidade e a escola tem se consolidado nas ações, de forma que uma instância “alimenta” a outra, em que todos os mestrandos registraram a importância entre a teoria estudada nas disciplinas mediante leitura e discussão compartilhada

13 A coleção e outras coletâneas publicadas pela Editora UNEMAT estão disponíveis gratuitamente em: http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico.

14 Disponível em: <https://sites.google.com/site/crPROFLETRAS/>.

15 Tema do evento: Cinco anos do PROFLETRAS: desafios e perspectivas em debate. Disponível em: <http://eventos.sistemas.uems.br/pagina/p/ii-congresso-nacional-do-PROFLETRAS>

de bibliografia relevante e atualizada e a prática envolvida nas ações em sala de aula, a partir da socialização dos resultados. Destacamos uma atenção especial ao estudo das orientações curriculares nacionais e estaduais para um conhecimento aprofundado das diretrizes oficiais que embasam o currículo escolar, bem como relatos expressivos acerca do percurso educacional de cada professor-aluno e como tem constituído sua trajetória profissional. Destarte, as ações de formação promovidas no âmbito do Programa possibilitaram mudanças nos posicionamentos, crenças e atuação docente e, simultaneamente, produziu significativos efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes, como também no repensar da função social da escola frente aos desafios contemporâneos (SANTOS e SANTOS, 2016).

O interesse pela pesquisa e a predisposição para a mudança por parte do professor e da escola possibilitam a transformação dos estudantes em atenção às atuais demandas de atuação crítica frente aos diferentes gêneros discursivos/ literários que circulam em diferentes suportes digitais, marcados por uma formação humanizadora para o pleno exercício da cidadania. Além disso, as diversas vivências formativas possibilitaram o sentimento/reconhecimento da importante função que o professor exerce no processo de (trans)formação dos estudantes, visto que estes são mobilizados criticamente a atuar nos múltiplos contextos sociais. É notória a assunção do papel mediador do professor no processo de produção, criação e autoria dos estudantes. Nesta perspectiva, as temáticas escolhidas caracterizam-se elementos fundamentais para mobilização do senso crítico e reflexivo no desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras na perspectiva dos multiletramentos multissemióticos.

A intervenção realizada é mais do que uma “simples” pesquisa-ação. Devido ao caráter colaborativo universidade-escola e todo o processo reflexivo desencadeado entre os pares, podemos dizer que se encaminha para aquilo que Pimenta (2005, p. 523) denomina de pesquisa-ação crítico-colaborativa, em que “os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos”. As PI mostram-se bastante exitosas e possibilitaram a reflexão sobre a prática pedagógica, já que o ensino da língua não se restringe apenas à estrutura, mas a experimentação e a pesquisa favorecem a busca de novas teorias e, por conseguinte, alternativas que sustentem novas concepções teórico, conceitual e metodológicas acerca do ensino de língua(gem) que, por sua vez, demandam a busca e a ousadia na atuação do professor enquanto agente letrador na escola.

Ademais, a integração dos artefatos sociotécnicos próprios da cibercultura no desenvolvimento das ações ensejadas no âmbito das PI e dos planejamentos promove maior visibilidade às produções dos estudantes, uma vez que favorece a sociabilidade, interações dialógicas, as trocas, o compartilhamento de ideias e, ao mesmo tempo, valoriza a polifonia de vozes, em que a autoria é distribuída, porque rompe com a hierarquia/poder do professor que predominantemente acontece em sala de aula convencional/presencial.

O potencial do planejamento das ações dos PI aliado às tecnologias digitais propiciou um estudo mais aprofundado sobre gêneros textuais e possibilitou o ensino integrado à pesquisa, visto que a metodologia adotada antes do ingresso no Programa pautava-se, na maioria das vezes, apenas no suporte do livro didático. A partir dos estudos e ações de pesquisas ensejadas houve maior envolvimento e interesse dos estudantes do Ensino Fundamental da Educação Básica – que clamam por mudanças nas práticas pedagógicas – pela nova metodologia adotada. Entretanto, alguns professores-alunos opinaram de maneira negativa pelo fato de que não houve disponibilidade de recursos, tal como funcionamento e manutenção do laboratório de informática, para o desenvolvimento da proposta.

A metodologia que deu sustentação à consecução das ações previstas nas PI favoreceu

a realização de atividades em grupo, em que os estudantes foram encorajados a iniciativas, como, por exemplo, publicação de vídeos e realização de campanhas, veiculadas na esfera digital. Os dados gerados apontam que o engajamento, o protagonismo, a co-responsabilidade nas ações, a liberdade de criação, a co-criação e a valorização das iniciativas dos estudantes são importantes aspectos a considerar nos eventos e práticas de multiletramentos na escola, capazes de gerar maior comprometimento. Houve significativa aceitação dos discentes com quem as PI foram desenvolvidas, em que poucos acenaram para a desmotivação durante o trabalho. Outrossim, desvelam avanços significativos no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências leitoras e escritoras crítico-reflexivas, incluindo a percepção de sujeito sociocultural dotado de historicidade e autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial. Diante do exposto neste texto, podemos afirmar que as ações de formação continuada assistida têm mobilizado significativas mudanças nas práticas pedagógicas docentes e nas instituições envolvidas. Para retomar os resultados, assumiremos como fio condutor primeiramente a abrangência territorial e numérica, seguida dos impactos e perspectivas.

No que tange à abrangência territorial e numérica da ação das unidades do PROFLETRAS da Região Centro-Oeste, mapeamos que o Programa abrangeu até o momento 32 (trinta e dois) municípios de Mato Grosso, 15 (quinze) de Mato Grosso do Sul, 8 (oito) de São Paulo, 3 (três) do Pará, 2 (dois) de Goiás, 1 (um) do Amapá e 1 (um) do Rio de Janeiro, totalizando 62 (sessenta e dois) municípios que possuem, pelo menos, um professor formado pelo Programa.

Sistematizamos, na sequência, o número de alunos e escolas atendidos em cada um dos segmentos de ensino das cinco unidades, bem como o total da inserção no Centro-Oeste:

| PROFLETRAS/ Cáceres | Turma 1 (2013-2015) | | Turma 2 (2014-2016) | |
|------------------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| | Escolas | Nº de alunos | Escolas | Nº de alunos |
| Estaduais | 16 | 426 | 11 | 214 |
| Municipais | 02 | 52 | 02 | 73 |

| PROFLETRAS/ Sinop | Turma 1 (2013-2015) | | Turma 2 (2014-2016) | |
|----------------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| | Escolas | Nº de alunos | Escolas | Nº de alunos |
| Estaduais | 16 | 682 | 06 | 155 |
| Municipais | 02 | 43 | 04 | 130 |

| PROFLETRAS/ Três Lagoas | Turma 1 (2013-2015) | | | Turma 2 (2014-2016) | |
|----------------------------|---------------------|--------------|-------------------|---------------------|--------------|
| | Escolas | Nº de alunos | Nº de professores | Escolas | Nº de alunos |
| Estaduais | 09 | 299 | 47 | 05 | 158 |
| Municipais | 04 | 110 | 10 | 01 | 30 |

| PROFLETRAS/ Campo Grande | Turma 1 (2013-2015) | | Turma 2 (2014-2016) | |
|-----------------------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| | Escolas | Nº de alunos | Escolas | Nº de alunos |
| Estaduais | 11 | 449 | 05 | 164 |
| Municipais | 15 | 598 | 03 | 237 |
| Federal | --- | --- | 01 | 07 |

| PROFLETRAS/ Dourados | Turma 1 (2014-2016) | | |
|-------------------------|---------------------|--------------|-------------------|
| | Escolas | Nº de alunos | Nº de professores |
| Estaduais | 05 | 319 | 30 |
| Municipais | 02 | 51 | --- |

Fonte: Dados de pesquisa.

Podemos afirmar que, em se tratando de qualificação em nível *stricto sensu*, é um número bastante significativo, entretanto, longe de ser ideal, já que muitos municípios e escolas ainda não tiveram a oportunidade de serem representados por docentes que, posteriormente, e ou, concomitantemente ao processo de formação, podem tornar-se uma espécie de multiplicador em seus contextos de trabalho. O quadro a seguir sintetiza os dados coletados no que diz respeito ao número de escolas contempladas, números de alunos e professores que participaram diretamente das intervenções, bem como o número total de mestres formados no primeiro quadriênio de existência do PROFLETRAS na região (2013-2016):

| PROFLETRAS/ Centro Oeste | Escolas | Nº de alunos | Nº de professores participantes de intervenções | Nº de professores de LP formados pelo PROFLETRAS |
|-----------------------------|------------|--------------|---|---|
| Estaduais | 84 | 2.866 | 47 | Não foram contabilizados separadamente, pois muitos atuam em duas redes de ensino |
| Municipais | 35 | 1.324 | 10 | |
| Federal | 01 | 07 | -- | |
| Totais | 120 | 4.197 | 57 | 122 |

Fonte: Dados de pesquisa.

A demanda por formação continuada é visível, inclusive, pelo alto índice de candidatos em cada seleção, apesar dos critérios bastante seletivos para inscrição, sendo exigida formação inicial em Letras e efetivo exercício na profissão, excluindo-se, portanto, os inúmeros professores contratados e formados em outras áreas, sobretudo em Pedagogia, e que atuam diretamente com o ensino de LP. Ademais, o processo seletivo da segunda seleção (para ingresso em 2015) mostrou-se inadequado mediante uma prova discrepante à formação dos candidatos, culminando em altos índices de reprovação e vagas ociosas, não só na Região Centro-Oeste, como também na rede nacional como um todo.

Outro dado altamente relevante é o fato de o Programa sugerir que o discente tenha afastamento de 50% de sua carga horária de trabalho, todavia, muitos não o obtiveram, pelos mais diversos motivos, dentre eles, por não fazer jus ao afastamento devido à necessidade de cumprimento de estágio probatório, ou ainda, e o mais absurdo, pelo fato de alguns gestores não considerarem a formação continuada *stricto sensu* importante, ao dificultar a viabilização dos meios para estudo. Isso tem se caracterizado um desafio, ainda mais pelo fato de que, não raramente, os professores possuem dois vínculos empregatícios.

Assim, devido às distâncias continentais percorridas para estudo e à necessidade de continuar em sala, ajustes no horário precisam ser feitos, em que as disciplinas, muitas vezes, carecem ser realizadas em módulos, dificultando, em alguma medida, os resultados didático-pedagógicos, além de exigir um alto esforço dos professores.

Neste sentido, enalteçemos a importância da garantia das bolsas de estudo concedidas pela CAPES, para a compra de materiais didáticos, viabilização do traslado e hospedagem e, em alguns casos, o pagamento de professores substitutos durante os dias de ausência do professor na escola de atuação. Essas dificuldades, entretanto, não têm desmotivado os docentes

que estavam aguardando há anos, ou até décadas, pela oportunidade para se qualificarem em nível *stricto sensu*, como evidenciamos na descrição dos perfis dos discentes.

Além da possibilidade de permanente reflexão sobre a prática pedagógica e os múltiplos usos da (língua)gem que se encontram em circulação nos mais diversos meios digitais, as ações promovidas pelo Programa devolveram aos professores-alunos novos ânimos/encantamentos pela profissão que, cotidianamente, é afetada pela sobrecarga de trabalho, falta de condições infraestruturais e precarização do ensino, motivos pelos quais, muitas vezes, os profissionais docentes encontram-se inertes frente aos inúmeros dilemas escolares. Parecem, dessa forma, se colocar mais na escuta das vozes que permeiam a sala de aula, de modo que a interação praticamente presentifica todos os trabalhos. Desconstroem-se aqui, as velhas práticas, o medo do novo, a necessidade e consciência de apreender novos conhecimentos e fomentar um ensino mais contextualizado com a realidade escolar, embora sejam nítidas lacunas no diálogo sobre os multiletramentos emergentes, ou seja, mostram certa dificuldade em desapegarem-se dos gêneros discursivos/literários que integram a “coleção do professor”, e se lançar aos novos desafios de leitura e escrita sob o viés dos multiletramentos (ROJO, 2009).

Ademais, os dados que compuseram o corpus de análise causaram-nos inquietações: se estes professores de LP dos anos finais do Ensino Fundamental não tivessem ingressado no processo de formação assistida no mestrado, esses PI teriam sido realizados nas escolas? Por quais motivos? Evidenciamos ainda que, embora os professores realizassem reflexões importantes sobre o fazer docente, falta uma reflexão mais profunda no que diz respeito ao papel da auto-formação que o Programa oportuniza. Acreditamos que os envolvidos desenvolvem, em certa medida, pesquisa-formação, que precisa ser pensada e discutida. Estas e outras inquietações motivam novas possibilidades de estudos e formação, nossas próximas discussões e produções.

Podemos asseverar, entretanto, que os estudos e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do PROFLETRAS favoreceram a construção do acervo de conhecimentos inerentes à intertextualidade, interdiscursividade, procedimentos de sequência didática e análise discursiva, experiências formadoras que mobilizaram a criação, a interatividade e o protagonismo, ações estas que não somente dinamizaram as aulas, mas também possibilitaram a (re) invenção do fazer docente em tempos contemporâneos. Dito de outro modo, se as propostas de sala de aula apresentam-se significativas para os alunos, eles correspondem e se mostram interessados e conectados às novas tecnologias, atuando como sujeitos de suas práticas, ou seja, buscam ser protagonistas, desenvolvem as habilidades letradas, independente do grau de dificuldade que apresentam e, se persuadidos pelo professor, respondem com capacidade crítica, apropriando-se da própria evolução científico-tecnológica motivada pela sociedade digital.

As escolhas metodológicas foram apontadas como positivas pelos professores-alunos, no entanto, apareceram alguns entraves na execução, como falta de exemplares de livros nas bibliotecas, empecilho para reprodução de cópias, e em alguns casos desestímulo de alunos na etapa final do trabalho. Além disso, há menção à diversidade de interesses e dificuldades dos discentes em desempenhar as ações propostas. Especialmente no que diz respeito à adoção do procedimento metodológico sequência didática, o que algumas vezes dificultou o processo, visto que a pouca carga horária da disciplina de LP provoca uma descontinuidade/fragmentação do processo de criação, principalmente a literária. Esse limite aponta para a necessidade de ampliar o número de aulas da disciplina por semana; outra possibilidade é de que as aulas sejam reorganizadas em módulos de maneira a favorecer o desenvolvimento dos planejamentos, ações estas que acenam para a necessidade de rever o currículo da escola, posto as atuais habilidades e competências leitoras e escritoras que os estudantes são desafiados a desenvolverem em seus

processos de escolarização na Educação Básica.

Pontuamos, ainda, que a instabilidade do cenário político e econômico no país tem afetado os resultados de processo de transformação das políticas públicas e da formação continuada na região. Cortes de bolsas, cortes nos investimentos para a educação, corte no orçamento, dentre outros, comprometem a eficiência plena dos resultados desejados e alcançados.

Consoante os impactos nas unidades, demonstramos que o desenvolvimento das PI originaram mudanças nas posturas dos professores-alunos e seus respectivos discentes. Para além dessas mudanças, os dados registram implementação de projetos permanentes de leitura e escrita nas escolas e apropriações dos multiletramentos, sobretudo das tecnologias digitais. Já no âmbito da Universidade, certamente para o curso de Letras há um impacto exponencial em virtude da necessidade de se repensar a prática docente na formação inicial com vistas à ação dos futuros profissionais da área. Evidencia-se, desta forma, amplo papel de inserção social por meio do Programa.

Ademais, importa-nos destacar a importância do percurso para a formação dos docentes, conforme descreve Silva:

Fazer um trabalho como este, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), certamente é uma experiência reveladora. Reveladora não só no sentido de ser um curso relativamente novo, com propostas diferenciadas das que temos visto nos últimos anos, mas também, no sentido de conhecimento adquirido, no trato de aliarmos teoria e prática. Ao longo de nossa carreira, passamos por muitos cursos de formação profissional, com o intuito de melhorarmos nossa prática docente. No entanto, os cursos de formação não dão conta de todas as especificidades advindas da sala de aula, visto que tratam de questões pontuais e generalizadas. [...] Infelizmente, nem todos podem ser atingidos por programas com essa qualidade, mas temos certeza de que o pouco que fizermos poderá surtir efeitos positivos não só para nós, como para todo o contexto educacional no qual estamos inseridos. Naturalmente, tudo que é novo tem seus aspectos positivos e negativos. O PROFLETRAS não poderia deixar de ser diferente, sendo novo, muitas coisas foram se constituindo durante o percurso. Tivemos muitas dúvidas em relação ao projeto que devíamos fazer para ser qualificado, questões referentes ao produto final, e principalmente, muita dificuldade na aplicabilidade da proposta, o fato de termos a ocorrência de disciplinas no momento que devíamos ter dedicação exclusiva para o desenvolvimento do nosso trabalho. Não é fácil estar em sala de aula, com todos os afazeres da escola, como planejamentos, reuniões pedagógicas, Sala do Educador, e eventos, e além disso dedicar-se às leituras, às disciplinas e todas as implicações que demandam um curso de mestrado. No entanto, é possível sim, tornar-se um professor-pesquisador, melhor ainda é podermos partir do nosso local de trabalho, um ambiente que conhecemos, com um público que já temos uma afinidade. Essa sensação de saber onde estamos deu-nos segurança para desenvolver a proposta de intervenção. (SILVA, 2015, p. 93).

Assim, autentica-se o papel formador do PROFLETRAS, que se espalha pela graduação, e releva-se o papel fundamental de pesquisadores envolvidos em projetos, como o que agrega as diferentes ações realizadas durante a observação e sistematização de parte dos resultados compartilhados neste artigo.

REFERÊNCIAS

AMORIN-RODRIGUES, A. P. T. **Semiótica em sala de aula: uma proposta para ampliação do modo de ver (ler) o texto.** 2016. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1981-1999.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada.** Tradução de Adail Sobral. Angela Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietras Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOFFULIN, K. N. **Múltiplos sentidos de consumismo em práticas de leitura de alunos do 8º ano.** 2015. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, D.; VARGAS, A. C. Avaliação do uso de tecnologias digitais na educação pública. In: **Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação** [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016. p. 9-16.

CHIARANI, M. **O cotidiano traduzido em arte: poesia, pintura e veideopoemas no Ensino Fundamental.** 2016, 170p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DELLA VECCHIA, E. A. M. **Artigo de opinião: em busca da leitura e escrita significativa no Ensino Fundamental.** 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. A. **Professores e agentes de letramento:** identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, n. 2, p. 409-424, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LOROZA, C. V. G. **Gênero manifesto:** uma experiência com enfoque multimodal no Ensino de Jovens e Adultos. 2016, 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente:** passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009.

MATOGROSSO. **Matriz de objetivos de aprendizagem para escolas de Ensino Fundamental urbanas/2016.** Secretaria Adjunta de políticas educacionais/Superintendência de Educação Básica/Coordenadoria de Ensino Fundamental. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016b.

_____. **Orientativo pedagógico para 2016.** Cuiabá, MT: SEDUC, 2016a.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. R. **A perda da especificidade da alfabetização:** as vozes dos professores da EMEB Selma Trevelim – Araçatuba/SP. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OMURA, R. J. K. **Introducción a la investigación cualitativa:** fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UIGV, 2014.

ORTEGA, M. B. de O. **A produção textual dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Caarapó – MS.** 2015, 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

PEDRÓ, F. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. In: **Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação** [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016. p. 19-34.

PEDROSA, P. M. D. **Reflexões sobre práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa no ensino de gêneros do discurso/textuais.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, L. I. S. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 16-45, jul./dez. 2016.

_____; SANTOS, L. A. O. Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de língua portuguesa do mestrado PROFLETRAS. v. 28, n. 2. **Signótica**, 2016. DOI 10.5216/sig.v28i2.35454

_____; JUSTINA, O. D. Duas décadas do Curso de Letras na UNEMAT/Sinop: reflexões acerca da formação de docentes de LI. **Contexturas**, n. 24, p. 154 - 170, 2015.

_____; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____; RAMOS, R. Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. **Comunicaciones en Humanidades**, v. 3, p. 411-425, 2014.

_____; RAMOS, R.; SILVA, L. Formação continuada em MT: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 17, p. 80-105, 2012.

_____; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Orgs.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores - UNEMAT Editora, 2014.

_____; CUNHA, M. M.; TRUGILLO, E A (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores - UNEMAT Editora, 2014.

_____; SILVA, K. A. da (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, I. C. R. **Um estudo sobre a construção da identidade de professores de Língua Portuguesa: inclusão digital e espaço virtual**. 2015, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

SANTOS, Â. M. **O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, R. T. **Dize-me o que falas e te direi quem és**: língua, identidade e cultura “Tucuju”. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, G. M. T. N. **Caminhos possíveis para a formação do leitor**: um olhar para as literaturas africanas. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SIMÃO, A. et al. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educ.**, n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

SIMÕES, D. Teaching and learning from the Applied Linguistics perspective: a challenge for 21st century. **Acta Semiotica et Lingvistica**, v. 20, n. 2, p. 1-16, 2015.

SIQUEIRA, S. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas e Letras**, v. 13, n. 24, p. 35-66, 2012.
SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

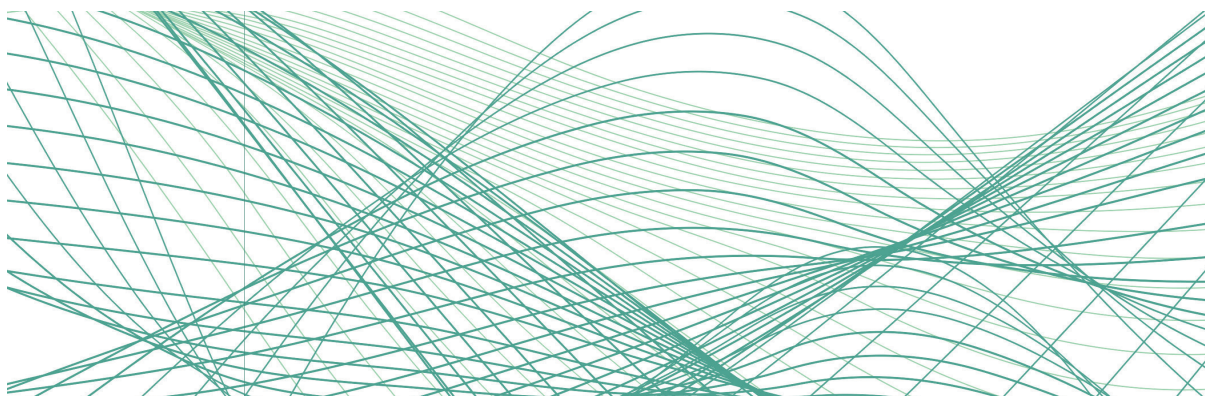
_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.



PARTE II



ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO ENREDO EM CONTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO OITAVO ANO

*Sueli Aparecida Racanelli da Silva
Solange de Carvalho Fortilli*

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada “A escolarização da literatura: ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do Ensino Fundamental” cujo objetivo geral era desenvolver uma Sequência Didática (SD) em que o aluno se apropriasse de mecanismos de leitura e escrita do texto literário, especificamente o conto. O recorte proposto neste capítulo tem foco no desenvolvimento dos elementos da narrativa, em especial, o enredo. Uma produção inicial de conto foi solicitada a uma turma de oitavo ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, e os resultados foram analisados com vistas à percepção da condição de aprendizagem dos alunos quanto aos elementos do texto narrativo. A SD ocorreu, então, de forma a rever e aprimorar com a turma a elaboração do enredo, investindo, sobretudo, na melhor seleção e organização das ideias. Ao final da intervenção, uma nova produção foi solicitada para que se notasse a possível consolidação do conteúdo desenvolvido. Os resultados mostraram que, ao realizar ações específicas, a partir de sequência didática, o aluno reconstrói seu texto de forma mais coerente, delimitando e explicando melhor cada informação e revisitando o vocabulário empregado, dentre outras reflexões.

1 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A REESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Um processo de fundamental importância no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora é a reescrita de produções textuais. Trata-se de uma atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto (BRASIL, 1997, p. 47-48).

Adotando-se o conceito acima, em nosso trabalho, a reescrita não aparece apenas com o intuito de correção, mas de aprimoramento do texto, que se apresenta como um processo de reflexão que oportuniza ao aluno chances de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la. Esse processo já é bastante enfatizado desde os PCN

O objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos (...) onde ele possa, inicialmente com o auxílio do docente, identificar quais os pontos do seu texto que podem ser aperfeiçoados, seja na questão ortográfica, no que diz respeito ao conteúdo, na parte estrutural ou ainda na parte argumentativa, para que logo após ele possa fazer isso independentemente como um exercício de crescimento pessoal. (BRASIL, 1997, p. 47-48)

Embora a citação acima se refira ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, entendemos que são premissas básicas na aula de Língua Portuguesa em qualquer série, resguardados os devidos ajustes necessários a cada turma.

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), o texto é uma forma de refletir sobre a língua, “um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades”. (FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Trata-se, pois, de um processo que requer sistematização, conforme mostram as autoras:

- planejar/planificar as ideias que se quer escrever;
 - redigir ou transcrever as ideias em linguagem escrita, numa sequência de palavras, escolhendo termos precisos que garantam orações conectadas entre si, bem ordenadas, com a pontuação requerida para organizar o significado;
 - revisar e corrigir, ler e reler o que escrevemos para comprovar se o texto expressa bem a intenção, se é apropriado para aqueles que vão ler, se é coerente, isto é, se é clara a ideia central e subtemas, se as partes do texto estão bem conectadas, se tem a forma adequada ao tipo de texto, se a ortografia é correta e a sintaxe apropriada;
 - passar a limpo, uma vez que se tenha realizado as sucessivas revisões e correções.
- Estes processos não se produzem, necessariamente, um após o outro, já que há possibilidade que se vá escrevendo fragmentos, revisando, corrigindo e planejando como seguir adiante. Assim, podem repetir-se todas as vezes que seja necessário, segundo a dificuldade do texto.

Dessa forma, o processo de escrita - reescrita exige uma prática constantemente reflexiva por parte do sujeito autor, assim como uma concepção de texto como um trabalho linguístico discursivo, “processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e reelaborações” (FERNANDES, 2007, p. 01).

Para atingir essa habilidade, o autor deve ter em mente que um texto não é construído de uma só vez, pois se age sobre ele desde o momento de pensar no tema, registrar as primeiras linhas, riscar, reescrever trechos, corrigir, reordenar, sublinhar etc. É um trabalho compilado aos poucos e recompilado quantas vezes o autor, pela sua experiência linguística, determinar como necessárias. Tal experiência linguística determina também o nível de consciência da transparência ou não da linguagem e dos processos que envolvem o trabalho de escrita e reescrita textuais.

Em sala de aula, um problema é fazer com que o aluno entenda que a produção textual requer constantes revisões e reescritas, para que se possa obter um texto afinado com o que se pretende comunicar a outrem. Um mecanismo que auxilia nesse processo de refletir sobre o texto visando seu aprimoramento é o afastamento do aluno enquanto autor. Assim, depois de algum tempo, ele pode se colocar como leitor de seu texto, distanciar-se de sua primeira produção, ou mesmo, em alguns casos, “deixar o texto adormecer”, ou seja, afastar-se dele por um período e depois retornar.

A reescrita pode também ser associada ao processo de produção de texto cujo objetivo

maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa. Fiad (2009) e Menegassi (2001) mencionam quatro operações no processo de reescrita: adição, substituição, supressão e deslocamento. Em todas as quatro operações, as intervenções podem ser de ordem mais pontual, alterando-se a pontuação ou um grafema, por exemplo, ou mais abrangente, alterando palavras ou frases.

Nesse processo de reescrita, o autor retoma partes, diminui ou aumenta o número de parágrafos, suprime ou acresce itens vocabulares, reestrutura trechos a partir de pontuações, adapta a linguagem à situação comunicativa em questão, ao gênero e à esfera de circulação e suporte, e ao público alvo.

Também Bakhtin (2003, p. 332), em seu viés discursivo, discute as idas e vindas necessárias à produção textual: “a reprodução do texto pelo sujeito que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

Tal comunicação ocorre por meio de gêneros. Para Bazerman (2011) “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São frames para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído.” (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Há que se salientar, assim, que a produção textual da escola deve priorizar a situação real de uso, para que o aluno, ao construir seu texto, tenha uma finalidade que não seja apenas para cumprir tarefas escolares, mas sociais.

Com vistas à promoção do ensino-aprendizagem a partir de gêneros textuais, tem-se o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 70).

O trabalho com Sequência Didática cumpre etapas modulares e consiste em um conjunto de atividades sistematizadas, que possibilitam relacionar leitura, análise linguística, produção e reescrita a partir de um mesmo gênero. Compõem o trabalho com a Sequência Didática:

1) Apresentação de uma situação de interação sociocomunicativas real; 2) Produção inicial do gênero selecionado; 3) Módulos, os quais consistem em abordar, de forma sistemática, a partir de conjuntos de atividades, os problemas revelados pela produção inicial; 4) Produção final, em que se coloca, novamente, o aluno, diante da situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da SD.

Da forma como é concebido o trabalho a partir de gêneros, é possível ao professor, em qualquer momento da Sequência, fazer ajustes a partir das observações feitas e conduzir seu trabalho de modo a adequá-lo ao pretendido. Por fim, na versão final do texto pretendido, pode confirmar ou não se os problemas apontados na diagnose foram superados e em que medida isso ocorreu, já que a busca da habilidade escritora deve ser um continuum na vida do educando.

2 O GÊNERO CONTO

Cabe-nos, num primeiro momento, tematizar o conceito de gênero discursivo da forma

como fora inicialmente apontado nos trabalhos de Bakhtin (2003). Todas as esferas da atividade humana são relacionadas ao uso que os indivíduos fazem da língua. Para o autor, o caráter e as formas dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção de recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Já quando se parte da concepção de gêneros textuais, Marcuschi (2007, p. 19) os define como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, de caráter maleável, dinâmico e plástico.

Com relação ao gênero conto, em específico, pode-se afirmar que esse se constitui de todos os elementos que compõem a narrativa, ou seja, tempo, espaço, personagens, foco narrativo de 1ª ou 3ª pessoa, aspectos que convergem para uma sequência de fatos que constituem o enredo, também chamado de trama. A característica fundamental do conto é que o enredo seja sucinto, enlaçado em um único conflito, resultando em unidade de impressão, fio condutor de toda a narrativa.

No conceito de Moisés (1997, p. 20-21) “o enredo é entendido como conflito, que nasce quando se realiza o impacto entre duas ou mais personagens, ou de umas personagens com suas ambições”. Ainda para Moisés (idem) “a soma dos objetivos, parciais e absolutos, que vamos tendo pela vida afora, poderia dar uma série de pequenos dramas.”

Há outros dois pontos fundamentais a serem abordados: o conceito verossimilhança e as partes que compõem o enredo, isto é, sua estrutura. Sobre a verossimilhança, não compete ao autor narrar o que aconteceu, mas o que poderia ter ocorrido. Gancho (2004) assim versa sobre o tema: “é a lógica interna do enredo que o torna verdadeiro ao leitor”. O autor acrescenta ainda que os acontecimentos não precisam ser verdadeiros no sentido literal, entretanto, devem respeitar a lógica interna do universo em que o enredo se desenvolve (GANCHO, 2004, p. 10). Já para Rosenfeld (2004), a verossimilhança está no entrosamento dos fatos, de modo que a personagem, em suas palavras e ações, esteja em conformidade com o necessário e o verossímil e que o mesmo numa sucessão de ações. A autora esclarece ainda que o falso enunciado ou enredo demonstra-se incoerente dentro da lógica do universo ficcional. (ROSENFELD, 2004, p. 18).

Outro item que compõe o enredo é a estrutura, que se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão. Sua organização é determinada pelo conflito, que é o gerador da tensão e pode ocorrer entre os personagens ou entre o personagem e o ambiente. Logo, o conflito possibilita ao leitor criar expectativas frente aos fatos do enredo (GANCHO, 2004, p. 10). Em alguns casos, na introdução, o autor transmite ao leitor a noção de espaço e tempo em que ocorre a estória. Para adentrar na trama, uma ação falha é delegada a uma das personagens, gerando o conflito e isso obriga os personagens a repararem o mal causado. (GANCHO, 2004, p. 10).

Na segunda parte, o desenvolvimento ou complicação é o momento em que a estória ganha forma, sendo geralmente a parte mais extensa do enredo e que o direciona à resolução.

A parte final, denominada conclusão, traz a solução, a essência de sua mensagem moral ou subtexto, quando houver. É na conclusão que se compõem o clímax e o desfecho. (idem).

Pontuadas as principais noções que deram base ao nosso trabalho, passamos ao relato do desenvolvimento da sequência didática.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

3.1 Desenvolvimento da Sequência Didática

1ª ETAPA:

1º encontro: 2 aulas

Em roda de conversa, compartilhamos a proposta com os alunos. Foram expostos o gênero a ser trabalhado, as etapas, as ações e o tempo de duração, dados que foram anotados no caderno.

O levantamento de conhecimentos prévios embasou-nos sobre o que os alunos sabiam sobre o conto, que temas podiam ser nele abordados e que elementos o constituem.

Após a socialização e registro por parte dos alunos, eles foram orientados a escrever um conto com tema livre, levando em conta o público alvo, adequando linguagem e tema. Foram também informados que, ao final do processo, fariam a reescrita lançando mão dos conhecimentos adquiridos no percurso.

2ª ETAPA

2º encontro: 2 aulas

Para nossa ação de verificação, elaboramos esse quadro síntese que fora preenchido de forma colaborativa durante a leitura dos contos produzidos, para averiguação do que fora contemplado por cada aluno.

Quadro 1 – Ação de verificação

| Conto/ Autor | Quem? | Quando? | Onde? | P o r quê? | O quê? | Como? | Narrador/ 1ª / / 3ª pessoa | Predomínio de verbo no pretérito do indicativo | Estilo | Tema |
|-----------------|-------|---------|-------|---------------|-----------|-------|----------------------------------|---|--------|------|
| | | | | | | | | | | |

Com o quadro-síntese, a partir dos aspectos contemplados nos textos dos alunos, marcamos com X para que pudéssemos ter um panorama dos contos produzidos na sala, e, assim, obtivemos quais problemas tínhamos de superar ou aprofundar, com olhar especial para aqueles aspectos que, dentre os demais, relacionavam-se fortemente ao enredo.

3º, 4º e 5º encontros: 6 aulas

A fim de solidificar os traços do conto, foram selecionados outros gêneros da tipologia narrativa, como a fábula (*A formiga e a Cigarra*), a Crônica (*Homem ao Mar*) e o romance (com um trecho de *Capitães da Areia*). O intuito era identificar a semelhança entre os gêneros narrativos, com observância também das especificidades de cada gênero e seu suporte.

De acordo com o reconhecimento e apropriação por parte deles das características de cada gênero, o que estava previsto que ocorresse durante toda a sequência, o quadro síntese foi preenchido de forma coletiva.

Quadro 2 – Comparativo dos Gêneros Narrativos

| | | | |
|--------|---------|---------|-------|
| Fábula | Crônica | Romance | Conto |
|--------|---------|---------|-------|

6º encontro: 2 aulas

Foram entregues a todos os alunos dois contos: *Um Apólogo*, de Machado de Assis e *Para Vocês Mais Um Capítulo*, de Luiz Vilela. Os alunos fizeram a leitura silenciosa, seguido de um trabalho oral de reconhecimentos dos elementos dos contos, seus temas e suas relações com a vida em sociedade.

Com relação ao conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, abordamos a função do narrador, o diálogo entre dois personagens antagonistas que medem força o tempo todo e a representação social deles. Com relação ao tempo verbal, que no texto em questão se apresenta no presente do indicativo, refletimos acerca do objetivo do autor e o que esse processo implica na leitura do texto.

7º encontro: 2 aulas

Nesse encontro, o foco foi o conto *Pra vocês mais um capítulo*, de Luiz Vilela, no qual analisamos os elementos que o compõem, de forma oral, numa proposta de retomada e síntese dos elementos da narrativa. A ênfase foi no uso do discurso direto e, conseqüentemente, nos diálogos, que têm especial influência na construção do enredo.

3ª ETAPA

8º encontro: 2 aulas

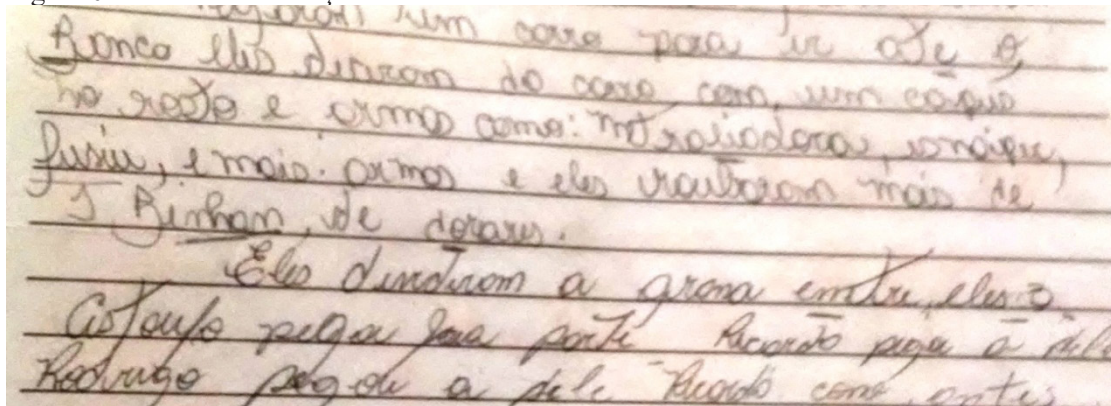
Os alunos reescreveram suas produções, o conto escrito na etapa 1. Também expuseram esses resultados finais e, assim, fizemos uma avaliação conjunta dos resultados alcançados, em termos linguísticos, por meio da materialidade dessa segunda versão do conto, e em termos da condição do aluno de se expressar e participar de atividades que propiciem seu desenvolvimento mais amplo e autônomo.

Os textos, antes de serem expostos, tiveram também algumas correções ortográficas. Tal atitude foi possível porque sabíamos que os alunos apresentavam algumas dificuldades, sendo necessário trabalhar, ainda que de maneira básica, o saneamento das mesmas.

As produções iniciais e finais dos contos, feitas pelos alunos, bem como as anotações e observações feitas por nós quanto à participação deles nas diferentes discussões sobre o gênero, serviram de base a nossa análise. Esses dados são os que nos permitiram dizer se houve progresso dos educandos.

4 ANÁLISES DE ALGUMAS PRODUÇÕES

Figura 01 – Texto 1: Produção inicial

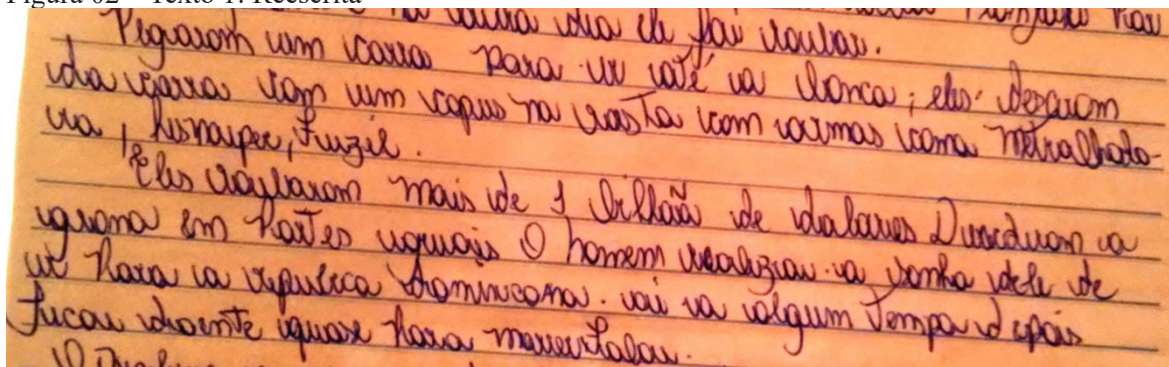


Fonte: Acervo de pesquisa.

Essa é a primeira versão do texto de um dos alunos. Nota-se que a construção do enredo, do ponto de vista de como o aluno textualiza o encadeamento dos fatos, não está adequada: há repetições de palavras e uma organização de ideias que não é fluente e clara.

Vale ressaltar que professor e aluno-autor tomaram conhecimento das várias inadequadas ortográficas (igualmente presentes nas demais produções, de outros alunos), as quais foram sanadas ao longo da SD.

Figura 02 – Texto 1: Reescrita



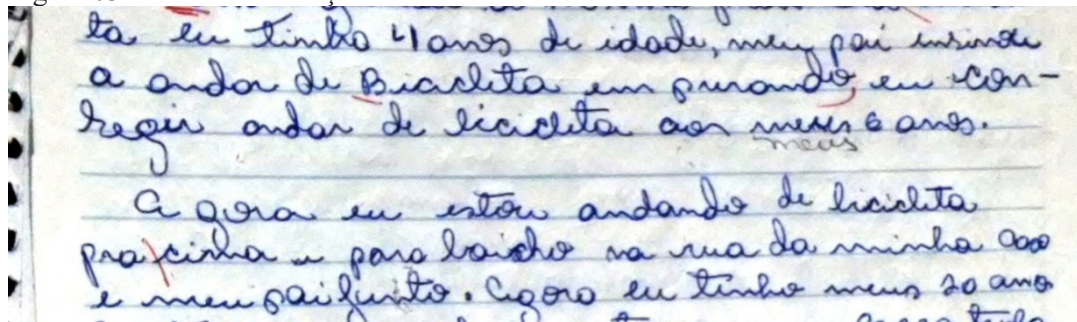
Fonte: Acervo de pesquisa.

Na reescrita, pode-se observar a melhora na organização dos fatos: o autor separa os tópicos pela sequência da ação do roubo, desde a preparação em cobrir o rosto com capuz portando armas, as quais recebem denominações. Em outro parágrafo, informa o montante roubado: “Eles roubaram mais de um bilhão de dólares”, encerrando a oração e, em seguida, informa a divisão: “Dividiram a grana em partes iguais”. Dessa forma, permite ao leitor acompanhar o que foi praticado pelos personagens de forma linear, atribuindo importância e verossimilhança a cada momento da ação.

Ao relacionarmos o texto do aluno às notícias sobre o mesmo assunto (já que o que os estudantes conhecem sobre o mundo servem de base às suas composições), veremos que há uma lógica com o real na abordagem dos fatos. Rosenfeld (2004, p. 18), ao tratar da verossimilhança, afirma que ela “está no entrosamento dos fatos, de modo que a personagem, em suas palavras

e ações, esteja em conformidade com o necessário e o verossímil e que o mesmo ocorra numa sucessão de ações.”.

Figura 03 – Texto 2: Produção inicial

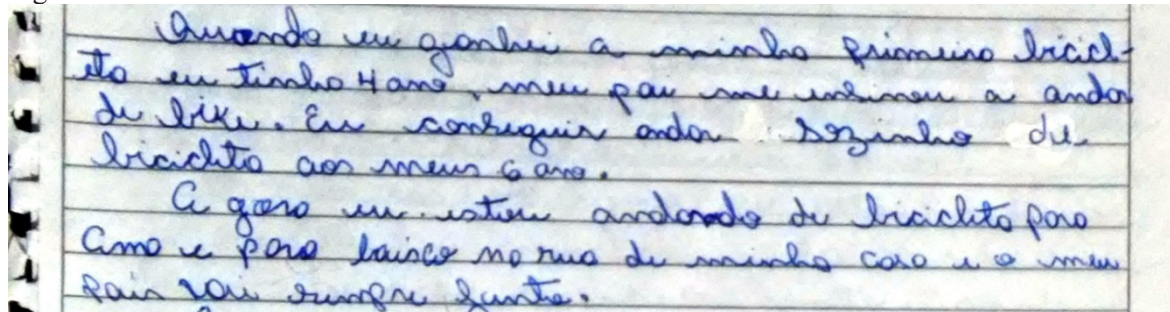


Fonte: Acervo de pesquisa.

O aluno constrói a linha do tempo em seu texto pontuando momentos de vida de seu personagem: quando ganhou sua primeira bicicleta aos quatro anos, aos seis anos e no “agora”. No texto integral, o agora se dá quando o personagem tem vinte anos.

Na primeira produção, constrói a informação de que ganhou a bicicleta, foi ensinado a usá-la pelo pai e atingiu independência com ela aos seis anos. Todas essas informações são dispostas em apenas um parágrafo, usando-se apenas uma vírgula e um ponto final.

Figura 04 – Texto 2: Reescrita

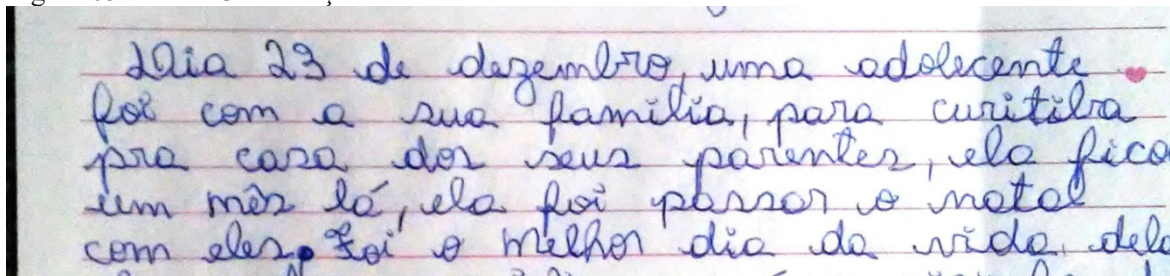


Fonte: Acervo de pesquisa.

Já na reescrita, o aluno-autor delimita bem os tópicos, construindo períodos menores, e as informações chegam ao leitor sem ambiguidade. Entende-se que o personagem, os quatro anos, ganhou o presente; o pai o ensina a habilidade de andar na bicicleta, sendo que o tempo necessário para aprender não fica explícito, o que denota uma verossimilhança ao mundo real, pois a aprendizagem é gradativa e contínua. Por fim, o autor mostra que, aos seis anos, o personagem já tinha os pré-requisitos para pedalar sozinho.

No segundo parágrafo do primeiro excerto, em que o autor volta ao presente com o determinador temporal “agora”, há a informação de que andar de bicicleta é prazeroso para o personagem, pois o faz “ para cima e para baixo e o pai junto”. Já na reescrita, a mesma ideia é expressa com o uso do advérbio de tempo “sempre”: “e o meu pai vai sempre junto”. O acréscimo desse termo reforçou a informação posta desde o início, de que a bicicleta tem um papel importante na vida do personagem, bem como na relação afetiva com o pai. Ao leitor fica a sensação de uma memória nostálgica positiva e que o andar de bicicleta “sempre juntos” é uma forma de manter o elo familiar.

Figura 05 – Texto 3: Produção inicial

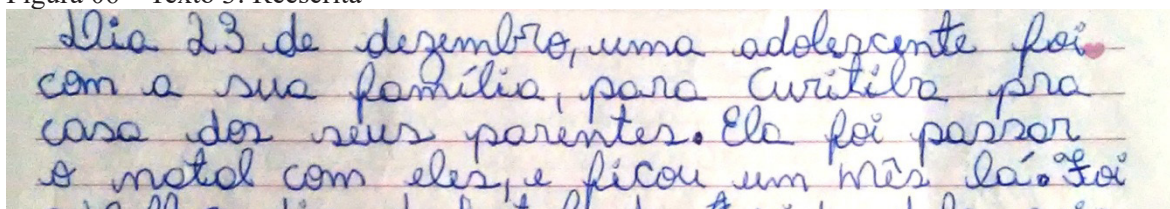


Dia 23 de dezembro, uma adolescente foi com a sua família, para Curitiba pra casa dos seus parentes, ela ficou um mês lá, ela foi passar o natal com eles. Foi o melhor dia da vida dela.

Fonte: Acervo de pesquisa.

No que diz respeito ao enredo, nessa produção, nota-se uma falha, ainda que pequena, na textualização da sequência de fatos: o aluno narra a viagem de uma garota e, já na introdução, determina tempo, espaço, personagem. Porém, mostra de maneira não linear como as situações ocorreram, com “ela ficou um mês lá, ela foi passar o natal com eles”.

Figura 06 – Texto 3: Reescrita

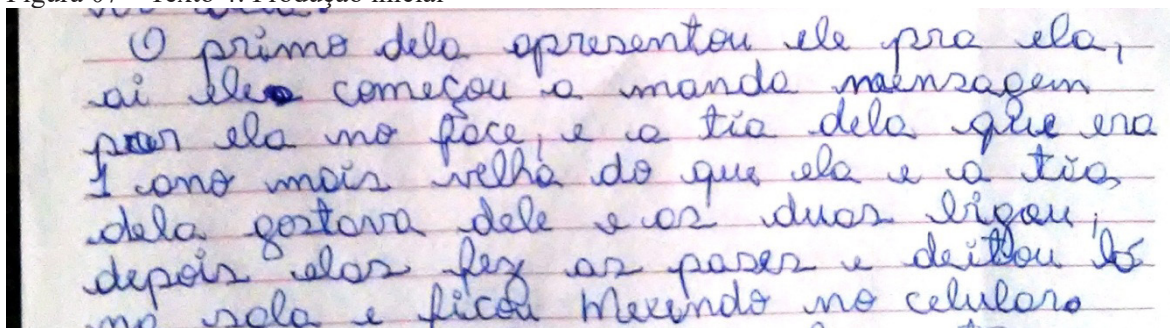


Dia 23 de dezembro, uma adolescente foi com a sua família, para Curitiba pra casa dos seus parentes. Ela foi passar o natal com eles, e ficou um mês lá. Foi

Fonte: Acervo de pesquisa.

No processo de reescrita, para narrar os mesmos fatos, o aluno inverte a ordem das orações e utiliza-se da conjunção aditiva “e” para completar a ideia: “ela foi passar o natal com eles, e ficou um mês lá”. Essa mudança na ordem, bem como a substituição de pronome por vírgula e conjunção permitiu maior fluidez na leitura, além de uma organização de ideias que iconiza a ordem dos acontecimentos no mundo real.

Figura 07 – Texto 4: Produção inicial



O primo dela apresentou ele pra ela, ai ele começou a manda mensagem por ela no face, e a tia dela que era o avô mais velha do que ela e a tia dela gostava dele e as duas brigou, depois elas fez as pases e deitou lá na sala e ficou mexendo no celular.

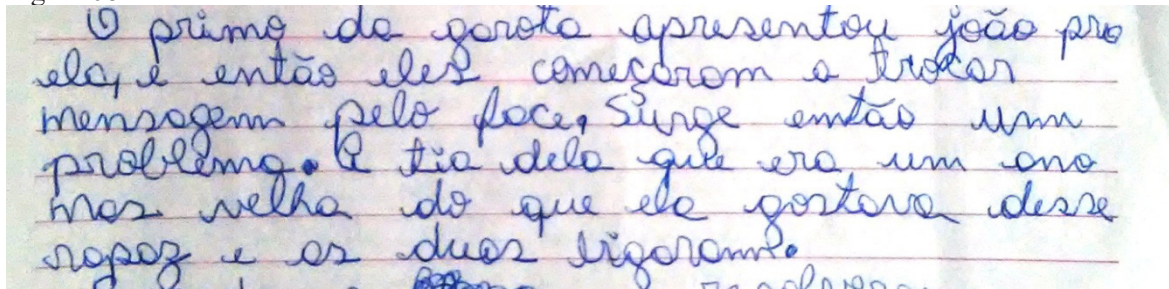
Fonte: Acervo de pesquisa.

Neste excerto, o aluno apresenta o conflito, em que se envolvem duas personagens: a tia e a sobrinha (essa última, a protagonista), que se interessam pelo mesmo homem: João. No fragmento, a escrita beira à oralidade e, como consequência, a informalidade é muito presente. Há, com isso, lacunas no texto: [...] “a tia dela gostava dele e as duas brigou, depois elas fez as pases e deitou lá na sala e ficou mexendo no celular.” O leitor pode se perguntar, já que o verbo

está no singular: quem deitou e ficou mexendo no celular?

O uso dos verbos no singular, quando deveriam estar no plural, e as recorrentes retomadas por meio do pronome *ela*, referindo-se às duas personagens, não contribuem para tornar o enredo claro.

Figura 08 – Texto 4: Reescrita



Fonte: Acervo de pesquisa.

Na reescrita, o ator substitui o pronome pelo substantivo que identifica o personagem João e, em seguida, informa que ele é a protagonista trocam mensagens. Há, também, o cuidado de marcar o início do conflito: “*Surge então um problema*”, com a informação de que a tia, um ano mais velha do que a protagonista, também gosta do rapaz. Observando a forma como os fatos foram registrados, detecta-se maior clareza nas informações, pois essas são lançadas num contínuo linear, permitindo ao leitor ir agregando, de forma coerente, dados sobre o enredo.

Tomamos as produções elencadas acima como amostra significativa das mudanças promovidas na forma de textualização dos alunos com nossa intervenção. Assim como esses, outros contos da turma receberam aprimoramento no enredo, o que aponta os ganhos obtidos com nosso trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que mobilizou a realização dessa pesquisa relacionava-se ao domínio apresentado por alunos do oitavo ano quanto aos elementos necessários à composição de uma narrativa. Mais especificamente, o foco era o gênero textual conto, e o elemento em que recaíam as principais deficiências do alunado era o enredo, motivo pelo qual optamos por aprofundá-lo e aprimorá-lo nas produções.

O trabalho sistematizado, via Sequência Didática, direcionou-se ao aprimoramento da forma como o aluno elaborava e apresentava os fatos que embasavam a trama dos contos. Em diferentes momentos da nossa intervenção, os estudantes tomaram contato com os elementos da narrativa em textos diversificados, voltando seu olhar para a maneira como os autores contavam os acontecimentos. O objetivo era que percebessem que a organização inteligível dos fatos é um fator primordial para o andamento da narrativa e, para isso, não se pode omitir informações ou deixá-las de forma a dar ao leitor uma compreensão enviesada em relação ao que se pretendia.

O resultado de nossa ação em sala de aula foi a reorganização do enredo por parte dos alunos, que investiram em explicações mais densas sobre a história que queriam contar. Embora o trabalho de produção e reescrita seja comum nas aulas de Língua Portuguesa, quisemos mostrar, com nossa pesquisa, a sistematização desse processo, que é válida a outras propostas e pode ser aplicada em todas as séries.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Capitães da Areia**. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

ASSIS, M. **Obra Completa. Um Apólogo**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000231.pdf>>. Acesso em 13/09/2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. Trad. e adapt. HOFFNAGEL, J. C. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, R. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v. 2. Brasília, 1997/1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, E. M. F. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2007. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/simple-search>> Acesso em 13 de julho de 2016.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, S. **Oficina de escritores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

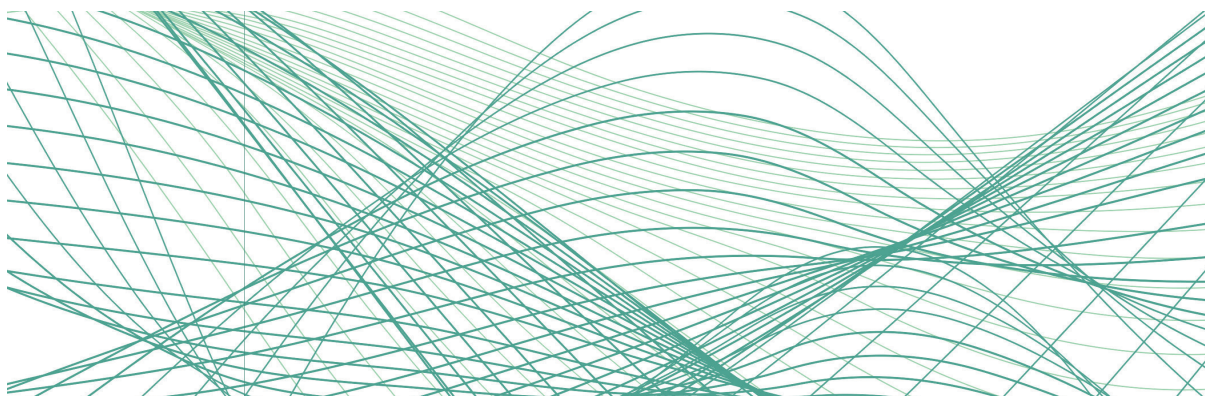
MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENEGASSI, G. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimeses**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MOISÉS, M. O conto. In: **A criação literária**. São Paulo: Cultura, 1997.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva. 2004.

SILVA, A. C. **Os processos de referência e suas funções discursivas** - o universo literário dos contos. Disponível em <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/theses/These_CiullaESilva_Alena_2008.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2016.



A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Daniela Rodrigues dos Santos Machado
Elza Sabino da Silva Bueno
Liliane Jordete Moreira dos Santos*

INTRODUÇÃO

O ensino da língua no Brasil enfrenta sérias dificuldades, desde o desinteresse dos alunos na aprendizagem, até a falta de formação continuada que possa contribuir com a formação do professor em sala de aula. A própria gramática do português apresenta dificuldades nesse complexo processo, uma vez que as escolas brasileiras ainda estão submetidas ao ensino tradicionalista e diretamente ligado às questões estruturais da língua, seja de ordem morfológica, sintática, semântica ou fonológica, bem como às concepções de língua que vislumbram um produto pronto e acabado.

E com isso, as aulas de português estão resumidas ao ensino de gramática normativa e às intermináveis nomenclaturas. Não estamos dizendo que não se deva ensinar as normas gramaticais aos alunos, o problema é que como elas são ensinadas e para que propósito.

Nesse sentido, a sociolinguística se apresenta para estudar a língua em uso nas mais variadas comunidades de fala, considerando a diversidade linguística, pois nenhuma língua é homogênea, ainda mais em um país como o nosso com proporções continentais, em que as variedades linguísticas são imensas e visíveis. Mas apenas uma variedade linguística é prestigiada no ambiente escolar: a língua padrão ou o português culto falado. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 22):

Das sociedades ditas tradicionais, conserva o Brasil pelo menos duas características: a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma-padrão. Apresenta, todavia, característica da fluidez e permeabilidade típica das sociedades modernas, que resulta numa situação de um gradiente de variedades linguísticas, muito diferente da dialeção discreta e compartimentada das sociedades de castas.

Para Bagno (2007, p. 71) “a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum de todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua

idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica e de seu grau de escolaridade”.

Mais do que ensinar a gramática normativa é preciso instruir o aluno a usar a língua em diversos contextos e é essa transmissão que nos chamou a atenção. O ensino da língua materna, então, deixou de estimular os alunos e os afastou do caminho da leitura e da formação de cidadãos críticos que saibam ler e entender qualquer tipo de texto.

1 OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS/SOCIOLINGUÍSTICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

No início do século XX Saussure inaugura os estudos linguísticos com a sua famosa obra *Curso de Linguística Geral* publicada em 1916 e organizada por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye a partir de seus apontamentos em sala de aula. Dentro desse contexto dos estudos linguísticos, Saussure é considerado um marco para a Linguística e seu objeto de estudo foi e é a língua, pois para este estudioso, “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto, a língua, considerada em si e por si mesma” (COELHO e GÖRSKI, 2012, p. 13).

Em seus estudos Saussure (1989) estabelece diferentes dicotomias, dentre as quais: *langue vs parole* e *sincronia vs diacronia*. A *langue* (Língua) é social e homogênea; enquanto a *parole* (fala) é um ato individual, dinâmico e heterogêneo. A Sincronia e a diacronia são duas formas pelas quais se podem estudar a língua: a primeira não leva em consideração o tempo, mas sim os processos linguísticos em um determinado momento da história da língua. Na diacronia, por sua vez, a língua é analisada ao longo do tempo, como algo mutável. Isto é, a diacronia enfatiza os aspectos históricos, uma vez que a língua passa por diferentes processos de transformação e mudanças para auxiliar o falante na interação verbal no momento da comunicação linguística.

Em complementação aos estudos linguísticos saussurianos, a partir dos anos 60, nos Estados Unidos, o linguista Noam Chomsky lança uma nova corrente filosófica denominada Gerativismo, que culmina com a publicação do seu livro *Estrutura Sintática*. Neste contexto, o Gerativismo se preocupa com a capacidade interna da linguagem, ou seja, para Chomsky, a linguagem é algo inato, partindo da competência e do desempenho linguístico do falante. Na competência, a função da gramática não se limita apenas em ditar regras, mas em gerar frases, ou melhor, concentra-se na capacidade que o usuário da língua tem de produzir sentenças. O desempenho, por sua vez, é a performance, isto é, o uso concreto da língua em situações reais de comunicação.

Nesse contexto de estudo da linguagem, surge o termo “Sociolinguística”, que apareceu pela primeira vez nos estudos de cunho linguístico, em 1953, num trabalho de Haver C. Currier e se desenvolveu nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos. Da mesma maneira, Bueno e Silva (2012) relatam que a sociolinguística é uma ciência que surgiu na década de 60 com o intuito de estudar as variações da língua de acordo com o contexto social em que o falante estiver inserido, dando ênfase à Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, e segundo as autoras, com base nos estudos do norte-americano William Labov, essas variações ocorrem para atender às necessidades dos falantes no processo da comunicação linguística. Benveniste (1968), por sua vez, também conceitua a sociolinguística, ressaltando sua importância e sua relação entre língua e sociedade, além da contribuição significativa dos estudos linguísticos e sociolinguísticos para o processo de ensino aprendizagem de língua, seja materna ou estrangeira.

Diante do exposto, podemos afirmar, com base em diferentes estudiosos, que a Sociolinguística é uma subárea da Linguística que foca seus estudos na relação entre língua e

sociedade, e estuda a língua como um fenômeno social. Para melhor conceituar os pressupostos teóricos da Sociolinguística ou da Teoria da Variação Linguística, faz-se necessário retomar os pensamentos dos linguistas Ferdinand de Saussure (1989) e de americano Noam Chomsky (1957), dois grandes marcos significativos dos estudos linguísticos.

Para Saussure (1989) “a língua é um fato social, é um sistema convencional adquirido pelo falante no meio em que vive”. A linguagem, por sua vez, permite ao indivíduo a construção da língua. Para tanto, a língua não pode ser estudada independente do contexto e da situação de seu uso concreto, do contrário perde-se a essência dos estudos sociolinguísticos que, por sua natureza, volta-se para a relação entre língua, cultura e sociedade. Na mesma linha de raciocínio Chamma (2007, p. 9) acrescenta que “a variação é inerente ao sistema linguístico e a Sociolinguística, com o intuito de construir a gramática variacionista, busca apresentar teorias que contemplem a união indissociável entre língua e sociedade, isto é, o uso da língua na vida cotidiana” e social do indivíduo, sem desconsiderar a importância do falante e a sua interação com os demais membros da comunidade de fala à qual pertence.

Para os estudos sociolinguísticos tanto a variação como a mudança são aspectos inerentes às línguas vivas. Pois há em toda comunidade diferentes modos de falar, são as diversidades linguísticas e, segundo Tarallo (2007, p. 7) Labov foi o estudioso que mais insistiu em trabalhar tal temática, partindo de estudos empíricos para analisar a língua em uso no seio da comunidade de fala.

Partindo da premissa dos estudos sociolinguísticos, Monteiro (2000), faz um recorte da Sociolinguística e a classifica em quantitativa¹ ou Teoria da Variação Linguística, já que esta trabalha com números e dados coletados *in loco* e os elenca estatisticamente, em que os dados quantitativos são a confirmação dos qualitativos, ou seja, os números são fundamentais na compreensão dos aspectos qualitativos e na confirmação dos dados e das hipóteses levantadas no início da pesquisa.

Dentro desse contexto de diversidade dos estudos sociolinguísticos, em 1963 Labov publica sua pesquisa sobre as diferenças linguísticas do inglês falado em uma ilha no estado de Massachusetts (EUA). Neste estudo, Labov relaciona variáveis sociais como idade, gênero, origem, entre outras, observando a pronúncia de determinados fonemas do inglês. Após esta pesquisa pioneira, outras surgem para traçar o perfil linguístico dos falantes e dos estudos da sociolinguística como uma subárea da linguística que analisa o falante e as diferentes maneiras de “falar uma mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2007, p. 19).

Em seus estudos Labov adota uma vertente contrária à corrente filosófica de Saussure que deu origem ao Curso de Linguística Geral. Ao invés de *Langue* (língua), Labov centraliza seus estudos no uso da fala (*parole*), com vistas a traçar o perfil do falante, do ponto de vista social e não apenas individual, considerando que o falante vive e faz parte de uma comunidade de fala, que para a interação adota o código linguístico comum àquela comunidade como material e meio de comunicação e interação entre os demais membros.

O objeto de estudo de Labov (2008) é a língua como um sistema de signo, considerada dentro de um contexto sociocultural em que o falante encontra-se inserido no momento da comunicação. Para melhor definir o objeto de estudo da sociolinguística, a *revista virtual de*

¹ A pesquisa quantitativa é mais comum no mercado e apontar a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo. Como exemplo, têm-se as entrevistas e questionários para efeito de tabulação de dados; já do ponto de vista qualitativo, a pesquisa levanta dados sobre a opinião de um grupo ou de um único indivíduo. Para exemplificar os dados qualitativos têm-se as entrevistas com observação *in loco* com investigação de dados quantitativos pré-estabelecidos.

estudos e linguagem – ReVEL, fez uma entrevista com Labov no dia 09 de agosto de 2007 e ao perguntar sobre o objeto de estudo da Sociolinguística, este ressalta: “É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana”. Com relação ao futuro, Labov salienta que:

A Linguística não é uma ciência previsível, e eu prefiro deixar o futuro acontecer em seu devido tempo. O que irá determinar o futuro serão os resultados dos estudos em variação linguística, se eles provarem ser uma rota positiva e cumulativa para responder nossas questões fundamentais sobre a natureza da linguagem e das pessoas que a utilizam.

A Sociolinguística se interessa com as relações entre o aspecto social (idade, classe social, etc.) e estrutural da língua (fonética, sintaxe e semântica). Sobre esse assunto Bagno (2007, p. 36) acrescenta que:

Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Partindo desse contexto, Bagno afirma que a norma se torna heterogênea porque está em constante construção e transformação no tempo e no espaço para atender às reais necessidades dos falantes no processo de interação. Assim, “toda língua é um feixe de variedades” (2007, p. 47) cuja função primordial é auxiliar na compreensão e interpretação da comunicação entre os membros de uma determinada comunidade de fala.

Ainda, Bagno (2000, p. 67) complementa que “é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua [...]”. Desta forma, cabe aos professores ter a consciência que o “certo” e o “errado” não existem, o que de fato há são variedades, e essas variedades linguísticas devem ser respeitadas, para que possamos extinguir o preconceito linguístico existente no país.

Sobre o preconceito linguístico, Santos (2012) acrescenta que:

Na luta contra o preconceito linguístico, é o professor, o principal instrumento para dentro da sala de aula refletir sobre os usos reais de falas, a partir do que os próprios alunos utilizam com frequência para propor um aprendizado de língua portuguesa menos maçante e mais prazeroso, no sentido de compreender o que se fala e escreve e ainda o que se ouve e ler. Quando o risível sair de cena e deixar aparecer a necessidade de pensar a língua enquanto uso, aí sim as aulas de português deixarão de ser sessões de puro tédio e regras lançadas ao ventilador. Discutir a língua é também compreender os espaços sociais que cada um ocupa, não para rotulações ou classificações hierárquicas, mas para perceber que o homem com sua língua não estão fora dos contextos sociais e nem dele pode ficar de fora (SANTOS, 2012, p. 2).

Para a Sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue, isto é, usa diferentes línguas, ou diferentes modalidades da língua durante o processo da interação linguística. Por

exemplo, em casa usa uma língua diferente daquela que usa na escola, no trabalho ou em um ambiente social mais formal. Ou seja, é característico do ser humano enquanto falante adequar a sua linguagem aos diferentes contextos sociais em que estiver inserido, lembrando a necessidade de conhecimento das variantes linguísticas e das suas possibilidades de adequação de acordo com as circunstâncias, Lemle (1978).

Convém ressaltar que muitas vezes as aulas de português estão resumidas ao ensino de gramática normativa e às intermináveis nomenclaturas, Travaglia (1997). Não estamos dizendo que não se devem ensinar as normas gramaticais aos alunos, o problema é que “a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, da origem geográfica, da situação socioeconômica, de seu grau de escolaridade” (BAGNO, 2007, p. 71).

Mais do que ensinar a gramática normativa é preciso instruir o aluno a usar a língua em diversos contextos e é essa transmissão que nos chamou a atenção. O ensino da língua materna, então, deixou de estimular os alunos e os afastou do caminho da leitura e da formação de cidadãos críticos que saibam ler e entender qualquer tipo de texto. Como diz Antunes (2003, p. 35):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos.

Se isso continuar acontecendo, os alunos abandonarão a escola, porque não se sentirão à vontade para aprender a sua própria língua. Compreender que as variantes existem e que devem saber em qual momento usar uma forma ou outra da língua é fundamental para que os alunos cumpram seus papéis sociais. Na atual conjuntura os alunos acreditam que o que estão aprendendo é outra língua, totalmente diferente da deles, como salienta Bagno (2007). Sobre a temática do insucesso em aulas de língua portuguesa, aborda Alves que:

O insucesso escolar em Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, é preocupante, não só para o aluno ou família como para toda a comunidade educativa. Os resultados dos estudos internacionais revelam a iliteracia dos alunos portugueses. É a nossa língua, é ela que fornece a base fundamental, não só para comunicar como no acesso a outros conhecimentos. Um aluno que apresenta dificuldades na leitura, na interpretação e na escrita, terá insucesso nas outras áreas curriculares (ALVES, 2010, p. 22).

De acordo com o autor, verificamos a importância das aulas de Língua Portuguesa, e que depende dela (no caso, a leitura, a interpretação de textos, entre outros), para que os alunos se desenvolvam em outras disciplinas que exigem a interpretação de textos, a leitura, escrita, ou seja, se o aluno não obtém sucesso nas aulas de língua portuguesa, conseqüentemente terá dificuldades nas demais disciplinas da grade curricular. Ao buscar orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo do ano de 1997, verificamos que o domínio da língua faz-se importante para que o indivíduo tenha plena participação em sociedade, pois, é por meio da comunicação que esse mesmo indivíduo tem acesso a informação, de forma a expressar seus pontos de vista, criticar, apoiar, construir visões de mundo, produzir conhecimento, entre outros.

O aprendizado e o desenvolvimento, segundo Vigotsky (1935), se relacionam de maneira complexa e dinâmica. Isso se assemelha ao Plano Nacional de Educação PNE, aos PCN e ao livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, portanto, são notórios e intrínsecos tais princípios sempre almejam o andamento e a qualidade do ensino de língua nas escolas públicas do país.

Com relação ao processo de ensino aprendizagem, Bahktin (1952-53/1979) salienta que muitos gêneros já vêm sendo adquiridos pela criança junto ao aprendizado da língua materna e é de supor e esperar que essa criança chegue à escola com um pré-conhecimento prático fundamental, mais que muitos dos gêneros que ela irá aprender na escola sejam secundários e complexos, muitas vezes incluindo gêneros já conhecidos, outras vezes não. Neste sentido, os PCN enfatizam tal necessidade e dão suporte para que o professor possa abordar os diferentes gêneros em sala de aula, de forma a auxiliar o aluno no processo de ensino aprendizagem de língua e a desenvolver e interpretar textos com desenvoltura.

Os parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados em 1998, incorporam as ideias linguísticas previstas para o ensino de língua materna. Segundo os PCN, no Ensino Fundamental, espera-se:

Que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, *apud* PISCIOTTA, 2001, p. 96).

Como os PCN enfatizam o ensino de língua e, conseqüentemente, o ensino de língua tendo como suporte os diferentes textos e gêneros textuais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, faz-se necessário neste espaço fazer referência ao livro didático e sua importância para o ensino de língua, seja materna ou estrangeira.

A gramática normativa apresenta a norma padrão, só que esse padrão equivale ao modelo idealizado de língua “certa”, não corresponde ao uso real, em situações reais de comunicação. Defendemos que o professor de língua materna precisa estar ciente disso e não ignorar as diferenças linguísticas em detrimento do modelo padrão normativo da língua. É necessário que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma alternativa vai servir a propósitos distintos, Tarallo (2007), sendo também recebidos e compreendidos de forma diferenciada pela sociedade.

Algumas formas vão imprimir prestígio ao falante, garantindo maior credibilidade social, enquanto outras vão contribuir para a formação de uma imagem negativa, privando o falante de determinadas oportunidades. Concordamos com Faraco (2004, p. 02) quando afirma que:

Cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas sócio verbais (o estrutural em si).

Ao eliminar a noção de erro, muitas pessoas poderiam pensar que em termos que na língua vale tudo. Acontece que, em termos de língua, como afirma Bagno (2011, p. 154), “tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores”. Tudo vai depender de

“quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito”. Em cada situação comunicativa o aluno precisa encontrar uma forma que seja ao mesmo tempo mais adequada e aceitável, isso tanto na modalidade oral como na escrita da língua.

Sobre a mobilização da linguística do aluno Bagno ressalta que:

Parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 32).

Concordamos com Bagno (2011, p. 154) quando diz que nas duas modalidades deve haver um equilíbrio entre os eixos de adequação e aceitação. Se o aluno está em uma situação formal, precisa utilizar uma linguagem formal, seria inaceitável, por exemplo, o professor, como formador de opinião que é, poder trabalhar de modo a não alimentá-lo desses conhecimentos. Um passo importante a ser tomado é o de refletir juntamente com os alunos acerca da variação linguística, reflexão essa despojada de preconceitos. Para que o ensino mude, é preciso compreender antes de qualquer coisa que a língua é um instrumento de comunicação social diversificado em todos os seus aspectos, é o meio de expressão de indivíduos que vivem em uma sociedade também diversificada social, cultural e geograficamente, Labov (2008).

Em suma, em uma mesma comunidade linguística coexistem usos diferentes de uma mesma língua, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior, uma vez que todas as línguas são instrumentos de interação linguística e meio de transmissão de conhecimentos e de informações aos diferentes membros daquela comunidade de fala. O que deve determinar a escolha de uma variedade em detrimento de outra é a situação concreta de comunicação, isto é, é o uso concreto da língua. É o que pretendemos mostrar ao final dessa pesquisa ao trabalhar as semelhanças e diferenças, no nível lexical, do português falado no Brasil pelos nossos informantes.

2 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ressaltam que a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a seus alunos os saberes linguísticos para exercício da plena cidadania.

O termo “linguagem” apresenta mais que um sentido. Normalmente é empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Nessa concepção, as línguas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre membros de uma comunidade de fala (MARTELOTTA, 2008, p. 15-16).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 67) ressaltam que ensinar a língua na sua modalidade oral deve significar para a escola a possibilidade de dar acesso ao aluno ao uso das linguagens mais formalizadas e convencionais, que exijam controle consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. “Ensinar linguagem oral” não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio

pleno do falante, mas significa auxiliar no domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte, serão aplicados na vida social, no sentido mais amplo do termo.

Neste sentido, a linguística considera, pois que nenhuma língua é extrinsecamente melhor ou pior do que outra, uma vez que todo sistema linguístico é capaz de expressar adequadamente a cultura do povo que o utiliza. Desse modo, uma língua indígena, por exemplo, não é inferior as línguas de povos considerados “desenvolvidos” social e economicamente, como o português, o inglês ou francês:

Além disso, a linguística respeita qualquer variação que uma língua apresente independentemente da região e do grupo social que utilize. Isso porque é natural que toda língua apresente variações de pronúncias (fala vs fala; bicicleta vs bicireta), de vocabulário (aipim/ macaxeira/ abóbora/ jerimum) ou sintaxe (casa de Paulo/ casa do Paulo) que manifestam níveis semelhantes e complexidade estrutural e funcional. Desse modo, ao observar essas variedades da língua os linguistas reconhecem sua relação com diferentes regiões do país, grupos sociais, etários e assim por diante (MARTELOTTA, 2008, p. 21).

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, pois a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, como, por exemplo, a prosódia, os gestos os movimentos entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios que não ocorrem na fala como letras, cores e formatos. “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2003, p. 17).

O autor ressalta ainda que todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral, mas poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante que a escrita, trata-se apenas de uma primazia cronológica. Em contrapartida, a escrita quando arraigada numa sociedade impõe-se sobre a oralidade e adquire um valor social superior à oralidade (MARCUSCHI, 2003).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998) é importante o trabalho com a modalidade oral, a necessidade de seu uso como base para o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas e, por conseguinte, ampliação das possibilidades discursivas do aluno, com vistas a garantir um ensino de qualidade de forma que o aluno possa ser um sujeito participativo nas decisões que lhe dizem respeito.

Segundo Marcuschi (2007) as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo gradual que perpassa os gêneros textuais, e a melhor forma de observar a relação entre fala e escrita é num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, ou na produção textual. O autor acrescenta que esse contínuo em certos casos, torna-se difícil de diferenciar, pois se o discurso foi produzido, deve ser considerado falado ou escrito:

[...] Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas. Esses não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados,

chegando ao público nessa forma (MARCUSCHI, 2007, p. 17).

As semelhanças são maiores que as diferenças tanto nos aspectos linguísticos como aos aspectos sociocomunicativos, ou seja, as diferenças não as tornam dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais. Acrescenta ainda que as diferenças podem ser melhor observadas no contínuo dos gêneros textuais. Não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais findados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formais nos mais variados contextos de uso. [...] A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras (MARCUSCHI, 2003, p. 26).

As características mais notáveis da escrita estão na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária” (p. 46).

[...] O texto, ao se constituir como evento comunicativo, materializa-se como processo, uma vez que é atividade mediada pelos atores sociais que interagem com ele. Sua construção e funcionamento é fruto de trabalho conjunto entre produtores e receptores (co-enunciadores) nas situações reais de uso da língua. Ele então se constitui enquanto possibilidade cuja estabilidade irá depender de sua adaptação ao contexto e aos objetos de sua enunciação (MARCUSCHI, 2007, p. 125).

Uma marca clara da estabilidade do texto é o seu reconhecimento social, isto é, o texto como evento comunicativo necessita ser identificado socialmente, receber um nome; eis a sua estabilidade. Ao utilizarmos a língua, essa se realiza mediante textos, e esses são nomeados e reconhecidos socialmente enquanto conversas, recados, bilhetes, telefonemas, cartas, etc. Vale salientar que o reconhecimento de um texto como um gênero qualquer não se assemelha a limitá-lo a um modelo canônico, visto que ele é estável, não estático.

Como já ressaltamos, um aspecto importante é que não se pode mais empregar apenas o nível mais formal de fala para todas as situações, uma vez que a escola precisa se livrar da ideia enfática de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita. Segundo os PCN o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na escola é resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino (BRASIL, 1998, p. 27) e nesse processo a diversidade linguística não pode jamais ser ignorada:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto

de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1998, p. 27).

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás, uma vez que cabe à escola promover práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem, no sentido de satisfazer as necessidades pessoais, uma vez que os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de alguma finalidade.

A Língua Portuguesa possui muitas variedades dialetais que podem ser identificadas geográfica ou socialmente na maneira de falar dos falantes. Algumas variações linguísticas sofrem preconceito social por serem consideradas de menor prestígio. Esse preconceito pode ser observado no ambiente escolar, por isso deve-se ensinar a Língua Portuguesa, mas cabe aos professores desmitificar a ideia de existir apenas uma forma “certa” de falar. A questão principal não é qual seria a forma “certa” ou a “errada” de falar, mas sim qual forma usar levando em conta o contexto comunicativo, ou seja, adequar à linguagem a determinada situação “a linguagem é o meio que nós, seres humanos, utilizamos para nos comunicar, apresentar críticas, defender o nosso próprio ponto de vista e compartilhar conhecimentos de mundo. Como já exemplifica o PCN de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 20).

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escrita, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Segundo o referencial Curricular² a linguagem deve ser vista como forma de interação humana e que acontece com uma finalidade específica, uma vez que “[...] para vivermos adequadamente em sociedade, precisamos entender as diferentes linguagens que nos rodeiam” de forma a utilizá-las com destreza principalmente a modalidade oral:

O ensino de Língua portuguesa objetiva expansão das possibilidades do uso da linguagem com desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. E para o desenvolvimento dessas habilidades, os conteúdos de Língua portuguesa estão organizados nos eixos: Oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua (MS, 2012, p. 61).

O ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o desenvolvimento desses quatros

² “A proposta do Referencial Curricular é nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, objetivando uma perspectiva interdisciplinar e também garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes [...]” (MS, 2008, p. 5).

eixos para que os alunos possam exercer seu papel social de forma plena, condicionando-os a se comunicar com competência e de forma satisfatória nos diferentes contextos de uso da língua, seja na modalidade escrita ou na oralidade:

A linguagem oral como conteúdo escolar exige planejamento de forma a garantir, em sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua e, também um profundo respeito pelas formas de expressão oral discentes trazidos de suas comunidades e um grande empenho à adequação a contextos comunicativos, frente a diferentes interlocutores, fazendo os estudantes transitarem por situações mais formais e coloquiais, e que já dominam, a outras mais estruturais e formais (MS, 2012, p. 61).

Dessa forma, o Referencial Curricular de Língua Portuguesa ressalta a importância de respeitar as formas de expressões orais, como também preparar os alunos no sentido de que sejam capazes de adequar a sua fala aos mais diversos contextos comunicativos de uso da língua, para que sejam capazes também de transitar com facilidade das formas mais informais às formais, conforme a necessidade comunicativa e o contexto de enunciação em que estiverem inseridos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais não podemos mais ignorar a diversidade linguística encontrada nas salas de aula, devemos repensar e mudar as práticas educacionais, para que possamos formar alunos capazes de ler e escrever, mas também serem capazes de refletir sobre o mundo que o cerca. Cabe ao professor utilizar as bases teóricas da Sociolinguística para o tratamento da variação linguística com os alunos para conscientizá-los sobre essa questão. É evidente a heterogeneidade linguística encontrada nas salas de aula, mas as mudanças ainda não são satisfatórias, pois devemos ainda refletir sobre nossas práticas pedagógicas, no sentido de eliminar o preconceito linguístico existente no ambiente escolar.

A escola deve criar condições para que o aluno possa desenvolver as habilidades básicas de ler, escrever, expressar-se com práticas voltadas para a realidade social onde está inserido. Com vista a torná-lo capaz de interagir socialmente através da linguagem. Aos alunos cabe entender que deve dominar essas variantes, para cumprir seus diferentes papéis sociais no seio da sociedade, sendo capazes de atuar de forma crítica e autônoma.

Acreditamos que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno, sendo capaz de fornecer subsídios para que este possa pesquisar e pensar criticamente sobre sua própria língua.

Eles precisam compreender que a fala e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, mas que possuem regras diferentes de uso, e que necessitam conhecer essas regras para se comunicar com proficiência.

Inúmeros procedimentos metodologias podem ser utilizados para sanar ou amenizar esses desvios linguísticos, mas para que isso ocorra os profissionais da educação devem estar preparados para trabalhar com essa diversidade linguística. Isso só ocorrerá por meio de formação continuada, onde os professores podem aprimorar seus conhecimentos. Mesmo depois de formados é extremamente importante que os professores passem por atualizações constantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola 2007.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2000.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Elza Sabino da Silva. **Nós, a gente e o boia-fria**: uma abordagem sociolinguística. São Paulo: Arte & Ciências/Editora UEMS, 2003.

_____; SAMPAIO, Emílio Davi. **Estudos de linguagem e de literatura** – um olhar para o lato sensu. Dourados, MS: Editora UEMS, 2009.

_____; SILVA, Rosângela Villa da. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Edição atual - **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

CHAMMA, Liv. **A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª série)**. 2007, 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GÖRSKI, Edair; COELHO, Izete. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**. Florianópolis, SC, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LEMLE, Mirian. **Heterogeneidade dialetal**: um apelo à pesquisa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2003.

_____; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: Novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et alii*. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

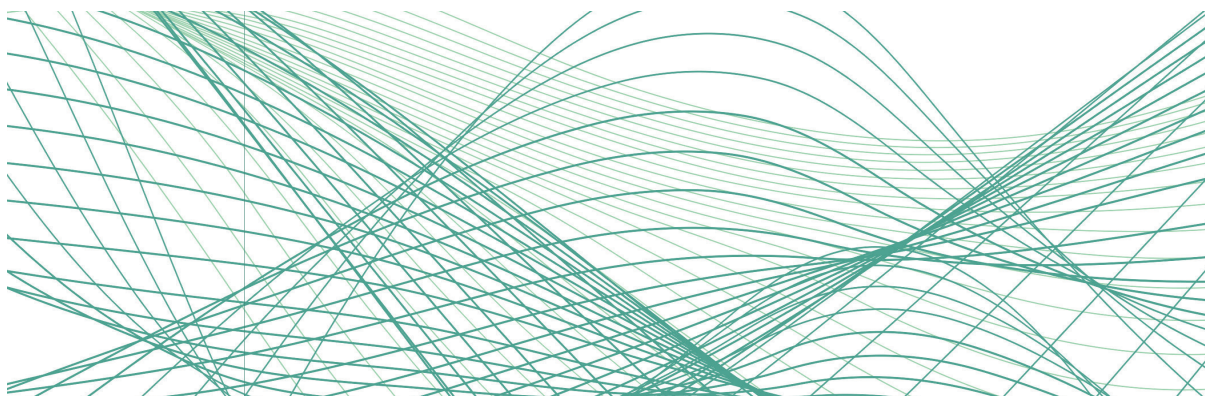
MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística** – Curso de licenciatura e Letras-Libras. Santa Catarina: UFSC, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.



A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA: ESPAÇO PARA AUTORIA

*Milsa Duarte Ramos Vaz
Maria Leda Pinto*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo propiciar condições para o desenvolvimento da produção de textos com autoria, coesos e coerentes de acordo com necessidades advindas do contexto social, no oitavo ano do Ensino Fundamental, com continuidade no 9º ano. Para tanto, discutimos o emprego dos gêneros discursivos, em especial, o uso do relatório de campo no contexto de uma Escola Agrícola Municipal que atende tanto alunos do Ensino Fundamental quanto do Médio.

O interesse pela temática deve-se ao fato de que a chamada redação escolar – nome dado à produção escrita dos estudantes – possui uma artificialidade muito grande, pois não garante o conhecimento necessário e a autonomia desse sujeito ao expressar-se e nem reflete a real necessidade do dizer. O desafio de realizar a pesquisa se constituiu não apenas em refletir e analisar as produções de textos/discursos, produzidos em grupos e/ou individuais, mas o processo de ensino/aprendizagem visto a partir das interações verbais, aqui compreendidas como o diálogo entre os estudantes. Dessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi, especialmente, compreender no contexto da educação fundamental, que importância é atribuída à produção textual autoral, na escola pública, no oitavo ano do ensino fundamental, a partir dos textos produzidos por estudantes/autores nas aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, o corpus selecionado é composto de produções de textos/discursos escritos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Assim, trabalhamos com uma sala composta por 28 (vinte e oito) alunos durante o ano de 2014 e, consecutivamente, essa mesma turma no 9º ano, em 2015.

Ao iniciarmos os trabalhos, percebemos que a escola oportuniza um campo muito vasto para pesquisa, assim tivemos que estabelecer um recorte para análise do corpus, visto que os textos produzidos por essa turma compreendem vários gêneros, tendo em vista que, em um ano e seis meses, consta uma coletânea de produções, muito expressiva e com uma variada possibilidade de análise. No entanto, dentro na necessidade de delimitação da pesquisa, elencamos o gênero dramático e o diário/relatório das aulas práticas de campo, sendo 05 (cinco) alunos com o gênero dramático e 05 (cinco) alunos com o texto do gênero diário/relatório

da prática de campo. Portanto, os critérios que prevaleceram na escolha dos gêneros a serem analisados foram o contexto (Escola Agrícola) e, em relação aos estudantes, o da assiduidade às aulas e a quantidade de textos produzidos por esses alunos, tendo em vista o tempo estabelecido para uma pesquisa de mestrado. Neste texto, entretanto, o enfoque é o relatório da prática de campo.

A pesquisa tem sua fundamentação teórica na concepção bakhtiniana (1992, 2003, 2003b, 2010) e nos estudos de pesquisadores como Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (1999, 2004) e Bazerman (2005, 2007), entre outros, para o estudo dos gêneros discursivos e sua relação com a prática de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com o gênero relatório tão presente no cotidiano de diversos estudantes e profissionais da maioria das áreas do conhecimento, em relação à produção do texto escrito.

A produção textual traz para o contexto da sala de aula outra questão muito debatida, principalmente na atualidade, que é a autoria, ou processo de escrita autoral. E, para fundamentar essa temática, além da concepção bakhtiniana, buscamos os estudos de autores como Possenti (2002), Orlandi (1999, 2012) e Faraco (2008).

Dessa perspectiva, para escrever textos significativos autorais, se faz necessário ensinar os alunos do Ensino Fundamental a planejarem o que irão produzir e a revisarem o texto antes que este circule, tanto entre os colegas e familiares quanto antes de ser publicado em um jornal mural ou até em uma página virtual. É preciso prepará-los a participarem de forma eficiente das atividades da vida social que compreendem habilidades de leitura e de produção de textos.

Assim, os professores têm como grande desafio tornar as aulas de produção de textos significativas, por meio do estudo de uma diversidade de gêneros, uma vez que estes fazem parte de nossa vida, seja pela necessidade dos sujeitos de escreverem diferentes textos todos os dias como, por exemplo, bilhete, e-mail ou mesmo porque somos convidados a ler os textos produzidos em diversas situações como placas, livros, anúncios, entre outros.

Com toda essa organização, a escrita significativa conta também com a sensibilização feita pelo professor durante as aulas. O campo da inspiração e a busca dos conteúdos significativos, a seleção dentro das perspectivas individuais e coletivas (culturais), se constituem em um dos caminhos necessários para a invenção. Nessa procura de classificações e de significados reside a intensa motivação dos seres humanos em produzir de maneira criativa.

Portanto, é de grande importância que o professor tenha consciência de que a aprendizagem significativa surge não de um fazer desordenado, desorganizado, e sim de um fazer que advenha de um trabalho de uma preparação, que no momento da criação pode ser livre, mas que deve levar o estudante à reflexão sobre o que está sendo feito.

O foco central deste trabalho, como já referido, volta-se para a produção escrita do gênero com autoria, a partir do ensino e da aprendizagem do gênero discursivo relatório de campo, mediante atividades de sala de aula, de escrita e reescrita desse gênero. Para tanto, é fundamental planejarmos práticas pedagógicas para o estudo dos gêneros em sala de aula, pois como nos assegura Marcuschi:

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações

diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesta perspectiva, sabemos que existem inúmeros gêneros presentes socialmente que utilizamos para trabalhar nas mais diversas atividades planejadas nas práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula, entre os quais se inclui o gênero relatório. Dinâmicos e flexíveis, os gêneros representam as mais variadas opções de leitura, interpretação e reflexão sobre a língua. É essa diversidade de gêneros que permeia o cotidiano dos estudantes, dentro e fora da escola que o professor poderá desenvolver de tal maneira que possibilite ao aprendiz perceber que os gêneros estão presentes em todos os segmentos da sociedade, do seu dia a dia.

Considerados esses aspectos, entendemos que para formarmos produtores de textos eficientes e com autoria é necessário medirmos situações de produção como a deste estudo: o trabalho com a produção de texto escrito do gênero relatório, mais especificamente, o de campo, tendo em vista que se refere a uma escola pública agrícola, na qual os alunos necessitam ter domínio desse gênero, pois, rotineiramente, devem apresentá-los aos professores dos diversos componentes curriculares.

Dentro da distinção estabelecida por Bakhtin (2003) dos gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos), o gênero relatório estaria entre os secundários, visto que surge nas condições de um convívio cultural mais elaborado, e predominantemente escrito, ao contrário dos primários, que pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. De acordo com o filósofo os gêneros são infinitos por que

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque 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, 2003, p. 262).

Indiscutivelmente, o estudo dos gêneros é inesgotável e cabe a cada professor elencar quais gêneros devem ser escolhidos para serem trabalhados no contexto escolar de acordo com as vivências e necessidades sociais, orientando o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual. Desse modo, os estudantes poderão de certa forma extrapolar os limites impostos pela sala de aula e conseqüentemente os muros da escola.

1 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS

De acordo com Marcuschi (2008), se apreciarmos a observação ordenada dos gêneros literários realizada por Platão, na tradição ocidental, podemos afirmar que o estudo dos gêneros tem cerca de vinte e cinco séculos, porém é com Aristóteles que se inicia uma tradição mais distribuída sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.

Ainda que esse filósofo tenha estabelecido um estudo sistemático dos gêneros, foi na

literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Machado (2006) afirma que uma prova desse estudo está no fato de a teoria dos gêneros ter se tornado fundamento para os estudos literários que se avultaram no interior da cultura letrada. De acordo com a autora, “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2006, p. 152) e os estudos realizados por Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos estão inseridos no campo dessa emergência.

Para o filósofo russo, todos os campos da ação humana estão relacionados aos usos da linguagem feitos pelo homem. Os aspectos e as formas desses usos são multiformes, bem como os campos da atividade humana, todavia, isso não contraria a unidade nacional de uma língua. Essa aplicação acontece na forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Em relação ao campo de comunicação, no qual se desenvolve o encadeamento entre ação humana e uso da língua, os gêneros do discurso são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, de acordo com Bakhtin (2003). O autor analisa que cada campo reflete circunstâncias explícitas e intencionalidades colocadas pela construção composicional, pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem.

A diversidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) expressa um universo infinito “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). À medida que o campo de atividade se torna complicado, o repertório de gêneros se avoluma e se desenvolve. O autor inclui nesse campo de atividade humana o relato do dia a dia, a carta, documentos, manifestações publicitárias, manifestações científicas, gêneros literários. A heterogeneidade é tanta, garante Bakhtin (2003), que torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios.

Um dos pontos de grande relevância relacionado aos gêneros, já referidos anteriormente, é a diferenciação que Bakhtin (2003) faz sobre os gêneros discursivos dividindo-os em primários, os considerados mais simples e em secundários, aqueles mais complexos. Essa distinção é, para o autor, o princípio que auxilia na difícil tarefa de definir a natureza geral do enunciado.

Nesse aspecto, Bakhtin analisa o processo formativo e as condições que propiciam o surgimento dos gêneros discursivos secundários (complexos). Avalia que o desenvolvimento, a organização e a complexidade da cultura, isto é, a inesgotável e as muitas facetas da atividade humana, criam as condições para o aparecimento dos gêneros discursivos secundários (complexos). No entanto, a base de sua formação constrói-se com a incorporação e reelaboração dos “diversos gêneros primários (simples) formados nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Sob essa ótica, Bakhtin (2003) indica os gêneros primários como comunicação verbal espontânea e os secundários como comunicação verbal não espontânea. Os primeiros por se organizarem em uma situação imediata, no cotidiano, e os segundos por se organizarem em circunstância cultural mais complexa. A interrupção da vida cotidiana ou, em outros termos, a ruptura com a heterogeneidade imediata, espontânea, utilitária da cotidianidade e sua incorporação e reelaboração pelos gêneros secundários, transforma os gêneros simples em expressões dos enunciados secundários (complexos).

O pesquisador brasileiro Marcuschi (2008) assevera que a criação linguística consente muitas variedades de gêneros textuais. Isso se dá, segundo o autor, no momento em que se entende um gênero textual, não se domina uma forma linguística, mas um modo de efetivarem-se linguisticamente objetivos exclusivos em determinadas conjunturas. Para o autor, consideramos gêneros textuais:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O autor também argumenta, como Bakhtin (2003), que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da língua que se efetiva por meio de enunciados orais e escritos, referindo-se a essas formas como estáveis e, ainda, histórica e socialmente estabelecidas. Assim, para o autor, não é viável debater sobre o gênero sem ponderar a sua prática social real e especialmente a sua relação e presença em todas as esferas de atividade humana.

2 O GÊNERO DISCURSIVO RELATÓRIO

Os gêneros discursivos, por estarem presentes em todas as esferas da atividade humana, podem gerar o processo de comunicação, ainda que seus usuários não o reconheçam. Na esfera da atividade escolar, todavia, as ditas “formas de organizações relativamente estáveis”, compostas por um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo (BAKHTIN, 2003, p. 280) ou “práticas sociais discursivas” (BAZERMAN, 2005), por essa especificidade escolar, podem assumir um caráter artificial, como destacam Schnewwly e Dolz:

[...] há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 7).

Ao levarmos em consideração o contexto de ensino nas diferentes áreas do conhecimento pela escrita, especialmente no 8º ano do Ensino Fundamental I de uma escola Agrícola, e que no Ensino Médio forma técnicos, esse uso se torna uma prática pedagógica e didática um tanto complexa, pois é possível notar que de uma comunicação mais livre e espontânea esses estudantes, são levados a escrever em uma linguagem menos espontânea e mais regulada.

Nessa modalidade de ensino, jovens e adolescentes passam a redigir textos com características bem diversas daquelas com as quais estavam habituados a lidar em sua produção escrita e oral no Ensino Fundamental I, pois sabemos que esse gênero conta com “características diversas” desconhecidas. Assim, podemos afirmar que a avaliação feita da produção escrita desses estudantes é bem mais rigorosa.

Considerando que a aprendizagem é um processo que sofre a influência de fatores socioculturais, escolares, físicos, emocionais e psicológicos, nesse sentido, ainda é possível correlacionar o uso de gêneros escritos ao movimento de construção/afirmação da personalidade dos adolescentes e a questões relativas à motivação ou desejo para aprender.

Embora, no Ensino Fundamental, os estudantes já tenham desenvolvido muitos gêneros escritos, a sua produção e avaliação ainda ocorrem de forma diferenciada daquelas que irão ocorrer principalmente no que concerne aos gêneros mais usuais na Educação Profissional, pois vinham construindo textos em atividades metalinguísticas e passam então a ter de dominar

padrões rígidos de produção textual quanto à sua elaboração, adequação de linguagem e função social.

Neste sentido, os estudos do filósofo russo Bakhtin (2003) relacionados aos dos gêneros discursivos, nos cursos técnicos é ainda mais importante, tanto do ponto de vista pedagógico quanto linguístico, no que diz respeito à existência de uma ruptura entre os gêneros do discurso, relativo ao emprego desses gêneros nos cursos técnicos, que pode ocorrer em relação aos gêneros primários e secundários.

Com essa interpretação, é importante saber que essa ruptura entre os gêneros geralmente ocorre na passagem do 9º ano do ensino fundamental para a 1ª série do Ensino Médio. No entanto, quando se tem uma escola que fomenta a educação profissional desde o 6º ano do Ensino Fundamental é possível que essa ruptura ocorra no 8º ano e seja vivida com mais intensidade e oportunidade de aprendizado.

Dentro desse contexto é fundamental considerar as características e estrutura do gênero relatório. Este é um gênero bastante diversificado tendo em vista que pode ser um registro feito por um técnico que trabalha no campo, após visita a uma das unidades da fazenda, com a finalidade de inspeção ou para demonstrar, a realidade dos setores em que realiza seu trabalho, até o relatório científico concretizado por pesquisadores para divulgar investigações acadêmicas.

Segundo Cavalcanti (2014, p. 15) os relatórios são escritos com a intenção de registro e de divulgação de dados técnicos obtidos e analisados. Ainda de acordo com a autora, o gênero textual relatório possui pelo menos três etapas: (a) **plano inicial** que determina suas intenções e seu percurso; (b) **coleta e organização de material** que visa à ordenação e ao armazenamento do material necessário ao desenvolvimento do relatório; (c) **redação** que objetiva a escrita/registro após uma determinada experiência.

Mesmo com a definição dessas etapas pela autora, é importante ressaltar que para o estudante do Ensino Fundamental ainda se faz necessário explicar cuidadosamente o que escrever, como escrever e principalmente colocá-lo em situação real de produção, pois esse gênero requer vários cuidados durante o registro dos dados coletados, ou ainda porque em muitos casos não se trata de uma experiência, mas de uma vivência nas aulas de campo. Assim, com a finalidade de atender os objetivos da aula de campo, pensamos na textualização de um relatório, por ser um gênero bastante utilizado, pois notamos que muitas das atividades dos alunos terminam sempre com a produção de um relatório.

Para que a escrita de um relatório seja usada como instrumento/recurso de aprendizagem, a sua textualização demanda assim, como todo gênero, um tratamento adequado que nos faz considerar que deve ser apropriado pelo estudante, pois conforme propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 23) “O gênero é um instrumento (...) que pode ser considerado como um fator de desenvolvimento das capacidades individuais”.

Como instrumento, um construto socialmente elaborado, o gênero encontra-se, como afirmam os autores (2004, p. 23), entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual o indivíduo age. O gênero determina e guia o comportamento do indivíduo bem como afina e diferencia a sua percepção da situação na qual ele, o indivíduo, é levado a agir. A partir dessa apropriação, a textualização do relatório pode vir a ser inclusive utilizada como um “megainstrumento”, de acordo com a seguinte perspectiva:

[...] uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa

classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (SCHNEUWLY; DOLZ e colaboradores, 2004, p. 28).

Do mesmo modo, devemos considerar que, como megainstrumento, pode ser igualmente capaz de disseminar e desenvolver a competência discursiva dos estudantes em uma atividade de escrita. Para Baltar é uma capacidade de:

[...] mobilizar recursos de vários níveis para, através da produção e recepção de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente. Mobilizar esses recursos implica o domínio, o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes em um ambiente discursivo; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; implica a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de seus interlocutores; por fim implica a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em um ambiente discursivo. (BALTAR, 2004, p. 19).

Além disso, é capaz de demonstrar indicativos de que tipo de trabalho deve ser feito junto aos alunos para que alcancem um bom desempenho escrito. Sendo assim, é válido ressaltar que, conforme a abordagem sócio-retórica de Bazerman (2005) sobre a concepção de gênero, o relatório como tal, seria uma forma de ação social, cuja essência/ocorrência dependeria do reconhecimento pelo usuário e de uma finalidade argumentativa pronunciada para toda situação de comunicação. Um relatório, portanto, que seja visto como instrumento mediador de aprendizagem ou como uma ação social, seria, conforme abordagem sócio-discursiva, “uma prática social discursiva”, que abrange os gêneros como atividades sociais que fundamentalmente atendem certas propriedades para serem formalizadas socialmente e terem êxito.

Bazerman (2007) ainda afirma que os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, assim sendo, não somente construtos formais, mas ações tipificadas, pelas quais podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para os outros, assim, “[...] uma forma textual que não é distinta como sendo de um tipo não teria status nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem” (p. 81). Dessa forma, é a identificação do gênero que explicita nossos atos e intenções sociais, fazendo parte das relações sociais unificadas pelos indivíduos, de seu cenário comunicativo e de sua organização cognitiva.

Segundo os aspectos tipológicos dos gêneros, propostos por Schneuwly e Dolz (2004, p. 121), o “relatório científico” e o “relato de experiência científica” – gêneros que mais se aproximam dos textos produzidos após uma aula prática de campo – estão, quanto ao domínio social de comunicação: no espaço da propagação e construção de saberes; quanto às capacidades de linguagens dominantes: incitam a capacidade de expor.

No entanto, o relatório de aula de campo, da forma como é desenvolvido na escola, não é satisfatório porque tanto técnicos quanto alguns professores solicitam a escrita desse gênero, porém por não compreenderem como se escreve e talvez até como se ensine, apenas

solicitam a escrita sem qualquer parâmetro, leitura e explicação prévia. Além disso, ao receber o relatório escrito pelos estudantes, o profissional simplesmente o recolhe e guarda, sem fazer quaisquer comentários nem o devolve. Portanto, uma das primeiras tarefas que tivemos no desenvolvimento da pesquisa foi pensar de que forma deveríamos mostrar aos estudantes como escrever o relatório, que roteiros e/ou traços recorrentes seguir. Esse roteiro teria que atender à proposta tanto discente quanto docente.

A preocupação foi grande pela falta de informações relacionadas ao gênero em estudo. Além disso, foi necessário pensar nos alunos que ainda estavam no Ensino Fundamental II e que, dependendo de como fosse solicitada a escrita do texto, poderia complicar ao invés de ajudar na compreensão. Por outro lado, levou-nos a assumir uma posição ativa e responsiva de criar um material que atendesse aos nossos objetivos e que fizesse com que os alunos redigissem os textos com qualidade e que fossem adequados ao nível de ensino.

A partir dessas ponderações, elaboramos um roteiro de relatório que demonstrasse de maneira simples o que foi proposto como aula de campo e ao mesmo tempo o que os estudantes aprenderam com a prática em si.

Dessa interação construímos um de roteiro de relatório que previa duas partes em sua constituição: 1) ficha técnica da aula de campo e 2) o relato discursivo dessa aula que possibilitaria aos estudantes demonstrar o seu aprendizado na aula, bem como opinar, argumentar sobre a atividade. Essa proposta de roteiro para o gênero relatório de aula de campo foi a que desenvolvemos com os estudantes.

Dessa perspectiva, foram as reflexões e os estudos de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Baltar (2004) e Bazerman (2007) acima explicitados, que nos fizeram compreender que é necessário promover um estudo sobre o gênero para que se escreva seguindo as características previstas. Também é preciso considerar ao mesmo tempo a capacidade de argumentar, a ser concretizada no desenvolvimento da *Discussão/Análise* de resultados. No entanto, o gênero relatório tem recebido pouca atenção de professores de Língua Portuguesa, haja vista o papel periférico ou mesmo inexistente, que ocupa nas aulas de Língua Portuguesa em que predominam práticas com a linguagem literária e jornalística, igualmente importantes e necessárias.

Acrescentemos a isso o fato de que há poucas pesquisas dedicadas a esse gênero, quando se leva em consideração o número de pesquisas com gêneros como resenha, reportagem, artigo de opinião e crônicas. Salientamos, nesse contexto, pesquisa realizada por Gregório (2003), na qual a pesquisadora mostra que a textualização de um relatório exige as “capacidades” de relatar e argumentar, o que significa a realização de atividades bastante elaboradas, pois, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004) essas capacidades se associam ao desenvolvimento de habilidades como atenção, seleção, comparação, resolução de problemas, não sendo simples de realizar.

Essas capacidades seriam enfim relevantes para a formação do senso crítico necessário no exercício de todo profissional, inclusive, daquele a quem se exige constantemente a produção de relatórios, que não é apenas um exercício de preenchimento de espaços ou de perguntas e respostas desconectadas da prática, mas um documento fundamental para as várias análises da produtividade dessa atividade de campo.

Além dessas ações e atividades, no que concerne às pesquisas e ao ensino-aprendizagem do gênero relatório, o cenário, no âmbito das disciplinas afins, nos parece não ser muito diferente. Ainda que pesquisadores dessa área discutam bastante essa relação, que reconheçam a insuficiência das pesquisas já realizadas e também a falta de consciência plena dos professores das diferentes áreas, de que são responsáveis pelo letramento dos alunos, observa-se que a

implicação da noção de gênero no processo de aprendizagem em outras disciplinas praticamente inexistente.

3 AUTOR E AUTORIA

De acordo com Chartier (1994, p. 38), há indícios históricos de que, desde a idade média se valorizava o autor, pois, para que os livros apresentassem confiabilidade, teriam que ter um autor que os assinasse, principalmente aqueles que fossem de estilo científico. Isso era tão importante que conferia uma verdade absoluta a uma obra e, ainda, era comum que se colocasse até uma foto daquele que assinava e dava o seu nome a aquela escrita.

Tempos depois, com a produção do livro em alta escala, essa situação mudou, necessitando, então, de leis que regulamentassem os direitos autorais. Nesse período, quem assegurava o direito privilegiado sobre as obras que publicavam eram os livreiros. Esta discussão não se encerra, porém, neste ponto, pois é relevante entender o que é um autor.

Por um longo período — nas escolas brasileiras — se considerava que os estudantes escreviam bem se escrevessem corretamente do ponto de vista da norma culta. A gramática normativa era quem ditava as regras do bem escrever, porém isso não era suficiente, mas os professores não tinham em mãos outras categorias explícitas de como avaliar a coerência e/ou a coesão textual; a estruturação das ideias, os aspectos argumentativos, ou seja, o texto em sua totalidade discursiva.

Atualmente, tem-se discutido muito a respeito de autoria e autor, porém, muitos dos estudantes quando solicitados a escreverem os textos em diversas áreas do conhecimento e em especial, nas aulas de língua portuguesa, se negam, pois, para eles, o ato de escrever é difícil e complicado. Ainda dizem que não têm ideias ou que não sabem por onde começar.

Esse foi o desafio a que nos propusemos nesta pesquisa, no entanto, não poderíamos tratar do assunto sem apresentarmos, mesmo que brevemente, o pensamento de alguns estudiosos sobre autoria/autor/sujeito.

Para Orlandi, é importante tanto estabelecer uma relação entre texto e discurso quanto entre autor e sujeito. A autora explica que

[...] o texto está para o discurso assim como o sujeito está para o autor. Se a relação do sujeito com o texto é a dispersão, no entanto a autoria implica em organização, unidade. (...) consideramos o sujeito como resultando da observação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito. (ORLANDI, 1999, p. 73).

Ainda de acordo com Orlandi (1999) em Análise do Discurso há que se distinguir o que é imaginário do que é real no discurso. Em relação ao “[...] imaginário, em nível das representações, encontra-se a unidade, a completude, o claro, o distinto, a não contradição” (p. 74). Já no real inclui-se a “[...] descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição constitutiva tanto do sujeito quanto do sentido” (Idem, p. 74). Para ela

[...] a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja,

o autor, embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação, no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O Sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza o seu dizer porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. (ORLANDI, 2012, p. 69-70).

Portanto, entendemos que para ser autor é preciso que se historicize o que se escreve, e não ser um sujeito que repete tudo, pois o sentido que não é historicizado torna-se sem sentido, sem interpretação e falho na compreensão.

Outro estudioso que trata da noção de autor e autoria e Possenti (2002) que afirma:

[...] a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre esses sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. Esta designa o indivíduo que escreve, enquanto que a de autor esta revestida de traços históricos variáveis, que tem a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade (por exemplo, quando se constrói uma figura de poeta como se constrói uma de filósofo ou de cientista, etc.) (POSSENTI 2002, p. 105-124).

O autor prefere pensar em uma noção de autoria levando em consideração a singularidade que não poderia esquivar de uma aproximação – bem organizada – com a questão do estilo.

Bakhtin teve a preocupação de definir a posição do autor a partir da invenção de uma “estética da criação verbal”, em que intitulou um dos seus mais famosos livros. Logo que iniciou seus escritos, explica que autor criador não é o mesmo que autor-pessoa, o qual produziu como uma disposição estético- formal, ou seja, uma posição axiológica. Ele afirma que:

O autor é dotado de autoridade e necessário para o leitor, que o vê não como pessoa, não como outro homem, não como personagem nem como determinidade do existir, mas como princípio que deve ser guiado (...) O autor não pode e não deve ser definido para nós como pessoa, pois nós estamos nele, nós abrimos caminho no sentido de sua visão ativa; e só ao término de uma contemplação artística, isto é, quando o autor deixa de guiar ativamente a nossa visão, é que objetivamos o seu ativismo (o nosso ativismo), vivenciamos sob a direção dele em uma certa pessoa, imagem individual do autor que frequentemente situamos de bom grado no mundo das personagens por ele criado. (BAKHTIN, 2003, p. 191).

Assim, para entender o autor descrito pelo filósofo, é preciso compreender que se o autor não é uma pessoa, ele precisa ser descoberto em outro espaço e não no indivíduo real que escreve. É preciso considerar o lugar de onde o autor fala para tecer seus conceitos estéticos. Portanto, se faz necessário ler o autor defendido por Bakhtin pela via do texto e também a partir de um lugar no discurso: o do teórico e historiador da literatura.

Ao iniciar as reflexões acerca do autor e da autoria, Bakhtin tem necessidade de esclarecer que o autor-artista é, em relação a sua criação, um *onipotente prior* e, portanto, exotópica, quer dizer que tem a condição de ver de fora, de longe, alguma coisa da criatura

criada que ela mesma não pode ver de si própria, a fim de ser uma consciência da consciência de sua personagem.

Bakhtin faz um julgamento em relação à posição de Dostoiévski sobre um autor que se confunde com o personagem e compreende com muito rigor o autor ou a posição do autor. Para ele:

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsas. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2003, p. 11).

O tempo que Bakhtin dedica a analisar a obra Dostoievski se justifica porque vê nesse autor uma subversão da ordem que, até o momento, não parecia existir (a da assimetria superior e exterior) que vai configurar uma mudança na possível leitura dessa posição de autor. A partir daí, o autor-criador não está mais fixado em seu lugar de superioridade em relação à sua criação.

Assim, para o autor, para que o ato criativo possa existir, o sujeito precisa estar no lugar do outro, a fim de que se institua um eu responsável pelo deslocamento que é necessário. É preciso, ainda, aceitar que exista o outro para que, assim, o eu se veja e se identifique na interação comunicativa que providencie em sua posição axiológica, ou seja, de autor-criador. O teórico russo mostra que:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010, p. 295).

Por meio dessa citação, Bakhtin deixa claro, portanto, que o sujeito nessa conjuntura é o próprio autor-criador que responde à demanda do cenário discursivo, o qual se fixa a partir dos valores sociais, culturais, históricos que definem, em parte, sua forma. Isso quer dizer que o sujeito é alguém que prepara o discurso, admitindo sua responsabilidade, ou uma atitude responsiva para com o outro com o qual fala, dialoga discursivamente.

Faraco (2008) corroborando o pensamento de bakhtiniano, conclui que:

[...] ele (autor-criador) é entendido fundamentalmente como uma posição axiológica com o herói e seu mundo: ele olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche,

aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura [...] (FARACO, 2008, p. 38).

E complementa:

[...] o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2008, p.39).

Portanto, para Bakhtin, só há personagem e autor se também houver uma posição para realizar a inter-relação entre os dois. Assim, personagem e autor estão incorporados um ao outro, formando um todo único.

4 RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO E AUTORIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

A análise das produções textuais dos alunos foi realizada com o objetivo de investigar de que maneira é possível, ao estudante, realizar a produção textual autoral por meio do estudo com esse gênero discursivo nas aulas de língua portuguesa, bem como desenvolver a autonomia, a consciência crítica, a liberdade de expressão e a autoria. Na análise, tomamos por base os fundamentos dos autores estudados, principalmente os estudos de Bakhtin e do Círculo. Analisamos os relatórios de campo, especialmente na introdução, procedimentos e conclusão e no interior de cada trecho, destacamos a produção autoral e identificamos os efeitos de sentido que esta gera no enunciado, bem como as possibilidades de construção de sentido do texto.

Antes dessa intervenção, os textos do gênero relatório apresentavam-se, nessa turma, de maneira muito desorganizada e não seguiam uma estrutura. Os estudantes escreviam os relatórios da maneira como achavam que era correto, pois quem os solicitava apenas procedia à solicitação, sem, no entanto, apresentar como esse gênero se estruturava, nem tinha interesse em corrigi-los ou analisá-los para que os estudantes aprendessem o como fazer, possivelmente por serem técnicos agrícolas e não professores.

O estudo desse gênero com a turma foi relevante porque nos permitiu, além de estudar o próprio gênero, detectar o modo como um locutor consegue interagir com o seu interlocutor, em um texto predominantemente objetivo e com fins bem específicos e técnicos e como nele se presentificam a discursividade e a autoria.

Ao avaliar essas produções, verificamos que os alunos atenderam ao objetivo da proposta da produção textual, com explicações dos procedimentos e, inclusive, opinando ou criticando os resultados na aula de campo relatada. Para justificar e fortalecer esses pontos de vista, a maioria das produções apresentava relatos e depoimentos próprios do pensamento dos estudantes, que retratavam como e o que aprenderam com as aulas do campo, bem como fazendo, em várias situações, críticas severas no que tange a aprendizagem, como relatou o aluno E: *“Durante a aula prática não aprendi muitas coisas, pois já sabia fazer o que eu fiz.”* Essa afirmação comprova que, em um relatório, os estudantes também podem mostrar situações que viveram em um ambiente de aprendizagem como a apresentada pelo estudante, demonstrando um processo autoral, já que esse gênero discursivo, por ser técnico, não teria espaço para esse tipo de observação, tendo em vista o seu interlocutor.

Essa atitude não era esperada, todavia, por meio da condução do trabalho, foi possível ao estudante perceber o quão importante é a escrita detalhada para a compreensão do seu leitor. A linguagem do cotidiano é revelada em cada escrita, de cada autor, o que nos levou a

compreender quão importante é para que cada um possa exercer a sua atitude autoral, embora, todos tenham modos diferentes em determinados aspectos da escrita, mas ao mesmo tempo aproximavam-se porque se estabeleciam na esfera escolar.

Isso se reflete, por exemplo, no processo discursivo do estudante PS que argumenta: *“se a horta for bem esterçada e bem adubada os alimentos escolares vão ter mais vitaminas e energia para que os alunos comam e tenham mais imunidade em seu corpo por meio das hortaliças que consomem.”*. Além disso, no espaço destinado a outros comentários o estudante explica o que é um esterco orgânico, supondo que quem fosse ler o seu relatório poderia não compreender o que seria isto: *O esterco orgânico e uma mistura de folhas de arvores e dee Restos de alimento ureia e um pouco de minhoca para fazer a decomposição* (PS, 9º ano, 2015).

Nessa mesma perspectiva, o estudante BB destaca nos objetivos que eles não podiam apenas *“capinar o mandiocal e sim deixá-lo limpo, a fim de que, posteriormente, pudessem consumir as raízes (as mandiocas)”*. O autor chama atenção também para os perigos dos ataques dos animais quando argumenta *“mas tem um porém, tem que cuidar o tatu para não estragar o mandiocal.”*

Os relatórios de aula de campo escritos pelos estudantes demonstraram que todos conseguiram entender perfeitamente a proposta de produção. Apresentaram a estrutura característica do gênero, a linguagem com certa formalidade e, em relação aos aspectos formais, corresponderam ao esperado para esse gênero.

Assim ao ler e reler os textos, do gênero relatório de campo, escritos pelos alunos do 8º/9º ano do Ensino Fundamental II nos deparamos com textos com indícios de autoria, em que presenciamos a seleção e uso analítico das informações obtidas nas aulas de campo e que foram exploradas em benefício da elaboração do relatório. Também observamos que os alunos cometeram poucos equívocos em relação à estrutura do texto.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados da presente pesquisa evidenciam que os processos de socialização e participação possibilitam ao sujeito envolver-se e progredir por meio das esferas sociais, tendo em vista que constrói uma imagem de si pertinente aos textos que elabora. Isso oportuniza uma tendência a vincular característica dos indivíduos aos textos que produzem e a construir, conseqüentemente, suas “identidades discursivas” (BAZERMAN, 2007), ou, poderíamos afirmar, sua identidade de autor. Essa identidade evidencia o estilo e a autonomia do autor em um texto. Por outro lado, o discurso, enquanto objeto de assimilação, historicamente, passou a ser um produto, uma obra.

Dessa perspectiva, a presente pesquisa está inserida nos pressupostos teóricos do paradigma sócio histórico e cultural do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa. Os dados foram coletados em uma instituição escolar, por meio da leitura e da produção textual, a fim de descrever as práticas sociais, bem como as práticas reflexivas, ou seja, que considera as condições sociais dessa produção. Nessa vertente, utilizamos a concepção do ensino e da aprendizagem da escrita enquanto processo interessado na prática reflexiva dos alunos sobre o próprio texto, concebida como reescrita.

Ensinar ao estudante a produção textual, por meio da reescrita reflexiva foi um fator primordial para que essa prática ocorresse levando em consideração as necessidades desses estudantes para que fossem oportunizadas condições de reflexão sobre os aspectos a serem melhorados em suas produções.

Portanto, quando um professor propõe que os estudantes produzam textos, o faz a fim de desencadear um diálogo. Cada um dos estudantes dará suas repostas conforme sua experiência. Assim, na interação com o outro na sala de aula, o diálogo é desdobrado em muitos outros. E para expor esses conhecimentos é como se o estudante negociasse com o conhecimento que tem guardado em sua memória e o retirasse para fazer representações da demanda inicial, do conteúdo, do texto, do autor e do leitor. Dessa maneira, então, começa o diálogo com outros textos, que ele vai retomando durante todo processo, à medida que o leitor renova suas representações.

No caso da produção textual analisada, cada exemplar é uma representação do relatório de campo e também objeto de análise autoral. Entre os textos corrigidos e o original, cada reescrita dialoga de um modo singular com o texto fonte e assim foram construídas as representações para o conteúdo, o texto e o autor.

Os textos produzidos pelos estudantes em seus relatórios escritos são realmente autorais, pois cada um dos estudantes escreveu porque soube explorar os conhecimentos advindos dos técnicos do campo e professores que também atuam lado a lado com esses técnicos.

Desse modo, distinguir a esfera discursiva e compreender como tomar uma posição discursiva e comunicá-la é essencial para o projeto de uma aprendizagem significativa de produção textual.

A autoria não se estabelece prontamente como atribuição de um discurso a um sujeito. Resulta de uma intervenção complexa que constrói certo ser racional a compreensão de Bakhtin (2003b, p. 186) “[...] de que todo enunciado é réplica porque é uma ligação na cadeia de comunicação discursiva e que toda compreensão (audição ou leitura) é completa de resposta porque o todo enunciado faz tentativa, ou seja, uma atitude responsiva no interlocutor é fundamental para a aprendizagem da escrita.” Essa abordagem possibilita compreender o processo de composição dos textos e empreender ações que ajudem os estudantes a escrever, ponderando os milhares de fios dialógicos sugeridos em seu discurso.

Outro aspecto a ser considerado é que os estudantes compreenderam que podem escrever um relatório, e isso foi um grande desafio para eles. Se os estudantes tiverem repertório para distinguir, em um texto, os procedimentos de autoria, os procedimentos linguísticos e os extralinguísticos, seguramente poderão usá-los como conhecimento prévio quando forem elaborar suas próprias representações para a produção de um texto.

Segundo Bakhtin (2003b, p. 197), “[...] o discurso sempre se explica como um enunciado que pertence a um sujeito, um autor, porque é só assim que o discurso admite sua vivência”. Ao representarem o problema retórico que se evidenciou no processo sua escrita, os estudantes demonstraram uma posição de sujeito do discurso e, com ela, uma imagem que tinham de si mesmos como autores dos relatórios de campo. Na maioria dos textos, observa-se o exercício, às vezes tímido, de composição de uma identidade de autor. Mas em todas as reescritas não houve apenas a reprodução de um texto, mas sua criação, e, todas elas trouxeram a marca de seu autor.

Atualmente, a aprendizagem da Língua Portuguesa, na escola ainda tem a leitura como habilidade fundamental na vida escolar do educando. Dessa maneira, para compreender o desenvolvimento da produção escrita, é preciso oportunizar ao educando muita leitura e produções textuais significativas. A possibilidade de produzir textos é para o estudante tão fundamental como o ato de ler.

Ser autor pressupõe o desenvolvimento da capacidade do sujeito de se colocar no mundo, por meio do discurso, assumir uma voz e um lugar. Se o estudante não conhecer os

procedimentos de autoria que o escritor pode colocar em prática enquanto escreve, não pode compreender o que ele necessita apreender para evoluir em suas produções textuais.

É possível afirmar que conhecer os contextos histórico e teórico que envolvem as concepções de autoria, de texto e de ensino da escrita permite auxiliar o estudante do 8º ano a produzir textos autorais, tendo em vista que Bakhtin e o Círculo produziram uma abertura social que possibilita, hoje, analisar os discursos dos meios de comunicação de massa e das modernas mídias digitais. As teorias desse teórico são fundamentadas no diálogo, a forma mais simples de comunicação da atualidade e a capacidade de se relacionar ao longo do tempo.

Toda reflexão exposta nesta pesquisa também serviu para que nós aprendêssemos, por meio da interação e constante diálogo, a escrever e compreender todo esse processo. Foi imprescindível nos colocarmos na posição dialógica para que pudéssemos entender quais eram as necessidades discursivas dos estudantes. Essa posição nos deu a condição para dialogar com as produções desses estudantes e, principalmente, com os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin. Nesse diálogo, entendemos ainda que os conceitos bakhtinianos estão conectados uns com os outros, de modo que ao falar em um é difícil não remeter ao outro, isso faz parte da unicidade da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003b. p. 261-306.

_____. [1920-24]. **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Augusto Ponzio, São Carlos. SP: Pedro João Editores, 2010.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva no ensino de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Lem D, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul/dez, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel (responável). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Artigo científico e relatório**. Curso técnico em segurança do trabalho. Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), s/d. Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_amb_saude_seguranca/tec_seguranca/português/301012_leit_p_text_a10.pdf. Consulta feita em 19 de março de 2014.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Tradução Mary Del Priore. Brasília: UNB, 1994.

FARACO, A. F. Autor e autoria. In: BRAIT, B.(Org.). **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREGORIO, Nardice B. dos Santos [2003]. **Leitura e produção escrita do gênero relatório para desenvolvimento de habilidades**. Revistas pucspbr/index.php/intercambio/article/view/3948, acesso em 12 de maio de 2015.

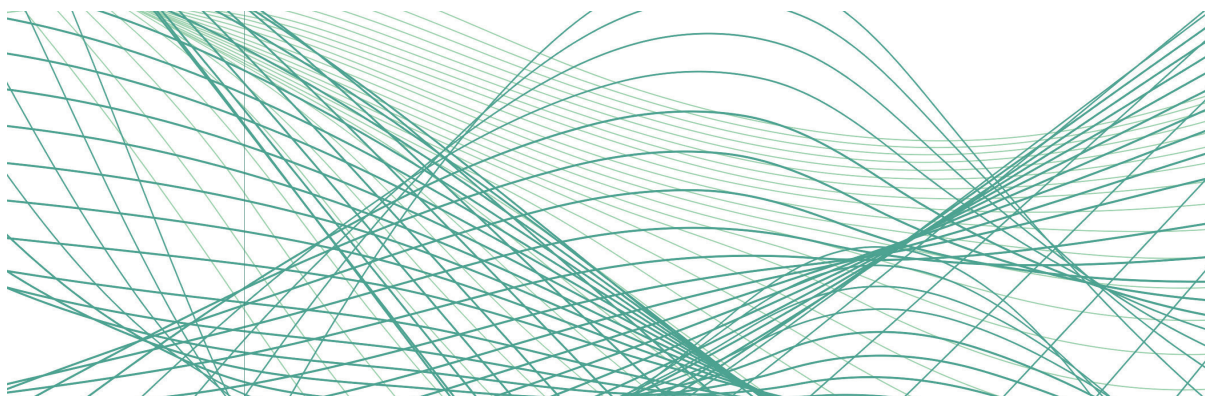
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis SC, v. 20, n. 1, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 11, mai-ago. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO COM A ESCRITA NA ESCOLA E A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR

*Cleiton de Souza Sales
Silvia Regina Nunes*

INTRODUÇÃO

Com a ampliação do acesso à informação, muito se tem debatido a respeito do papel da escola e, em especial, do professor de Língua Portuguesa, no que se refere a fazer com que o aluno consiga desenvolver habilidades de leitura e escrita e usá-las satisfatoriamente em seu contexto social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, são quatro as habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1997, p. 30). Porém, o que se tem percebido é que a instituição escolar não tem conseguido fazer com que tais habilidades, que são básicas no processo de escolarização, sejam efetivas.

O intuito do presente trabalho é expor o desenvolvimento de um projeto de intervenção didático-pedagógica, que teve como objetivo possibilitar que os alunos se tornassem efetivamente autores dos textos produzidos na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, propondo alguns deslocamentos nas práticas pedagógicas orientadas pelos documentos oficiais que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o ensino de língua portuguesa no Estado de Mato Grosso (OC) e Projeto Político Pedagógico de uma escola (PPP), dando ênfase aos conceitos de função-autor e assunção da autoria.

Partimos do pressuposto de que o trabalho com a leitura e a escrita que é realizado na escola, em que se prioriza a análise de conteúdo, em detrimento das questões referentes à discursividade, esta entendida como a percepção do modo como os discursos se constituem, funcionam, circulam e sustentam os dizeres na sociedade, impossibilita o aluno de assumir a função-autor. Dessa forma, o trabalho que foi realizado e que descreveremos aqui filia-se à Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que tem como precursor Michel Pêcheux (2010) e, aqui no Brasil, Orlandi (1987, 1999, 2007, 2013).

1 AS RELAÇÕES ENTRE A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR E A ASSUNÇÃO DA AUTORIA

A proposta inicial de trabalho consistiu na leitura e produção de textos escritos para a elaboração de um jornal escolar, no segundo semestre de 2014, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e oito alunos, de uma escola pública estadual, no município de Várzea Grande, em Mato Grosso. As atividades do projeto foram realizadas nos meses de setembro a novembro, após uma sequência de aulas, cuja temática foi Direitos Humanos, especificamente no que se refere a pessoas com deficiência, levando em consideração que a disciplina de Língua Portuguesa tem quatro aulas semanais.

Conforme foi dito, o enfoque teórico foi a constituição da função-autor, tendo como base a perspectiva discursiva. Assim, no decorrer das atividades, procuramos propiciar condições de produção a fim de que autor e texto se constituíssem em concomitância (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Além disso, pretendemos fazer com que os alunos discutissem sobre as práticas discursivas presentes tanto na escola quanto na comunidade onde vivem e de como, por meio da linguagem, eles poderiam intervir no meio social do qual fazem parte, percebendo dessa forma como os discursos se articulam e interpelam os sujeitos, fazendo com que eles filiem-se a Formações Discursivas¹ que vão determinar seus gestos de interpretação.

O desenvolvimento das atividades do projeto teve como objetivos principais propor um espaço de interlocução e debates sobre o ensino de leitura e escrita de textos, em que o aluno busque o ritual da escrita, de modo que ele construa um espaço de dizer, tendo como base a elaboração do jornal escolar, problematizando, dessa forma, as práticas vigentes de ensino de Língua Portuguesa.

Com isso, foram organizadas atividades de leitura e produção textual que buscaram levar os alunos a pensarem e problematizarem questões relativas aos Direitos Humanos na sociedade e também refletissem sobre a escrita, bem como sobre a oralidade e sua relação com as convenções sociais. Além disso, objetivou-se também que eles se percebessem como sujeitos de linguagem, assumindo dessa forma a função-autor².

É importante ressaltar que era necessário, da mesma forma, fazer com que os alunos fossem impelidos a utilizar a escrita em todas as etapas de desenvolvimento das atividades do projeto, mesmo as que precederam a elaboração dos textos que foram veiculados no jornal, como a produção de anotações, relatórios, diários de campo, etc. As atividades do projeto envolveram também o contato dos alunos com diferentes materiais tais como documentários, reportagens, aulas de campo, discussões, leitura de textos e a construção de um blog para veiculação das anotações dos alunos, a fim de que eles constituíssem um arquivo para que, posteriormente pudessem escrever os textos para o jornal. É importante ressaltar aqui que compreendemos a noção de arquivo de acordo com o que formula Pêcheux (2010b), como sendo o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

1 Segundo Orlandi (2013, p. 43) “As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos e suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória.”

2 No que se refere à questão da função-autor, Orlandi (2012) diz que embora o autor “se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor, embora não instaure discursividade (como o autor ‘original’ de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável.”

O que motivou a abordagem de questões referentes à autoria neste trabalho foi a observância da insatisfação de professores de Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pelos alunos. Da mesma forma, percebemos que, no ambiente escolar, nem sempre são consideradas as interpretações realizadas pelos alunos, de modo que eles possam inscrever seu dizer na repetição histórica ao invés de propiciar apenas a repetição empírica e a repetição formal, (ORLANDI, 2006). Assim, é necessário problematizar o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa que impossibilite a assunção da autoria, tanto por parte dos alunos quanto do professor. Para isso, faz-se necessário evitar que os textos trabalhados nas aulas possuam apenas as interpretações autorizadas e sedimentadas que tendam à univocidade, desprezando possíveis interpretações que venham a ser produzidas.

Dessa forma, pensa-se que o trabalho com o texto, tendo como base a perspectiva discursiva pode propiciar que se reflita na constituição da autoria de forma processual (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), visto que texto e autor se constituem ao mesmo tempo.

Particularmente, com a escolha do Jornal Escolar como suporte para fazer circular os textos dos alunos pretendeu-se fazer com que eles refletissem sobre a natureza do processo de escrita, uma vez que, ao saber que seu texto seria lido por outras pessoas e não era uma mera atividade protocolar a ser avaliada pelo professor, esta permitiu uma injunção ao aprimoramento do uso da escrita e a constituição da autoria.

No decorrer do trabalho, fizemos esse percurso de apontamentos para mostrar que o processo de assunção da função-autor pelo sujeito aluno na escola (e também para o sujeito professor) se dá sob certas condições de produção, que vão determinar o modo como se produz a autoria dentro desse espaço institucional. Portanto, também tínhamos como intuito mostrar que é possível promover deslocamentos dentro do funcionamento do Discurso Pedagógico (DP), fazendo com que determinadas práticas sejam problematizadas.

2 A CONSTITUIÇÃO DO AUTOR E DO TEXTO EM CONCOMITÂNCIA: O RITUAL DA ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA

A primeira aula do projeto teve como objetivo apresentar a proposição da criação do jornal escolar à turma. Em um primeiro momento, foi mostrada uma apresentação de *slides* onde estava contida a proposta de trabalho com o jornal, desde as primeiras atividades a respeito dos Direitos Humanos, passando pelo desenvolvimento das aulas de campo, até a produção dos jornais impressos. Assim, alguns alunos sugeriram que naquele mesmo instante já decidíssemos que nome seria dado ao jornal, porém dissemos a eles que fossem pensando sobre o assunto, e que em momento oportuno faríamos tal escolha.

No momento em que foi dito que eles participariam de aulas de campo na redação de um jornal da cidade e em outra escola do bairro, percebemos uma animação generalizada causada pela possibilidade de participarem de aulas fora da sala convencional. Além disso, os alunos pareceram animados com a perspectiva da realização de “coisas diferentes”, como eles mesmos disseram. O mesmo ocorreu quando foi anunciado que seria criado um *blog* da turma onde seriam postados textos, imagens e comentários decorrentes das pesquisas a serem realizadas. Assim, eles sugeriram que o endereço virtual do *blog* fosse afixado em alguns pontos da escola para que outros alunos também pudessem acessá-lo e tecer comentários a respeito das postagens. Com esse fato, teve-se uma primeira pista sobre a natureza de atividades que podem promover uma injunção à assunção da função-autor.

Vale dizer que o fato desses primeiros encaminhamentos terem sido feitos juntamente

com os alunos foi muito importante, pois pretendíamos, desde as primeiras aulas, problematizar as práticas instaladas no interior da escola, que têm como base o discurso autoritário. E a partir desse movimento de planejar as etapas do projeto em conjunto com os alunos vimos a possibilidade de vislumbrar o limiar do discurso lúdico³.

Em outra aula, assistimos a um pequeno documentário⁴ que mostrava o depoimento de alguns alunos após terem participado de uma experiência de construção de um jornal escolar. Houve alguns comentários acerca do conteúdo do documentário, principalmente com relação ao modo como o trabalho foi realizado e a temática abordada na ocasião.

Foi pedido aos alunos que eles adquirissem um pequeno caderno para que pudessem transformá-lo em um diário de campo a fim de que pudessem ser realizados registros à medida que as etapas do trabalho fossem sendo realizadas. Alguns alunos mostraram certa resistência à proposta de realização de registros, referindo-se a eles como “escrever texto”. Então, disse-lhes que registrariam apenas aquilo que achassem necessário e passível de ser utilizado no momento em que fôssemos produzir os textos para o jornal. Ao fim dessa aula, foi pedido que os alunos pensassem sobre quais eram os direitos fundamentais de todo ser humano e que na aula seguinte falaríamos sobre o assunto.

Esse gesto de resistência dos alunos com relação à escrita demonstra como esta é vista no interior da escola: como uma atividade protocolar, realizada apenas para cumprir uma exigência da instituição escolar, que é praticar a repetição mnemônica, que não historiciza. Ou seja, ao aluno não é permitido que, por meio da escrita, ele instaure novos sentidos, ele deve apenas repetir os sentidos já cristalizados. Isso faz com que haja um profundo desinteresse por parte do aluno com relação a essa atividade proposta em sala de aula.

Porém, vemos nesse gesto do aluno um ponto de destaque, que demonstra que é possível propiciar rupturas nas práticas de leitura e escrita que ocorrem dentro da escola. Essa contra-identificação⁵ com as atividades de escrita que tomam a língua como sendo transparente e os sentidos como dados *a priori*, fez com que confirmássemos nossa hipótese de que a forma de autoria produzida está diretamente relacionada às condições de produção⁶.

Em outra aula, iniciamos com os questionamentos que haviam sido feitos no final da aula anterior. Os alunos expuseram aqueles que eles achavam que eram os direitos fundamentais de todo ser humano. Alguns citaram a educação, a saúde, o transporte e a moradia. Logo depois, assistiu-se ao documentário “*História dos Direitos Humanos*”, que trata das questões referentes à história dos Direitos Humanos em várias épocas da história da humanidade. Os alunos, questionados sobre o que havia chamado mais a atenção ao assistir o documentário, disseram que eram as imagens em movimento, outros a música e outros ainda o fato de que

3 Dada a filiação à Análise de discurso, compreendemos o discurso como efeito de sentido entre interlocutores. No que se refere ao discurso lúdico, Orlandi (1987, p.15) o conceitua como aquele “em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem à sua presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta”.

4 ALUNAS explicam como foi participar de um projeto de jornal escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MXuyMN_EyuY>. Acesso em: 21/09/2014.

5 Segundo Pêcheux (2009, p. 201), a contra-identificação é uma das modalidades discursivas de funcionamento subjetivo e é o “discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ contra o *sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o sujeito universal lhe dá a pensar*”.

6 As condições de produção referem-se ao contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão imersos o sujeito e suas formulações.

7 A História dos Direitos Humanos [DUBLADO]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=quQOrPC7WME>>. Acesso em: 21/09/2014.

as pessoas de determinada sociedade nem sempre tiverem os mesmos direitos. Em outro momento, assistiu-se a outro documentário, que tratava especificamente sobre a “*Declaração Universal dos Direitos do Homem*”⁸. Porém, neste, era mostrada uma situação específica de discriminação, onde alguns alunos em um campo de futebol discriminavam um menino pela sua estatura. Nesse momento, alguns alunos disseram já ter passado por situação semelhante e iniciou-se uma discussão sobre a forma como a questão da diferença é tratada no interior da escola.

Na sequência, foi feita uma apresentação de *slides* que trazia trechos da “*Declaração dos Direitos do Homem*”, “*Constituição Federal do Brasil*” e “*Estatuto da Criança e do Adolescente*”. À medida que a apresentação foi sendo feita, fomos discutindo sobre alguns pontos que tinham sido comentados nos documentários ou exemplos colocados pelos próprios alunos. Ao final da aula, foi pedido que eles, divididos em grupos, fizessem uma pesquisa mais aprofundada sobre as três leis estudadas e que, na aula seguinte cada grupo falasse um pouco sobre o resultado da pesquisa para os demais.

Nesta etapa do trabalho, houve um redirecionamento das atividades que estavam previstas no planejamento geral. Isso se deu devido ao fato de que na última aula havíamos percebido certo interesse dos alunos no que se refere a um maior conhecimento da “*Constituição Federal*”, “*Declaração dos Direitos Humanos*” e “*Estatuto da Criança e do Adolescente*”. Por esse motivo, eles realizaram pesquisas e expuseram os resultados das mesmas aos demais colegas.

Esse interesse dos alunos em querer saber mais sobre o assunto de que estávamos tratando foi muito produtivo, pois fez-nos refletir sobre a necessidade de que o planejamento da aula seja flexível, levando em consideração os interesses dos alunos, o que não seria possível dentro do funcionamento do discurso autoritário, uma vez que neste não há espaço para que o conteúdo das aulas seja problematizado nem pelo aluno, nem pelo professor. Portanto, da mesma forma como fizemos no início do desenvolvimento do projeto, à medida que as atividades iam sendo realizadas, foram sendo feitos replanejamentos, juntamente com os alunos, e modificando algumas atividades que foram pensadas no começo do projeto.

Em outro momento, foi feita a leitura de uma notícia de um jornal local cujo título era “*Jovem fica quatro dias preso por falsa acusação*”, a fim de que pudéssemos iniciar uma discussão sobre como os Direitos Humanos acabam tendo influência na vida cotidiana das pessoas. Porém, antes da leitura do texto, solicitamos aos alunos que levantassem hipóteses sobre o texto, tomando como base apenas o seu título. Com isso, iniciou-se uma reflexão sobre a natureza dos títulos das notícias e a sua função principalmente dentro dos periódicos. Posteriormente, foi feita a leitura do texto na íntegra e iniciou-se uma discussão sobre o mesmo, tentando estabelecer uma relação com assuntos abordados anteriormente, pode-se perceber que quando solicitamos que os alunos falassem um pouco sobre a compreensão que tiveram do texto, ainda houve resistência em fazer comentários por parte de alguns deles.

Aqui está outro ponto importante a ser observado, pois essa recusa em expor sua posição acerca do texto lido faz-nos perceber que, na verdade, os alunos percebem-se a si mesmos como não tendo direito à interpretação, cabendo ao professor apontar quais são os sentidos que estariam estabilizados e possíveis de serem atribuídos para, a partir de então eles (alunos) poderem apenas repetir os sentidos que já estão dados previamente.

Em outra aula, fomos ao laboratório de informática e os alunos foram orientados a

8 30 Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RNfluGQYeTQ>>. Acesso em: 21/09/2014.

abrir o editor de textos do computador e escreverem algumas considerações baseados na sua compreensão sobre os textos que haviam sido lidos até então, tanto o texto verbal quanto os documentários. Assim, eles foram informados de que os textos que resultassem dessa atividade seriam os primeiros a serem publicadas no *blog* da turma, mas que para isso a escrita deveria passar por um processo de formatação antes de os textos serem publicizados. Em seguida, eles iniciaram o momento de escrita.

Percebemos, com essa atividade, uma movimentação diferente dos alunos, no sentido de estarem mais preocupados com o que iriam escrever. É importante dizer que nessa situação não houve resistência com relação a realizar a atividade e sim uma preocupação a respeito de quem seriam os leitores dos textos. No momento em que os alunos estavam escrevendo, preocupou-nos a questão de tentar fazer com que o dizer dos alunos não fosse apenas uma “repetição formal”, conforme Orlandi (1989), dos textos lidos em sala, mas sim que eles pudessem posicionar-se em relação aos textos e fizessem uma tentativa de deslocamento no processo de atribuição de sentidos. Porém, apesar de a repetição formal ter inevitavelmente ocorrido em alguns textos, percebeu-se em outros uma tentativa de promover o referido deslocamento. Isso pode ser percebido no momento em que alguns alunos citaram situações para exemplificar os aspectos do texto que foram discutidos.

Em outra aula, foram retomados os textos produzidos pelos alunos, a fim de que os mesmos passassem por um processo de reformulação e fossem publicados no *blog* da turma. Dessa forma, os textos, que já haviam sido digitados, foram projetados na parede da sala e discutidos coletivamente com os alunos. Foram sugeridas possíveis reformulações dos textos e, ainda, se os mesmos contemplavam a proposta inicial de produção, que era falar sobre a importância dos direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. Pode-se dizer que o primeiro aspecto observado pelos alunos foram questões referentes à acentuação, correção gramatical e à formatação dos mesmos. Nesse momento, chamei a atenção para o fato de que as sugestões que fossem dadas fossem no sentido de constituir um processo colaborativo de reformulação dos textos.

Houve um pouco de dificuldade em fazer com que eles compreendessem o intuito da atividade, pois em um primeiro momento eles procuravam os “erros” para apontar o aspecto negativo das “falhas dos colegas”. Porém, tentamos fazer com que eles observassem que há outros aspectos a serem levados em consideração como os efeitos de sentido que resultam das escolhas que são feitas no momento da produção do texto e como o texto é atravessado por determinadas posições que lhes são próprias. Além disso, há a questão de que a própria prática de formulação de um texto não ser fácil mesmo para sujeitos experientes com a escrita, visto que demanda um trabalho que estará sujeito a certas coerções sociais, próprias da função autor, tais como coerência, não contradição, etc. Nesse momento, foi interessante observar o funcionamento da noção de língua como sendo transparente e do imaginário de bom escritor como aquele que faz o uso adequado das convenções ortográficas ditadas pela gramática normativa, fruto das Formações Discursivas (FD) que estão na base do Discurso Pedagógico (DP) do tipo Autoritário. Portanto, o aluno que faz uso da escrita de um modo diferente do que prescreve a gramática é visto também pelos colegas como um mau escritor, como aquele que fala e escreve “errado”.

Após esse momento de leitura e reflexão coletiva sobre textos, conversamos individualmente com cada um dos alunos para saber o que eles achavam das sugestões dadas pelos colegas. Apesar de quase todos terem achado pertinentes as colocações feitas, muitos argumentaram que “português é muito difícil”, daí o motivo dos “problemas”. Assim, contra

argumentamos dizendo que a aquisição da modalidade formal escrita da língua é um processo que demanda prática, mas que nem por isso podemos dizer que não sabemos a língua, visto que a usamos desde sempre, de forma satisfatória e que a língua falada e a escrita têm sua ordem própria.

Aqui, mais uma vez vem à tona a relação entre os alunos e a língua, uma vez que, pode-se perceber que estes têm a visão da modalidade de língua que utilizam como sendo não-legitimada e, portanto, não servindo para a utilização nas atividades escolares. Com isso, a escola, ao ensinar somente a modalidade padrão da língua, o faz tentando, ao mesmo tempo, fazer um apagamento da língua que o aluno já domina e que utiliza em seu convívio social. Por esse motivo, há uma resistência do aluno com as atividades escolares e a visão do seu dizer como sendo inadequado. Segundo Payer (2014), no que se refere ao ensino de língua portuguesa no contexto escolar, precisamos levar em consideração a necessidade de mudar a relação do aluno com a língua, fazendo com ele perceba que a modalidade de língua de que faz uso no seu cotidiano não é hierarquicamente inferior à norma padrão, mas diferente.

A seguir, trazemos para serem analisados três textos produzidos pelos alunos nesse primeiro momento de escrita, sobre os quais faremos algumas considerações, levando em conta o que viemos discutindo até aqui.

Texto 1

As leis que falam sobre direitos humanos afetam em toda nossa vida, afetam no trabalho na escola, nas ruas, etc.

Todos nós temos direitos, alguns dos mais básicos são: Educação, respeito, saúde, direitos de ir e vim e outros. Os direitos são criados para "Organizar" a sociedade, sem eles seria uma bagunça. Imagine como seria se você não pudesse sair de casa para comprar o seu "pãozinho", ou até mesmo fosse roubado e a pessoa que cometeu esse crime com você não fosse punido, olha o caos que viraria o mundo.

Sem leis e direitos o mundo não funciona, e nem funcionaria.

Aluna T. M. (14 anos)

Texto 2

Para ter uma vida digna

Para ter uma vida digna: É preciso ter saúde, saneamento básico, água tratada, agente sanitário, policias e etc.

Aqui nós vivemos em um bairro sem tratamento de esgoto, sem médicos nas policlínicas, com muitos buracos na rua e muito mais.

Hoje em dia, não podemos fazer mais nada sem dinheiro. Nós primeiramente precisamos de oportunidade porque sem a oportunidade nós não conseguimos fazer nada. Nós seres humanos somos muito discriminados por que a maioria das pessoas não tem estudo por que às vezes tem que cuidar de filhos por que o governo nunca dá oportunidade para as crianças mais pobres ficam em creches tem que dormir na fila para conseguir vaga em escolas públicas. Isso é horrível para a saúde pública eles acham que nós somos o quê? Para eles nos tratarem assim somos pobres tudo bem mas eles acham que é fácil ter que dormir em filas para conseguir vagas em escolas creches e ainda estão em greve pelo amor de Deus. Precisamos de um país melhor, crianças precisam brincar, mas hoje em dia não tem

nem polícia pra prender ladrões. Que vergonha para os policiais e para o governo.

J. B. (14 anos, 8º ano D)

Texto 3

Bom, para falar a verdade, eu não sei responder; mais porque eu não vi como é viver sem essas leis

Mas o que eu sei que hoje em dia o preconceito diminuiu, isso melhora muito mais as escolas: rampas hoje em dia para deficientes. As leis Obrigam os comerciantes a fazer rampas em frente aos seus comércios, que melhora muito a vida de muita gente, todos temos direitos de ser livre para ser como quisermos, Eu acho que ser livre para sair, se enturmar e ter a sua própria liberdade.

C. H. (14 anos, 8º ano D)

Conforme foi dito, esses textos foram produzidos após algumas aulas onde foram discutidas questões referentes aos Direitos Humanos. O critério que levou-nos a escolhê-los em meio a outros para serem aqui analisados foi porque neles percebemos a recorrência de alguns pontos que gostaríamos de abordar com base no que foi discutido até aqui.

O primeiro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção é que os três textos apresentam partes que se poderia dizer estarem em desacordo com as regras da gramática normativa. Portanto, se analisados sob o funcionamento do Discurso Pedagógico, seriam textos classificados como de má qualidade e seus autores como tendo sérias dificuldades de compreensão e escrita. Porém, como dissemos, o que deve ser observado aqui é que apesar de em alguns textos os alunos terem repetido aquilo que eles haviam ouvido em sala de aula, houve vários deslocamentos com relação àquilo que se esperava que os alunos respondessem, quando questionados sobre sua leitura sobre os textos.

Em todos os textos os alunos conseguiram problematizar aquilo que haviam lido, estabelecendo uma relação entre as leis que tratam da questão dos Direitos Humanos e o efeito destas em seu (dos alunos) cotidiano.

Logo no começo do texto 1 pode-se perceber que a aluna faz alusão direta a um dos textos lidos em sala de aula, quando ela diz que “[...] todos nós temos direitos, alguns dos mais básicos são: Educação, respeito, saúde, direitos de ir e vim e outros”. Porém, dentro mesmo do texto, ela dá exemplos de situações em que esses conceitos podem ser problematizados, como quando ela diz “[...] imagine como seria se você não pudesse sair de casa para comprar o seu ‘pãozinho’, ou até mesmo fosse roubado e a pessoa que cometeu esse crime com você não fosse punido, olha o caos que viraria o mundo”. Isso demonstra que, do ponto de vista discursivo, houve um gesto de identificação por parte do aluno, que seria relegado a um segundo plano se nos ativéssemos apenas às questões imanentes do texto, como, por exemplo, a adequação gramatical.

Nesse mesmo texto é interessante observar como a aluna faz o uso das aspas reconhecendo-a como um recurso discursivo que possibilita a instauração de efeitos de sentido no texto. No momento em que utiliza a expressão “organizar”, seu gesto de interpretação que mostra o processo de textualização e desloca a palavra da possibilidade de ela ter um sentido único, já que “organizar” pode deslizar para outro sentido. Da mesma forma, quando ela utiliza a expressão “pãozinho”, compreende que o termo não se refere apenas ao objeto empírico, mas produz um efeito metafórico, fazendo alusão a outros referentes também.

No texto 2, igualmente, se fossemos analisá-lo sob a perspectiva do Discurso Pedagógico,

que trata a língua como sendo um código e a gramática normativa como o parâmetro para todos os usos que faz dela (língua), poderíamos dizer se tratar de um texto não condiz com as determinações da língua culta. Porém, se levarmos em consideração o gesto de identificação praticado pelo sujeito aí, percebemos que houve, assim como no primeiro texto, um processo de identificação com o arquivo de leis com o qual haviam tido contato preliminarmente. Nesse texto, o aluno chama a atenção para a responsabilidade do poder público de garantir os direitos básicos do cidadão, que, na maioria das vezes, é silenciada. Pode-se observar que ele não se atém apenas às leis lidas durante as aulas anteriores, inclusive, usa sua escrita como forma de reivindicar seus direitos enquanto cidadão e aponta problemas sociais profundos presentes em seu entorno social. Responsabiliza-se pelo seu dizer. Inscreve-o no repetível. Historiciza-o.

Já com relação ao texto 3, podemos perceber que o aluno faz uso de termos que são comumente usados na oralidade, ou seja, aquilo que Gallo (1989) chama de “discurso da oralidade”. Segundo ela, “[...] quando o estudante entra na Escola, sua produção linguística se inscreve no Discurso Oral. Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno, para que ele apreenda o Discurso Escrito” (1989, p. 71). Ou seja, com o passar do tempo, por meio de um trabalho insistente de repetição mnemônica, o aluno acabará fazendo uso das normas da língua escrita, porém seu dizer ainda estará inscrito no Discurso da oralidade, pois em nenhum momento ocorrerá a legitimação desse dizer. Porém, no trabalho discursivo que aqui propomos, essa inscrição no discurso da oralidade torna-se uma etapa constitutiva do processo de aquisição da escrita, que vai mudando à medida que o aluno compreende o funcionamento da língua. Podemos dizer que esse processo é o que Lagazzi (2006) chama de concomitância, e que é constitutivo da constituição da função-autor.

Enfim, trouxemos estes textos para demonstrar que o trabalho discursivo com a língua tem necessidade de estar aberto aos gestos de interpretação dos sujeitos, permitindo, dessa forma, a criação de sítios de significância. Como já dissemos anteriormente, as condições de produção estão diretamente relacionadas com a forma de autoria que é produzida na escola. Portanto, a mudança delas (condições de produção) implicará na mudança desta (autoria).

3 CONSIDERAÇÕES

No que se refere ao desenvolvimento das atividades, percebemos que num trabalho que objetive a assunção da autoria pelo aluno é fundamental que ele participe de todas as etapas do trabalho, principalmente do planejamento das atividades. O fato de o planejamento das atividades de produção do jornal escolar da turma ter sido feito em conjunto com os alunos, acreditamos ter sido o primeiro passo que fez com que eles se comprometessem com o trabalho e que se responsabilizassem da mesma forma com os possíveis resultados do processo.

Com relação a nossa proposição inicial, que era a de mostrar que o sujeito assume a função-autor à medida que o texto se constitui, ou seja, em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2006), e foi efetivamente contemplada no desenvolvimento do projeto. Dizemos isso porque houve uma mudança em relação ao posicionamento dos alunos desde as atividades de constituição do arquivo até a produção das versões finais dos textos que foram publicados no jornal da turma. Ao fim do processo, era possível perceber que eles escreviam demonstrando grande propriedade sobre o tema do qual estavam tratando, o que não seria possível se não tivéssemos feito todo o percurso de constituição do arquivo, que precederam a escrita.

Além disso, mostramos também que nesse processo de concomitância de constituição do

autor e do texto, que culmina na assunção da função-autor, se trabalha, também, a textualização que é o movimento do sujeito no intuito de administrar as dispersões no texto, buscando dar a este um efeito de unidade e de fecho (GALLO, 1989). Nos momentos de escrita dos textos para o jornal, percebemos a preocupação dos alunos em utilizar determinados recursos textuais a fim de possibilitar que determinados efeitos de sentido pudessem ser atribuídos aos textos.

Uma das contribuições deste trabalho é mostrar que é possível promover deslocamentos no funcionamento do Discurso Pedagógico, de modo a fazer com que possam ser criados “sítios de significância” conforme Orlandi (2012a), em que os alunos tenham legitimados seus gestos de interpretação e possam constituir-se autores dos textos que resultam das atividades escolares, visto que em outros lugares sociais em que convivem (nas redes sociais, por exemplo) eles têm seus gestos de interpretação legitimados.

Por fim, é importante ressaltar também que acreditamos que o êxito no processo de ensino-aprendizagem, seja em Língua portuguesa ou em outra disciplina, tem relação com a questão da afetividade, pois é ela que propiciará o estabelecimento de parcerias que são fundamentais dentro desse processo, já que a responsabilidade e os ganhos advindos aí deslocam-se do professor e passam a ser de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 201-208.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 7. ed. Lisboa: Nova Vega, 2009.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

_____. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau, SC: Nova Letra, 2008.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 189-200.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 81-103.

MATO GROSSO. **PROJETO Político Pedagógico (PPP)**. Escola Estadual José Leite de

Moraes. Várzea Grande, MT, 2008, 123p.

_____. **Orientações Curriculares:** Área de Linguagens: Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, MT: Gráfica Print, 2012.

NUNES, S. R. **Metáfora e espetáculo no discurso de Divulgação científica da mídia.** 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. Análise de discurso. In: _____. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-31.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

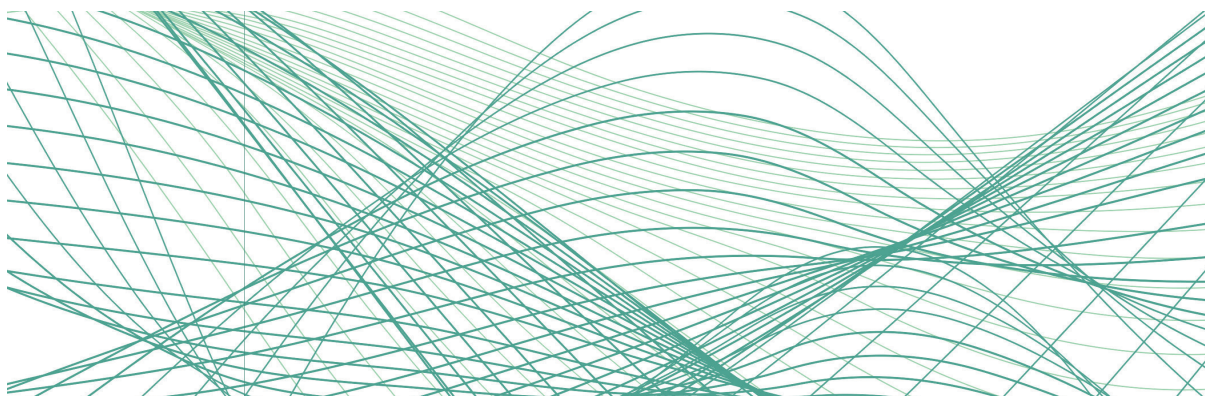
PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado. In: _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi et. al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009, p. 197-216.

_____. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, .F; HAK, T (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a. p. 59-106.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura.** 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b. p. 49-59.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1995.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.



A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EXPLORAÇÃO DE RECURSOS LINGUÍSTICOS

*Cláudia Valéria Gonçalves Loroza
Joceli Catarina Stassi-Sé*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, resultado de um trabalho de conclusão da disciplina *Gêneros Discursivos/ Textuais e Práticas Sociais*, no âmbito do PROFLETRAS/CPTL/UFMS, discute contribuições sobre uma aplicação da metodologia de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino do gênero fábula, com exploração dos recursos linguísticos vinculados à concordância verbal.

A pesquisa-ação se desenvolveu em classe de Ensino de Jovens e Adultos, no segundo segmento do Ensino Fundamental, 6ª fase, em unidade da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em que a apresentação das atividades foi feita em ordem pré-estabelecida, com aprofundamento progressivo de conteúdos em correspondência às dificuldades dos alunos e estruturada em oficinas.

O interesse para a aplicação da sequência didática com essa finalidade se deu a partir da observação do cotidiano escolar dos alunos do Ensino de Jovens e Adultos, que geralmente apresentam histórico de dificuldades na escrita e pouco acesso à leitura.

Nesse e em outros contextos, o ensino tradicional da gramática não tem suprido satisfatoriamente às necessidades impostas pela contemporaneidade ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Em função disso, a busca por metodologias eficientes por parte dos professores para aplicar em aulas com seus alunos tem gerado incômodo, indagações e pesquisas que têm emergido do ambiente escolar e alcançado o ambiente acadêmico, como é o caso deste estudo.

Antigas e novas questões relativas ao tratamento dado ao ensino de gramática, à leitura e à produção de textos compõem polêmicas que se perpetuam no ensino de língua portuguesa e geram perguntas que permanecem sem resposta como: O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Que pontos enfatizar? Quanto tempo dedicar a esse trabalho? Quais estratégias são produtivas?

Estudos como o de Kraemer (2006), em que a autora busca discutir o que o âmbito acadêmico define como “a crise no ensino da língua portuguesa”, mostram que o cerne do

debate é o ensino da gramática e sua funcionalidade para tornar o aluno mais competente linguisticamente, dentro de um contexto em que se deve ensinar gramática, segundo orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1998), levando-se em conta os domínios do texto e do discurso, o que implica acessar concepções advindas da *Teoria da Enunciação*, da *Teoria dos Atos de Fala*, da *Teoria da Atividade Verbal* e da *Pragmática Conversacional* (KRAEMER, 2006, p. 3).

Como observa a autora, o objetivo do ensino da língua portuguesa é, segundo a perspectiva de linguagem como forma de interação, desenvolver a competência comunicativa dos alunos, tendo como unidade básica de ensino o texto, cabendo à escola propiciar o contato do aluno com o universo textual que circula socialmente, preconizando a análise e a reflexão sobre a língua para expandir a capacidade desses alunos de interpretar e produzir textos.

Entretanto, a prática equivocada que tem se perpetuado, de ensinar a gramática pela gramática, não tem conseguido viabilizar a análise e a reflexão dos alunos sobre os aspectos linguísticos, o que faz com que esses alunos apresentem grande defasagem em suas produções textuais, provocando insatisfação de todos os envolvidos.

Essa insatisfação é salientada também nas discussões em torno de língua, linguagem e gramática, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 28):

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

O ensino da língua portuguesa, em sua prática cotidiana, não tem se mostrado eficaz, visto que é ministrado como conteúdo isolado, dissociado de seu processo comunicativo. Apesar de muitos questionamentos suscitados em torno do assunto, são pequenas as mudanças observadas nas práticas em sala de aula.

A abordagem dialógico-discursiva bakhtiniana proposta pelos PCN leva em conta o ensino da língua como processo interlocutivo, logo, ato social, e preconiza o ensino da gramática a partir do seu funcionamento no discurso.

A mudança almejada seria o abandono do estudo da língua entendida como mero exercício da metalinguagem para se estabelecer como processo interativo e construtor de sentido no discurso, enfoque deste estudo, que busca testar a metodologia de aplicação de Sequência Didática para viabilizar a expansão das competências comunicativas dos alunos do EJA.

Para atingir tal objetivo assumiu-se como instrumento de ensino-aprendizagem o gênero textual fábula em trabalho concretizado por Sequência Didática, ancorada pelo aporte teórico de Dolz e Schneuwly (2004), elegendo-se como suporte Bakhtin (1979), que se pauta nos conceitos de dialogismo e gêneros discursivos e Travaglia (1996), no que tange à perspectiva textual interativa no ensino da gramática.

2 ENSINANDO A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

2.1 A questão dos gêneros discursivos e da análise linguística

Na teoria de Bakhtin (1992, p. 274):

os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Dentro dessa perspectiva, a escola deve possibilitar a apropriação das características linguístico-discursivas de variados gêneros, em situações efetivas de comunicação, introduzidas em contexto característico de uso.

Diante disso, questionamos: seria a Sequência Didática uma forma de sistematização de fatos linguísticos, contextualizada e contextualizadora?

Propomos, para responder a essa questão, a exploração de recursos linguísticos, sendo aqui focalizada a concordância verbal, por meio de gradual assimilação do gênero em que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados conjuntamente a fim de substancializar a abordagem de suas dimensões temática, composicional e estilística. Para tal apresentamos uma Sequência Didática do gênero fábula, de acordo com o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004) por intermédio da qual buscamos observar conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos de forma a elaborar progressão de diferentes etapas que visam a desenvolver, de maneira sucessiva, as habilidades fundamentais na aquisição das competências pretendidas no processo de uso da língua materna.

Nossos objetivos são avaliar a eficiência do trabalho com Sequência Didática na exploração, sistematização e apreensão de recursos linguísticos gramaticais e analisar a adequação do gênero fábula como objeto desse trabalho com os alunos do Ensino de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental.

Acreditamos que o ensino-aprendizagem de conteúdo gramatical por meio de sequência didática possibilite a valorização de particularidades linguístico-culturais do aluno uma vez que cada etapa ou módulo de ensino pode observar e discutir os diferentes fatos linguísticos por intermédio de atividades de uso da linguagem.

A escolha da fábula se deve ao fato de representar grande valor pedagógico e didático, pois se configura em uma história curta, de simples compreensão, assimilação de características e consequente produção, o que a torna apropriada para o Ensino Fundamental a fim de atribuir segurança ao entendimento do gênero. Também torna cativante o estudo da fábula o fato de refletir sobre o comportamento, vícios e virtudes humanos, em um trabalho pedagógico que estimula o posicionamento crítico dos alunos, por retratar a vida real. Sobre esse gênero, esclarece Nascimento (2011, p. 3):

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma, aparentemente “suave” de educar as crianças.

Como gênero bastante versátil, pode ser lido e discutido por crianças, adolescentes e adultos. Esse é mais um motivo que nos leva a supô-lo como adequado ao EJA, modalidade de ensino a qual incorpora clientela de diversas faixas etárias.

As reflexões provocadas pela leitura dessas produções permitem a ativação dos conhecimentos prévios de cada aluno, facilitando a cognição dos conteúdos desejados e a atribuição e construção de novos sentidos em relação aos conhecimentos em foco por meio de intervenções adequadas por parte do professor.

Assim, firmamo-nos na hipótese de que a assimilação de conceitos linguísticos em ambiente escolar, quando ancorada em gênero textual instigador de reflexão e do interesse do aluno como objeto de estudo em SD, estabeleça o processo de ensino e aprendizagem em situações reais de comunicação, podendo levar o discente a associações mais seguras entre abstrações conceituais a partir de fenômenos linguísticos e sua efetivação na materialidade do discurso.

2.2 O gênero fábula e a concordância verbal

O gênero escolhido para desenvolvimento desse trabalho é a fábula, o qual dá suporte à exploração de recursos linguísticos vinculados à concordância verbal.

Fábula (do latim *fabula*: história) é uma narrativa alegórica, escrita em prosa ou verso, na qual são abordados aspectos de ordem moral desenvolvidos em temas variados, tendo como protagonistas animais personificados por características humanas. São personagens tipo, visto que evidenciam comportamentos e atitudes inerentes a grupos humanos.

Sua tradição de transmissão predominantemente oral tem, como consequência, variadas versões para a mesma história. Expõe, em sua conclusão, uma lição moral que pode aparecer em destaque ou implícita. De acordo com Vargas (1997, p. 77):

O caráter de universalidade, de oralidade, de intertextualidade da fábula se encontra em nosso universo ideológico; revela-se constantemente em nossa linguagem. Expressar-se por meio de fábulas foi e é, enfim, um dos recursos de organização discursiva, frequentemente usado para dissimular a realidade, ou mesmo para dar-lhe um tom de verossimilhança.

Entre seus autores, podemos destacar o escravo Esopo (Grécia, sec. V a.C), Fedro (fabulista latino introdutor da fábula na literatura escrita) e os fabulistas modernos e o francês Jean de La Fontaine (pai da fábula moderna). No Brasil, é dada notoriedade a Monteiro Lobato, bem como ao carioca Millôr Fernandes, que parodiou fábulas de Esopo e La Fontaine.

O conteúdo concordância verbal é abordado sob o ponto de vista textual-interativo visto que se observam os conhecimentos linguísticos que são colocados em pauta pela pertinência em relação ao uso social da língua, possibilitando atividades que acrescentam recursos e estratégias para que o aluno mobilize os significados produzidos e conduzidos pela língua no sentido de aprimorar seu desempenho em situações efetivas de comunicação.

Nessa perspectiva, defende Travaglia (1996, p. 113) que é necessário que ocorra “ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras”. As atividades devem gerar reflexões que ampliem o domínio dos mecanismos e recursos da língua a fim de que seja apurada a competência discursiva dos alunos ao adequar o uso às diferentes circunstâncias comunicativas.

O trabalho com leitura, produção de texto e análise linguística representa “facetas de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 153)

Logo, a proposta metodológica da SD de aquisição da língua por intermédio de um trabalho orientado a partir de gêneros textuais, quando bem encaminhada, contempla a integração dessas “facetas de abordagem”.

Neste trabalho foi proposta uma sequência didática descrita a seguir que tem como objeto o gênero fábula a partir da qual foram explorados recursos linguísticos relativos à concordância verbal.

3 METODOLOGIA E ENCAMINHAMENTOS: COMPONDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A apresentação de atividades aqui oferecida, em ordem pré-estabelecida, com aprofundamento progressivo de conteúdos em correspondência às dificuldades dos alunos, estruturadas em oficinas que assumem como instrumento de ensino-aprendizagem o gênero textual, ancora-se nessa noção de Sequência Didática, doravante SD, que, na teoria de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

A SD aqui discutida, intitulada *Sequência didática para o ensino do gênero fábula com exploração dos recursos linguísticos vinculados à concordância verbal*, toma como instrumento o gênero fábula a partir do qual oportuniza situações de leitura, produção e análise linguística segmentadas em módulos que se desenvolveram durante o período de doze horas-aula.

O público-alvo da SD em tela faz parte do Ensino de Jovens e Adultos, mais especificamente na 6ª fase do Ensino Fundamental, fase em que as trocas pedagógicas defrontam-se não só com as costumeiras dificuldades na aquisição da leitura e da escrita detectadas no ensino regular, mas também com um alunado que, geralmente, frequenta o ambiente escolar após um dia de trabalho, muitos desmotivados por frustrações anteriores no processo ensino-aprendizagem e marcados por discriminações sociais. Esse indivíduo necessita de uma escola capaz de incorporá-lo, valorizando seus saberes e expectativas de aprendizagem para que possa ver nela sentido e, conseqüentemente, conferir sentidos ao que apreende.

A produção inicial presta-se ao diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conceitos que serão ministrados. O primeiro módulo representa o momento de leitura e contato assistemático com o gênero fábula, priorizando discussões em torno do tema e da formação de valores. No segundo módulo é feita a sistematização do gênero pela observação de suas características temáticas, composicionais e estilísticas. Em seguida, o terceiro módulo completa o trabalho com exame de fenômenos linguísticos e reflexão sobre seu uso. Como fechamento, a produção coletiva e a produção final concluem as atividades figurando como diagnóstico de apropriação e avaliação dos conteúdos apreendidos.

Entre os objetivos gerais para a aplicação da SD estão: 1) reconhecer o gênero fábula e a situação de comunicação social em que se dá a sua prática; e 2) identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho e sua relação com a moral da fábula;

Entre os objetivos específicos encontram-se: 1) produzir fábulas criando personagens tipo e utilizando o recurso da personificação, discernindo o desvio da norma padrão no que diz respeito à concordância verbal; e 2) constatar a função estético-semântica da concordância

verbal na construção do texto.

Para atingir tais objetivos, essa SD teve como recursos uma diversidade de materiais e equipamentos colocados em uso durante as tarefas, tais como: cartolina, caneta esferográfica, caneta hidrocor, cópias xerográficas de fábulas, data show, gravador de voz, caderno, lápis, computador.

Esses materiais e equipamentos foram acessados durante as etapas da SD conforme o planejamento para cada atividade. O cronograma de execução dessas atividades pode ser vislumbrado na tabela 01:

Tabela 01 – Cronograma de execução de Sequência Didática

| ETAPA | ATIVIDADE | TEMPO ESTIMADO |
|-------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Produção inicial | Produção textual 1 | Duas horas-aula |
| Módulo 1 | Leitura e debate de textos | Duas horas-aula |
| Módulo 2 | Elaboração de cartaz e dramatização | Duas horas-aula |
| Módulo 3 | Exercícios de análise linguística | Duas horas-aula |
| Produção coletiva | Produção de texto em grupo | Duas horas-aula |
| Produção final | Produção textual 2 | Duas horas-aula |

A SD se organizou a partir de uma *Produção inicial*, que se deu a partir de uma conversa informal sobre histórias que são contadas e lidas há muitos anos. Depois dessa atividade, solicitou-se ao aluno que elaborasse uma paráfrase de um texto já lido ou ouvido que apresentasse animais como personagens e tivesse lhe transmitido alguma lição.

Essa produção foi recolhida pelo professor para diagnóstico de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em foco e sobre aspectos linguísticos a ele pertinentes.

Tendo essa produção como ponto de partida, seguimos para o *Módulo I*, em que os alunos receberam cópias de três fábulas: *A raposa e o corvo*, de Esopo (Anexo I); *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine (Anexo II); *O leão e o ratinho*, de Monteiro Lobato. (Anexo III)

Foi feita leitura dos textos pelo professor com prévia instrução dos alunos para que prestassem atenção em quem participa da história, onde ocorre, como começa, que fato chama sua atenção, como termina, que lição transmite.

Prosseguindo a atividade, ocorreu a divisão dos alunos em grupos para discussão das fábulas. Cada grupo teve como responsabilidade observar a moral da história e associá-la a fatos do seu cotidiano. Foram orientados a assumirem comportamento ético, não apresentando exemplos que pudessem causar constrangimento aos presentes e não citando nomes de pessoas populares entre os colegas.

As considerações dos grupos foram submetidas à classe para acréscimo de mais questionamentos e conclusões. Todo o trabalho foi direcionado por intervenções do professor a fim de tornar o momento de contato inicial com o gênero profícuo.

Concluídas essas atividades, chegamos ao *Módulo II*, em que os alunos assistiram ao vídeo “A lebre e a tartaruga”¹.

Esse vídeo é uma adaptação da obra de Jean de La Fontaine que narra a história de

1 Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Eanj8DCHhss>>. Acesso em 8 de janeiro de 2016.

uma lebre vencedora invicta em corridas. A cada competição mais se elevava sua imagem de glória e o número de troféus por suas premiações. A vaidade causada por esse fato tirou-lhe o estímulo para manutenção de suas habilidades, abandonando os treinos, visto que se sentia imbatível. Zomba ao ser desafiada por uma tartaruga, mas se surpreende a se ver vencida por essa concorrente que considerou incapaz. Presenciou a vitória da tartaruga, ou melhor, da persistência da tartaruga na preparação para a corrida e durante sua execução, deixando a lição do poder advindo do esforço e da determinação.

Nessa etapa ocorre a sistematização do conteúdo: o professor afixou no quadro duas cartolinas e solicitou que os alunos comparassem o vídeo e as fábulas lidas anteriormente à procura de características comuns. A caracterização foi conduzida por perguntas sobre ser uma narrativa breve ou curta, forma de agir dos animais, situação inicial, complicação e desfecho, indicações de tempo e espaço, colocação de valores em pauta.

Após serem anotadas as constatações dos estudantes, o professor, juntamente com os alunos, julgou sua pertinência e promoveu sua organização em texto na segunda cartolina de forma a formular o conceito de fábula e estabelecer suas características. O cartaz foi mantido à vista em sala de aula.

Para consolidação dos conceitos sistematizados, ocorreu a proposta do jogo “O que falta: fábula improvisada”. Essa atividade pode ser descrita conforme segue: 1) o professor determinou personagens, situação inicial e moral para a história; 2) alunos voluntários foram à frente da sala de aula e iniciaram uma dramatização improvisada; 3) durante o trabalho o professor interveio cobrando características do gênero com a pergunta: o que falta? (cada vez que a pergunta ocorria, eram trocados os alunos participantes e os que ingressavam na representação encarregavam-se de tentar suprir a característica que havia sido relegada, com a interferência do professor e a consulta ao cartaz anteriormente elaborado). Esse procedimento prosseguiu até a produção de uma fábula dentro de suas características textuais.

Depois dessa etapa, chegamos ao *Módulo III*, composto por duas atividades que seguem relacionadas.

Primeiramente, houve a instrução de gravação pelos alunos de fábulas contadas por parentes, vizinhos ou amigos. As gravações foram ouvidas e um texto foi escolhido para ser transcrito pela classe. Feita a transcrição, os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola onde receberam indicação de páginas da internet com boa abordagem do conteúdo concordância verbal.

A partir daí, foi direcionado um trabalho no qual, além da observação de características próprias do gênero, ocorreu retextualização do texto transcrito com foco em aspectos linguísticos que tangem à concordância do verbo.

Com fundamentação na observação do texto escolhido, o professor provocou a reflexão com perguntas por intermédio das quais os alunos tiveram de responder a uma ficha que envolvia a observação da regra gramatical vigente, a qual era acessada pela pesquisa, e de seu uso. Em toda a atividade, houve o incansável acompanhamento do professor a fim de que se pudesse encaminhar uma apreensão consistente do fato gramatical em estudo.

Um exemplo desse tipo de abordagem seria partir da seguinte frase: *Tinham dois cavalos na praça*. Em sequência, o professor perguntaria para a sala: seria adequado substituir o verbo *ter* por *haver* na frase? Como ficaria o período com a substituição?

Foram feitas também perguntas provenientes das fichas entregues aos alunos, para serem respondidas a partir dos questionamentos feitos pelo professor: qual é o fato observado pela gramática normativa? Como se dá o emprego formal? Como se dá o emprego informal?

Como é comumente empregado? O que seria considerado inadequação no emprego? Quais suas conclusões, após os estudos feitos?

Simultaneamente ao preenchimento das fichas, foi feita a retextualização proposta e, em seguida, os alunos investigaram em sua produção inicial os fenômenos linguísticos focalizados durante a atividade de retextualização e executam sua reescrita.

Após essa intervenção, aconteceu uma *Produção coletiva*, em que os alunos foram instruídos a criar, em grupo, a exemplo de José Paulo Paes em “Sem barra”, uma nova versão para a fábula “A cigarra e a formiga”. O texto base utilizado segue em (1):

(1)

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga!

Por fim, para a etapa da *Produção final*, foram apresentados quatro provérbios à classe (*quem ama o feio, bonito lhe parece; dizer é fácil, fazer é que são elas; quem desdenha quer comprar; e as aparências enganam*) e requisitado que os alunos escolhessem um para corporificar seus preceitos por meio da produção de uma fábula.

Após as produções, aconteceu a reescrita dos textos, observando o cartaz montado sobre o gênero e as fichas sobre concordância verbal.

Ao término de todas as atividades, as fábulas foram compartilhadas no *facebook* com alunos pertencentes a outras classes, professores e demais funcionários da escola, pais e responsáveis, acompanhadas de uma breve observação sobre as características do gênero.

4 RESULTADOS

A partir da aplicação da SD acima detalhada, foram selecionados alguns textos para ilustrar o avanço dos alunos com relação à apropriação do gênero e do recurso linguístico enfocado na SD: a concordância verbal.

Devido à limitação de espaço, foram escolhidos para este trabalho apenas quatro textos (duas produções iniciais e duas produções finais) de dois alunos (aluno A, de dezenove anos; e aluno B, de trinta e um anos), constituindo uma amostragem de duas produções iniciais e duas produções finais para cada aluno, que serão comparadas segundo os avanços identificados na

produção final quanto à apropriação do gênero e da concordância verbal.

As produções inicial e final dos dois alunos seguem em (2), (3), (4) e (5):

(2)

Produção inicial – Aluno A

O leão e o Quepardo

O leão e o guepardo. o leão brigava com o quepardo para quem caçava zebras. o quepardo era muito rápido. Eles então brigava e então o quepardo teve uma ideia. Era o animal que comece mais zebras. Começou o leão comeu 7 zebras e o quepardo 7 zebras. Então restou 1 zebra

Então o quepardo falou quem comece primeiro zebra ganhava e seria o melhor animal Então quepardo foi muito rápido e quase caiu do precipisio e o quepardo falou me ajuda ele porque eu vou te ajudar. e o leão então ajuda o quepardo. ficou amigos para sempre.

(3)

Produção final – Aluno A

O leão e o Quepardo

O leão e o guepardo. Antigamente na mata o leão brigava com o guepardo para quem caçava zebras. O guepardo era muito rápido. Eles então brigavam e então o guepardo teve uma ideia. Era o animal que comece mais zebras. |Começou o leão que comeu sete zebras e o guepardo que comeu 7 zebras.

Então restou uma zebra. Então o guepardo falou que quem comece primeiro zebra ganhava e seria o melhor animal. Então guepardo foi muito rápido e quase caiu no precipicio e o guepardo falou: me ajuda. Ele falou: porque eu vou te ajudar? E o leão então ajuda o guepardo. Eles viram amigos para sempre.

MORAL: Não se briga porque talvez você pode precisar da pessoa.

(4)

Produção inicial – Aluno B

Os dois pássaros Azul e o leão

Um pássaro foi buscar comida para os outros e o leão estava de olho nos dois, mais um saiu para pegar comida e aí o leão foi e pegou o outro. Nisso o seu irmão chegou e viu um monte de penas no chão e pensou cadê o meu irmão.

E ficou gritando e foi procurar e achou o seu irmão no chão chorando e o seu irmão ficou triste porque ele não queria ficar só. Mais passou uns dias e ele foi se recuperando e seu irmão foi ficando feliz e pegaram as suas comidas e foram embora da li e foi para outro lugar e ficaram felizes para sepre.

(5)

Produção final – Aluno B

Os dois pássaros Azuis e o leão

Um pássaro no dia de Natal foi buscar comida para o outro e o leão estava de olho nos dois, mais um saiu para pegar comida e o leão foi e pegou o outro. Nisso o seu irmão chegou e viu um monte de penas no chão e pensou cadê o meu irmão

E ficou gritando e foi procurar e achou o seu irmão no chão chorando e o seu irmão ficou triste porque ele não queria ficar só. Mais passou uns dias e ele foi se recuperando e seu irmão foi ficando feliz e pegaram as suas comidas e foram embora dali e foram para outro lugar e ficaram felizes para sempre.

Moral: Devemos cuidar bem das pessoas que amamos para não chorar depois.

Quanto à adequação ao gênero, os pontos observados para constatação de progressos dos alunos entre produção inicial e produção final foram: os elementos essenciais na estruturação de textos de tipologia narrativa como personagem, enredo, tempo e espaço, associados a características próprias do gênero fábula, tais como: a abordagem de valores humanos, animais com características humanas como personagens e o estabelecimento de uma moral da história ao final. Quanto à concordância verbal, foram observadas as relações de número e pessoa entre sujeito e verbo expressos nas sentenças.

O gênero fábula, trabalhado como objeto de SD, deu suporte ao estudo dos recursos linguísticos relacionados à concordância verbal, observados e sistematizados a partir das produções iniciais e finais dos alunos.

Nos textos produzidos pelos alunos, cujos exemplares escolhidos para apresentação ilustram as principais ocorrências observadas na classe, notamos que, apesar de a proposta de produção inicial não estabelecer animais antropomorfizados como personagens, somente a inclusão de animais, os alunos tenderam a colocá-los nessa posição e a personificá-los já nessa produção. Observamos esse aspecto nos trechos retirados das produções iniciais acima dos alunos A e B em (6) e (7), respectivamente:

(6) “Então o **quepardo falou (...)**”

(7) ”E **ficou gritando e foi procurar e achou** o seu irmão no chão **chorando** e o seu irmão **ficou triste** porque ele **não queria ficar só (...)**”

Na ocorrência (6), o verbo *falar* atribui ao animal uma habilidade, à priori, restrita a seres humanos, enquanto que em (7), todos os verbos têm como sujeito o *pássaro*, ora se referindo a um deles, ora a outro, construindo um cenário de forte apelo emocional, como se os pássaros tivessem esse sentimento de desespero que um ser humano teria ao ver-se solitário, sem seu irmão.

A discussão em torno de valores também se mostrou evidente na produção inicial, mas o seu real entendimento e sua associação a uma moral da história não estavam claros, inicialmente, para os discentes.

Podemos constatar essa instabilidade a partir da leitura dos textos dos dois alunos apontados como exemplos significativos da conduta da classe, que somente chegou à escrita da

moral na segunda produção, a partir da sistematização das características do gênero. Isso pode ser observado nos trechos que trazem ocorrências dos finais das duas fábulas do aluno A, em (8a) e (8b) e do aluno B, em (9a) e (9b):

(8)

- a. (...) e o leão então ajuda o quepardo. ficou amigos para sempre.
- b. (...) Eles viram amigos para sempre.

Moral: Não se briga porque talvez você pode precisar da pessoa.

(9)

- a. (...) e foram embora da li e foi para outro lugar e ficaram felizes para sempre.
- b. (...) e foram embora dali e foram para outro lugar e ficaram felizes para sempre.

Moral: Devemos cuidar bem das pessoas que amamos para não chorar depois.

Como se observa nas ocorrências em (8) e (9), ambos os alunos finalizaram a produção inicial sem a escrita da moral, que foi acrescentada apenas no texto da produção final.

Com respeito aos recursos linguísticos, pudemos perceber no texto do aluno A frequência de inadequação no uso da concordância, enquanto no texto do aluno B constatou-se certa oscilação, que pode ser resultante de um estágio de instabilidade no processo de aquisição da sistematicidade do recurso linguístico, somada à falta de atenção. Os dois representam as incidências verificadas nos demais textos da classe ao lidar com a concordância, fato linguístico focado na SD. Vejamos os exemplos (10) e (11), da produção inicial dos alunos A e B, respectivamente:

(10)

- a. “**Eles** então **brigava**”
- b. “**ficou** amigos para sempre.” (eles)

(11) (...) e **pegaram** as suas comidas e **foram** embora da li e **foi** para outro lugar e **ficaram** felizes para sempre. (eles)

Como se observa em (10) a concordância verbal entre “eles” e “brigava” se dá inadequadamente, assim como entre o pronome anafórico “eles” e o verbo “ficou”.

Em (11) podemos observar certa instabilidade no uso da concordância, com muitos momentos em que ela é realizada com adequação, como em *pegaram as suas comidas*, ocorrência que mostra o uso adequado tanto da concordância verbal (entre o pronome anafórico “eles” e o verbo “pegaram”) quanto da concordância nominal (entre o pronome “suas” e o nome “comida”) e outros momentos mais isolados em que a concordância não ocorre adequadamente, como em *foi pra outro lugar*, em que o pronome anafórico “eles”, sujeito do verbo “foi”, não é levado em conta para a construção do episódio, sinalizando o processo de instabilidade de apropriação desse recurso linguístico pelo qual o aluno está passando.

Já na produção final, depois de exaustivo trabalho destacando esse recurso linguístico, tivemos como resultado o avanço dos alunos na apropriação desse recurso na escrita, observado nas duas amostragens de produção final, que comprovam maior reflexão dos alunos no uso da concordância verbal, conforme constatado em (12) e (13), nos trechos da reescrita dos alunos A e B, respectivamente:

(12)

a. “**Eles** então **brigavam**”

b. “**Eles viram** amigos para sempre.”

(13) “e **pegaram** as suas comidas e **foram** embora dali e **foram** para outro lugar e **ficaram** felizes para sempre.

Durante as etapas dos módulos os alunos se mostraram bastante interessados na concordância em uso em textos, tanto orais quanto escritos, e associaram o conteúdo a usos cotidianos, fazendo dessa oportunidade de reflexão um momento lúdico, pois se divertiram ao detectarem tantas construções alheias à norma culta em suas esferas de convívio. Ao finalizarmos as atividades, os textos foram revisados por eles com segurança, demonstrando apreensão do conteúdo focalizado.

Salientamos que questões ortográficas e relacionadas à pontuação também foram abordadas, mas de forma assistemática, por não ser o foco da SD, o que repercutiu, na produção final, em progresso não satisfatório daqueles recursos fora do escopo da concordância, resultado que nos mostra a efetividade de um trabalho sistemático com recursos linguísticos em SD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho acima descrito demonstra que o domínio das características de diferentes gêneros, entre eles a fábula, permite ao aluno o acesso não somente a conceitos, mas também ao funcionamento da Língua Materna, fornecendo-lhe recursos para aprimorar habilidades e desenvolver competências ao receber e ao produzir diferentes manifestações da língua em uso, na forma oral ou escrita.

De acordo com Jean de La Fontaine (apud PORTELLA, 1983), as fábulas apresentam duas partes, o corpo e a alma. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa” (PORTELLA, 1893, p. 121). A escola se vale do corpo e da alma desse gênero textual.

Pudemos constatar que os elementos constitutivos do gênero fábula, além de representarem significativo exemplar da tipologia narrativa, na linguagem simples, objetiva, fluida, trouxeram a conhecer uma produção que apresenta lições edificantes capazes de desenvolver ponderações sobre valores no aluno. Essas ponderações direcionaram a condução da escrita de maneira confiante e criativa. Tal perfil, que possibilitou à fábula imediato diálogo com o leitor de qualquer faixa etária, repercutiu em grande valor pedagógico e seu uso incidiu em excelentes resultados no processo de ensino e aprendizagem ao ser escolarizada no trabalho com o EJA, segundo segmento do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, como qualquer gênero de texto, permitiu também a exploração de fundamentos linguísticos em prol de ampliação de dimensões cognitivas na concretização do texto desde que sua exploração não só aborde, mas instigue a reflexão e assegure a apreensão dessas dimensões.

A aplicação de SD para efetivação do trabalho com o gênero textual demonstrou dialogar com a realidade e com as atuais propostas de ensino-aprendizagem dirigidas ao Ensino de Jovens e Adultos, visto que sua distribuição em etapas, organizadas de forma a conduzir atividades que partem do diagnóstico dos conhecimentos prévios, da realidade de aprendizagem tangível

do aluno, formalizando e ampliando conceitos, coloca o discente como participante ativo da elaboração do próprio conhecimento. Ademais, arremata esse diálogo com uma avaliação que considera todo o processo ao qual foi exposto o aluno.

O foco aqui dado à assimilação de conceitos linguísticos vinculados à concordância verbal em um ambiente escolar que alicerça esse processo em situações reais de comunicação demonstrou levar o aluno a associações mais seguras entre abstrações conceituais a partir de fenômenos linguísticos e sua efetivação na materialidade do discurso.

A avaliação durante todo o desenvolvimento das atividades, baseada na participação, no desempenho e no progresso dos alunos levou-nos à constatação de que um trabalho com a macro e a microestrutura do gênero propiciou, aos alunos observados, novas possibilidades de acesso ao funcionamento da língua, atribuindo-lhes melhor operação no exercício da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1992.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NASCIMENTO, F. S.; SCARELI, G. As fábulas na contemporaneidade: um estudo sobre “O lobo e o cão” de Esopo. In: V **Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão – SE. Anais... São Cristóvão: V Colóquio Internacional, 2011.

PAES, J. P. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

PORTELLA, O. de O. A fábula. **Revista Letras**, Curitiba, PR. 1983.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Português**. (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996.

VARGAS, Maria Valéria A. de M. Reflexos da fábula indiana nos textos de Monteiro Lobato. **Magma**, São Paulo, n. 2, p. 74-87, 1995.

Anexos

ANEXO I

A raposa e o corvo

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com esta ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

-Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!” . O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

-Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: cuidado com quem muito elogia.

Fábulas de Esopo, 1994.

ANEXO II

A cigarra e a formiga

A cigarra, sem pensar
em guardar,
a cantar passou o verão.
Eis que chega o inverno, e então,
sem provisão na despensa,
como saída, ela pensa
em recorrer a uma amiga:
sua vizinha, a formiga,
pedindo a ela, emprestado,
algum grão, qualquer bocado,
até o bom tempo voltar.
“Antes de agosto chegar,
pode estar certa a senhora:
pago com juros, sem mora.”
Obsequiosa, certamente,
a formiga não seria.
“Que fizeste até outro dia?”
perguntou à imprevidente.
“Eu cantava, sim, Senhora,
noite e dia, sem tristeza.”
“Tu cantavas? Que beleza!
Muito bem: pois dança agora...”

Fábulas de La Fontaine, 1992.

ANEXO III

O leão e o ratinho

Ao sair do buraco viu-se o ratinho estre as patas do leão. Estacou, de pelos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

- Segue em paz, ratinho; não tenhas medo do teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede.. Urrou desesperadamente, de bateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

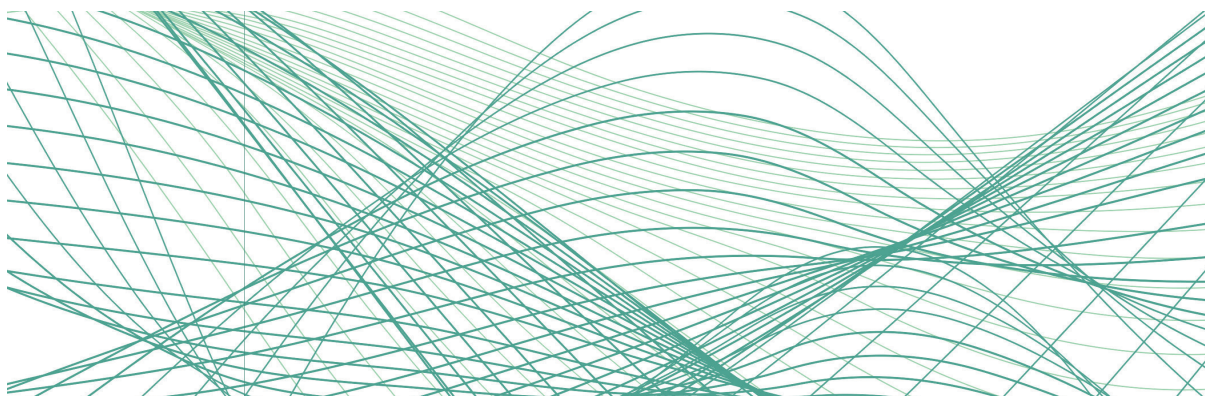
Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

- Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Um instante conseguir romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha e fugir.

Mais vale paciência pequenina

Do que arrancos de leão.

Monteiro Lobato. Fábulas, 1994.



CONSTRUÇÃO DE AVATARES: A FERRAMENTA DIGITAL PIXTON E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM ALUNOS DA 2ª FASE DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Cleunice Fernandes da Silva
Tânia Pitombo de Oliveira*

INTRODUÇÃO

As transformações científicas, culturais, sociais e tecnológicas, ocorridas nos últimos séculos, tornaram mais evidentes os desafios que os professores enfrentam para preparar e ministrar suas aulas. Nesse contexto, não só as reflexões teórico-metodológicas, como também as elaborações de propostas didáticas, oportunizadas pelo Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, possibilitaram aos professores não só aprofundar os conhecimentos acerca dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da linguagem, como também foram instrumentos para que esses profissionais pudessem criar materiais didáticos inovadores e condizentes com o contexto escolar.

Durante a realização do PROFLETRAS, foram inúmeras as oportunidades para se repensar a prática e formular materiais pedagógicos, todavia a proposta de intervenção realizada para a obtenção do título de mestra representou a efetivação de todo o progresso profissional e humano obtido por meio do curso. A proposta de *intervenção Processo de autoria: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero história em quadrinhos*, tendo como base as culturas de referência do aluno, auxiliou no trabalho com os multiletramentos e ampliou a capacidade de agência por parte do alunado. O software de autoria Pixton contribuiu para a produção do gênero histórias em quadrinhos, uma vez que, essa ferramenta digital, ao propiciar a autonomia, possibilitou que aluno se interesse por sua aprendizagem, bem como assumisse a autoria de suas produções.

A proposta de intervenção evidenciou a importância de se trabalhar a linguagem na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, pensou-se na elaboração e aplicação de uma Sequência Didática, doravante SD, conforme proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que conceituam a sequência didática como “(...) um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Este artigo apresenta um recorte acerca dos dados resultantes de projeto interventivo desenvolvido nos anos de 2014 e 2015, na Escola Estadual Rosa dos Ventos, localizada na

cidade de Sinop, no Estado do Mato Grosso, com a turma de 23 alunos da 2ª fase do 3º ciclo, turma C. A maioria dos alunos, envolvidos no processo, não só tinha como hábito não realizar as atividades ou participar das discussões, como também se negava a realizar as leituras propostas. Soma-se a essa situação o fato de que nessa sala estudavam cinco alunos que estavam em fase de alfabetização.

Para a realização da proposta interventiva, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, adotou-se a pesquisa-ação, o que possibilitou a pesquisadora intervir diretamente na realidade que apresentava uma situação problema. Thiollent (2002, p. 15), a respeito da pesquisa-ação, afirma que “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.”.

Uma etapa da proposta de intervenção, como foco desta reflexão e que obteve grande participação por parte dos alunos, foi a criação dos avatares. Nessa fase, observou-se como esses alunos se identificavam e de que forma queriam ser vistos pelos usuários do Pixton e demais leitores das histórias em quadrinhos que escreveram.

1 MULTILETRAMENTOS

Segundo Rojo (2012), o termo multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres, constituído por pesquisadores que, em 1996, por meio da publicação de um manifesto, destacaram a importância de se trabalhar na escola os gêneros tidos como emergentes.

Para Marcuschi (2008, p. 200), a relevância do trabalho com os gêneros emergentes pode ser exposta por meio de quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Ao propor o trabalho a partir dos novos letramentos, o Grupo de Nova Londres destacou a necessidade de adaptação da forma de trabalho realizado nas escolas. Era evidente que em uma sociedade tecnológica, excluir do ambiente escolar as possibilidades de construção digital, que se apresentam por meio dos gêneros emergentes, hipertextos entre outros, seria negar ao aluno o real desenvolvimento da competência linguística.

A mudança que ocorre ao usar as ferramentas tecnológicas na escola não está propriamente relacionada a um novo processo de aprendizagem, mas às transformações que ocorrem naturalmente no contexto do processo educacional. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos não é mais apenas uma possibilidade, é uma necessidade.

Em Rojo (2012, p. 13) é ressaltado que a concepção de multiletramentos evidencia a importância de dois tipos específicos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa”.

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

Acerca da multiplicidade de linguagens, há na atualidade uma gama de textos em circulação, que podem ser impressos, digitais, mídias audiovisuais entre outros. Esses textos caracterizados como multimodais ou multissemióticos exigem multiletramentos para se tornarem significativo. Rojo (2012, p. 19) afirma que são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Para a autora (ROJO, 2012, p. 23), os multiletramentos apresentam características importantes, como:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ensinar com base nos multiletramentos é realizar um trabalho em que o aluno não será mero receptor ou espectador, mas terá a oportunidade de ser autor, bem como poderá escolher entre as várias formas de interação que o ambiente digital oferece. A esse respeito, Rojo (2012, p. 24) destaca que a mídia digital permite a interação:

[...] com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertexto]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens).

Com o advento das mídias digitais, há uma mudança em relação à comunicação, informação e bens culturais imateriais, uma vez que o caráter interativo e colaborativo faz com que a noção de posse aos poucos desapareça. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 25) afirma que:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”.

Essa nova conjuntura social exige alunos “multiletrados” e escolas que realmente mostrem aos alunos como usar as mídias digitais para a construção do conhecimento e conquista da autonomia acerca do processo de ensino e aprendizagem. Rojo (2012, p. 27) explica que essa nova sociedade precisa de sujeitos não só autônomos em relação à aquisição de conhecimento, mas também colaborativos no que diz respeito à produção de bens culturais.

Conforme a pesquisadora:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregados, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

2 O LETRAMENTO DIGITAL E O PIXTON

É desafiador para o profissional docente ensinar Língua Portuguesa em uma sociedade que passa por constantes transformações. Gomes (2011) observa que as mudanças, no que tange à escrita e leitura, são decorrentes do advento da tecnologia. Para o autor, as mudanças ocorrem pela necessidade de usar os meios digitais. Manifestações linguísticas, que antes não recebiam tanto destaque, tornaram-se relevantes e, em várias situações comunicativas, figuram como elementos principais, como é o caso das imagens fixas ou em movimento.

Rojo (2009, p. 108), ao pensar as práticas de letramentos contemporâneas, afirma que:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

As tecnologias digitais ocupam um grande espaço na sociedade atual, criando novas formas de comunicação, informação e produção de bens culturais imateriais, e por esse motivo, assim como a aquisição da tecnologia da escrita, o letramento digital é hoje uma necessidade. Nesse contexto, segundo Gomes (2011, p. 14), essa nova forma de letramento pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos, já vem ocorrendo de forma espontânea em diversas comunidades de prática, mas os usos ainda são, em sua maioria, voltados para as formas hegemônicas de pensar e participar, o que deixa de fora a leitura crítica e a alteridade. Constroem-se identidades globalizadas que repercutem ideias alheias, quase sempre alienadas e voltadas ao consumo.

Diante dessa nova realidade, o Pixton se configura como um instrumento de aprendizagem muito significativo para a promoção do letramento digital. Ana Paula do Ó et al (2011, p. 7) caracteriza o Pixton como um software de autoria, pois essa ferramenta digital possibilita ao aluno o desenvolvimento da criatividade e o exercício da autoria.

Para a autora:

Os professores ou alunos desenvolvem suas aplicações sem a necessidade de conhecer nenhuma linha de código de programação. Sendo assim, o aluno ao ter contato direto com a ferramenta pode criar suas HQs, pois a ferramenta disponibiliza funcionalidades diversas para que os autores consigam com facilidade expor sua criatividade, despertando o aprimoramento a cada quadrinho criado, e com a prática sucessiva percebem que evoluem a cada tirinha, onde o limite de criação é o infinito.

Como se afirma no site, por meio do Pixton, o aluno poderá contar a história à sua maneira, de forma divertida, rápida e fácil; criar amigos e até mesmo escrever quadrinhos em equipe; editar a forma e a posição de cada painel do quadrinho; mover suas personagens em qualquer pose e usar expressões ilimitadas; dar personalidade a textos e falas em qualquer idioma; enviar fotos e personalizá-las; agrupar objetos para criar personagens, objetos e fundos; desenhar personagens de qualquer idade – pessoas e outros animais; despertar sua criatividade com atalhos e compartilhar instantaneamente com amigos, colegas e parentes.

Para do Ó (2011, p. 5-6), o Pixton oferece um conjunto de ferramentas por meio do qual o aluno pode se expressar, contar histórias e agir de forma colaborativa. Ao refletir a respeito das vantagens oferecidas por esse software, a pesquisadora comenta que:

Um conjunto de ferramentas possibilita a inserção de personagens, diálogos, elementos, símbolos e fundos. O participante deve definir a cor do pano de fundo, movimentar, rotacionar e redimensionar objetos. Inspirar e motivar os alunos a aprender, dando-lhes liberdade e toda uma nova maneira de expressar as ideias, contar histórias e colaborar de forma criativa em um ambiente particular, essa é a proposta do Pixton. Portanto considera-se o Pixton um ótimo recurso para os professores usarem com seus alunos, sobretudo do Ensino Fundamental.

Ao oportunizar a produção das HQs, usando o Pixton, o professor está, assim como afirma Gomes (2011), não apenas mostrando ao aluno como consumir informação, mas como ser, caso seja de seu interesse, produtor de conteúdos para a web, de maneira crítica e consciente.

Para a compreensão do funcionamento do Pixton, foi necessário realizar uma demonstração por meio do projetor multimídia. Esclareceu-se nesse acesso as especificidades do site e evidenciou-se a necessidade da criação de um endereço eletrônico/e-mail.

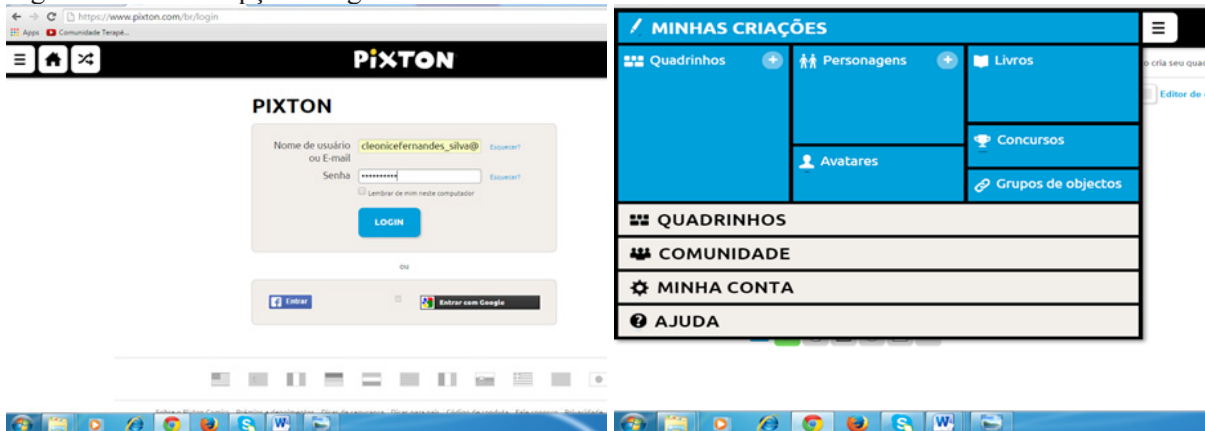
Figuras 01 e 02 – Página inicial e de registro do site Pixton



Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/>. Acesso 17/03/2014.

Como a maioria dos alunos ainda não conhecia o site, o primeiro acesso foi realizado usando os dados da pesquisadora. Na opção “menu”, os alunos conheceram as possibilidades de criação que o site apresenta, como quadrinhos, personagens, “avatares”, entre outras.

Figuras 03 e 04 – Opção “Login” e “menu” do site Pixton

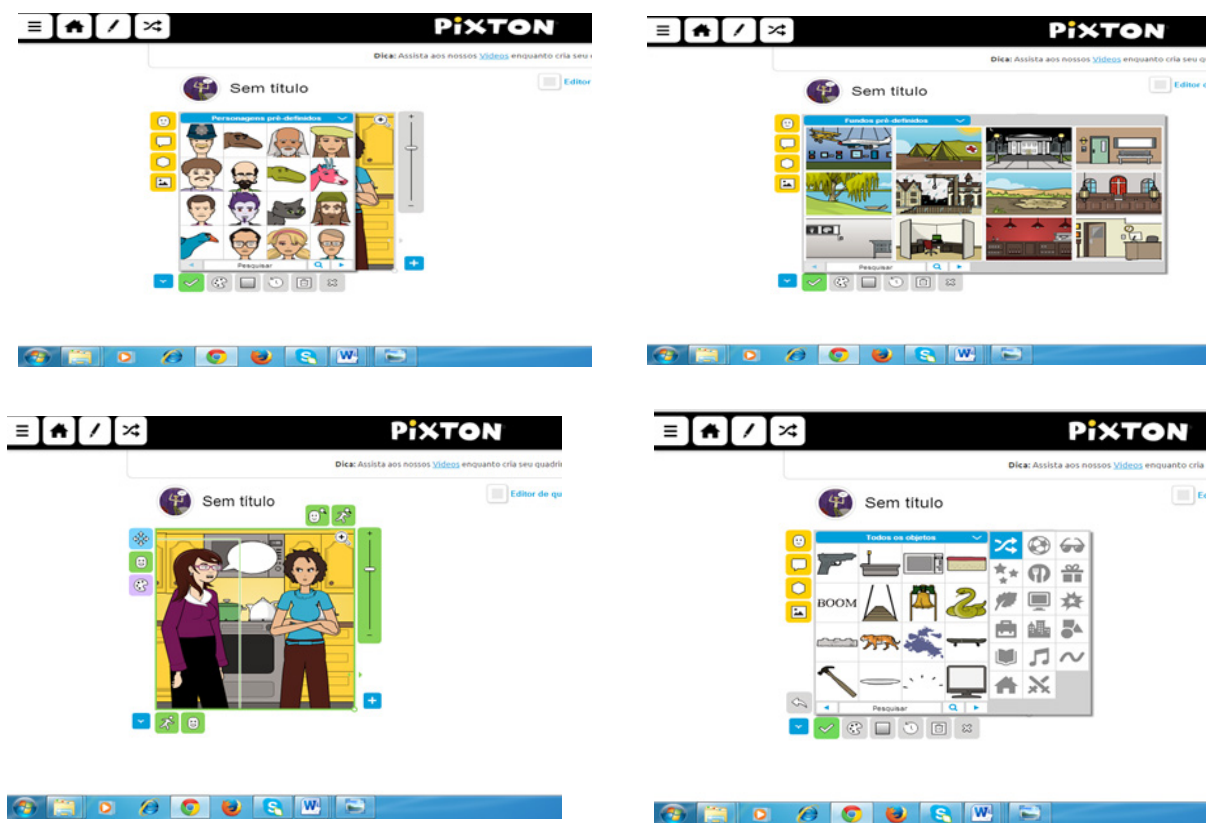


Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/>. Acesso 17/03/2014.

Após apresentar o “menu”, selecionou-se a opção minhas HQs para que os alunos pudessem visualizar como pode ser feita a escolha de personagens, cenário, bem como as posturas que as personagens podem adotar conforme desejo do autor etc.

Figuras 05 a 10 – Algumas ferramentas de criação disponíveis no site Pixton





Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/> Acesso 17/03/2014.

O site Pixton, em contraponto ao caderno, caracteriza-se por aspectos atrativos e dinâmicos, o que parece agradar mais o aluno. Dias (2012, p. 95), a respeito das TICs, garante que essas tecnologias “trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e links”.

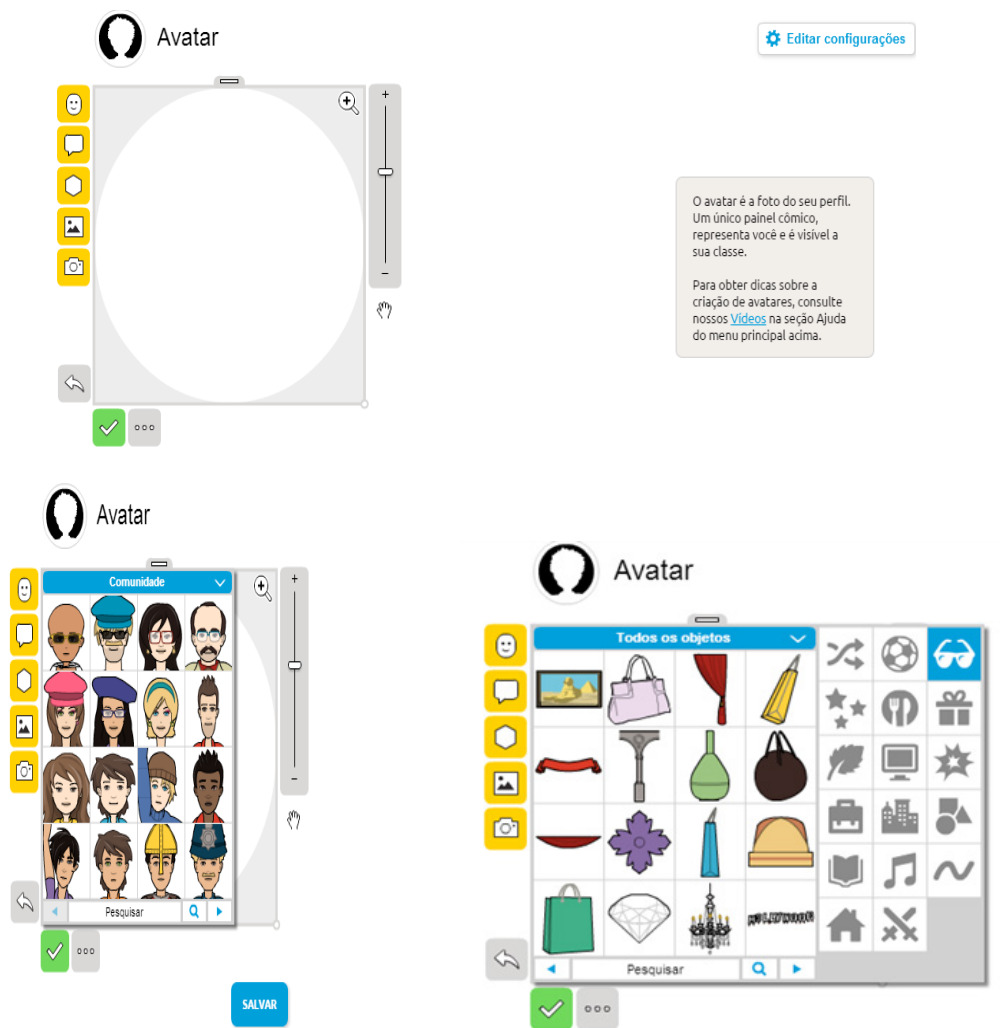
3 A CRIAÇÃO DOS AVATARES

No laboratório de informática, após criarem um endereço eletrônico e “navegarem” pelo site, os alunos iniciaram o processo de criação de seus avatares, ou seja, uma imagem que os representaria naquele ambiente virtual. Para Guimarães (2004, p. 126-135) os avatares “são os corpos virtuais que possibilitam uma presença corporificada em ambientes de sociabilidade on-line.” O autor observa que:

Do ponto de vista dos grupos sociais no ciberespaço, avatares permitem a elaboração de identidades através de práticas corporais, aparências e *performances*. A aparência dos avatares pode ser configurada pelos usuários de diversas maneiras, a partir do conjunto de possibilidades originalmente programada por seus designers e programadores. Da mesma forma, as possibilidades de *performance* “física” dos avatares estão relacionadas com os recursos implementados pelos programadores. Todavia, usuários nem sempre se restringem à estas aparentes limitações no uso das tecnologias, encontrando formas criativas de elaborar suas identidades on-line tanto a partir dos recursos oferecidos pelos programas quanto pela invenção de outras formas.

Assim como o exposto por Guimarães, o Pixton também oferece um conjunto de possibilidades para que os alunos caracterizem seus avatares.

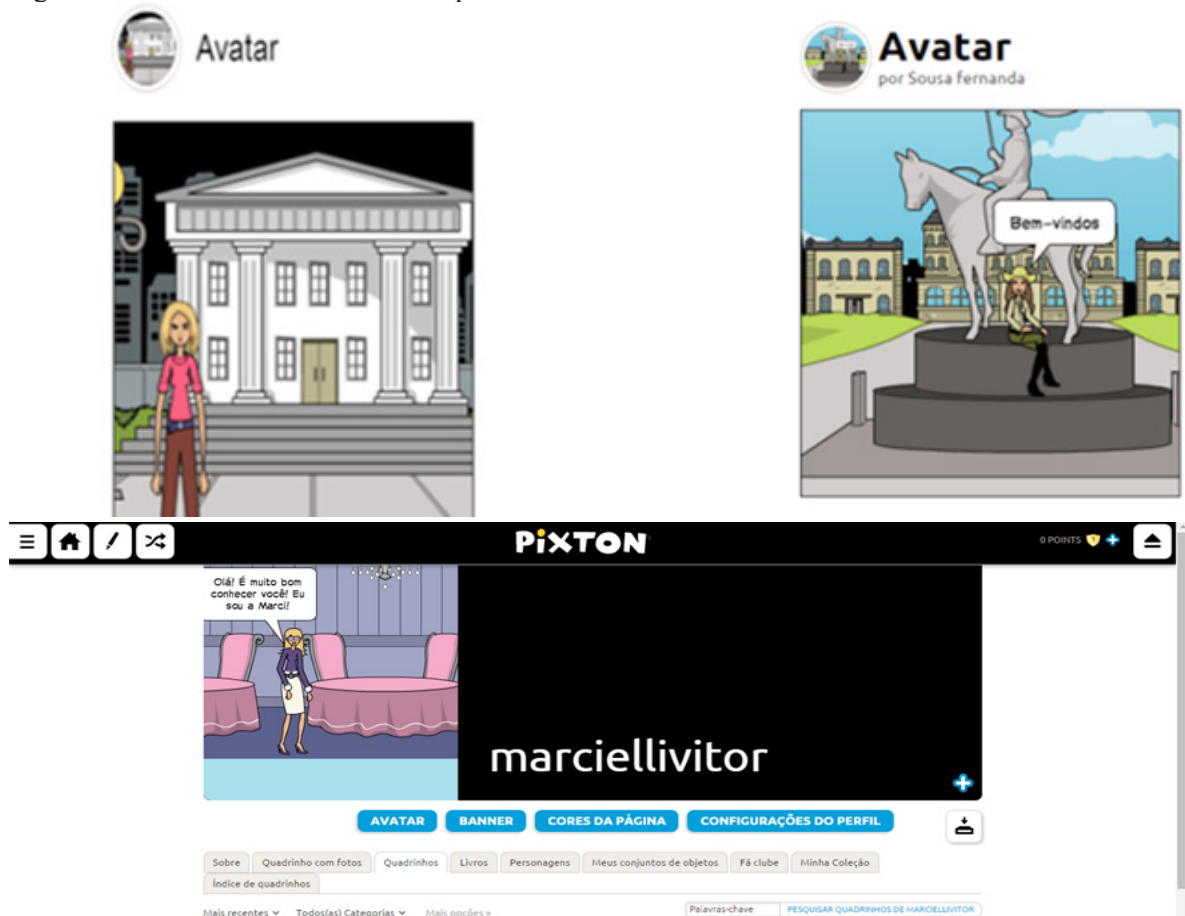
Figuras 11 a 14 – Espaço destinado pelo site à criação de avatar



Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/> Acesso 17/03/2014.

Os alunos criaram seus avatares usando as imagens com as quais se identificam. A criação do avatar recebeu muita atenção por parte dos alunos, pois é esse perfil que fica disponível no site para que todos os escritores de histórias em quadrinhos, em nível nacional e internacional, visualizem. Guimarães (2004, p. 126) salienta que “uma considerável quantidade de energia e atenção é dispensada por boa parte do grupo à elaboração e criação de avatares, na medida em que os mesmos são uma das instâncias predominantes da manifestação on-line de suas pessoas”.

Figuras 15 a 17 – “Avatares” criados pelos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Orlandi (2007, p. 40), ao abordar as formações imaginárias, evidencia que não é o sujeito físico ou os seus lugares empíricos que funcionam no seu discurso, mas sua imagem resultante de projeções. Conforme a autora, as projeções “permitem passar por situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos nos discurso”. Ao criarem seus avatares, os alunos projetam uma imagem própria, que comunica quem são e de qual lugar proferem seus discursos. Percebe-se, nesse processo, que muitos alunos escolhem representações e lugares muito diferentes de suas realidades, o que é possível, principalmente, em um ambiente virtual. A esse respeito, Dias (2012, p. 30) argumenta que “o virtual ligado ao ciberespaço e à Internet reorganiza o tempo em função de um espaço ciber, não localizável, um espaço virtual, que propicia ao sujeito uma outra experiência da sua realidade”.

Para a autora, em sua subjetividade, os sujeitos em um movimento constante tecem o ciberespaço. “Esses sujeitos nunca cessam de tecer sua rede (de sentido) como um manto de arlequim, e assim, nunca cessam de tecer sua “identidade”, já que é a partir dela que ele se reconhece como sendo um sujeito no mundo, através do processo de subjetivação e de significação”, conforme nos aponta (DIAS, 2012, p. 51).

Para Mussalin (2006, p. 160), as condições de produção do discurso, representadas por “aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar”, não são preestabelecidas antes que o discurso seja enunciado pelo sujeito, constituem-se no processo de formação do próprio discurso. O discurso nos avatares elaborados

pelos alunos se presentifica na paisagem, na escolha das roupas, da cor da pele, dos acessórios etc.

A elaboração do avatar possibilitou ao aluno a construção de um processo de identificação que instaurou uma nova posição sujeito. Para Orlandi (2007, p. 40-41), “[...] são as imagens que constituem as diferentes posições.” e “[...] as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia.”

Ao considerar o ciberespaço, Dias (2012, p. 57) observa que “há uma identificação do sujeito com a comunidade virtual, em que o sujeito exerce uma função, um papel social, assume uma posição a partir do lugar do qual fala, e essa posição é histórica e ideológica”. Para a autora as condições de produção do ciberespaço, sua temporalidade, seus modos de produção do sentido, de identificação do sujeito, não são os mesmos do espaço físico.

4 EFEITO DE FECHO

Nesta proposta de intervenção, elaborada para atender aos objetivos do Programa do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, pode-se afirmar que os objetivos almejados pelo programa e pela mestrandia foram alcançados, uma vez que o desenvolvimento e a aplicação da proposta de intervenção “PROCESSO DE AUTORIA: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero história em quadrinhos”, caracteriza-se como uma atividade que contempla, não só o aprimoramento de habilidades de leitura e escrita, como também a multimídia, os multiletramentos e o uso das novas tecnologias, proporcionando à pesquisadora e aos alunos a aprendizagem em ambientes de comunicação e interação.

A ferramenta digital Pixton, usada na intervenção, possibilita a construção de conhecimento por meio da troca de experiências e informações. A aplicabilidade desta ferramenta digital como instrumento de letramento contemporâneo, evidencia a necessidade dos educadores explorarem as novas possibilidades ofertadas pelo letramento digital para a promoção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DIAS, A. V. M. **Hipercontos Multissemióticos**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARAES JR., Mário J. L. **De pés descalços no ciberespaço: tecnologia e cultura no cotidiano de um grupo social on-line**. Horizontes Antropológicos [online]. 2004, vol.10, n. 21, pp. 123-154. ISSN 0104-7183. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20622.pdf>. Acesso em 10/02/2014.

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

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola, in: Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

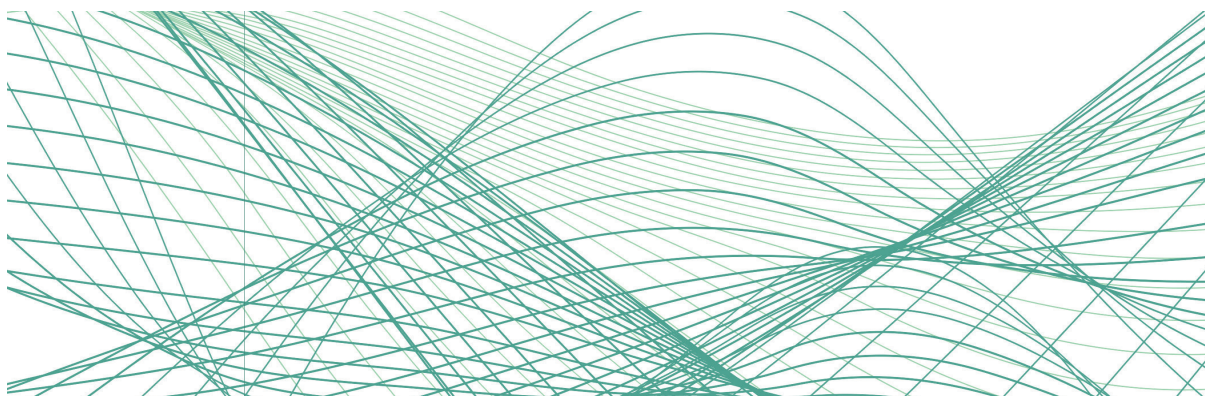
_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA do Ó, A. P. ; GERMANO, M. R. G. . **Histórias em quadrinho na Web**: Pixton ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Referências webgráficas

[Http://www.pixton.com/br/](http://www.pixton.com/br/)



CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO PARA O USO DE DICIONÁRIOS COMO INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS

Azenilda Pereira de Oliveira
Nilce Maria da Silva
Vera Regina Martins e Silva

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscamos apresentar, através das teorias estudadas no decorrer do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres/MT, de que forma a disciplina Gramática, Variação e Ensino contribuiu para a escolha do objeto de ensino que definiria o projeto pedagógico.

No decorrer do Mestrado, estudamos na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, dentre outras leituras, as obras *Revolução Tecnológica da Gramatização* de Sylvain Auroux e *História das Ideias Linguísticas* de Eni Orlandi.

Na obra *A Revolução Tecnológica da Gramatização* de Sylvain Auroux (1992), o autor, por meio de pesquisas sobre a gramatização de inúmeras línguas, defende que a gramática e o dicionário constituem-se em tecnologias que, ao utilizarem a estrutura de uma determinada língua como referência para traduzir ou construir um sistema gramatical, transferem as tecnologias de uma língua à outra.

Os dicionários, para a *História das Ideias Linguísticas*, assim como as gramáticas, são *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 2009, p. 70) que transferem a tecnologia de uma língua à outra. Desse modo, tanto as gramáticas quanto os dicionários serviram ao longo da história (e servem até hoje) como referência para a formação e a circulação de um saber sobre o imaginário de *unidade da língua* (ORLANDI, 2009, p. 18).

Portanto, a escolha de dicionários como ponto de partida para se trabalhar as questões da língua (leitura, escrita, interpretação) numa proposta pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica, deveu-se ao fato de que para a Análise de Discurso (doravante AD), o dicionário é um discurso materializado na escrita do lexicógrafo, num determinado momento histórico e em determinadas condições de produção (NUNES, 2006). O modo como os dicionários são produzidos, segundo Nunes (2006), contribui para a construção de uma imagem de neutralidade do sujeito lexicográfico face às definições dos verbetes, bem como contribui com a ideia de *transparência* da língua, como se os sentidos nas definições dos

verbetes fossem únicos e isentos de ideologia.

A leitura discursiva de dicionários deve considerar esse pré-construído sobre o imaginário de uniformidade da língua e as supostas evidências ou neutralidades nos sentidos das definições dos verbetes. Leva-nos a compreender a não transparência da língua através das leituras dos discursos que atravessam as formulações nas definições dos verbetes, nos exemplos escolhidos pelos autores, entre outros.

Acrescem-se também para o desenvolvimento da pesquisa, as pesquisas realizadas por Horta Nunes¹ a respeito da história dos dicionários no Brasil, desde as primeiras listas temáticas produzidas por naturalistas no período da colonização do Brasil, até o primeiro dicionário monolíngue de língua portuguesa. Nunes (2006) considera em suas pesquisas as condições de produção dos primeiros dicionários do Brasil, como um dos pontos fundamentais para a compreensão desse instrumento linguístico discursivo que hoje ainda o utilizamos nas instituições de ensino como mero objeto de consulta, como se fosse isento de ideologias e que se apresenta como um lugar de completude da língua.

Segundo Nunes (2008), a articulação entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas ocorre a partir da consideração de que “a HIL, inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem, concebe instrumentos linguísticos - gramáticas, dicionários, manuais, normas, etc. - como objetos discursivos” (NUNES, 2008, p. 107). Para o autor

Tal articulação se dá, assim, na medida em que a AD faz com que esses objetos discursivos sejam relacionados as suas condições de produção e, portanto, sejam tomados não como documentos transparentes, mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas e que tecem determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes. Ademais, esse vínculo AD-HIL joga no entremeio da constituição disciplinar da AD e põe em movimento o político que necessariamente constitui as línguas. (NUNES, 2008, p. 107).

Desse modo, fazer História das Ideias Linguísticas (NUNES, 2008) é tomar objetos como as gramáticas e os dicionários como instrumentos linguísticos que possuem relação com a sociedade e com a história e apresentam um discurso sobre a língua. Essa visão, de acordo com Nunes (2008), se opõe a linguística moderna saussuriana que considera as gramáticas e os dicionários “como objetos normativos, ou seja, não descritivos e, portanto, não científicos” (NUNES, 2008, p. 110).

E finalmente, o olhar mediador de minha orientadora quanto à minha inquietação com relação à necessidade de rever o modo como trabalhar o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista os desafios e as necessidades do ensino público no Brasil na área de linguagem, foi fundamental para a decisão a ser tomada, considerando as teorias estudadas no decorrer do curso. Nesse ponto, o contato com as várias produções de Nunes (1996, 2003, 2006) sobre lexicografia e análise discursiva de dicionários veio ao encontro dos principais objetivos da proposta.

¹ Cf. NUNES, José Horta. Dicionários no Brasil: análise e história. Campinas, SP: Pontes Editores, São Paulo, SP: Fapesp, São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

1 A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS NA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Inicialmente, é imprescindível lembrar que a escolha de dicionários para trabalhar as questões de língua e ensino no projeto pedagógico deve-se ao olhar mediador e perspicaz da orientadora, professora doutora Nilce Maria da Silva.

Na sua tese de doutoramento, Silva (2012) fez uma análise discursiva dos sinais (verbetes) nos dicionários de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Neste trabalho, a autora buscou compreender a história de produção do conhecimento sobre LIBRAS e a relação dessa língua com os sujeitos e o Estado. Para isso, Silva (2012) selecionou três períodos considerados como principais para a produção desse saber a partir da produção de seus instrumentos, sendo eles: “I – a publicação da *Iconografia dos Signaes Surdos-Mudos*, de Flausino José da Gama, em 1875; II – o conjunto de obras publicadas desde os anos 1960 até a década de 1990 e III – a oficialização da LIBRAS como língua da comunidade surda do Brasil, em 2002” (SILVA, 2012, p. 8).

Na disciplina Gramática, Variação e Ensino, o programa História das Ideias Linguísticas, nos foi apresentado como um projeto que tem buscado estudar sobre as teorias das línguas e a relação dos conhecimentos acerca destas línguas, bem como a relação dos seus usos com os seus falantes.

Esse programa teve como base os estudos desenvolvidos por grupos de pesquisadores coordenados no Brasil por Eni Orlandi no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - Unicamp desde a década de 1980 e as inúmeras pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisadores internacionais, coordenados na França por Sylvain Auroux na Universidade de Paris VII.

Logo de início é importante distinguir a história das ideias (teorias) linguísticas da historiografia. Como afirma Orlandi,

(...) é preciso explicitar um ponto fundamental de nossa pesquisa: nós fazemos história das idéias lingüísticas e não historiografia. Essa é uma diferença com conseqüências importantes. Fazer história das idéias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil mesmo antes da Lingüística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. Isto significa que não tomamos o olhar externo, o do historiador, mas falamos como especialistas de linguagem a propósito da história do conhecimento sobre a linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 16).

Na década de 1980, entre os vários grupos de estudos coordenados por Orlandi na Unicamp, havia o projeto coletivo denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”². Esse projeto possuía entre suas linhas de pesquisas a questão da língua e da brasilidade e nele foram desenvolvidos estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil e sua relação com as línguas: indígenas e de imigração.

Os interesses de Orlandi por esta linha de pesquisa a levaram a um Pós-Doutorado na Universidade de Paris VII, quando a pesquisadora promoveu um encontro sobre “Cidadania no Brasil e na França”, que possuía como foco falar sobre questões de cidadania ligadas à Língua

2 Cf. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html> (Acesso em: 23/01/2017).

Nacional e à Literatura no Brasil.

Ainda na Universidade de Paris VII Orlandi conheceu Sylvain Auroux que na época dirigia um grande projeto internacional sobre história das teorias (ideias) linguísticas. Desse encontro surgiu de imediato o interesse de se estabelecer um convênio formal pela participação do Brasil no projeto História das Ideias Linguísticas (no Brasil), com uma equipe da Unicamp coordenada por Eni Orlandi, num convênio entre o IEL – Unicamp e a Universidade de Paris VII.

O projeto franco-brasileiro denominado “História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional” coordenado por Eni Orlandi e Sylvain Auroux é resultado dessa cooperação.

Na obra *História das Ideias Linguísticas*, logo na introdução, Orlandi (2001, p. 7) afirma:

Em um programa de pesquisas em colaboração científica com a França, estabelecido em 1988, propus que nosso programa de pesquisa aliasse a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, visando trazer contribuições específicas ao modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização. Tomava assim uma posição face à história das ciências. Buscava aí a nossa singularidade, em relação ao modo de se considerarem estas questões no continente europeu. (...)

Atualmente há um número considerável de trabalhos publicados nesta área, na Unicamp e em diversas universidades brasileiras, entre trabalhos de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e programas de pós-doutorado.

As contribuições oriundas dos estudos realizados por essa frente de pesquisas ao ensino de língua portuguesa são de grande importância, visto que se propõe um novo olhar sobre os instrumentos linguísticos e sobre as práticas de leituras. Inscrita na Análise de Discurso, a História das Ideias Linguísticas (HIL) contribui para que possamos utilizar estes instrumentos linguísticos: gramáticas e dicionários, não apenas como lugar para se estudar as regras de uso do idioma, mas como objetos para se analisar o funcionamento da língua e a relação dos sujeitos com a língua. Para Orlandi,

Na medida em que, de um lado, alia Gramática e Dicionário, História da Sociedade e Ideologia e, de outro, Saber Linguístico e Língua Nacional – observando as relações entre diversidade e unidade frente ao Estado – uma forma de conhecimento como esta dá uma configuração particular à história da ciência. Em nossa proposta, isso se asseverou possível porque, do interior do conhecimento linguístico, organizamos uma reflexão que se inscreve nas chamadas novas práticas de leitura, propostas pela análise de discurso francesa e que trabalham de maneira característica a construção de arquivos, ou seja, a leitura da história, sua interpretação. O próprio dessas práticas é relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito. Essa escuta tem de particular o ser sensível às relações de sentido – seja pelo trabalho da memória (o interdiscurso) seja pela menção (a intertextualidade). O que praticamos, então, são novos gestos de leitura, percorrendo os caminhos dos sentidos. Em nosso caso, os sentidos que sustentam a produção de um

conhecimento linguístico que se foi produzindo junto à constituição de nossa língua. (ORLANDI, 2001, p. 7-8).

Esses “novos gestos de leitura” (ORLANDI, 2001) nos permitem ressignificar as nossas práticas pedagógicas sobre linguagem e acrescentar aos conteúdos de língua portuguesa parte da historicidade dos conhecimentos sobre linguagem, tornando as aulas de língua portuguesa mais dinâmicas e mais significativas. Para Auroux

As causas que agem sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos são extremamente complexas. Podem-se notar conjuntamente: a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contatos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos como a medicina, a anatomia ou a psicologia. (AUROUX, 2009, p. 31).

Se concebidos em sala de aula sob o viés do seu funcionamento histórico e social, os instrumentos linguísticos nos servirão de bases para compreender as relações históricas da sociedade com os conhecimentos sobre linguagem e propiciarão aos alunos melhores condições para desenvolverem a sua cidadania a partir da construção dos conhecimentos sobre a língua e sobre o funcionamento da língua no meio social em que vivem. De acordo com Orlandi

Ver a Gramática e o Dicionário – os instrumentos linguísticos como os denomina S. Auroux (1992) – como parte da relação com a sociedade e com a história (E. Orlandi, 1997) transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana. (ORLANDI, 2001, p. 8).

Ao contrário do que temos visto em outras teorias, não é necessário abandonar as gramáticas e os dicionários para se trabalhar a leitura e a escrita na sala de aula, se conseguirmos mudar o nosso modo de conceber esses instrumentos.

A leitura discursiva dos verbetes nos dicionários abrirão possibilidades para discutirmos as definições que estão dicionarizadas e as que se encontram em funcionamento ou as que não foram registradas, por exemplo. Permite do mesmo modo, analisar quais sentidos nas definições dos verbetes se encontram em circulação e em quais momentos históricos algumas definições estiveram em funcionamento.

Essas habilidades poderão ser desenvolvidas ainda em outras modalidades ou suportes textuais. No entanto, se partimos do dicionário para desenvolvermos as habilidades leitoras nos alunos, a existência desses instrumentos deixa de ser obsoleta no ambiente escolar, já que seu uso tradicional não chama mais tanto à atenção dos alunos de modo geral.

Os efeitos do uso de dicionários como instrumentos linguísticos e discursivos para Orlandi vão além da sua presença em sala de aula na relação dos alunos com a disciplina. Para a autora

Quando refletimos sobre a presença desses instrumentos na Escola, na perspectiva em que consideramos a produção do saber metalinguístico, não se trata de pensar o mero uso de um artefato mas da construção de objetos históricos, com consequências sobre as políticas das línguas. Quando se

constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino. Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação mas da constituição do saber e da língua, na instituição. (ORLANDI, 2001, p. 8).

A história da lexicografia brasileira³ é marcada pela busca de uma identidade da língua que a distinguisse enquanto de uma nação que se fizesse soberana nos domínios sociais e econômicos, tanto do ponto de vista político quanto religioso. Os chamados vocabulários, compostos de listas de palavras e suas definições (NUNES, 2001) eram produzidos por viajantes que percorriam o interior do território e traduziam aos colonizadores as palavras e expressões típicas dos povos nativos, apresentando aos europeus as riquezas da fauna e da flora brasileiras. O *língua* (DIAS, 2001), foi outra figura importante para a tradução das línguas indígenas aos colonizadores nos primeiros dois séculos de colonização, de modo especial, para a catequização dos índios pelos padres jesuítas. Conforme relata Luiz Francisco Dias em seu artigo,

A chegada dos jesuítas na metade daquele século veio imprimir à figura do *língua* um desempenho de outra ordem. Os jesuítas, imbuídos pela tarefa de combaterem a Reforma, tinham interesse em conquistar os índios para a Igreja. E usar da persuasão era a tática recomendada pelos pensadores da ordem jesuítica. Aprender o idioma do colonizado seria uma decorrência dessa tarefa. Aos poucos foram os jesuítas trazendo a si próprios o papel do *língua*, um papel renovado pelo interesse em conquistar os índios para a religião cristã. (DIAS, 2001, p. 186)⁴. (Grifos do autor).

Como podemos analisar, a produção dos conhecimentos sobre uma língua, implica muito além do mero registro, do saber falar, ler ou escrever. Está relacionado a diversas questões de outra ordem e definem fronteiras administrativas e governamentais, por exemplo.

Os dicionários, juntamente com as gramáticas tiveram uma importante função na formação do espaço linguístico do território brasileiro em todo o período de colonização. Por um lado os dicionários cumpriram o papel de traduzir o idioma imposto ao povo colonizado e ao mesmo tempo, traduzir palavras e expressões próprias do povo colonizado aos colonizadores. Por outro lado, as gramáticas cumpriam a função de regulamentar o uso desse novo idioma que aqui se instalava, como forma de se criar um imaginário de uniformidade da língua. De acordo com Orlandi

O século XIX no Brasil, é um momento crítico na reivindicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania. A forma política dessa cidadania é a Independência e, em seguida a República. A forma simbólica e a forma do sujeito que lhe corresponde

3 Cf. NUNES, José Horta. *Léxico e Língua Nacional: Apontamentos sobre a História da Lexicografia no Brasil*. In: ORLANDI, Eni (Org.). *História das Idéias Linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

4 Cf. DIAS, Luiz Francisco. *O Nome da Língua do Brasil: uma questão polêmica*. In: ORLANDI, Eni (Org.). *História das Idéias Linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

não são menos decisivas. Essas práticas têm, de um lado, as instituições, de outro, a sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino. (ORLANDI, 2001, p. 8-9).

Ainda nesta obra a pesquisadora Mariza Vieira (2001)⁵ em seu artigo *Alfabetização, Escrita e Colonização* questiona o que significa ser alfabetizado e ser analfabeto para o colonizador e para o colonizado e os efeitos de sentidos produzidos socialmente para cada sujeito que se encontra em uma ou outra posição. A introdução da língua no Brasil acarretou em apagamentos de determinadas línguas e determinados costumes para dar destaque a uma outra língua e a novos costumes. Como afirma Silva:

Com a chegada ao Brasil do padre José de Anchieta em 1553, vemos o fortalecimento e o aprofundamento dessa relação ensino-conversão-língua através de uma vasta produção em língua portuguesa, língua latina e língua geral: gramática, peças teatrais, poemas, cartas, informações.

A “Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, impressa pela primeira vez em 1595, foi a verdadeira *cartilha* dos primeiros catequistas. Nessa fonte nasce a escola brasileira com o objetivo explícito de cristianizar e civilizar o gentio: alunos que ocupam a posição de catecúmenos. A “Arte” dá um estatuto do objeto de conhecimento a uma das línguas indígenas e aos seus falantes – a língua geral – e começa a construir uma unidade linguística: “Aberto os olhos do espírito à luz da razão, os Brasis iriam ser o Brasil”. (SILVA, 2001, p. 146). (grifos da autora).

A introdução do sistema de escrita no Brasil acarretou, além do início do sistema de ensino, a gramatização de línguas indígenas, cujos registros existiam até então apenas na oralidade. A gramatização dessas línguas, realizadas a partir de modelos já existentes de outros idiomas, facilitou os processos de evangelização e de colonização. Para Orlandi,

O conhecimento da língua nacional tem-se dado em nosso país a partir de estudos esparsos, sejam gramaticais ou com finalidades pedagógicas ou ainda com fins apenas descritivos. Com nosso projeto, o que visamos desde o início, foi estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa. Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui. (ORLANDI, 2001, p. 9).

Ao abordar a gramática no Brasil e a formação de um espaço de produção linguística nesse território, considerando desde a colonização no século XVI até o século XIX quando o português se constituiu em língua nacional, Guimarães e Orlandi (2001) destacaram quatro momentos diferentes que contribuíram para a formação desse espaço de produção linguística, entre eles

5 SILVA, Mariza Vieira da. *Alfabetização, Escrita e Colonização*. In: ORLANDI, Eni (Org.). *História das Idéias Linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

1.1 O primeiro momento vai do início da colonização até a expulsão dos Holandeses em 1654. Durante este período a língua portuguesa é falada por um pequeno número de pessoas, notadamente por letrados, grandes proprietários de terras (os Senhores de Engenho) e uma pequena minoria de funcionários. As línguas dos Índios predominam então com o uso de uma espécie de língua franca, a “língua geral” falada pela maioria da população. Os contatos entre Índios de diferentes tribos, entre Índios e Portugueses são feitos pela língua geral. A colonização portuguesa sofre então a concorrência de outros projetos coloniais como o dos holandeses que entram em confronto linguístico com o português. Mas no decorrer deste período, o português é ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, de tal modo que ele já aparece como língua de Estado. (GUIMARÃES e ORLANDI, 2001, p. 22).

Nos outros dois momentos de formação desse espaço de produção linguística no Brasil, segundo os autores, ganham destaque: a) a expulsão dos holandeses do território brasileiro, o crescimento das ações colonizadoras pelos portugueses, o aumento do número de portugueses no Brasil, a chegada de um número cada vez maior de negros no Brasil com aumento da escravidão, mudando a relação do português com as diferentes línguas faladas no Brasil; e b) a vinda da família real portuguesa para o Brasil, trazendo consigo cerca de 15.000 portugueses para a nova sede da Coroa Portuguesa. Neste momento, de acordo com Guimarães e Orlandi (2001) foram criadas por D. João VI a imprensa no Brasil e a Biblioteca Nacional.

O quarto momento dessa formação do espaço de produção linguística no Brasil, ocorre, conforme afirmam os autores,

1.4 O quarto momento começa em 1826, quatro anos depois da Independência do Brasil, proclamada em 1822. Em 1826, um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em *linguagem brasileira*. No ano seguinte, depois de longas discussões que se seguiram a essa proposta, uma lei estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da *língua nacional*. Assim, ao se colocar a questão da língua nacional no Brasil, evita-se, ao mesmo tempo, nomeá-la oficialmente seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira. (GUIMARÃES e ORLANDI, 2001, p. 23).

Como podemos analisar, a formação de um espaço de produção linguística no território brasileiro teve entre outras questões, o conflito da nomenclatura em que deveria caracterizá-la, definindo-a como uma língua específica do Brasil ou como uma língua própria de Portugal, visto que a presença de termos e expressões típicos desse território a distinguia do português de Portugal.

Utilizar-se dos conhecimentos produzidos pela HIL como bases teóricas para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa, nos permite sair da margem dos estudos sobre linguagem e produzir novos conhecimentos a partir do aprofundamento das nossas leituras sobre a linguagem e suas funções históricas.

De acordo com Auroux (2009), a partir do século XIX não faltam trabalhos consagrados sobre a história dos conhecimentos linguísticos, cujas finalidades são diversas. Esses conhecimentos (AUROUX, 2009) vão desde a constituição de base documentária para pesquisas empíricas, até a legitimação de práticas contemporâneas cognitivas por meio da busca do passado. Auroux afirma que

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospecção (Auroux, 1987b), assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com freqüência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2009, p. 12).

A construção do saber pedagógico prescinde de projeto e memória. Sem projeção, as práticas pedagógicas perderão o sentido a que se preza de refletir no desenvolvimento de cidadãos críticos que sejam capazes de utilizar-se da linguagem para desempenhar as mais variadas funções no meio social. Sem a memória (constituição de arquivos) funcionando nas práticas pedagógicas, as condições de produção de leitura estarão inegavelmente comprometidas pela falta e pela fragmentação dos saberes. Para que o aluno possa ser sujeito de seus conhecimentos, é necessário que ele tenha condições de refletir sobre os conhecimentos produzidos em cada disciplina.

Os conhecimentos proporcionados pelo estudo da História das Ideias Linguísticas no PROFLETRAS tiveram, a nosso ver, um importante papel para uma mudança na relação de professores e alunos com os instrumentos linguísticos mais utilizados historicamente para dizer sobre a língua: as gramáticas e os dicionários. Além disso, a HIL aliada à Análise de Discurso nos permite uma abertura para discutir o político constitutivo nas línguas e as relações da sociedade com os conhecimentos sobre a língua, os quais permeiam todos os demais conhecimentos, não só aqueles produzidos no ambiente escolar, mas, sobretudo os que circulam socialmente.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações sobre as condições teóricas proporcionadas nas aulas do PROFLETRAS e com base nas leituras sobre a História das Ideias Linguísticas e a análise discursiva de dicionários, realizamos em 2014 um projeto pedagógico com alunos do nono ano (III Ciclo/3ª fase) do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Porto Esperidião/MT. Inscrito na Análise de Discurso, o projeto objetivou, entre outras coisas, aliar teoria e prática, como forma de ressignificar o fazer pedagógico e os instrumentos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse projeto de proposta pedagógica, o principal objetivo foi tomar o dicionário como objeto discursivo para trabalhar questões sobre o ensino de língua, considerando-o como instrumento linguístico discursivo onde se institucionaliza um saber sobre a língua, em oposição ao seu uso como mero objeto de consulta. Por essa via, nosso ponto de partida para o desenvolvimento da proposta deu-se pela apresentação do dicionário como um instrumento linguístico discursivo e, posteriormente, através da análise de verbetes escolhidos pelos alunos já citados anteriormente.

Desse modo, os alunos organizados em grupos, pesquisaram em dicionários de diferentes autores e épocas as definições dos verbetes “abade”, “ascensão”, “coragem”, “economia”, “família”, “ficar”, “preguiça”, “primitivo”, “razoável”, “romance” e “tecnologia”. Cada grupo

(que variava entre dois e cinco alunos) ficou responsável pela pesquisa de um desses verbetes escolhidos por eles. Paralelo a essas pesquisas, os alunos realizaram entrevistas com pessoas de diferentes idades e nível de escolaridade sobre o significado daquele verbete escolhido pelo grupo. Ao final desse trabalho, os grupos organizaram uma mostra em sala de aula sobre as definições encontradas em cada dicionário, comparando-as com as definições fornecidas pelas pessoas entrevistadas e as definições que eles mesmos atribuíam para aquele verbete antes e depois da pesquisa. Produziram ainda um relatório com as anotações, no decorrer da pesquisa, apontando desde os motivos que os levaram a escolherem aquele verbete até as discussões realizadas pelos componentes de seus grupos diante dos resultados encontrados. Essas apresentações ocorreram na sala de aula, por meio de eslaides em *PowerPoint* ou oralmente, visto que a finalização do ano letivo e o tempo utilizado no desenvolvimento do projeto já não nos permitia apresentá-lo de outra forma.

Entre os efeitos produzidos na realização desse trabalho, após a finalização da proposta, tivemos a inscrição de um trabalho de um dos grupos de alunos – sobre o verbete “primitivo” – para ser apresentado numa Feira do Conhecimento e o interesse de algumas professoras da área de Pedagogia em realizarem com suas turmas atividades semelhantes àquelas desenvolvidas nessa proposta (houve uma turma de alfabetização que produziu um pequeno glossário ilustrado), inclusive com o intuito de participar de Feiras do Conhecimento.

Vale considerar que o que propomos aqui não se trata de abandonarmos os conteúdos propostos nos currículos, mas de ressignificá-los a partir de novos olhares, sustentados em (por que não) “novas” teorias.

Diante do trabalho realizado, podemos afirmar que o projeto de proposta pedagógica desenvolvido contribuiu para que produzíssemos alguns *deslizes* na relação simbólica do funcionamento discursivo da Escola frente ao *repetível* (ORLANDI, 2008), pois de acordo com Silva Sobrinho e Castello Branco (2011)

(...) ao interditar o deslize, ao negar o lugar do equívoco, a Escola impede que haja espaço para o sujeito produzir sentidos (PFEIFFER, 1995). Em outros termos, podemos dizer que o *silenciamento* que a Escola opera na errância dos sujeitos e dos sentidos, por meio do discurso pedagógico, coloca empecilhos à interpretação e à autoria. Fica anulado que “a Escola pode produzir as condições de um trabalho da interpretação que intervenha no repetível, historicizando-o” (ORLANDI, 1998, p. 211). (SILVA SOBRINHO e CASTELLO BRANCO, 2011, p. 195). (grifos dos autores).

Dito de outra forma, é descobrir que *os sentidos podem ser outros* como já dizia PÊCHEUX (1997) e assim criar condições para que o aluno passe a enxergar o dicionário como um instrumento linguístico do qual se possa questionar, produzir deslocamentos. O trabalho com a linguagem quando permite que os sujeitos *historicizem, delirem* (SILVA SOBRINHO e CASTELLO BRANCO, 2011, p. 195), abre possibilidades para a constituição de um sujeito aluno que tenha voz.

Desse modo, historicizar no ensino de Língua Portuguesa é rompermos com o repetível histórico, abrindo cada vez mais espaços para que o aluno exponha o seu *olhar leitor* à opacidade da língua e assim descobriremos novas maneiras de olhar para o nosso idioma através do uso diferenciado dos instrumentos de ensino, considerando-os como uma maneira particular para se observar o funcionamento da linguagem.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

DIAS, Luiz Francisco. O Nome da Língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das idéias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das ideias linguísticas no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html> (Acesso em: 23/01/2017). ORLANDI, Eni (Org.). **História das idéias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

NUNES, José Horta. Léxico e Língua Nacional: Apontamentos sobre a História da Lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das idéias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Dicionários no Brasil**: análise e história. Campinas, SP: Pontes Editores. São Paulo, SP: FAPESP. São José do Rio Preto, SP: FAPERP, 2006.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.

PÊCHEUX, Michel, 1938-1983. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

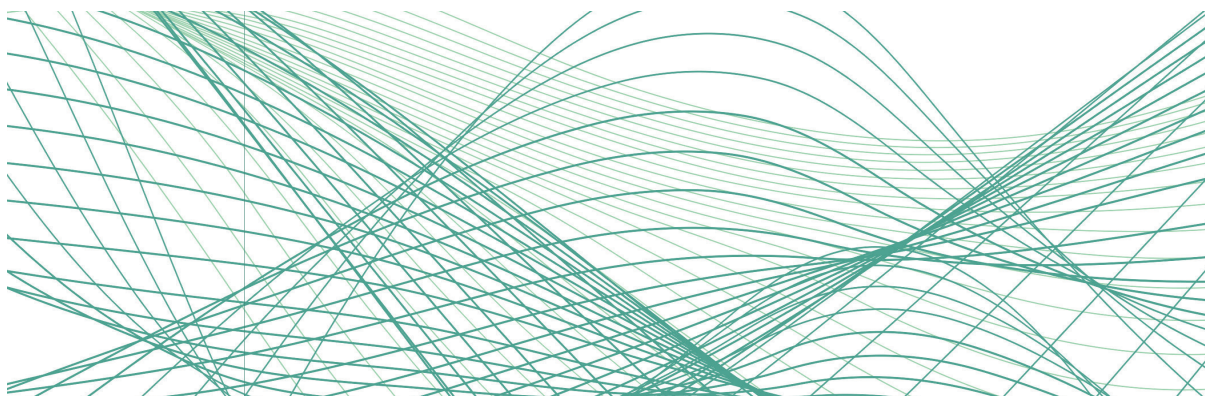
SILVA, Mariza Vieira. **O Dicionário e o Processo de Instrumentação do Sujeito-analfabeto**. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). **Língua e Cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 151-162.

_____. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das idéias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: constituição e formulação. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SILVA SOBRINHO, José Simão; CASTELO BRANCO, Luiza Katia A. **Teoria em Voz de Poeta**.

In. RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELO BRANCO, Luiza Kátia Andrade (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre.** Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011. p. 181-195.



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA ESCRITORA ATRAVÉS DO ENSINO DE RECURSOS DE PERSUAÇÃO

Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

INTRODUÇÃO

Campos disciplinares vinculados ao ensino de língua materna e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) vêm crescentemente demandando contribuições mais efetivas de estudos propositores de mais aulas de Língua Portuguesa norteadas para um olhar mais detalhado sobre gêneros discursivos. Segundo Possenti (1998), a escola deve incentivar os alunos a lerem e escreverem, na própria sala de aula, textos relacionados com política, economia, educação, etc. Nesse sentido, o domínio das competências leitora e escritora de textos de múltiplos gêneros atende à premente exigência de letramento crítico no Brasil, uma vez que este domínio propicia ao aluno transitar, com maior consciência, em diferentes esferas comunicativas, podendo agir através do uso da linguagem de maneira eficaz.

O corolário na temática de ensino por meio de gêneros é reflexo importante de uma preocupação geral de modernização e aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa, o que, por sua vez, tem impulsionado a criação de políticas públicas atinentes a esse fato. Dentre as referidas políticas, destaco o Programa de Mestrado Profissional em Letras, em Rede Nacional (PROFLETRAS), o qual não se baseia apenas no ensino tautológico de língua portuguesa. Não obstante, o PROFLETRAS toma como parâmetro “a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”¹. No que concerne às cinco unidades do programa que compõem a Região Centro Oeste (i.e. UNEMAT – Sinop e Cáceres, UFMS – Três Lagoas, UEMS – Campo Grande e Dourados), este capítulo trata de projetos de pesquisa em andamento na UFMS – Três Lagoas.

Situando-se nesse contexto, este capítulo visa contribuir com soluções para criar cidadãos conscientes e capazes de interagir criticamente usando linguagens diferentes, com enfoque no desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Outrossim, a proposta está substanciada no redimensionamento do processo educacional para além de traços distintivos de estágios e finalidades em gêneros, ou seja, aspectos estruturais. Indo além, as pesquisas ora apresentadas tem o objetivo precípua de auxiliar o discente a construir uma escrita eficiente, apresentando domínio de estratégias argumentativas pelo emprego eficiente de recursos persuasivos.

¹ Texto extraído de sítio oficial. Mais informações disponíveis em <<http://www.PROFLETRAS.ufrn.br/>>

Por conseguinte, este trabalho traz pesquisas pautadas nos pressupostos da Linguística Crítica, Análise do Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional, pois as mesmas fornecem um arcabouço teórico que propicia o entendimento de como ocorre persuasão nos mais diferentes gêneros discursivos. No que diz respeito à intervenção pedagógica, os estudos buscam alicerce no modelo de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destacando o aspecto persuasivo emergido ou não da exegese da produção discente. A metodologia da sequência didática orienta a elaboração de propostas de intervenção pedagógica com observância a cânones sequenciais de ensino, bem como questões com fulcro no letramento crítico.

A metodologia e a análise presentes neste capítulo, portanto, procuram derivar modelos de ensino de persuasão que, espera-se, consubstanciar-se-ão em egressos mais críticos e hábeis linguisticamente para criar textos notadamente persuasivos pelo uso de recursos implícitos e explícitos adequados a cada um dos gêneros discursivos explorados. Ao final, este capítulo demonstra como teorias e conceitos no arcabouço da Linguística Crítica, Análise do Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional permitem, não somente analisar e descrever gêneros textuais, como também subsidiar um aporte modelar de ensino que aponte as probabilidades linguísticas que caracterizam determinado gênero e ampliação da força persuasiva no posicionamento crítico dos educandos.

1 GÊNEROS COMO BASES PARA A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS ALUNOS

Conforme apontam estudos de Koch (2004, 2011), Marcuschi (2010, 2011), Kleiman (1999), Rojo (2004) e Bakhtin ([1953]1992), o trabalho com gêneros vem a ser a melhor forma de construir uma base sólida de formação discursiva dos alunos, isto pode ocorrer com o agrupamento de gêneros em domínios discursivos, isto é, instâncias de formação discursivas, como o discurso acadêmico, jornalístico, propagandístico, etc. Para Marcuschi (2000), um aspecto importante desse tipo de abordagem é a noção de intergenericidade, ou intertextualidade intergêneros, sendo esta uma fusão de gêneros diferentes para cumprir um determinado propósito comunicativo. Por exemplo, textos como as histórias em quadrinhos podem fazer parte do escopo do discurso jornalístico se considerado apenas o seu meio de circulação, mas podem também ser enquadradas no discurso literário noutro sentido.

As características apontadas conduzem a um trabalho com gêneros textuais. Nesses termos, Motta-Roth (2005, p. 181) descreve gênero textual como uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados. Com o passar do tempo no contexto escolar, os gêneros passaram a ser importantes instrumentos de referência e sondagem da competência escritora discente em exames internos e externos, uma vez que se apresentam como ferramentas para interações sociais e representação da experiência humana, à medida que formatam a capacidade da dimensão sociocomunicativa e socio simbólica da linguagem. No viés pragmático, Geertz (1980, p. 21) entende os gêneros como formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade; como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma determinada atividade.

Embora a escola tenha, nos últimos anos, reconhecido a importância dos gêneros

no ensino de Língua Portuguesa, dois aspectos fundamentais levantam preocupações: (1) o desprestígio de determinados gêneros no contexto escolar, os quais por vezes estão a um maior alcance do contexto social, cultural – e, portanto, comunicativo – dos alunos; e (2) a excessiva preocupação com o ensino de aspectos formais e estruturais que, apesar de sua importância *sine qua non* para a realização competente da linguagem nas esferas sociocomunicativas, vêm, simultaneamente, mecanizando e engessando o texto de nossos alunos, uma vez que as iniciativas para o desenvolvimento da escrita por meio de recursos fraseológicos, linguagem persuasiva e linguagem figurada preenchem, cada vez mais, uma lacuna no processo de formação da escrita dos discentes.

A materialização dos argumentos apresentados no parágrafo anterior está representada na ulterior obsessão pelo texto dissertativo-argumentativo por parte de escolas, professores, alunos, autores, etc. A pressão proporcionada pelos exames vestibulares foi potencializada com o advento do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A cena é conhecida, alunos escrevendo “redação” atrás de “redação” e professores de Língua Portuguesa entoando introdução, desenvolvimento, conclusão, proposta de intervenção, tema, argumento, etc. Inegavelmente, a tipologia dissertativo-argumentativa é talvez aquela que melhor formata a leitura crítica da realidade, possibilitando aos alunos a preparação (linguística) para a vida adulta, pois assim revelariam o entendimento crítico do mundo que os cerca. Ocorre que resultados frustrantes de exames nacionais e vestibulares pelo país denunciam a pouca atenção que tem sido prestada à qualidade dos textos apresentados pelos alunos.

É importante acrescentar que – nesse ponto falando de minha experiência pessoal no papel de corretor – é comum uma sensação geral de dissabor com o texto dos alunos. Em outras palavras, o texto não convence, não persuade. A hipótese inicial é de que, embora em muito se tenha avançado no ensino de aspectos formais de gêneros textuais (elementos obrigatórios, opcionais, sequenciais, recursivos e finalidades discursivas), os alunos geralmente apresentam substancial dificuldade em dominar recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos que se revelem como mecanismos de persuasão do leitor. Esse retrato é ainda evidenciado por critérios de correção de determinados exames que, com a máxima vênia, preconizam uma avaliação formalista da competência discursiva dos alunos, enfocando aspectos estruturais e formais. Por exemplo, o uso competente de recursos persuasivos é comumente considerado como indício de autoria, quando muito se pode argumentar da diferença entre uso de recursos e uso de estratégias persuasivas como traço distintivo de autoria – o próprio argumentar pressuporia o uso adequado de recursos de linguagem que movem o leitor no sentido da tese almejada. Outro exemplo, ao adotar critérios de correção amplamente difundidos, é plenamente possível se atribuir conceito máximo (ou perto disso) a textos que em absoluto convencem o leitor.

Na defesa dos alunos, um dos grandes problemas educacionais da atualidade é a pouca atenção dada ao letramento crítico nas séries iniciais (ROJO, 2004). Em geral, apenas nas séries finais do Ensino Fundamental e no ensino médio que os alunos começam a lidar com técnicas de argumentação e persuasão ao desenvolverem textos dissertativo-argumentativos, o que notadamente não tem sido suficiente para criar uma hipótese de escrita crítica satisfatória. Desse modo, o egresso do Ensino Fundamental raramente domina técnicas de escrita de elevado poder persuasivo; na mesma linha, pouca atenção tem sido dada ao ensino de persuasão através de gêneros textuais como o conto, o relato pessoal, os quadrinhos e outros comumente trabalhados nas séries iniciais em nosso país.

Na defesa dos professores, o ensino de persuasão demanda o uso articulado de recursos linguísticos que estão geralmente compartimentados em manuais e livros didáticos. A persuasão

pode ser ensinada e, quando bem aplicada, é densamente implícita, pois investe num sistema de valores partilhados que resulta num interlocutor convencido de que não foi convencido. As pesquisas apontadas no presente capítulo pretendem justamente contribuir nesse tocante.

2 PERSUASÃO: CONVICÇÃO E SEDUÇÃO

O ato de persuadir, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões por meio da argumentação, “constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 1984, p. 19). Para Abreu (2002), persuadir é saber gerenciar uma relação, é falar à emoção do outro, é construir algo no campo das ideias: quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Kitis e Milapides (1997) argumentam que a persuasão (hiperprocesso) envolve tanto a convicção quanto a sedução. A convicção, um processo cognitivo, envolve uma lista de passos argumentativos que – espera-se – deverão ser aceitos pelo interlocutor. No entanto, frequentemente, a persuasão cerceia a participação cognitiva do leitor no processo de aceitar a perspectiva do autor e, nesses casos, podemos falar de sedução, recorrendo à emoção no processo argumentativo.

A realização da linguagem persuasiva se dá por meio de recursos como a metáfora, ironia, perguntas retóricas, subentendidos, tautologias, ou outros tipos de pistas em relação ao que o falante espera ou quer comunicar, são meios de convencer o interlocutor, porquanto tornam o significado negociável pela sedução ou convicção. Portanto, considerando que o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos depende da interpretação de pensamentos críticos baseados na ideologia que subjaz o texto e demais dimensões contextuais, quando o aluno entende e desenvolve técnicas de persuasão, ele amplia a força e o poder de penetração de seu pensamento crítico.

Sendo resultado de uma atitude discursiva do escritor, a persuasão penetra no texto através de uma série de escolhas léxico-gramaticais não arbitrárias que vêm no esteio de teorias como a Linguística Crítica, a Análise do Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. Estudos e teorias no bojo da Linguística Crítica e da Análise do Discurso Crítica organizam pressupostos que contribuem no entendimento da persuasão nos mais diferentes gêneros, em especial, aqueles nos quais preponderam o texto dissertativo-argumentativo, como por exemplo, o ensaio, o editorial e a redação escolar. As realizações linguísticas de estratégias persuasivas são particularmente fortes quando implícitas. A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) concebe a língua como um sistema de recursos que permite a representação, encenação e construção da experiência de mundo e das relações sociais dos falantes por meio de unidades de significado organizadas como configurações de funções, ou ‘textos’ (cf. HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Somando-se a isso, na qualidade de teoria abrangente, a LSF proporciona um arcabouço de descrição e análise do sistema lingüístico como um todo, em seus diferentes estratos, de forma que a gramática pode ser examinada tanto em relação aos elementos que a expressam quanto ao texto que organiza (HALLIDAY, 2010). Desta maneira, a análise gramatical é capaz de revelar como se organizam os aspectos fundamentais dos gêneros analisados.

A seguir, passo a apresentar diferentes tratamentos dispensados, tanto aos fenômenos de linguagem como às questões educacionais em exemplos e perspectivas de análise extraídas de pesquisas em andamento (TAME, 2017; FORCASSIN, 2017) no PROFLETRAS, UFMS – Três

Lagoas. O foco é em estratégias de ensino de persuasão e o desenvolvimento da competência escritora em turmas de Ensino Fundamental e de EJA, já a metodologia apresenta modelos de intervenção pedagógica (via sequência didática) e análises de base hermenêutica para ação prospectiva em contexto de intergenericidade.

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PERSUASÃO E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA

Para Van Dijk (1997), o hiperprocesso da persuasão tem a sedução como via mais efetiva, justamente porque se apropria da participação emotiva do leitor no processo de aceitação da perspectiva do autor. A sedução coloca o leitor na condição de vítima ou cúmplice (KITIS; MILAPIDES, 1997). Os mecanismos da sedução são tangíveis não somente no nível do léxico, das estruturas e das figuras de linguagem, mas também presentes no subtexto, como componentes da estrutura local do texto e no nível de sua coerência geral. Em outras palavras, o leitor é levado a fazer suposições com base na coesão e coerência do texto. Latour e Woolgar (1979, p. 240) afirmam que “o resultado de uma persuasão retórica é que os participantes devem ser convencidos de que não foram convencidos”.

Considerando a força da sedução e a interação dialógica entre interlocutores (BAKHTIN, 1986 [1935]), a persuasão só pode ocorrer quando da criação de um acordo tácito entre os interlocutores e o discurso. Consequentemente, um grande desafio para o ensino de persuasão no Ensino Fundamental é o de tornar o discurso crítico do aluno mais implícito, acarretando em maior força ilocucionária. Dito isso, os conceitos teóricos² desenvolvidos a seguir têm correlação primária com questões de sedução. São eles: ato de fala indireto e o princípio da cooperação, teoria da polidez, avaliatividade, falácias e entimema, apito do cão, ironia e humor e metáfora.

3.1 Ato de Fala Indireto e o Princípio da Cooperação

As pessoas frequentemente falam indiretamente. O ato de fala indireto tem papel fundamental na interação social. Para Holtgraves (1998), a explicação da produção e da compreensão do ato de fala indireto (o *como* do ato indireto) envolve a consideração da questão interpessoal da fala indireta (o *porquê* do ato indireto).

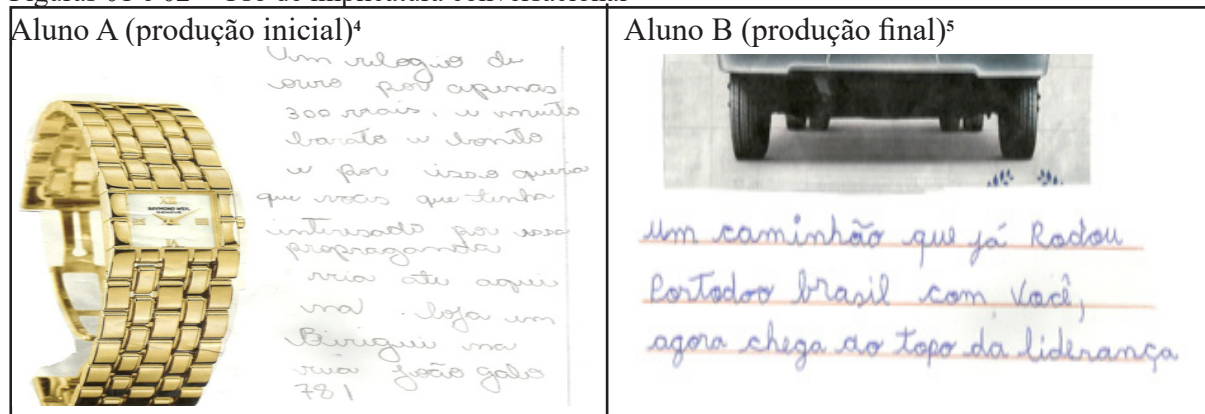
De acordo com Grice (1975), a comunicação é possível porque os interlocutores obedecem mutuamente o Princípio da Cooperação (PC). O PC consiste de quatro máximas gerais: relevância, quantidade, qualidade e modo. Um falante que se conforma a essas máximas produz atos nítidos, claros e maximamente eficientes. Mas os falantes podem (e na verdade frequentemente isso acontece) desobedecer a essas máximas e, assim fazendo, expressam significados não literais. Se um ouvinte supõe que o falante esteja sendo cooperativo, então as violações do PC devem fazê-lo entender que o falante quer significar algo diferente daquilo que está dizendo literalmente. Como resultado, o ouvinte deve gerar uma implicatura conversacional (i.e., uma leitura não literal do que o falante diz). Por exemplo, na descrição de Paris Hilton no site IMDb, em certo trecho, há transgressão proposital da máxima da quantidade. Desta forma,

2 No bojo da Linguística Crítica, Análise do Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional, tais conceitos teóricos não serão detidamente explorados, uma vez que não perfaz o objetivo primário deste estudo. No entanto, o leitor interessado em estudos aprofundados sobre a matéria pode acessar substancial material nas referências primárias indicadas.

o valor informacional da proposição está envolto em avaliação interpessoal: “*A naturally pleasant-looking girl, Hilton underwent extensive plastic surgery, hair coloring and tinted contactlenses in her attempt to reinvent herself as “hot”.*”³.

No trabalho com alunos do Ensino Fundamental, ficou evidenciada uma grande dificuldade nas produções iniciais de gerar implicaturas conversacionais por meio de linguagem implícita. É o que mostram, por exemplo, as Figuras 01 e 02.

Figuras 01 e 02 – Uso de implicatura conversacional



Fonte: FORCASSIN (2017).

Os alunos em séries iniciais, muitos no processo de maturação da linguagem escrita, tendem a construir avaliações (cf. teoria da Avaliatividade, que será discutida adiante) de maneira explícita, muitas vezes não considerando a participação do interlocutor (cf. heteroglossia BAKTHIN, 1992). Na Figura 01, o anúncio publicitário do aluno A (produção inicial) revela linguagem explícita e atende plenamente às máximas conversacionais, o que reduz a força persuasiva do enunciado, justamente por não investir num sistema de valores partilhados. Em contrapartida, a Figura 02 – o anúncio do aluno B (produção final), depois de intervenção pedagógica com enfoque na construção de enunciados não literais – emprega de maneira eficaz a implicatura conversacional (máxima da qualidade – “por todo o Brasil”).

3.2 Teoria da Polidez

A Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987), baseada nos escritos de Goffman (1967), argumenta que convencer outrem prevê apoiar ou desafiar a exposição pública do *self*, a face. De acordo com Brown e Levinson (1987), num contexto de persuadir alguém, a vulnerabilidade mútua de face é tão evidente que os falantes envolvidos tentarão evitar o ato de ameaça à face, ou empregarão estratégias para minimizar a ameaça. Segue-se que a persuasão tende a ser altamente implícita e a evitar a linguagem atitudinal normalmente associada ao significado interpessoal⁶, dependendo em grande parte, por exemplo, de um sistema de valores partilhados (HALLIDAY, 1994).

3 Tradução livre: “Uma menina naturalmente de look agradável, Hilton passou por extensas cirurgias plásticas, coloração de cabelo e lentes de contato matizadas, em sua tentativa de se reinventar como “quente”.”

4 “Um relógio de ouro por apenas 300 reais, e muito barato e bonito e por isso queria que vocês que tenha interessado por essa propaganda veia ate aqui na loja em Birigui na rua João galo, 781”.

5 “um caminhão que já rodou Por todo brasil com você, agora chega ao topo da liderança”.

6 Ver mais sobre o significado interpessoal em: Halliday (1994)

Em trabalho desenvolvido sobre o gênero meme (pouco explorado no que se refere ao trabalho com gêneros, apesar de sua grande popularidade entre crianças e adolescentes), o professor, ao aplicar a produção inicial, notou que o tema polêmico (machismo e feminismo) gerara uma série de expressões de ódio de parte a parte, reduzindo substancialmente a força persuasiva dos textos pelo ato de ameaça à face.

Figuras 03 e 04 – Ato de ameaça à face



Fonte: TAME (2017)

Segundo Tame (2017), o tema propiciou que os alunos revelassem complexos ideológicos cristalizados, geralmente associados à visão estereotipada do homem e da mulher na sociedade, em atos de ameaça à face negativa do interlocutor. Algumas dessas representações foram ofensivas em respeito aos homens (Figura 03 – Aluno C) ou às mulheres (Figura 04 – Aluno D). Ficou evidente que, anteriormente às discussões de viés crítico em sala de aula (intervenção pedagógica), sobre como utilizar recursos de humor e, ainda sim, considerar valores éticos e a intersubjetividade, os alunos apresentaram dificuldade em articular humor e crítica social com adequação, o que afetou sobremaneira a persuasão por sedução, uma vez que a fala negativa desperta emoções difusas. O discurso de ódio propiciou ao professor articular questões de letramento crítico em debates produtivos em sala de aula.

3.3 Avaliatividade

No processo persuasivo, outro ponto vital refere-se à questão da avaliação que os autores fazem concernentes ao interlocutor e ao conteúdo da mensagem. Esse posicionamento do escritor/falante foi amplamente estudado no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional como Avaliatividade, traduzido de Appraisal (MARTIN, 2000). A noção de Avaliatividade, trata-se, segundo Martin (2000), da semântica da avaliação, que faltava para compor a LSF (metafunção interpessoal, cf. HALLIDAY, 1994).

A Avaliatividade se subdivide em três campos de interação: atitude, engajamento e

gradação. No que se refere à atitude, Martin (2000) descreve-a em termos de três dimensões: Afeto, Julgamento e Apreciação. O Afeto constrói respostas emocionais; o Julgamento refere-se à avaliação moral de comportamento; e a Apreciação trata da qualidade estética dos elementos avaliados. Para o autor (Idem) cada tipo de atitude envolve sentimentos positivos e negativos e que Julgamento e Apreciação podem ser entendidos como “institucionalizações do Afeto” (Idem, p. 147). Ou seja, Julgamento é Afeto para controlar o comportamento (o que devemos ou não fazer) e Apreciação é Afeto recontextualizado para administrar gostos (que coisas são piores ou melhores).

Em trabalho sobre anúncios publicitários, Forcassin (2017) desenvolveu módulo no escopo da sequência didática que enfocava o uso de avaliatividade implícita (Figura 05) no lugar de avaliatividade explícita (Figura 06). Os próprios alunos, em debates encaminhados em sala de aula, admitiram considerar substancial melhora em suas produções pelo uso de linguagem atitudinal implícita.

Figura 05 – Apreciação implícita (Aluno E)

“tênis mizuno venha pegar o seu e ficar na moda”

Fonte: FORCASSIN (2017)

Figura 06 – Apreciação explícita (Aluno E)

“é bom e barato”

Fonte: FORCASSIN (2017)

3.4 Falácia e Entimema

O termo falácia deriva do verbo latino *fallere*, que significa enganar. Designa-se por falácia um raciocínio errado com aparência de verdadeiro. As falácias são tantas, e tão diversas, que é difícil chegar a um consenso das mais importantes. Bardone e Magnani (2010) apontam três delas como vitais: (i) *argumentum ad hominem* (argumento contra a pessoa), (ii) *argumentum ad verecundiam* (apelo à autoridade), (iii) *argumentum ad populum* (apelo à popularidade ou por estar na moda). Ambas empregam um padrão geral de raciocínio baseado na introdução de alguma irrelevância que não se refere ao assunto em discussão.

Através de aulas adaptadas à linguagem dos alunos sobre argumentação por persuasão, a intervenção pedagógica mostrou ser efetiva por auxiliar os alunos a elaborarem textos amparados em falácias. Por exemplo, na produção de textos publicitários, o *argumentum ad verecundiam* (apelo à autoridade) foi utilizado extensivamente com a alusão a personalidades da mídia.

Após a produção final, ficou constatado que uma parcela considerável dos alunos não empregou a falácia como estratégia persuasiva, mas sim como retextualização de modelos

apresentados nas aulas. Nestes casos, foi essencial a etapa posterior à produção final (cf. sequência didática), na qual o professor pode dar a devolutiva dos trabalhos apresentados, mostrando aos alunos como a força persuasiva de seus textos estava ancorada no uso da falácia.

Já o entimema, caracteriza-se como um argumento que contém pelo menos uma premissa não formulada, habitualmente designada por premissa implícita. É a premissa não-expressa de um argumento. O construto teórico do entimema permite ao crítico examinar a interação entre um falante, um texto e uma audiência. Na criação e na resposta a entimemas, falante e audiência revelam suas crenças e valores não-declarados, revelam sua ideologia ou ‘filosofia implícita’ sobre a natureza da realidade, a natureza de sua comunidade e a concepção das relações sociais apropriadas. O entimema “é frequentemente expresso linguisticamente em forma condensada via conjunções de contraste, causalidade, condicionalidade, concessão, comparação ou graduação”. (GILL; WHEDBEE, 2000, p. 171-172).

Por exemplo, na frase “ele é pobre, mas é limpinho”, tal silogismo ampara-se em premissa avaliativa de que “todo pobre é sujo”, o que é pragmaticamente inferido pelos falantes inseridos num mesmo sistema de valores partilhados. Neste caso, o entimema também assume uma dimensão de falácia, pois a premissa (ideológica) precisa ser inferida nas dimensões contextuais (situação, cultura e ideologia).

No exemplo a seguir (Figura 07), o aluno F emprega um entimema recuperado pela premissa avaliativa de que “todo homem paga a conta”. A falsa premissa é depreendida pelo ideário de valores cristalizados em paradigma social.

Figura 7 – Entimema (Aluno F)



Fonte: TAME (2017)

3.5 Apito do Cão

A Política do Apito do Cão (traduzido de *dog whistle politics*) originou-se do estudo de Manning (2004) e diz respeito a uma forma de avaliação implícita, que emprega significados aparentemente neutros, mas que serão escutados/entendidos como uma mensagem negativa (ou positiva, dependendo do contexto), apenas pela comunidade alvo (COFFIN; O'HALLORAN, 2006). Os pesquisadores entendem que o efeito do posicionamento de certas frases depende parcialmente do quanto o leitor alvo tenha sido preparado e posicionado por leituras prévias. Isso não quer dizer que se possa prever essa interpretação, mas sim que, para uma interpretação acurada e não outra, os leitores ficarão mais propensos a se alinhar com os valores implícitos e codificados presentes num texto se eles tiverem sido expostos a esses valores repetidamente.

O texto abaixo, por exemplo, apresenta um apito do cão, na medida que apenas o leitor ciente do contexto ideológico, social, histórico e cultural consegue “escutar” a mensagem subjacente ao enunciado (i.e. crítica à ditadura militar no Brasil, na medida que, à época, personalidades opositoras ao regime comumente “sumiam”, vítimas de perseguição).

Se eu demorar uns meses
Convém, às vezes, você sofrer
Mas depois de um ano eu não vindo
Ponha a roupa de domingo
E pode me esquecer
(“Acorda Amor” – Chico Buarque)

Embora a teoria do apito do cão não tenha sido matéria de aulas na intervenção pedagógica, seu uso na análise das produções dos alunos foi deveras útil na interpretação de textos com persuasão altamente implícita. Por exemplo, o aluno G (Figura 08), emprega o recurso do apito do cão para avaliar negativamente (crítica social) grupos feministas. Apenas o leitor encaixado no enquadre ideológico, social, histórico e cultural (comunidade alvo) consegue depreender a real profundidade da crítica.

Figura 08 – Apito do Cão (Aluno G)



Fonte: TAME (2017)

3.6 Ironia e humor

Burgers et al (2011) compararam as diferentes definições de ironia e descobriram que essas definições concordavam em cinco pontos. Ela deve: (a) ser avaliativa; (b) ser baseada em incongruência entre o enunciado irônico e o co-texto ou contexto; (c) ser baseada em inversão da valência entre o literal e o significado pretendido; (d) visar algum alvo; e (e) ser relevante para a situação comunicativa.

De modo geral, a ironia deve incluir a valência invertida, que pode ser alcançada de dois modos: é possível que o significado literal da ironia seja positivo (elogio: “Essa é uma boa ideia” se a ideia é pobre); ou negativo (depreciação: “essa é uma má ideia” se a ideia é muito boa). Isso significa que o fator da inversão da valência inclui subníveis de elogio ou de depreciação. Em outras palavras, embora qualquer enunciado irônico deva conter o inverso da valência avaliativa, a exata natureza dessa inversão pode variar de um enunciado irônico a outro.

A ironia é comumente aplicada em textos para, além de persuadir, ser uma institucionalização do humor, funcionando pela apresentação de significado inesperado para o leitor e/ou construído por ambivalência de significado. De acordo com Frobert-Adamo (2002) o humor só é eficaz quando a audiência reage positivamente e coopera com ele. Na mesma linha de Halliday (1994), Frobert-Adamo (Idem) acredita que o humor seja uma forma de modalidade, a partir da perspectiva de oração como troca. O humor seria, portanto, uma estrutura presente na mente da audiência através de um grande acúmulo de sinais.

Em estudo sobre humor, Hay (2000) aponta suas quatro funções: gerar solidariedade; controlar; explorar e enfrentar; estabelecer limites. A autora entende a função de manutenção da solidariedade como a mais ampla que de todas. A solidariedade se divide em quatro estratégias: compartilhar, esclarecer, estabelecer limites e caçoar. O ato de compartilhar através do humor se relaciona com deixar que o público tenha um conhecimento maior sobre o falante e pode ser facilmente observável, por exemplo, nas frases iniciais de um show de *stand-up comedy*. O compartilhamento de informações indica que o falante confia no público a quem ele se dirige. Esclarecer relaciona-se ao compartilhamento de ideais, interesses e similaridades entre os falantes. O estabelecer limites reforça normas, valores e torna explícitos os limites de aceitação.

A negociação intersubjetiva é essencial na realização do humor e demanda do falante sensibilidade para persuadir, nesse caso, gerando o riso. Atitudes como fazer piadas sobre estranhos reforçam solidariedade e estabelecem limites de aceitação. Por outro lado, a ridicularização de pessoas ou grupos impõe limites de aceitação. Caçoar é outra estratégia que tem duplo viés, pode expressar solidariedade e afinidade ou servir para manutenção de poder. Essa estratégia não é sempre verbal, pois pode ser expressa através de comunicação paralinguística.

No caso dos gêneros escolhidos pelos pesquisadores para trabalho com turmas de EJA e Ensino Fundamental, a imagem tem um papel fundamental na realização do humor, dada pela multimodalidade. Cipriano (DA SILVA; DE SOUZA; CIPRIANO, 2015) compreende o Colegiado de elementos imagéticos e visuais na composição textual com fins a acarretar determinados efeitos de sentido, entre eles o humor. Esses significados podem se realizar pela materialização de elementos (e.g. cor, letra, forma, etc.) reveladores das metas comunicativas do autor (cf. DA SILVA; DE SOUZA; CIPRIANO, 2015).

Em sala, os alunos tiveram, ao longo do processo de intervenção pedagógica, contato com bons exemplos de humor e ironia empregados no formato discursivo adequado. Os resultados mostraram alunos capazes de reproduzir estratégias análogas. Nos exemplos a seguir, os alunos H e I, em etapa de produção final, empregam ironia e humor para criar efeitos de sentido baseados na incongruência entre o enunciado irônico e o co-texto ou contexto. Os textos incluem inversão da valência entre o literal e o significado pretendido, visam algum alvo e são relevantes para a situação comunicativa.

Figura 09 – Ironia e Humor no anúncio publicitário (produção final)



“nós não nos responsabilizamos por osteoporose intensa”

Fonte: FORCASSIN (2017)

Figura 10 – Ironia e Humor no meme (produção final)



Fonte: TAME (2017)

Em ambos os casos, a presença do “inesperado” visa a promover o riso. Os autores buscaram gerar solidariedade com sua comunidade alvo. A Figura 09 de maneira mais ampla por quebrar a expectativa do leitor habituado com um estágio opcional das propagandas brasileiras. Já na Figura 10, a ridicularização do grupo feminista impõe limites na aceitação do enunciado, logo, seu poder de persuasão.

3.6 Metáfora

Um dos elementos comuns no processo de sedução é a metáfora, já que sua natureza persuasiva a torna útil na linguagem retórica e argumentativa, como por exemplo, em discursos políticos e publicidade. Ela também pode ser efetiva na realização das metas subjacentes dos falantes de persuadir o ouvinte, devido ao seu potencial de nos emocionar, diz Charteris-Black (2004). A função da metáfora como recurso persuasivo é tão importante, que merece papel de destaque como tema único em posterior publicação. Sendo assim, e também pela profusão de estudos existentes sobre a metáfora, reservar-me-ei a apresentar exemplos da metáfora aplicada

como estratégia de persuasão nos estudos ora abordados.

Segundo Charteris-Black (2004), a metáfora é importante na política, religião, pois esse recurso pode influenciar julgamentos na meta central do discurso. O autor, apoiando-se em Hodge e Kress (1993, p. 15), para quem “a ideologia envolve uma apresentação sistematicamente organizada da realidade”, afirma que a metáfora é vital na criação dessa apresentação da realidade. Portanto, a metáfora foi tema central de aulas no escopo da intervenção pedagógica, com enfoque na metáfora ideológica (cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002). Do ponto de vista da persuasão na escrita, as expressões metafóricas evidenciam cargas semânticas de distintas formas, ou seja, evidenciam aspectos positivos e, concomitantemente, suavizam ou apagam aspectos negativos, ampliando a força persuasiva dos enunciados pela via da sedução. O exemplo a seguir (Figura 11), mostra o bom uso da metáfora em produção final de anúncio publicitário; nele, o aluno J emprega a metáfora com vistas a permitir a experiência de algo (concreto - produto), partindo de outra experiência (abstrato – sentidos).

Figura 11 – Metáfora em anúncio publicitário (produção final)



Fonte: TAME (2017)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco principal apresentar uma forma de contribuição de aplicações de estratégias de ensino de persuasão através do emprego da convicção e da sedução em diversos gêneros textuais constantes dos referenciais nacionais do Ensino Fundamental. Em foco, as propostas interventivas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Região Centro Oeste (UFMS – Três Lagoas) descritas nesse capítulo, buscaram subsidiar trabalhos futuros em assonância com a aplicação de teorias e conceitos no bojo da Linguística Crítica, a Análise do Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional, e com propósito de ensino de Língua Portuguesa.

Através do emprego de metodologias de análise de persuasão implícita, as quais possibilitam verificar a força persuasiva dos enunciados pelo cotejo das escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos, foi possível delinear a efetividade na construção da competência escritora discente pautada pelo uso consciente de estratégias argumentativas em textos multigêneros e multimodais. A justificativa para esse tipo de abordagem a partir da gramática se deve ao fato de que, em geral, as produções de gêneros textuais carecem de força argumentativa, graças a um olhar formalista comum nos espaços escolares. Assim, este capítulo oferece uma contribuição por conseguir localizar as escolhas no sistema da língua e explicar, por meio das produções iniciais e finais dos alunos (cf. sequência didática), o processo de

construção de linguagem atitudinal pela intervenção pedagógica em sala de aula.

Os modelos, que não representam qualquer gênero especificamente, configuram-se como generalizações das probabilidades de ensino no contexto educacional brasileiro. Assim, os resultados das análises das pesquisas em andamento em séries iniciais e EJA podem ser aplicadas/observáveis noutras séries do ciclo fundamental e textos enquadrados em diversos gêneros.

Como ilustração, é possível saber que ao empregar recursos e estratégias de persuasão como o humor e a ironia, a polidez, etc., o alunado demonstra que o desenvolvimento da competência escritora passa por um processo de construção de significados – de mais explícitos para mais implícitos – o que, paralelamente, resulta numa evolução da linguagem persuasiva dos alunos, uma vez que passam a investir em mais recursos de convicção e, principalmente, sedução.

Desta maneira, o capítulo também contribui, em outra frente, para os estudos em Linguística Crítica, a Análise do Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional, pois mostra o potencial robusto de teorias nesses arcabouços capazes de lidar com questões fundamentais de ensino. Por fim, focando-se na função do ato de fala indireto e o princípio da cooperação, a teoria da polidez, a avaliatividade, as falácias, o entimema, o apito do cão, a ironia, o humor e a metáfora, é possível compilar e extrair dados de produção discente para dar dinamicidade a pesquisas de cunho educacional, de modo a maximizar os efeitos e ações, apontando para os avanços e impactos de propostas linguísticas como instâncias de práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. Toward a methodology for the humans ciences. **Speech genres and other late essays**, p. 159-172, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.

BARDONE, Emanuele; MAGNANI, Lorenzo. The appeal of gossiping fallacies and its ecological roots. **Pragmatics & Cognition**, v. 18, n. 2, p. 365-396, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987.

BURGERS, Christian; VAN MULKEN, Margot; SCHELLENS, Peter Jan. Finding irony: An introduction of the verbal irony procedure (VIP). **Metaphor and Symbol**, v. 26, n. 3, p. 186-205, 2011.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. **Corpus approaches to critical metaphor analysis**.

Springer, 2004.

COFFIN, Caroline; O'HALLORAN, Kieran. The role of appraisal and corpora in detecting covert evaluation. **Functions of language**, v. 13, n. 1, p. 77-110, 2006.

DA SILVA, Silvio Porfirio; DE SOUZA, Francisco Ernandes Braga; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, v. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**, p. 95-128, 2004.

FORCASSIN, Vanessa. **O ensino da persuasão em gênero anúncio publicitário**. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. 2017. [pesquisa em andamento]

FROBERT-ADAMO, Monique. Humour in oral presentations: What's the joke. **The language of conferencing**, p. 211-225, 2002.

GEERTZ, Clifford. Blurredgenres: The refiguration of social thought. **The American Scholar**, p. 165-179, 1980.

GILL, Ann M.; WHEDBEE, Karen. **Rhetoric: Discourse as structure and process**, v. 1, p. 157-84, 1997.

GOFFMAN, Erving. On face-work. **Interaction ritual**, p. 5-45, 1967.

GRICE, H. Paul. **Logic and conversation**. 1975, p. 41-58, 1975.

HALLIDAY, Michael AK. **Functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. Routledge, 2014.

HAY, Jennifer. Functions of humor in the conversations of men and women. **Journal of pragmatics**, v. 32, n. 6, p. 709-742, 2000.

HODGE, Robert Ian Vere; KRESS, Gunther R. **Language as ideology**. Routledge, 1993.

HOLTGRAVES, Thomas. Interpreting indirect replies. **Cognitive Psychology**, v. 37, n. 1, p. 1-27, 1998.

KITIS, Eliza; MILAPIDES, Michalis. Read it and believe it: How metaphor constructs ideology in news discourse. A case study. **Journal of Pragmatics**, v. 28, n. 5, p. 557-590, 1997.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da**

escola. Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** Cortez Editora, 1984.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 41, 2011.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory Life.** Beverly Hills. California: Sage, 1979.

MANNING, Peter C. **Dog whistle politics and journalism: reporting Arabic and Muslim people in Sydney newspapers.** Australian Centre for Independent Journalism, UTS, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** Cortez Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 41, 2011.

MARTIN, James R. Beyond exchange: Appraisal systems in English. **Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse**, v. 175, 2000.

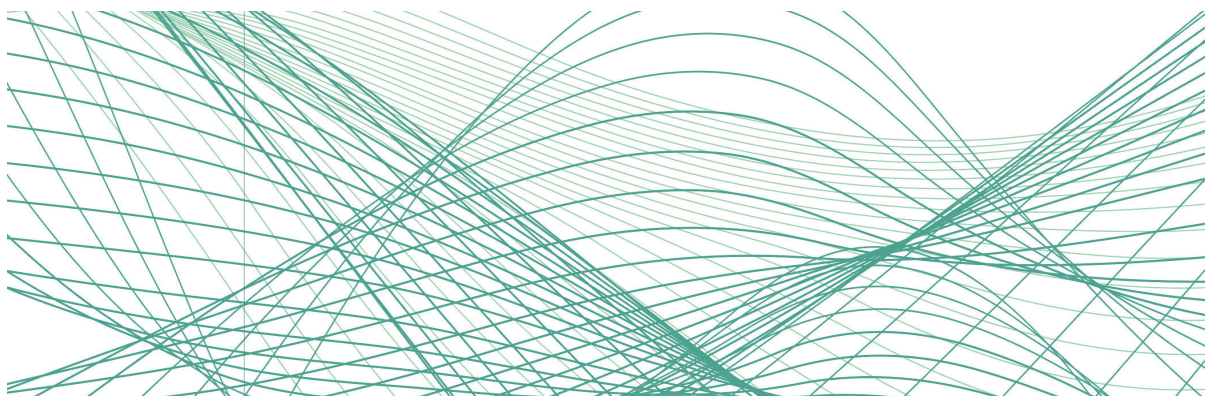
MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, v. 2, p. 145-163, 2005.

POSSENTI, Sirio. **Os humores da língua.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

TAME, Frank Seiji. **Letramento Crítico e Recursos de Persuasão em Textos Multimodais: tira humorística e meme.** Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. 2017. [pesquisa em andamento]

VAN DIJK, Teun A. **Discourse as social interaction.** Sage, 1997.



DIZE-ME O QUE FALAS E TE DIREI QUEM ÉS: LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA “TUCUJU”

*Raquel Teixeira da Silva
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a expansão da rede pública de educação permitiu que um número maior de crianças tivesse acesso à educação, fazendo com que a heterogeneidade social nas salas de aula se acentuasse mais ainda. São cada vez mais meninos e meninas chegando de lugares diferentes, de contextos sociais variados, com experiências de leitura, escrita e oralidade diversas.

Essa realidade reflete uma das necessidades da educação nacional, já apresentada no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: educar para a diversidade, para o reconhecimento da individualidade ao mesmo tempo em que trabalha para o bem comum.

A preocupação revelada no texto das Diretrizes condiz com um ensino de língua que reconhece os sujeitos com identidades socioculturais distintas, cujas realidades não podem ser ignoradas, muito menos estigmatizadas e marcadas por estereótipos e preconceitos. A linguagem que esses indivíduos usam em seus contextos de convivência refletem seus modos de vida, suas opiniões e justificam suas escolhas linguísticas no ato comunicativo.

Ao chegarem à escola, as crianças continuam a utilizar sua linguagem cotidiana, tão bem aceita no âmago do lar e da comunidade em que estão inseridas. No entanto, é na instituição escolar, que muitas delas, sentem que seu “falar” não é bem aceito, que é “errado”. É também nesse contexto que, não raras vezes, são menosprezadas pelos colegas e até pelos próprios professores por causa de sua linguagem.

Essa prática se mostra na contramão dos preceitos institucionais e dos estudos da Sociolinguística que apontam para a necessidade de, como bem exclama Faraco (2011), “olhar a beleza da diversidade linguística”. Em outras palavras, tornar os usos linguísticos dos alunos, sujeitos da aprendizagem, como ponto de partida para o letramento e, conseqüentemente, para sua ascensão social.

Nesse cenário, a realidade escolar acerca da variedade linguística como apontada acima, denota preocupação dos estudiosos, os quais nem sempre economizam críticas dirigidas aos professores, mais especificamente aos de língua portuguesa, aos quais é delegada a missão de

ensinar a língua.

Conforme pesquisas nessa área, percebemos que a abordagem da variação linguística, em sala de aula, ainda esbarra em problemas que vão desde a incongruência entre as variedades empregadas pelos professores e a que os alunos usam; a negação das experiências linguísticas dos alunos; a restrição da fala dos alunos e a crítica aos usos linguísticos dos alunos e, ainda o desconhecimento da realidade econômica, social e cultural do grupo social dos alunos.

Como principal referência sobre essas questões, é indiscutível os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) que nos apresentam um panorama da língua em suas imbricadas redes sociais nas periferias em contraponto à sociedade letrada. A autora mostra-nos, por oportuno, que

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso maior a maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9)

Essa percepção da autora tem como principal proposta, a ideia de que se precisa tomar a diversidade linguística presente em sala de aula com pressuposto para uma educação mais significativa. Nesses termos, a autora propõe a organização das variedades linguísticas brasileiras em *continua*: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

Ao considerar as variantes como processos contínuos, as manifestações linguísticas passam a ser percebidas sob um novo prisma, em que está em jogo não só a língua, destituída de seus contextos de uso, tal como abordada pelas concepções tradicionais, mas toda a rede de relacionamentos e de usos socioculturais, bem como fatores de ordens diversas, os quais influenciam e precisam ser considerados nos contextos de letramentos. Os estudos de Bortoni-Ricardo abriram um leque de possibilidades de trabalho com a língua e levaram-me a pensar sobre como tenho tratado a questão da variação linguística em minha sala de aula.

O ensino de língua deve estar atrelado às práticas sociais; e a de que a variação linguística ainda é tomada como um assunto a ser ensinado em determinado momento, mediado, principalmente, pelo livro didático. Aliás, esse material é responsável, em grande parte pelas “verdades” com que assumimos posturas e crenças em sala de aula.

No embalo dessas reflexões, constatamos que ainda que as práticas em sala de aula ainda se distanciam daquilo que se espera, de fato, para um ensino de língua proficiente. Fato esse que é demonstrado pela própria imposição de materiais didáticos que, tanto se afastam, quanto ignoram as vivências linguísticas e socioculturais dos mais diversos cantos do país e pela ausência de materiais didáticos que espelhem a identidade dos povos, seu jeito de ser, de falar, de viver. Isso é perceptível, principalmente, na região Amazônica, tão longínqua dos grandes centros urbanos de onde consumimos a cultura fabricada por outros. Referente a essa preocupação está o papel que certos materiais didáticos assumem no ensino e aprendizagem de língua. É o caso dos dicionários, por exemplo. Percebemos que no contexto da ação educativa, pouco se usa essa ferramenta como referência de ensino e aprendizagem. Geralmente, os alunos recorrem a esse instrumento pedagógico quando buscam por significados de determinados termos. Quando os alunos são levados a consultarem o dicionário, percebemos que muitos não sabem procurar as palavras e encontram dificuldades, o que faz com que se sintam desestimulados em cultivar esse hábito. O que, também, é corroborado pelo fato de que o uso

do dicionário escolar é também considerado sob certos tabus e estereótipos, como a imagem de que “dicionário é o pai dos burros”. Em se tratando ainda e, principalmente, das variantes linguísticas locais, dificilmente as encontramos nos dicionários mais bem prestigiados, o que se verifica que isso é uma limitação.

Nesse sentido, urge que nos posicionemos: até quando vamos aceitar que a nossa relação com a nossa língua, nossa identidade cultural, seja subvalorizada pela cultura de prestígio? Não se nega que uma ou outra palavra apareça nos dicionários, contudo, a presença da “nossa forma de dizer” ainda é insipiente. Há urgência, portanto, em se produzir esse tipo de ferramenta didática com foco nessa lacuna, que deixa um gargalo tanto na educação quanto no que se refere à valorização e reconhecimento de nosso vernáculo, para que o sujeito sinta-se contemplado em sua identidade sociocultural.

O dicionário, como material didático institucionalizado, representa uma forma de poder e prestígio, seja pela documentação e regulamentação dos vocábulos legitimados pelo sistema linguístico e cultural de certos setores sociais, seja pelo reconhecimento de que seu uso implica na aprendizagem. Engajadas nessa discussão, abordamos o tema: “Língua e Identidade Cultural” como pano de fundo desta investigação, cujas reflexões tecidas acima nos levam a formular o seguinte questionamento: como a escola pode contribuir para a valorização da identidade cultural e linguística tendo o aluno como protagonista da ação?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em reconhecer as variantes linguísticas do povo tucuju como meio de afirmação da identidade cultural do aluno, a partir da produção de um dicionário de vocábulos regionais. Definimos como objetivos específicos: propor atividades que levem os alunos a tomarem as variedades linguísticas como meio de reflexão sobre a língua; identificar as variantes usadas pela comunidade, a partir de levantamento oral realizado pelos alunos; elaborar um dicionário escolar com as variantes linguísticas identificadas no levantamento dos alunos.

O contexto da pesquisa é uma escola pública estadual, localizada em um bairro periférico do município de Macapá, Estado do Amapá. Tem como principais sujeitos uma turma da 7ª série do Ensino Fundamental, com cerca de 30 alunos, na faixa etária de 13 a 15 anos. Essa proposta, do ponto de vista pessoal e profissional preenche um especial interesse que é o de ver registradas as variantes que os nossos alunos usam em seu meio, a partir de um trabalho no contexto escolar. Ou seja, partimos de uma concepção que toma a língua viva, com função social, visando ao mesmo tempo enfrentar o preconceito linguístico e os estigmas sociais demandados pelos usos “normais” de nosso patrimônio linguístico, como também reforçar os sentimentos de identidade cultural. Do ponto de vista social, a pesquisa pretende atender à carência de dicionários das variantes regionais nas escolas públicas, tendo em vista a importância desse tema para o reflexo na autoestima do povo amapaense e, sobretudo, no trabalho escolar diário.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa vem contribuir com as pesquisas da Sociolinguística Educacional, da Geolinguística, no âmbito de abordagens semântico – lexicais; bem como vem contemplar a um dos objetivos do programa de mestrado Profissional em Letras no que concerne à elaboração de material didático inovador, tomando como eixo basilar as variações linguísticas da cultura amapaense, percebidas no repertório dos alunos.

Temos em vista que a criação de um dicionário, tendo os alunos como principais personagens é condizente com uma prática educativa cujos sujeitos são o centro de toda e qualquer ação. Com isso, reforçamos nossas estratégias de combate ao preconceito linguístico ao passo que elevamos a autoestima e o aprendizado do aluno na escola lócus. Esperamos que a produção de um dicionário pelos alunos, tomando como cerne a variação linguística nos

campos da identidade cultural tucuju² (variação do gentílico amapaense), eleve o sentimento de pertencimento do aluno como sujeito do lugar, rompendo preconceitos linguísticos, além de servir como fonte de pesquisa.

1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Para uma melhor compreensão da língua como instrumento social, dotada de heterogeneidade, é de suma importância o conhecimento da realidade local, para que possamos refletir e nos posicionar diante do que é dito, quando e como é dito (HORA, 2004).

Essa afirmação embasará nossa abordagem sobre a importância da Sociolinguística para a sustentação do trabalho que ora se apresenta, pois é ela que se ocupa do estudo da língua em uso no seio das comunidades de fala, (MOLLICA, 2015) e, portanto, não há como conceber, nos dias de hoje, uma prática educativa do ensino da língua que não se apoie no que postula essa linha teórica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais quando nos “convidam” a levar nossos alunos a refletirem sobre os fenômenos da linguagem, deixam transparecer o quanto precisamos conhecer as teorias relacionadas à Sociolinguística. Principalmente no que se referem às variedades linguísticas e ao combate a qualquer tipo de preconceito oriundo do uso da língua (BRASIL, 1998).

Uma dessas teorias sobre a qual se desdobram nossas investigações é a Sociolinguística Educacional, inaugurada no Brasil pelos estudos de Bortoni-Ricardo. Essa área teórico-prática visa à divulgação de resultados de pesquisas sobre a língua falada e escrita disponível no meio acadêmico, com intuito de transformá-lo em material pedagógico capaz de redimensionar o ensino de língua portuguesa (BAGNO, 2004).

Dizer que a língua obedece a um sistema organizado de regras, não significa que ela seja algo estanque. Ao contrário, todas as línguas são dinâmicas. A língua é um sistema dotado de heterogeneidade, já que nem todos os falantes de uma língua a usam da mesma maneira.

Nesses termos, Cecílio e Matos (2009, p. 2015) explicam:

[...] a heterogeneidade linguística em um país como o Brasil é um fato natural e inevitável, pois faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que tais grupos mantêm com as normas linguísticas.

São significativas as manifestações linguísticas dos alunos sujeitos dessa investigação no contexto de sala de aula quando, espontaneamente, deixam transparentes suas relações comunicativas e sua identidade: para amigo dizem chegado; para caboclo, cabuçu; para tolo dizem Zé Mané; para só o filé, só o fila. São “telhados” diferentes, que não deixam de ser um espectro da sociedade como ela é: diversa, multi, hetérea.

Isso significa que todos, sem exceção, têm o direito de expressar-se e ser reconhecido por aquilo que fala. O “jeito de dizer” de cada um não constitui prejuízo à sociedade. Os regionalismos, as divergências linguísticas e os níveis de formalidade são características inerentes e inevitáveis a um país como o nosso.

Ao contrário da norma padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução

(BAGNO, 2007, p. 36).

Para o autor, a língua é moldada de acordo com as interações sociais sendo, assim, um trabalho comum a todos os envolvidos nessa atividade. Nesse contexto, a língua não é um poço com suas águas paradas, em estado dicionário, mas flui à medida que molda a sociedade e é, por ela, moldada. Razão pela qual a escola não pode se limitar apenas ao que é apresentado nas gramáticas, mas sim deve despertar a consciência dos sujeitos sobre os usos e a organização das variedades linguísticas, haja vista que “[...] a variação e a mudança linguísticas é que são ‘o estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser.” (BAGNO, 2007, p. 37).

Para desvendarmos melhor esse conceito, é preciso, antes, que compreendamos o que se entende por variedade. Segundo Coelho *et. al.* (2015, p. 14) a variedade está relacionada ao uso que determinado grupo social faz da língua, no nosso caso, a língua portuguesa. Apesar de, no Brasil, o português ser a língua oficial, é perceptível que determinados grupos a usam a seu modo. Por exemplo, no Amapá e na região norte, chamamos macaxeira; no nordeste, aipim; no centro-oeste, mandioca.

Essas variedades são definidas, levando em consideração critérios de ordem geográfica, social, escolaridade, faixa etária, profissão dentre outros. Dentre essas variedades, há aquela é tida como de maior prestígio social e a que se tem como expectativa de ser aprendida/desenvolvida na escola. Mas é importante ressaltar que essa mesma variedade não é homogênea e que também sofre variação (COELHO *et al.*, 2015).

Bagno (2007, p. 47), define variedade como “[...] um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua”. Coelho *et. al.* (2015, p. 15), por sua vez, esclarece que se trata de um sinônimo de dialeto e falar. Entendemos, a partir dessas informações que as particularidades inerentes à forma como determinado grupo social e/ou regional usa a língua é o que define variedade.

Assim, o falar amapaense caracteriza-se, de forma geral, pelas influências linguísticas que seu povo recebeu dos negros, dos povos indígenas, além de sofrer interferência do fluxo migratório de pessoas provenientes de outros Estados do país, em especial o Pará e os Estados nordestinos.

Para discorrermos sobre o conceito de variação, recorreremos a Bagno (2007, p. 39) que concebe a língua como um “substantivo coletivo”. Isso se deve ao fato de ser, a língua, uma atividade social, na qual os atores passam por diversas transformações e essa instabilidade dos sujeitos, conseqüentemente, refletirá na dissimilitude da língua.

Variação, portanto, é a comprovação da heterogeneidade. A confirmação de que na sociedade a língua é moldada por indivíduos que, também, sofrem interferências de seu meio, de sua história, de seus pares, de sua faixa etária, entre outros. Desse modo compreendemos que a variação é um fenômeno que está para a referência diferenciada linguisticamente, relacionada a um mesmo sentido, conforme explica Coelho *et. al.* (2015, p. 16): “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”.

Assim, na comunidade amapaense, podemos ilustrar o fenômeno da variação a partir dos trabalhos de Sanches e Rasky (2015, p. 425), os quais identificaram as variantes *porronca*, *cigarro de tabaco*, *cigarro de palha* para o item lexical *cigarro de palha*. Consoante a esse exemplo, identificamos, a partir das interações no grupo “linguados4”, que os discentes usam as variantes lexicais *jarana*, *mão de vaca* para *pessoa escassa*; *duro*, *liso* para *pessoa sem dinheiro*.

Essas formas distintas de dizer, longe de denotarem o empobrecimento da língua ou mesmo servir como legitimização de preconceito sobre determinada pessoa e/ou grupo social,

“[...] são ricas em significado social e têm o poder de comunicar a nossos interlocutores mais do que o significado referencial/representacional pelo qual ‘disputam’” (COELHO et al, 2015, p. 16).

2 LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA

Para transitarmos entre os campos da língua e da identidade cultural julgamos necessário que é imprescindível partirmos, primeiramente, do conceito de língua, visitando as concepções traçadas por Saussure.

Saussure em seu livro Curso de Linguística Geral, já explicava que a língua tem dois lados: um individual e outro social. Sendo individual, é um meio de compreensão e interação. Sendo coletiva, transporta um sistema de valores que lhe permitem o status de instituição social. Para o filósofo a língua é “[...] um produto social da faculdade humana de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Ora, essa definição é importante para compreendermos que a língua está intimamente relacionada às manifestações da linguagem humana, independente de raças, épocas ou cultura. Com efeito, toda e qualquer forma de expressão da linguagem, da mais cotidiana à linguagem mais ornada, é língua (SAUSSURE, 2006).

Como estância social, a língua está diretamente ligada à valorização e reconhecimento dos fatores que formam a identidade cultural de todo indivíduo. A identidade cultural está relacionada à forma como cada um se ressignifica e se insere dentro de um determinado grupo cultural, sendo construída e moldada por diversos fatores, sociais, psicológicos, religiosos, ideológicos, históricos, culturais, dentre outros.

Pensar sobre isso é muito importante porque traz à tona as transformações suscitadas pelo fenômeno da globalização, cuja transgressão aos limites geográficos, interfere nas manifestações identitárias mais tradicionais e sendo assim, na própria constituição do sujeito, que sofre com a fluidez dos discursos intermediados pelas mídias tecnológicas.

Um bom exemplo disso é a forma como os estudantes amapaenses, ainda em formação de sua identidade, absorvem produtos como o funk carioca e, conseqüentemente, a linguagem e a ideologia dessas culturas, adotando-as como aquilo que os representam.

A cultura mais regional, nesse contexto, por não fazer parte, na maioria das vezes dos produtos e vozes de circulação mais ampla, perde força e se perde no espaço cada vez mais globalizado. Cada vez mais os sujeitos sofrem interferências de múltiplas identidades, manifesta por meio de sua linguagem essas interferências, contribuindo para que seja também um sujeito de múltiplas identidades.

Como sujeito do mundo, suas manifestações identitárias, práticas sociais, suas tradições, seu modo de conceber o mundo, suas visões, sua língua não são formados a esmo, por sua vez resultam dessa teia de relações com os seus semelhantes, com o espaço natural e com os papéis que representa nesses espaços.

Cada fio dessa rede contribui para que o indivíduo desenvolva aquilo que lhe representa. Nesses termos, a língua ocupa lugar especial, porque é por meio da linguagem que as relações sociais são construídas e significadas. E como tal, precisa ser alvo de abordagem didático-pedagógicas.

Um exemplo bem claro disso é o que se percebe com a linguagem do paraense. Nos últimos anos, houve uma política cultural que procurou colocar o Estado do Pará como um dos

destinos turísticos do Brasil, para tanto se investiu em uma ampla rede de fortalecimento de sua cultura, marcadamente amazônica, com especial destaque para o jeito de falar paraense.

A linguagem, antes estigmatizada, passou a ser objeto de autoestima e de identificação com o lugar, fazendo com que o nortista paraense se reconhecesse como indivíduo pertencente a uma cultura com características que não lhe desmerecem, mas por sua vez o exaltam perante o mundo. Falares como “Égua!, arreda, di rocha”, são exemplos que não só espelham o vernáculo do lugar, como a alma paraense. Além disso, os paraenses passaram a, literalmente, vestir a camisa de sua língua, como uma resposta de autoafirmação de sua cultura.

Essa relação do paraense com sua língua ilustra o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) elucida: “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”. Paraense, amapaense, pernambucano, carioca e todos os demais conjugam o verbo ser, sendo esse, representante daquilo que seu linguajar retrata, ou seja, suas práticas sociais.

No contexto das práticas educativas é preciso dar espaço para aquilo que reflete a riqueza da cultura do aluno. Dessa forma, reforçamos seus papéis sociais à medida que damos condições para que esses mesmos sujeitos alcem voos na escala ascendente da qualidade de vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam da pluralidade cultural (BRASIL, 2001) no que tange ao campo das linguagens referendam a compreensão das diferentes linguagens culturais, como forma de incluir e respeitar a origem do aluno. Fomenta ainda, a valorização de diferentes formas de linguagem oral e escrita, de reconhecimento de manifestações regionais e da diversidade plural da língua, como forma de compreender as identidades e singularidades de povo e etnias.

Essa preocupação condiz com uma prática educativa que vê, na relação com a língua, a oportunidade para reconhecer e valorizar o diferente, à medida que reconhece a língua como instrumento de desenvolvimento e projeção social. Isso, porque, sendo fenômeno cultural, reflete os valores e características culturais de cada grupo à medida que “[...] imprime na língua traços de identidade e legitimidade” (SANTANA, 2012, p. 49).

Para o pesquisador, conforme atesta com base em FIORIN (1997), a língua expressa a maneira como concebemos o mundo. Dessa forma, pode ser entendida como manifestação cultural, visto que tem nas expressões culturais o suporte de existência e vice-versa. A língua, nesse sentido, constitui um símbolo de identificação cultural (SANTANA, 2012).

O Amapá é um dos mais novos Estados criados, legalmente, no Brasil. Sua incorporação às terras brasileiras de acordo com Drummond (2007) e Pereira (2007) apud Sanches e Ribeiro (2013, p. 436b) dá-se a partir de 1901, com o Laudo de Suíça, definindo a soberania do território amapaense ao Brasil. Até então, essa área era palco de disputas e invasões, provenientes dos interesses sobre os produtos silvícolas e minerais da região.

No entanto, a cultura amapaense não resulta apenas da cultura indígena, mas assim como o restante do Brasil, há influências de diversos povos, cujas tradições, hábitos e a língua vão marcar fortemente a identidade cultural e linguística do falar amapaense.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O principal instrumento de pesquisa é um projeto de ensino intitulado “Pororoca em linguagem”, desenvolvido em doze etapas, o qual consta no apêndice deste trabalho. Acreditamos que uma proposta de intervenção coerente com uma educação proficiente passa

pelo planejamento e direcionamento das atividades de ensino. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) “[... o pesquisador, nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo que pesquisa”.

Dessa forma, compreendemos que a elaboração, aplicação e mediação das atividades do projeto podem conduzir-nos eficientemente ao alcance de nossos objetivos. Na elaboração do projeto foram considerados aspectos teóricos bem como didático-pedagógicos e contextuais, como a localização da escola, o perfil dos alunos e dos professores.

Além dele, consta como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas fechadas aplicado junto aos alunos, a fim de pudéssemos tecer seu perfil sociolinguístico. De acordo com Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 261) “é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade [...]”.

Outros instrumentos utilizados foram a fotografia e a gravação em audiovisual e em áudio das entrevistas junto aos agricultores. Sobre esses instrumentos, Bortoni-Ricardo (2008, p. 76) explica que, ao usar esse instrumental, o pesquisador adquire meios para “[...] discutir cada avanço no seu processo de interpretação da ecologia social da sala de aula com o professor em formação”. Isso porque, os dados coletados podem ser revisitados quantas vezes forem necessárias.

O projeto de ensino “Pororoca em Linguagem”, nosso principal instrumento de pesquisa, foi traçado de acordo com os preceitos de Prado (2005), a partir das concepções da Sociolinguística Educacional e da Sociolinguística Variacionista. Sobre esse instrumento discorreremos nesta seção, explicitando suas bases teóricas e estruturação.

O desenvolvimento do projeto envolveu a percepção de que é preciso buscar uma nova forma de ensinar, integrando instrumentos tecnológicos e currículo, de forma a garantir que o resultado seja um objeto de interesse a quem o produz (PRADO, 2005). No nosso caso, os sujeitos da pesquisa, sobre as variantes linguísticas amapaenses, são os alunos de 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O principal produto do projeto é a produção de um dicionário escolar a partir das variantes pesquisadas pelos alunos, por meio de entrevistas e contação de histórias gravadas em áudio e vídeo junto a amigos, familiares e agricultores da feira do produtor. Os instrumentos a serem usados pelos alunos serão, principalmente, os aparelhos celulares dos quais dispõem.

Para isso, a proposta delineada no projeto parte da ideia de que o aluno é sujeito de sua aprendizagem e compete ao professor encaminhar e mediar o processo. Concebemos que os alunos, ao assumirem o papel de protagonista do trabalho, constroem significados à medida que pesquisam, interagem com outros sujeitos, criticam, articulam dúvidas e traçam novos percursos para atingir seus objetivos. De acordo com Prado (2009, p. 5):

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Para direcionar e acompanhar um projeto com essas características, que vislumbre a configuração do aluno como protagonista de sua aprendizagem, necessário se faz que o

professor compreenda o universo intelectual, cultural e social, como também tenha clareza das etapas necessárias à sua execução.

Nessa perspectiva, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) são relevantes porque, dentre suas observações, está a constatação de que os universos que cercam a criança desde seu nascimento são fundamentais para sua socialização. Assim, os campos da família, das amizades e da escola exercem influência em sua linguagem e no projeto são tomados como eixos basilares para a constituição do resultado final.

Essa discussão levou-nos a considerar na conjuntura de nosso projeto de ensino não apenas as variantes linguísticas, principal foco do projeto, que os alunos usam na escola, como também aquelas percebidas no interior de suas relações sociais diárias, em contextos sociais distintos. Assim, é partir do confronto de domínios linguísticos diferentes (na escola, em casa, na feira) que colocamos o aluno frente a frente com sua linguagem, no intuito de levá-lo à reflexão.

No projeto, a questão de erro e a superação de preconceitos linguísticos e sociais estão relacionadas às reflexões sobre a linguagem da comunidade à qual pertence o aluno. Essa forma de tratamento do tema vem superar a limitação da escola, quando da abordagem das variantes em sala, visto que, geralmente, a instituição escolar trata esse conteúdo curricular limitando-se aos arquétipos do livro didático. Abrimos espaço, portanto, para a noção de adequação linguística e de monitoramento do estilo da linguagem. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Uma das questões consideradas no projeto é o fluxo migratório entre as populações da zona urbana e rural e as interações sociais desses sujeitos no contexto urbano. No estado do Amapá, especialmente na cidade de Macapá, essas interações são bem visíveis quando considerado o contexto da feira do agricultor, onde agricultores vendem seus produtos em dias de feira (terças e quintas-feiras).

Além disso, partimos do pressuposto de que os alunos ainda estão muito atrelados à cultura da oralidade, o que pretendemos investigar mais a fundo, a partir de um questionário direcionado aos entrevistados, para conhecer a que meios da cultura de letramento, os alunos têm acesso.

Assim, os alunos ao produzirem os verbetes do dicionário, terão a oportunidade de desenvolver capacidades como: escrever com objetividade, organização em ordem alfabética, refletir sobre a identidade cultural e os contextos de usos dos termos pesquisados. Um verbete de dicionário caracteriza-se pela tipologia informativa, com a finalidade de esclarecer o conceito de determinado vocábulo, expressão ou frase. Dirige-se a um público amplo e, normalmente, é feito por especialistas.

Para efeitos deste trabalho, o dicionário foi resultado de um projeto de ensino. Logo, as características de seus produtores são alunos em franco desenvolvimento de sua consciência linguística e cujo objetivo é sistematizar alguns vocábulos de sua identidade cultural. De acordo com Brasil (2012), um dicionário é um produto da sede de conhecimento. Como tal, o Ministério da educação, ao estabelecer uma política para o uso do dicionário em sala de aula sistematiza o dicionário considerando: que o objeto de conhecimento visado pelos dicionários é a palavra; que a disciplina a que ele está mais diretamente associado é uma especialidade da linguística, a lexicografia; e que, do ponto de vista epistemológico, a área em que nos situamos é a das ciências humanas; afinal, nada é mais humano que a linguagem, ou o nosso desejo de conhecê-la e dominá-la cada vez melhor. (BRASIL, 2012, p. 9)

Nesses termos, de acordo com Brasil (2012) a origem dos dicionários estaria relacionada à necessidade de tradução de palavras latinas e gregas para línguas mais modernas da cultura

européia, como também, à legitimação das línguas dos povos conquistadores.

Acredita-se que os primeiros dicionários registravam palavras pensando “o domínio ou conhecimento de mundo que elas propiciariam; o conhecimento relativo a sua origem, sua estrutura e seu funcionamento na língua” (BRASIL, 2012, p. 10).

Dada a natureza de sua origem, o dicionário que pretendemos como produto também evidenciará esses aspectos. No entanto, uma de nossas preocupações não é preservar a língua do dominador, mas sim reconhecer a importância de uma variante linguística, por vezes elemento de estigmas sociais e, propiciar, por este caminho o acesso à língua de prestígio social.

Sobre isso, importante considerar o que Bortoni-Ricardo (2004) salienta como um dos aspectos de ensino da competência linguística: o cuidado com a transição da cultura oral para a cultura de letramento. Uma situação na qual muitos estudantes encontram-se e para a qual a escola não se vê preparada, o que culmina com grandes índices de reprovação, evasão e a formação de analfabetos funcionais.

No combate a essa realidade na educação brasileira, é preciso considerar que a produção de dicionários pode ser um instrumento interessante no que se refere à impulsão do aluno à configuração de sua identidade cultural, haja vista que o léxico de uma comunidade não é rígido, mas por sua vez condicionado à individualidade do falante. É o indivíduo quem mistura formas, relaciona-se com o outro e incorpora, em suas práticas linguísticas, palavras e significados que fazem com que a língua se torne viva.

[...] é essa experiência individualmente limitada com os vocábulos que nos permite apreender sua natureza e estrutura e entender de que maneira funcionam, em nossa língua, os mecanismos que nos permitem criar e utilizar palavras. É essa experiência, ainda, que nos faz perceber a distância que sempre se estabelece entre o vocabulário que conhecemos e dominamos e as demais palavras que circulam na comunidade linguística de que fazemos parte (BRASIL, 2012, p. 11).

Perceber a diversidade na comunidade linguística da qual fazemos parte é um dos objetivos do ensino de língua, à medida que usamos essas percepções para romper com paradigmas preconceituosos que se criaram sobre as variedades dos vários cantos do país. Romper com essa tradição limitadora é importante. Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) explica: “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.”

Sob essa perspectiva, o planejamento do projeto de ensino incorreu nas seguintes atividades: proposição de um modelo didático, seguindo um roteiro lógico em que as atividades somam-se para o alcance dos objetivos; seleção de textos para leitura; delimitação de objetivos e prospecção do tempo necessário; elaboração de atividades reflexivas sobre os usos das variantes regionais do Amapá; elaboração das etapas de trabalho; organização do questionário para identificação dos entrevistados.

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual Prof^a Josefa Jucileide Amoras Colares, instituição onde a pesquisadora desenvolve sua prática docente desde 2001, uma escola pública, localizada no município de Macapá-AP. A Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares goza de boas referências no cenário estadual, haja vista que, desde 2008, teve sucesso em concursos de âmbito nacional.

A professora envolvida na pesquisa é docente formada pela Universidade Federal do Amapá, cuja conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras se deu em 1997, época em

que os professores universitários, em sua maioria, também possuíam apenas graduação.

Os sujeitos da pesquisa são uma população aproximada de 30 (trinta) alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, na faixa etária de 12 a 15 anos, que são, em sua maioria, alunos da escola desde as primeiras séries do Ensino Fundamental e alunos da pesquisadora, na quinta série.

Com base no questionário sociolinguístico com perguntas fechadas direcionado aos discentes fizemos um perfil dos alunos envolvidos na pesquisa. Os educandos compõem uma turma de 28 alunos, sendo que apenas 21 responderam ao questionário, que foi direcionado pela pesquisadora. A partir desse instrumento, concluímos que os educandos estão na faixa etária de 12 a 15 anos.

4 VARIANTES LEXICAIS REGIONAIS IDENTIFICADAS A PARTIR DA PESQUISA

A partir da análise dos dados, fizemos um apanhado de palavras, de termos e de expressões que consideramos como variantes lexicais regionais, tendo como base o uso corrente. Todos foram compilados em um rol, com intuito de incrementar a confecção do dicionário de variantes e atender aos objetivos de nosso estudo.

Seguem abaixo os vocábulos e expressões identificados a partir da entrevista e atividade de pesquisa realizada com a classe (verbetes e significados):

Acari = Peixe amazônico, coberto por escamas mais duras

Alvará = que dirá, imagina

Ao vai-te-se = Já era; foi-se

Apaiari = Peixe de escama

Araçá-boi = Fruto

Aruanã = Peixe amazônico

até o talo = Cheio

Avortado = Bastante

Bafento = Diz-se de quem conta bafo, gabola

Bandão = Abundância, à vontade

Bandeco = marmitta, quentinha

Bazuca = Chiclete

Buriti = Fruto do buritizeiro (miriti, muruti, buruti)

Cachorrinho-de-padre = Peixe de água doce; anujá (Pará)

Camapu = Fruto

Camarão no bafo = Prato típico da culinária amapaense (camarão abafado)

Camu-camu = Fruto

Cheiro-verde = Coentro e cebolinha

Chicória = Erva usada no tempero de peixes

Chinô = Diz-se da pipa quando cai, após ter sido cortada

Cuíra = Ansiedade

Curimatã = Peixe amazônico

Dourada = Peixe amazônico de pele

Empaxado = Efeitos da má digestão

Ensebada = resposta grosseira

Espalmou = Distância entre uma peteca e outra

Eu fez = Eu fiz

- Filhote = Tipo de peixe da região amazônica
Filhote no tucupi = Prato típico da culinária amapaense (peixe Filhote cozido no tucupi)
Futlama = Jogo de futebol realizado no leito do Rio Amazonas quando a maré está
Gengibirra = Bebida feita à base de gengibre e cachaça
Guaribada = arrumação, limpeza
Ingá = Fruto do ingazeiro
Já é já = É isso mesmo
Jambu = Erva que deixa a boca levemente adormecida, muito usada na culinária
Jarana = Avarento, mão de vaca, muqirana
Levou o farelo = Acabou, findou, morreu
Macaxeira = Aipim, mandioca
Maniçoba = Prato típico feito à base da folha de macaxeira ou manipeba (espécie de mandioca)
Marabaixo = Dança regional oriunda dos escravos
Marabaixo = Dança típica do Amapá
Matrinchã = Peixe amazônico
Muito corrido = Apressado, muito rápido
Ó do borogodó = feio, ruim, horrível, descuidado
Passar os pano = olhar, observar
Pescada de gurijuba = Filé de gurijuba
Peteca = Bolinha de gude
Pimentinha = Espécie de pimentão
Pirapitinga = Peixe amazônico de escama
Pirapitinga = Peixe amazônico
Ploc = Garota de programa
Porrudo = Grande
Pra frente = Enxerido; saliente
Pupunha = Fruto da pupunheira, palmeira da região
Puquinho = Muito pouco
Ressaca = Área inundada permanentemente
Revertério = desarranjo intestinal
Tá fraco = Pouco lucro
Tá por cima da carne seca = Está com dinheiro
Tá puxado = Difícil, complicado
Tacacá = Prato típico regional feito com goma de tapioca e caldo de tucupi, com camarão e jambu.
Tangirina = Bergamota, mexerica
Teba = Grande
Toquei pra frente = Dar continuidade;
Tucumã = Fruto do tucumãzeiro (tucun)
Tucunaré na brasa = Prato típico da culinária regional em que o peixe tucunaré é assado diretamente na brasa
Tucupi = Caldo extraído da mandioca (ralada ou amolecida)
Tuíra = Encardido
Ulha = Olha, veja
Urucubaca = má sorte, azar

Esses vocábulos não são encontrados, por exemplo, nos materiais didáticos usados nas escolas, tornando difícil o fazer docente voltado para a educação linguística. Queremos dizer que, sem registro de informações como essas, o que acontece, quase sempre, é a abordagem, na sala de aula, de variantes que não integram a própria língua que o aluno usa em seu meio.

O registro de variantes do falar tucuju vem contribuir para que os alunos reconheçam-se como sujeitos sociais, já que no decorrer do projeto de ensino exerceram tanto o papel de aprendizes, quanto o papel de pesquisadores. Além disso, pode ser útil a outros professores e contribuir para redimensionar o ensino da variação linguística em sala de aula.

Por tudo isso, acrescentamos ainda, que essa iniciativa é importante meio de transformação social, posto que contribua para a ruptura de preconceitos e de estigmas, dando ao falar amapaense o valor de destaque, no mundo marcadamente globalizado, pois compartilhamos com Tolstoi a ideia de que se queremos ser universais, devemos começar por pintarmos nossa aldeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos lançarmos neste estudo, procuramos responder o seguinte questionamento: como a escola pode contribuir para a valorização da identidade cultural e linguística tendo o aluno como protagonista da ação? Para isso, traçamos como objetivo geral reconhecer as variantes linguísticas do povo tucuju como meio de afirmação da identidade cultural do aluno, a partir da produção de um dicionário de vocábulos regionais. Definimos como objetivos específicos os seguintes: propor atividades que levem os alunos a tomarem as variedades linguísticas como meio de reflexão sobre a língua; identificar as variantes usadas pela comunidade, a partir de levantamento oral realizado pelos alunos; elaborar um dicionário escolar com as variantes linguísticas identificadas nesse levantamento.

A partir do que foi discorrido nesta dissertação, consideramos que o primeiro objetivo específico – propor atividades que levem os alunos a tomarem as variedades linguísticas como meio de reflexão sobre a língua as variantes usadas no dia a dia do amapaense – foi alcançado parcialmente.

Elaboramos e desenvolvemos o projeto “Pororoca em Linguagem”, que constava de doze etapas, nas quais propusemos estratégias de educação linguística que visaram despertar o sentimento de “amapalidade” nos alunos. As atividades apresentadas levaram os discentes a refletirem sobre as variantes linguísticas tucujus, como sinônimo de identidade cultural e, consequentemente de fortalecimento de seu senso crítico e de sua liberdade linguística.

Liberdade essa resultante das múltiplas etapas de ensino e aprendizagem com mediação das pesquisadoras. A cada etapa percebemos que os alunos avançavam no que diz respeito à percepção das escolhas linguísticas, dos contextos de uso e da adequação da linguagem em relação aos outros e aos contextos sociocomunicativos. À medida que propusemos reflexões sobre a linguagem, estimulamos o combate aos estigmas ainda muito presentes no ambiente escolar.

Por meio da entrevista e das outras atividades realizadas em sala de aula, além das anotações em campo, pudemos ter um retrato, quase uma selfie do falar tucuju, o que enriquece a ação educativa e eleva a autoestima do educando, colaborando para que novas iniciativas como essas sejam realizadas.

Para atingir o objetivo de elaborar um dicionário escolar com as variantes linguísticas identificadas no levantamento dos alunos – partimos do levantamento dos vocábulos selecionados

a partir das atividades propostas. No entanto, dado o tempo necessário à escrita da dissertação, o atropelamento do calendário escolar em virtude de greves, paralisações, dentre outros, o que concorreu para a escassez de palavras coletadas, julgamos pertinente confeccionar um glossário. Com isso, foi impossível a realização dessa parte do projeto tal como prevista. Devido a essa situação, fizemos todo o processo, a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos, alcançando parcialmente o objetivo delineado. Tínhamos essa tarefa como uma estratégia para instigar a valorização do falar amapaense, levando o aluno a se reconhecer por meio de sua linguagem. Razão pela qual consideramos que o glossário contemplou, parcialmente, os objetivos almejados.

Ao fazermos o registro de palavras e conceitos, comuns ao plano da oralidade, contribuímos para a documentação de variedades linguísticas amapaenses, evitando que se percam no tempo. O glossário consta de pelo menos 70 vocábulos e/ou expressões, cujos significados são dados a partir do uso corrente do falar tucuju. Face ao exposto, concluímos que nosso questionamento de partida – como a escola pode contribuir para a valorização da identidade cultural e linguística tendo o aluno como protagonista da ação? – foi respondido satisfatoriamente.

A principal contribuição nossa nesse sentido foi justamente partir da realidade sociolinguística na qual os alunos estão envolvidos e considerá-los como sujeitos ativos, capazes de construir e elaborar conhecimentos, desde que mediados por estratégias metodológicas adequadas. Esse trabalho estimulou a autonomia dos alunos, pois eles foram buscar as palavras e o conhecimento foi construído, ao contrário de como vemos normalmente: o educando recebe informações previamente selecionadas, direcionadas e estabelecidas como um pacote.

Um dos diferenciais do nosso trabalho foi colocar o aluno como protagonista da ação educativa. A escola pode contribuir criando situações de ensino e aprendizagem em que o aluno seja responsável por suas escolhas linguísticas. Além disso, é importante que os alunos possam refletir sobre a língua e os contextos de uso, mas também pratiquem essa reflexão, de forma que o conhecimento não se restrinja a uma prova, mas que tenham significado no contexto social. É a essa expectativa que nosso estudo visou atender: o aprendizado com impacto social, no meio escolar, partindo dos saberes do meio, das interações sociais.

Não se trata aqui, de apresentarmos a nossa proposta como estratégia infalível, nem tampouco defini-la como a mais apropriada. Mas, sem dúvida, com isso, queremos provocar novas discussões, novas reflexões e quem sabe, novos rumos nas práticas de educação linguística. Assim, as fronteiras entre os estigmas sociais estarão bem próximas das “sabedorias” da vida e, conseqüentemente, do acesso a meios mais justos de participação social.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. Transcriptnotation. In: _____. **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. SEC/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. v. 2. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 148p. : il. – (PNLD 2012: Dicionários). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/dicionarios> Acesso em 10 de Mar. de 2016.

_____. Ministério da Educação et. al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão et. al. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 201, p. 102-143.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CECILIO, Sandra Regina; MATOS, Cleusa Maria Alves de. Heterogeneidade linguística no ensino de Língua Portuguesa. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 2051- 2058. Disponível em < http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/095.pdf>. Acesso em 24 de Out. de 2016

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Galdino e RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em 23 de Nov. de 2016

COELHO, Izete Lehmkuhl [et. al]. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

DICIONÁRIO INFORMAL [online]. Marabaixo. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/marabaixo/9425/>. Acesso em: 23 de Nov. de 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Olhai a beleza da diversidade linguística. **Revista Na Ponta do**

Lápis, Ano VII – número 18, São Paulo, Dezembro 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-49.

GERARDHT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HORA, Demerval da. (Org.). **Estudos sociolinguísticos**. S/Ed. João Pessoa: 2004.

MAUTNER, Anna Verônica. Gramática: o chato que é bom. **Revista na Ponta do Lápis**, Ano III – número 7, São Paulo, Novembro 2007.

MELO NETO, João Cabral de. **Educação pela Pedra**. Editora do Autor. Rio de Janeiro, 1966.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. Tudo na língua é por acaso. In: **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

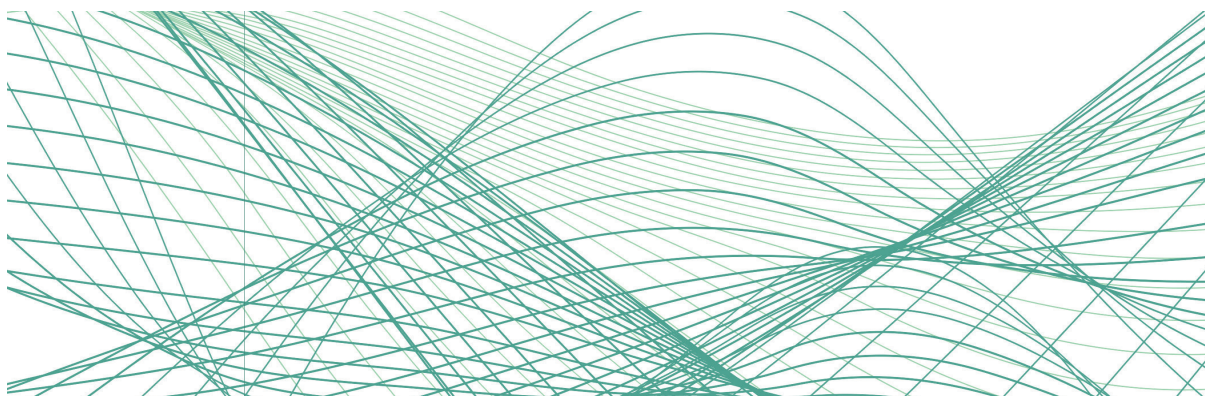
SANCHES, Romário e RAZKY, Abdelhak. Variação lexical para “cigarro de palha” e “toco de cigarro” no Amapá. **Web-Revista Sociodialeto**. Campo Grande –, v. 6, n. 16, p. 414-426, Jul/2015. Disponível em: <www.sociodialeto.com.br/?pag=home&ver=ver_trabalho&id=281>

SANCHES, Romário e RIBEIRO, Celeste. Variação lexical para libélula no atlas linguístico do Amapá. **Web-Revista Sociodialeto**. Campo Grande –, v. 4, n. 11, p. 435-449, Nov/2013. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014020527.pdf>> Acesso em: 18 de Nov. de 2016

_____. Atlas linguístico do Amapá: estudos dialetais e métodos de pesquisa. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 276-286, jan/jul 2013. Disponível em: <www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/155/178> Acesso em: 18 de Nov. de 2016

SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, Cultura e Identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: língua – vidas em português. **Revista Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 47-66, 2012. Disponível em [http < http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367/40088 >](http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367/40088). Acesso em 23 de Nov. de 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo Cultrix, 2006.



ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Luciane Ruis de Campos Almeida
Alaôr Fonseca Filho
Neide Araújo Castilho Teno*

INTRODUÇÃO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 32), trouxe novas orientações educacionais para o ensino de língua portuguesa, direcionada à busca de um letramento mais voltado para o multimodal. Nesse contexto de transformações, no campo da educação, a internet foi uma das aliadas para a legitimação de novas formas de ensinar.

Com isso, o guia de seleção do livro didático preocupou-se em inserir textos digitais, de diferentes gêneros textuais, em grande parte nos livros didáticos, surgindo assim, a importância da escolha do livro didático nas escolas como um instrumento de informação e subsídio para uma efetiva ação de trabalho com textos digitais.

Os estudos de Soares (2002) já indicavam que os livros didáticos de língua portuguesa deveriam considerar não só as literaturas brasileira e portuguesa como as questões da linguagem, do letramento digital tornando o ensino mais eficiente diante da necessidade de preparar o aluno para as habilidades de leituras diferentes e torná-los letrados digitais. A estudiosa, desde então, já anunciava uma mudança na metodologia e na concepção de professor como leitor, pois não bastavam ter os livros didáticos na escola, outras ferramentas do meio digital estavam sendo fundamentais e necessárias.

O livro didático pode ser um caminho para o aluno adentrar em ambiente digital, embora não seja a única ferramenta disponível, já que algumas escolas possuem “Salas de Tecnologia” e sua utilização depende de aulas diferenciadas ou projetos dos professores. A proposta aqui não é defender o uso ou não do livro didático, ou classificá-lo, mas analisar a ocorrência dos gêneros textuais digitais presentes no livro didático de língua portuguesa adotado na escola.

Quanto a esse material pedagógico, alguns estudiosos enfatizam que correspondem a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos, constituindo, não raras vezes, a única ferramenta pedagógica cujos textos chegam aos alunos. Não tem como negar que o livro didático hoje é quem norteia e determina todo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, Carmagnani, (1999); Coracini, (1999); Silva, (1998); e essa dependência em relação ao livro

didático, Silva (1998) vê como um impedimento para o professor utilizar outras ferramentas, dada a facilidade que proporciona esse material que o governo fornece às escolas.

Na perspectiva Bakhtiniana, o livro didático constitui um elo de comunicação entre o aluno e o professor, e sua interação se torna um mecanismo importante no processo de leitura e escrita de diferentes gêneros. A contribuição do teórico Bakhtin (1992) sobre o estudo de gêneros textuais cumpre uma função do ensino que é o uso da linguagem em contexto social e formal.

Outro ponto que justifica esse estudo relaciona-se à prática pedagógica, que requer do professor e da escola, a apropriação de multiplicidade de linguagens e conhecimentos dos multiletramentos (ROJO e MOURA, 2012). Essa ferramenta requer um professor com domínio dessas novas linguagens para a construção de outros significados na leitura e na escrita, ou seja, a necessidade de o professor estar disposto a outras práticas pedagógicas.

A finalidade deste estudo é conhecer o uso e a presença do letramento digital a partir de propostas de atividades presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Como pressuposto que permeia este estudo é que as atividades de leitura e escrita de gêneros textuais presentes nos livros didáticos envolvem o letramento digital e os gêneros digitais?

Para este tipo de estudo utilizamos a pesquisa ação que tem como vertente o envolvimento dos alunos em busca de metas comuns, que emergem num contexto que requer aprendizagem, com vistas a planejar maneiras de transformar os sujeitos nas/das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994). Esse tipo de pesquisa torna-se pertinente a este estudo, porque tem o caráter colaborativo, envolvendo professor e aluno que, por sua vez, possibilita o cotidiano das escolas a criar uma cultura de apreciação das práticas que são realizadas em sala de aula e mecanismos de como transformá-las.

Para organização do estudo caminhamos nos seguintes moldes: elaboração de um questionário para conhecer o acesso às ferramentas e ao meio digital; mapeamento e análise das ocorrências de atividades propostas no livro didático com gêneros digitais para promover o letramento digital e numa quarta etapa elaboração de um compendio pedagógico contendo atividades em meio digital como produto do estudo, embora nesse recorte não apresentamos as atividades do compendio elaborado, que denominamos de produto final de intervenção na realidade da escola pública de Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo algumas indagações foram necessárias: os livros didáticos adotados na escola contemplam o letramento digital? Os alunos têm contado com a internet/mídia fora do contexto escolar? Com que finalidade utiliza os meios digitais? Indagações dessa natureza foram os pressupostos que permearam este estudo, por entender que novas práticas de ensino envolvendo o meio digital estão relacionadas à prática social do letramento e isso se torna conhecimento essencial para que propicie ao aluno um letrado digital na sociedade.

O estudo foi desenvolvido numa Escola Pública Estadual, da cidade de Dourados/MS (Estado de Mato Grosso do Sul) e como procedimentos metodológicos, utilizamos a análise do livro didático adotado na escola no Ensino Fundamental II, 6º ano, com utilização de entrevistas com os alunos de maneira que tais instrumentos desvelassem as questões da aprendizagem e utilização do letramento digital.

Este estudo torna-se pertinente porque constitui uma autoavaliação do trabalho pedagógico, considerando o que estamos utilizando em nossas práticas a partir do livro didático. Nessa perspectiva, que entra o letramento digital que no dizer de (SOARES, 2006) é conhecer o que os professores fazem com a leitura e escrita em sala de aula e como os alunos estão

recebendo esses valores e práticas sociais.

É essa mesma estudiosa que nos ensina que não há letramento, mas sim letramentos (plural), porque na contemporaneidade há diversidade de práticas de leitura e escrita. A tela digital diferente da página do livro didático toma outro suporte para o ensino/aprendizagem digital, configurando o que chamamos de letramento digital.

1 LIVRO DIDÁTICO E A REVISÃO DA LITERATURA

Para compreender a função do livro didático na escola faz-se necessária uma retrospectiva dos momentos mais importantes como uma proposta de regularização e distribuição de livros didáticos nas escolas.

Iniciamos na década de 1930, período em que o Brasil vivenciava na história o conhecido Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas, cujo presidente buscava desenvolver no Brasil uma política de melhoria de vida e oportunidade para os menos favorecidos. Momento em que a educação no Brasil vivenciava uma “política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG *et alii.*, 1993, p. 12), ocasião que considera o livro didático como um aporte da educação e que até hoje esse instrumento está presente nas escolas, cuja proposta é obedecer programas curriculares.

Em 1929 cria-se no Brasil o Instituto Nacional do Livro (INL) com a finalidade de fomentar, legislar políticas de desenvolvimento para produção e distribuição do livro didático em todo território nacional. Duas reformas na Educação foram importantes nessa época: a de Campos e a de Capanema que apontavam para um forte crescimento e promoção no ensino de Português no Curso Secundário marcando assim, até o início dos anos 60, um aumento de aulas de língua portuguesa com ênfase ao estudo de temas que envolvessem a leitura (RAZZINI, 1992).

Na década de 70, o Brasil estava sob a Presidência de Médici, o Ministério da Educação e Cultura lança o chamado COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) com o intuito de melhoria do Livro Didático distribuído nas escolas de todo o país. O Governo brasileiro entendendo a importância do livro didático “tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação, atendessem ao desenvolvimento físico e social” (BR, COLTED, 1970, p. 11).

A escolha do livro didático adotado no *locus* da pesquisa respondeu a todas as etapas exigidas pelo MEC. Envolveu toda a comunidade da escola e seguiu algumas etapas, sendo que a primeira análise foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC) ao publicar um Guia contendo o título dos Livros Didáticos analisados com resenhas das coleções consideradas aprovadas. A escola de posse desse guia escolheu, entre os títulos disponíveis, aquele que melhor atendessem ao seu projeto político pedagógico, informação capturada em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> em (20/11/2015).

Consideramos a trajetória do PNLD como um segundo momento histórico a partir da existência dos três Programas do Governo Federal: o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - que abrange do 1º ao 4º anos e do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental; o PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - criado em 2004 garantindo livros didáticos para o Ensino Médio; e o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos.

Em 2012 houve um avanço nos livros didáticos pelo PNLD, quando mencionada a

inserção de componentes educacionais digitais complementares aos livros impressos. A escola já estava sendo colocada frente ao novo material, envolvendo multimídias com jogos educativos, simuladores e infográficos animados, o que exigia do professor novas práticas pedagógicas e competências para o uso de recursos audiovisuais. Para as escolas que não possuem internet foi disponibilizado o DVD como um recurso adicional para auxiliar o processo de aprendizagem.

Assim, os novos livros didáticos surgem com uma roupagem diferente, contendo ainda endereços *online* para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia para subsidiar o trabalho pedagógico do professor na busca do letramento digital. O Guia de livros didáticos: PNLD 2014 da Educação Básica, publicado pelo MEC em 2013, na sessão da apresentação, assim esclarece:

A preocupação do MEC na inserção de conteúdos digitais nos livros didáticos demonstra o avanço das novas tecnologias e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. A evolução tecnológica de acordo com as orientações do Guia trata de uma demanda da sociedade moderna de caráter importante para promover a integração das tecnologias no âmbito da escola. O letramento digital só ocorrerá à medida que o aluno souber manusear essas ferramentas de ensino, pois trata de um conhecimento básico “[...] que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos”. (Guia de livros didáticos: PNLD 2014 da Educação Básica, publicado pelo MEC em 2013, p. 05).

Com o avanço das tecnologias e a chegada dos computadores, nos anos oitenta, os estudiosos da língua portuguesa já se preocupavam com o a elaboração dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Muitos livros concentravam o ensino nos exercícios gramaticais com pouca leitura e análise da linguagem. Ilari (1985, p. 47) em seu livro a Linguística e o ensino da Língua Portuguesa ao discorrer acerca dos livros didáticos depõem que muitos livros didáticos “organizam suas lições em torno de textos curtos que são tomados como pretexto para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, etc.” o que não assegura uma leitura suficiente para compreensão do texto.

Bezerra (2001) ao pesquisar sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa, explica que na década de 60 a concepção de texto se limitava aos textos literários e os alunos não conheciam além da expressão do belo. Os textos nos livros didáticos também se restringiam ao estudo do vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração.

Com o surgimento da Linguística Estrutural a concepção de texto no Livro didático passa por uma reviravolta com a inserção de outros gêneros, pois além dos textos literários foram contemplados também os textos jornalísticos e as histórias em quadrinho, enfatizando os elementos da comunicação - emissor, receptor, mensagem e referente. Com o advento da sociolinguística os textos nos livros didáticos passam a ter um caráter social, a partir das características próprias de cada gênero. Assim, se o livro tem uma proposta que atende a aprendizagem da leitura e da escrita, com situações didáticas, cujos temas/textos são próximos das práticas sociais dos educandos, é porque existiu um trabalho voltado para a variação linguística que a tornou tão importante como o trabalho com a norma padrão da língua.

Outro requisito fundamental é se o material contempla e/ou abrange diferentes esferas de circulação de gêneros textuais, emergentes ou não, tanto o jornalístico como o literário, esses gêneros devem permear práticas e eventos sociais que o educando vivencia em seu cotidiano,

valorizando a cultura que ele traz ao entrar na escola e aproveita, no sentido de reconhecer no processo de aprendizagem com uma situação real e não fictícia.

2 LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTO E FERRAMENTAS DIGITAIS

O termo foi introduzido no Brasil, segundo Soares (2003) em seu livro “Letramento - um tema em três gêneros”, e pela primeira vez por Mary Kato em 1986 no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois o termo aparece no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de Leda Verdiani Tfouni em 1988 e em 1995 na obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” organizado por Ângela Kleiman. Quando Kleiman (2003) aborda sobre a questão da cidadania e dos rupos marginalizados, ela traz a discussão de transformação das práticas sociais e responsabiliza o professor para essa mudança de concepção.

Rojo, outra estudiosa que se dedica aos ensinamentos sobre letramento social, explica que o letramento proporciona valorização, o sujeito vivencia essa prática sociológica desde o contexto familiar, passando pela igreja, escola, trabalho, mídias etc. Para a autora:

O termo letramento, segundo a autora, “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

Neste estudo, em particular, optamos pelo letramento digital, não que os demais letramentos citados acima não sejam importantes, mas leva-se em consideração o contexto social e educacional. Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) explica que “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Assim, pode-se considerar que o termo letramento digital é o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas por meio de computadores com acesso a *Internet*.

O processo de mudanças em virtude dos avanços tecnológicos está posto e na educação não é diferente. A influência da tecnologia de informação e de comunicação modificou o acesso e às comunicações, à produção e aquisição de conhecimento e às relações humanas no sentido de ver e de construir o mundo. Com isso, a escola deve possibilitar aos alunos o uso dessas tecnologias já existentes e disponíveis por ser a instituição em que se dá a educação formal dos processos de aprendizagem da escrita e da fala enquanto instrumentos comunicativos, efetivando o aprendizado. As novas tecnologias permitem a construção de um aprendizado dinâmico, independente e criativo, superando o aspecto convencional e tradicional dos textos impressos.

Pode-se dizer que a tela de computadores, *tablets* e celulares como espaço de escrita e de leitura traz também novos processos cognitivos com novas formas de conhecimento e novas maneiras de ler e de escrever, ou seja, o letramento digital para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

É preciso, segundo Rojo em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, que a linguagem dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação”, porque não acrescentar ainda, numa época de explosão dos meios eletrônicos, que exige do sujeito, outros letramentos para

dar conta de viver nessa sociedade (ROJO, 2009, p. 90).

Assim, é inseparável o letramento das estruturas sociais por compreender as práticas de leitura e escrita que podem ser requeridas cotidianamente, ou seja, esse enfoque reconhece os letramentos múltiplos que segundo Street (2007), é um modelo ideológico que reconhece a multiplicidade do letramento e está ligado a contextos culturais específicos.

Os gêneros midiáticos que circulam na maioria das comunidades do planeta em massa e cotidianamente requer também avanços em direção a uma pedagogia eficiente de leitura e produção de textos culturalmente mundializados, tanto na formação de professores como nas práticas mais elementares da educação. Segundo Rojo:

‘multiletramento’, aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc.– para delas tirar sentido (ROJO, 2007, p. 31).

Essa prática realizada pela internet faz parte da realidade social, pois até mesmo as classes sociais desprovida de recursos financeiros acessam a internet através de *lan house* ou *ciber café*, prática essa que faz parte dos múltiplos letramentos e que é vivenciada pelos alunos e que não pode ser desvalorizada pela escola, que representa o órgão oficial de letramento. Diante dessas novas práticas de multiletramentos surgem “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8).

A tecnologia é uma ferramenta disponível e deve ser utilizada pelo maior número de pessoas possível, principalmente no ambiente escolar pelos educandos e professores. Nesse caso, é preciso considerar que a implementação digital envolve questões sociais e políticas, e que as mesmas não serão discutidas neste estudo. Segundo Levy (1999, p.17), “a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A utilização da ferramenta informática na educação é de suma importância (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005) embora esse meio não substitua o ser humano, por precisar de pessoas para operacionalizar. Desse modo, é preciso que os professores desenvolvam habilidades e qualificação para usar a ferramenta com criatividade em suas aulas. O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, mas possibilita aprendizagem para lidar com diversas ferramentas digitais.

As novas tecnologias da comunicação provocaram e continuam provocando mudanças significativas em todas as dimensões da sociedade, trazendo novas práticas sociais e tornando algumas práticas obsoletas em um curto espaço de tempo, mas a utilização dessas novas tecnologias é de suma importância, uma vez que estas práticas mudam os hábitos das pessoas e, conseqüentemente, também mudam a sociedade.

Essa tecnologia de aparelhos conectados a *internet* como computadores *smart TV*, *smartphone* e *tablet* modificou profundamente o conceito de tempo e espaço. Assim, um estudante pode morar em um lugar isolado na zona rural e ainda estar ligado aos grandes centros de pesquisa, às grandes bibliotecas, aos colegas de estudo e professores, e a inúmeros serviços que atualmente são disponibilizados unicamente pela internet como inscrição de vestibulares

e concursos.

Os gêneros desenvolvidos neste contexto atual foram denominados mídia virtual, pautados na tecnologia computacional que teve início nos anos de 1970, essa nova forma de comunicação é chamada comunicação eletrônica ou CMC - Comunicação Mediada por Computador - que desenvolve um tipo de “discurso eletrônico”, tornando-se mais sensorial, ajudando a criar e abrigar gêneros novos bastante característicos como: editoriais; artigos, entre outros.

Diante disso, pode-se afirmar que o que faz surgir ou desaparecer um gênero textual é a necessidade comunicativa inerente às práticas ou eventos de interação social que os gêneros norteiam e simultaneamente são norteados, como os gêneros emergentes que segundo Marcuschi (2002, p. 1):

Não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos. Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.

Uma das ferramentas mais importantes no contexto digital é o hipertexto por ser muito rápido no cruzamento de informações com documentos na rede, onde o usuário pode processar rapidamente a leitura e o pensamento, aprimorando suas reflexões e análises de informações. A proposta educacional com relação ao uso do hipertexto pressupõe um conjunto de capacidades mentais para compreender esses novos princípios que organizam e armazenam o conhecimento/informação em ambiente virtual, não apenas em livros, por meio de “links” que são ferramentas auxiliares de navegação na página eletrônica.

A distância entre autor e leitor se reduz no texto eletrônico, porque o leitor se torna também coautor com liberdade para construções tanto na estrutura como no sentido do texto. O hipertexto é construído pelo leitor durante a leitura, definindo o texto em sua estrutura e seu sentido. Segundo Lévy (1993, p. 33), o hipertexto:

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

No dizer de Levy (1993) o hipertexto possui alguns caracteres inerentes que propiciam o leitor olhar outros textos além daquele que está lendo. A leitura de um hipertexto será possível a partir do domínio do meio digital, de forma que leitor e texto se encontram em percursos em rede que pode ser tão bem elaborada e ampla, que pode em cada nó visualizar outras redes ou uma rede inteira.

3 ALGUMAS REFLEXÕES E ANÁLISES

Passamos às análises do estudo a partir de uma amostragem, de trinta e cinco alunos, dos sessenta entrevistados do sexto ano. As análises apontaram para o acesso à internet de 94%, ou seja, num universo de trinta e cinco alunos, dois alunos disseram que não tinham

acesso à internet, além da vivenciada na prática da escola. Ao comparar o gráfico da pesquisa da UNICEF¹ em 2013, com os dados da pesquisa que ora desenvolvemos, verifica-se que os alunos pesquisados estão incluídos na vida digital e que houve evolução quanto ao acesso a internet.

Quando questionados sobre o local que utilizam para acessar a internet, as afirmativas foram unânimes “em casa e na escola”, ou seja, os 35 alunos estendem o uso da internet além do ambiente escolar para comunicação, informação e entretenimento. Utilizam para manter contato com amigos nas redes sociais, para leituras e pesquisas de trabalhos escolares. Dois alunos acessam a internet só na escola e outros dois utilizam o computador/internet na casa de familiar e nenhum deles frequenta *lan house* ou *ciber café*.

Se compararmos os dados apurados nesta pesquisa - 91% dos alunos entrevistados acessam a internet em sua casa - ao percentual de 69% dos adolescentes brasileiros, segundo estudo da UNICEF (2013), verifica-se que a realidade de acesso à internet desses estudantes é superior à média nacional em um percentual de 22%.

Os meios eletrônicos mais utilizados pelos alunos para acessar a internet foi o celular em 80% dos casos, seguido pelo computador com 77%, depois pelo *tablet* com 62% e o notebook com 54%. É importante ressaltar que o questionário permitia responder mais de um meio que o estudante dispunha em sua casa para o acesso, razão pela qual extrapolou o total de 100%. Os dados apontaram para o celular como meio/instrumento de maior preferência e disponibilidade para manter o aluno conectado.

Outra questão apontada para o conhecimento foram os gêneros eletrônicos. O escore apurado na pesquisa foi de: 94% deles conhecem o *facebook*; 91% o *e-mail*; 57% o *chat*; 34% o *weblog*; 25% o *twitter*; 20% a videoconferência e ninguém conhece o fórum eletrônico. Os dados apontam para o conhecimento maior no *facebook* e no *e-mail*. Essas ferramentas contribuem para a comunicação social, por meio de mensagens instantâneas de informações rápidas e muitas vezes irrelevantes.

Aproximando na questão da relação entre gêneros eletrônicos e livro didático, os alunos foram unânimes em apontar 100% o *e-mail* como gênero eletrônico estudado no livro didático de língua portuguesa adotado na escola.

Portanto, os dados do questionário apontaram para certa facilidade de acesso aos meios digitais com internet em suas casas do que no ambiente escolar. Compreendemos esse dado do estudo considerando a questão dos problemas técnicos nas máquinas e internet da escola. A escola não tem favorecido o acesso do aluno no meio digital, via laboratórios da escola, e muitas são as dificuldades apontadas como: falta de técnico, computador ultrapassado, problemas de infraestrutura básica: faltam banda larga, laboratório de informática. Apontam ainda que o acesso dos sujeitos ocorre por meio de suas práticas sociais – *facebook* e *e-mail* –, fornecendo informações e dados para a elaboração de atividades que visam promover o letramento digital.

Os dados revelaram desigualdades entre a escola e as residências dos alunos. Foram unânimes em apontar que utilizam mais os meios digitais em suas casas que na escola. Um dado pertinente, uma vez que, embora a escola seja contemplada com sala de informática, um número grande de computadores à disposição dos alunos, as máquinas não tem manutenção e a internet na escola não tem potencial para contemplar os usuários.

Ao realizar o mapeamento do livro didático (TAVARES e CONSELVAN, 2012), quanto à ocorrência dos gêneros textuais em contexto digital e em que medida ele propõe ou estimula

1 O uso da Internet por adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Brasília, 2013. Texto capturado em https://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf

o trabalho pedagógico do professor em sala, foi encontrado no livro didático adotado propostas de atividades, leituras e interpretação de textos que possibilitam ao aluno realizar práticas de letramento em contexto digital. Os únicos gêneros emergentes apresentados e verificados na análise do livro didático adotado foram o *e-mail* e o *blog*, conforme quadro e gráfico a seguir:

Quadro 01 – gêneros em contexto digital no livro didático “Vontade de saber”

| Gênero textual | Páginas | Ocorrências |
|------------------------|---|--------------------|
| Anúncio | p. 141 | 1 |
| Autobiografia | p. 244 | 1 |
| <i>Blog</i> | p. 46 | 1 |
| <i>Cartum</i> | p.12 / p. 94 / p. 136 | 3 |
| Classificado (emprego) | p. 196 | 1 |
| Conto | p. 61 | 1 |
| <i>E-mail</i> | p. 36 / p. 37 / p. 40 | 3 |
| Fábula | p. 79 | 1 |
| Imagem (capa de livro) | p. 95 | 1 |
| Imagem(cartaz) | p. 125 | 1 |
| “Internetês” | p. 41 / p. 42 / p. 43 | 3 |
| Manchete | p. 69 / p. 78 / p. 90 / p. 111 / p. 112 / p. 206 / p. 230 | 7 |
| Música | p. 30 / p. 188 | 2 |
| Notícia | p. 72 / p. 82 / p. 243 / p. 248 | 4 |
| Poesia | p. 70 / p. 180 / p. 233 | 3 |
| Previsão do tempo | p. 230 | 1 |
| Reportagem | p. 149 | 1 |
| Resenha de filme | p. 97 | 1 |
| Sinopse de filme | p. 126 | 1 |
| Tirinha | p. 66 / p. 177 / p. 247 | 3 |
| Trecho informativo | p. 30 / p. 34 / p. 86 | 3 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O *e-mail* foi apresentado com orientações quanto ao seu aspecto estrutural, sua prática

social e implicitamente sua transmutação. Segundo Marcuschi e Xavier (2004, p. 31), “esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular” porque possibilitam a interação de textos escritos com o meio visual, auditivo e espacial em ambiente digital, embora não houvesse essa proposta prática de leitura e escrita para efetivar o letramento digital.

O gênero *blog* foi apresentado descontextualizado na sessão “A língua em estudo” como pretexto para verificação da pontuação empregada. Há uma ausência de explicações sobre a estrutura do texto ou a transmutação que ocorreu do gênero diário para o gênero emergente *blog*. A explicitação restringe-se em um *Box* ao lado, com poucas palavras, acerca do *blog*, a intencionalidade e a recepção, como um gênero de familiaridade do leitor, indiciário de não necessárias explicações.

Enfim, ao retomar o objetivo deste estudo que foi o de conhecer o uso e a presença do letramento digital a partir de propostas de atividades presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, podemos mencionar da fragilidade de atividades que fazem referência ao letramento digital. Há restrição de sugestão de *sites* para que os alunos sejam motivados às práticas da leitura de textos eletrônicos pertinentes aos temas abordados nas unidades do livro. Consequentemente a utilização por parte do professor do letramento digital fica restrita, ou quase nada, durante as aulas, não há estímulo à participação em *chats* ou em aulas virtuais, também não menciona a utilização do *Wikipedia* ou *google* que são referências para pesquisa, ficando comprometido o uso e a disponibilidade de dicionário *online*.

Outra restrição perceptível no livro didático é quanto aos Jogos educativos virtuais, ausente em forma de conteúdo do núcleo comum, e ausente como complementação de atividades extraclasse. Por outro lado, o livro didático analisado propõe algumas atividades ligadas ao letramento digital de maneira tão sutil, que o aluno mostra desconhecimento do uso do letramento digital.

Diante dessas considerações e análises, é que foi possível propor a organização de um produto denominado “Compendio para práticas de letramento digital” e para isso foram selecionados cinco gêneros textuais – *cartum*, *tirinha*, *blog*, “*internetês*”, *e-mail* - em contexto digital, com o propósito de complementar as atividades consideradas ausentes no livro didático. Esse compêndio constituiu um produto, que certamente, após publicado, constituirá em suporte pedagógico para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas: subsídios para uma análise do gênero. In: **Encontro cearense de estudantes de letras**, 3, 2001, Fortaleza. Linguagem, Educação e Sociedade: das primeiras letras à transformação social – programa e resumos. Fortaleza: UECE, 2001, p. 33.

BR, COLTED. **Utilização do livro didático: material básico dos cursos de treinamento para professores primários**. Brasília: MEC, 1970.

BRASIL. **Fundo nacional de desenvolvimento da educação**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acessado em 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acessado em 20 nov. 2015.

CARMAGNANI. A concepção de Professor e de aluno no livro didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 33-43.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: CEALE/UFGM, 2005.

_____; SANTOS, E. M. (Org.). **O livro didático como agente de letramento digital**. Belo Horizonte, MG: CEALE, 2007.

DIAS, R. Web quests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, 2012.

FREGONESI, D. E. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. R. F. V.; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: FCL-UNESP-Ar, 1997, p. 127-145.

FREITAG, B. *et alii*. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: UNESP, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. *et alii*. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAZZINI, M. P. G. **Antologia nacional (1985-1969): museu literário ou doutrina?** 1992. 123 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Ciberultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 141-160, dez. 2002.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

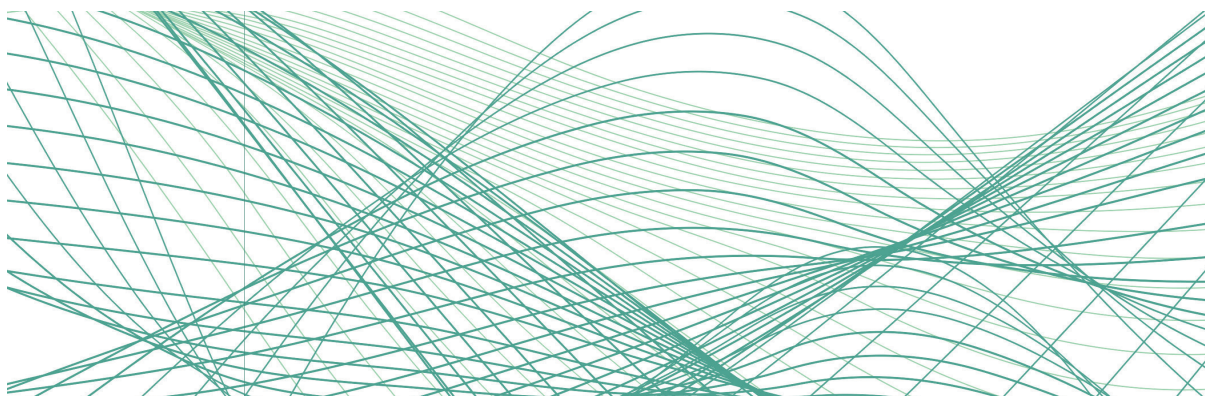
TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte, 2005.



O HIPERTEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS: RESULTADO DA PESQUISA DO PROFLETRAS

*Ângela Maria dos Santos
Nataniel dos Santos Gomes*

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em uma época de constantes mudanças, provocadas pelo surgimento de novas mídias que estão inseridas em todos os aspectos de nossa vida, e como não poderia ser diferente fazem parte também do cotidiano de nossos alunos, nativos digitais, que querem encontrá-las em seu cotidiano escolar. A escola começa seu processo de transformação tecnológica com a aquisição de ambientes e equipamentos eletrônicos e preparação dos professores para lidar com estas novas mídias que devem de alguma forma, estar inseridas nos planejamentos dos professores e relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Com estas mudanças há também o surgimento de uma nova forma de escrita, chamada de letramento digital. Segundo Kleiman (2005, p. 19), o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Para Rojo (2013, p. 8), se os textos da contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Percebemos assim, os novos usos dados ao letramento digital através das novas formas de leitura e escrita possibilitadas pelo hipertexto.

Para Xavier (2004, p. 171), o termo hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Estes novos e variados tipos de textos exigem novos gêneros textuais, pois possuem características próprias (MARCUSCHI e XAVIER, 2004) e, podemos nos referir a estes novos textos que circulam na *internet* de gêneros digitais, reconhecidos inclusive pela escola, pois já estão incluídos em seu currículo formal.

Percebe-se que os alunos/jovens, utilizam-se constantemente das mídias fora do espaço escolar, promovendo uma intensa aquisição de informação o que não quer dizer aprendizagem, principalmente em relação à leitura e escrita. Eles estão *on-line* o tempo todo e nunca conheceram e não imaginam o mundo sem tecnologia digital. Estes jovens são a chamada geração Y, jovens que nasceram com acesso ao mundo tecnológico e que utilizam as mídias para fazer amizades, falar e marcar encontros e festas com os colegas, criar e editar seus perfis nas páginas de relacionamento, brincar, postar e enviar suas fotos, escolher os filmes que vão assistir, baixar

suas músicas preferidas etc.

A internet tem possibilitado a aquisição de novas práticas de leitura e escrita, através de textos multimodais, isto é, que misturam texto, imagens e som em um mesmo suporte. Assim, utilizando-se de hipertextos como recursos à leitura e a escrita no mundo midiático, o professor de língua portuguesa poderá propiciar aos seus alunos um maior contato com uma ampla variedade de gêneros textuais orais e escritos, de acordo com as necessidades de informação e objetivos de aprendizagem, a partir de suas habilidades e das competências necessárias.

Todo texto organiza-se em algum gênero e conforme dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) sem eles não há comunicação, pois são fundamentais na escola que sempre trabalhou com eles, visto que a missão da escola é ensinar aos alunos a escrever e ler e toda forma de comunicação utiliza-se de algum gênero para circular e estruturar-se. Há ainda as teorias mais recentes na área de educação e linguagem que falam da importância do trabalho com os gêneros textuais no trabalho de leitura e escrita e também o surgimento de novos gêneros textuais e a transformação de antigos, de acordo com as mudanças pelas quais passa a sociedade e que é preciso que a escola se aproprie para preparar o aluno para a grande variedade de culturas presentes no mundo globalizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tratam do assunto, investindo em material contendo os gêneros em suas várias formas, como os novos gêneros textuais, chamados de gêneros digitais ou midiáticos, intermediados pelo uso do hipertexto, que nesta pesquisa realizou-se em um blog criado para as atividades a serem realizadas em sala de aula com os alunos. Nesse sentido, este trabalho teve o objetivo de analisar a utilização dos gêneros textuais orais e escritos através do uso do hipertexto nas aulas de língua portuguesa, como ferramenta motivadora da leitura e capaz de tornar os alunos proficientes produtores de textos, apoiando-se em estudos de autores como Dolz e Schneuwly (2004) que tratam da questão dos gêneros e acreditam que é por meio de textos que o ensino da língua deve ser feito, assim, para que os alunos dominem diferentes gêneros é necessário que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior maestria dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio de diferentes metodologias organizadas pelos professores.

Objetivou-se discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que se acredita que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem dos alunos, e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores.

Este artigo traz o resultado da dissertação de Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS/2013, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS, que tratou do uso do hipertexto e o estudo dos gêneros textuais em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental. O projeto de intervenção visou desenvolver atividades de leitura e escrita, por meio digital, utilizando os gêneros textuais, enfocando em reflexão sobre os aspectos formais da língua, mas principalmente objetivando os processos de interação do aluno – leitor e produtor de textos – na sociedade da qual faz parte.

O projeto teve ainda como objetivos proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno em seu processo de leitura e produção textual, sendo uma consequência o domínio do funcionamento da linguagem nas várias situações de comunicação; apropriação das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros, tanto os tradicionais quanto os gêneros midiáticos, nas reais situações de comunicação, dando-lhes assim oportunidade de

desenvolver sua competência comunicativa; contato com diversos textos midiáticos, ou seja, hipertextos em diferentes gêneros, para que haja diferentes atividades de leitura e escrita – o letramento digital – e assim desenvolva-se uma prática mais eficiente do leitor/autor de texto na escola.

1 METODOLOGIA

O projeto de intervenção foi aplicado em uma sala de aula com 36 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, em uma escola estadual do município de Dourados/MS, no quarto bimestre do ano letivo de 2014 e durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2015 nas aulas de língua portuguesa.

Através de pesquisa/conversa informal realizada em sala de aula verificou-se que os alunos possuíam computadores e acesso à internet em suas residências, pois a utilizavam para a realização de pesquisas escolares, jogos *on-line* e também para acessar o *blog*, que foi criado para a realização das atividades de leitura e produção textual com este grupo de alunos.

A pesquisa deste trabalho possuiu um caráter descritivo e foi usado o método qualitativo, sendo que foi criado um *blog* para o registro das atividades realizadas, bem como para a postagem de *links* para textos, vídeos, imagens e todo o conteúdo que se referir à utilização do hipertexto na realização de atividades de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais orais e escritos. Assim, a base para o estudo e/ou pesquisa das atividades foi o *blog* da turma: (<http://ler-escrever6.blogspot.com.br/>).

As atividades aconteceram na Sala de Tecnologia Educacional – STE – da escola, local em que os alunos foram apresentados ao *blog* e também às ferramentas disponíveis no mesmo. Ainda neste espaço, realizaram atividades de leitura, pesquisa, produção de texto, respostas de questionários, enquetes, etc.

A primeira atividade realizada aconteceu STE da escola, na qual os alunos foram apresentados ao *blog*, utilizando-se o projetor multimídia, explicando assim, o objetivo de sua criação e como seria a utilização e desenvolvimento dos trabalhos realizados a partir do mesmo.

Estas atividades tiveram início a partir de um questionário para perceber a compreensão dos alunos sobre *links* e hipertextos, verificando se os mesmos tinham noção do *blog* como documento hipertextual. Os próximos passos foram: as atividades de leitura dos gêneros textuais estudados (que constam no referencial do estado do MS e outros), sempre com registro das atividades desenvolvidas por meio de vídeos, fotos e relatos escritos, tanto feitos pelos alunos como pela pesquisadora.

Também aconteceram atividades de produção e retextualização textual de acordo com o gênero textual escrito, tanto durante as aulas, na STE da escola, como também foram realizadas atividades extraclasse, visto que a maioria dos alunos poderia acessar o *blog* fora do ambiente escolar e realizar as atividades de leitura e escrita.

Assim, as atividades referentes à produção textual foram trabalhadas sempre enfocando um gênero textual e sua tipologia e através do uso do hipertexto para que os alunos percebessem a necessidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, pois é preciso desenvolver a percepção de que o domínio destas habilidades facilita a comunicação, dá acesso à informação, possibilita expressar e defender uma posição em qualquer situação comunicativa possibilitando ainda construir e compartilhar visões de mundo e também produz conhecimento.

Os gêneros textuais trabalhados com esta turma de 6º ano foram os que se inserem na cultura literária ficcional como os contos de fada, as fábulas, as histórias em quadrinho e dentro

dos gêneros orais, os contos populares.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os autores que embasaram este trabalho são renomados no campo da educação, pesquisando assuntos importantes para o ensino e a aprendizagem como o letramento digital, os gêneros, a escrita e a oralidade presentes no cotidiano escolar, o uso do hipertexto e demais mídias como recurso às aulas de linguagem. Entre eles, pode-se citar Rojo, que diz (2013) que nem as tecnologias digitais nem os novos multiletramentos da cultura digital chegaram às práticas escolares, que continuam muito ligadas ao texto impresso, mas que essas são as novas práticas do cidadão do século 21.

É preciso aproximar os alunos dos novos gêneros dentro do ambiente escolar, pois os mesmos utilizam-nos em seu cotidiano, mas precisam apropriar-se dos mesmos em proveito próprio, na aquisição e organização conhecimento e informação.

Assim, é necessário que a escola, no papel do professor, conheça-os, prepare-se e planeje como utilizar e inserir estes novos letramentos – os multiletramentos -, pois os mesmos já fazem parte dos textos contemporâneos, das várias linguagens nas quais os alunos têm contato fora da escola. A escola pode ainda não tê-los aceito ou não saber como utilizá-los, pois segundo Rojo (2012, p. 23):

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Estes novos textos exigem uma nova postura do leitor/autor do texto, não apenas com atitude interativa, mas também colaborativa, seja individual ou em grupos, o que importa é que o usuário que precisa sair do papel de receptor passivo e quer atuar, dar sua opinião, manifestar-se, interagir. As novas mídias digitais da *web* trazem esta característica e, são bem utilizadas nos diversos grupos sociais, seja para levantar fundos para uma instituição, auxiliar alguém que precisa de uma doação ou mesmo para organizar uma manifestação ou ato público.

Seguiu-se ainda neste trabalho, as orientações da proposta de ensino dos gêneros orais ou escritos de Dolz e Schneuwly (2004) que deram base à pesquisa fornecendo informações teóricas sobre o planejamento do ensino com gêneros. Também foram utilizadas leituras da proposta didática de Marcuschi (2008-2010) organizada a partir de gêneros textuais e o hipertexto que, como diz Xavier (2004, p. 174) a leitura no hipertexto seria literalmente um ato de inteligência, desde que se utilizem adequadamente as múltiplas escolhas que ele oferece.

Este trabalho justificou-se por perceber que a leitura, que deve ser uma prática prazerosa, ainda está longe de ocupar o espaço que deveria na escola. Juntamente com a leitura está a escrita, que conforme diz Marcuschi (2008, p. 16), pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno.

Atualmente, as práticas de leitura e escrita na escola, têm passado por transformações, com a inserção e o uso das novas mídias e os gêneros textuais passam por modificações, desenvolvendo-se de maneira dinâmica e desmembrando-se em outros – os textos multimodais – diferentes gêneros de texto formados por modalidades variadas de linguagem, de imagens,

sons, etc., de acordo com necessidades dos falantes ou suporte usado.

Sendo assim as teorias analisadas, bem como as atividades planejadas pretenderam contribuir de forma efetiva para a promoção de novas práticas pedagógicas no trabalho com a leitura e a escrita no ambiente escolar, contemplando os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais numa sociedade que precisa formar leitores críticos e capazes de ler e produzir textos coerentes, que possam comunicar-se nas diferentes esferas da sociedade, seja por meio de textos orais ou escritos.

3 SOCIALIZANDO ALGUNS DADOS

Este trabalho foi aplicado com alunos do 6º ano em atividades de leitura e produção textual postados no blog criado para esta turma com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais. Envolveu os seguintes procedimentos:

- Observação de aulas/atividades: analisar a prática dos alunos participantes da pesquisa no que se refere à recepção e participação em relação às atividades propostas;
- Coleta de textos: as produções textuais dos alunos foram coletadas, com a finalidade de se analisar as condições de produção nelas presentes.
- Questionário: para colher depoimentos sobre a concepção de leitura e escrita e uso do hipertexto.

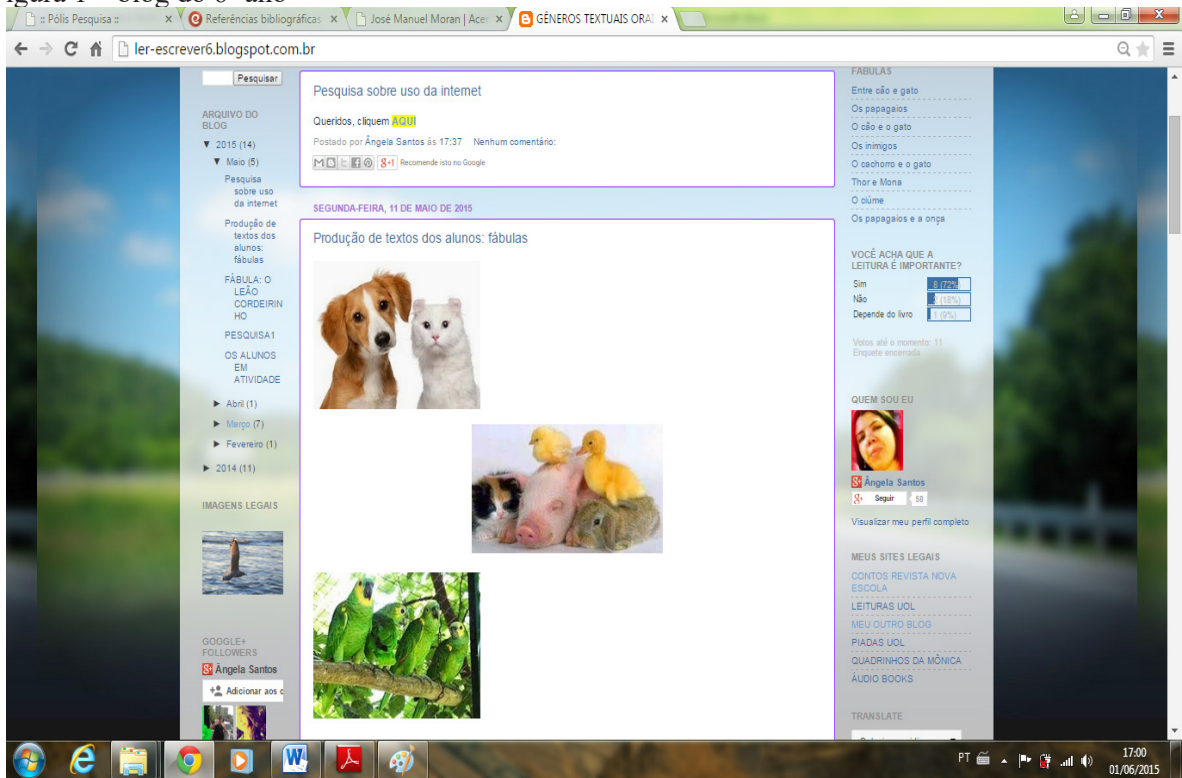
Sobre a formação de leitores é preciso que se faça uma seleção cuidadosa dos gêneros trabalhados, possibilitando que o aluno compreenda os diferentes textos que circulam na sociedade, sendo que a escola deve assumir seu papel de formadora e ficar atenta para garantir a variedade e riqueza destes textos junto aos alunos. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) dizem que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Sendo assim, quanto maior a diversidade de gêneros trabalhados em sala de aula, melhor será o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias às produções textuais do aluno.

Seguem algumas atividades realizadas pelos alunos nos *posts* do blog da turma:

Figura 1 – blog do 6º ano



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 2 – Pesquisa: O que sei sobre links e hipertexto

O QUE SEI:

Formulário para o 6ºB sobre hipertexto e hiperlinks.

***Obrigatório**

Nome *

1. Em um texto da internet, no blog da professora, você sabe identificar o que é um link? *

a) sim

b) não

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3 – Continuação da pesquisa: O que sei sobre links e hipertexto

2. Tendo sempre como referência um texto da internet, como o blog da professora, responda: para que você acha que o link serve? *

3. Ler um texto usando estes links: *

- a) deixa a leitura mais fácil de compreender
- b) torna a leitura do texto mais divertida
- c) deixa o leitor escolher por onde quer começar a leitura
- d) tanto faz, nunca tinha reparado no link

4. Você sabe o que é um hipertexto? *

- a) sim
- b) não

5. Ainda tendo o blog da professora como ponto de referência, você sabe se nele tem hipertexto? *

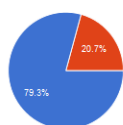
- a) sim
- b) não

6. Qual a diferença entre um texto com hipertexto e um texto sem hipertexto? *

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 4 – Resumo de resposta das perguntas 1 e 2

1. Em um texto da internet, no blog da professora, você sabe identificar o que é um link?



a) sim 65 79,3%
b) não 17 20,7%

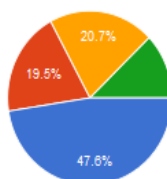
2. Tendo sempre como referência um texto da internet, como o blog da professora, responda: para que você acha que o link serve?

Um link serve para mostrar mais conteúdo para as pessoas e para explicar melhor um assunto para uma pessoa
Para levar para o lugar que você quer por exemplo um texto ou um vídeo
Para abrir em outra página
SIM
Para Mostrar Uma Página, Um Site, Um Blog ...
para aprender mais
É igual um blog da professora, aonde aparece uma mão para clicar e um link

Fonte: dados da pesquisa.

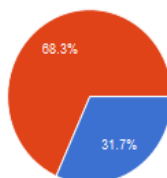
Figura 5 – Resumo de resposta das perguntas 3 e 4

3. Ler um texto usando estes links:



a) deixa a leitura mais fácil de compreender 39 47,6%
b) torna a leitura do texto mais divertida 16 19,5%
c) deixa o leitor escolher por onde quer começar a leitura 17 20,7%
d) tanto faz, nunca tinha reparado no link 10 12,2%

4. Você sabe o que é um hipertexto?

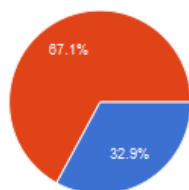


a) sim 26 31,7%
b) não 56 68,3%

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 6 – Resumo de resposta da pergunta 5

5. Ainda tendo o blog da professora como ponto de referência, você sabe se nele tem hipertexto?



a) sim 27 32,9%

b) não 55 67,1%

Fonte: dados da pesquisa.

Pelas respostas dadas percebe-se que 79,3% dos alunos compreende o que é um *link* e apenas 20,7% não sabe o que seja. Verifica-se pelas respostas que eles sabem que o link abre em outra página, tanto em site, como em *blog*, servindo para mostrar um conteúdo para as pessoas e para explicar melhor um assunto ou informação e que entendem que o *blog* da turma, com as atividades de leitura e produção de texto é composto por links. Também pode-se perceber que, embora o blog da turma seja composto por hipertexto os alunos não sabem o que seja, o que se comprova por 68,3% das respostas dos participantes da pesquisa contra apenas 31,7%, o que se comprova ao analisar que os alunos não compreenderam que o blog é todo organizado em hipertexto, já que 67,1% dos mesmos não sabe se há este recurso no blog e 32,9% têm consciência de que o blog é um documento hipertextual.

Apesar do uso frequente do hipertexto nas páginas que utilizam na internet, os alunos, talvez pela imaturidade própria da idade não tenham compreendido que estejam utilizando o hipertexto, embora utilizem-no adequadamente, identificando os links e compreendendo sua função no arquitetura do blog.

Evidencia-se que os alunos não sabem nomear o que utilizaram, como o hipertexto, mas que compreendem e usam-no adequadamente. O objetivo deste trabalho era que utilizassem o recurso midiático com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, assim o fato de não saberem o nome do recurso não interfere no resultado da pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a utilização dos gêneros textuais orais e escritos através do uso do hipertexto nas aulas de língua portuguesa, como ferramenta motivadora da leitura e capaz de tornar os alunos proficientes produtores de textos.

A escrita capacita seus escritores a participar e a comunicar-se em sociedade de forma crítica e autônoma, construindo textos e fazendo-os circular utilizando-se do recurso do hipertexto e dos novos gêneros textuais que propiciam as novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Usar as novas mídias nas aulas de língua portuguesa revelou-se uma atividade por vezes muito difícil, pois a sala de tecnologia da escola em que a pesquisa foi realizada foi apresentando, no decorrer dos trabalhos, inúmeros problemas técnicos, desde a dificuldade com a velocidade da internet quanto à precariedade dos computadores utilizados que nem sempre suportavam o acesso ao blog da turma por todos os alunos ao mesmo tempo. Também houve problemas no sistema ultrapassado do próprio computador, máquinas com vírus e ainda problemas com tomadas e estabilizadores que não funcionavam. Assim, algumas atividades foram realizadas

em horário extraclasse, após o aluno receber as orientações em sala de aula, o que comprova que o planejamento é dinâmico e precisa adaptar-se às circunstâncias.

Visto que as atividades organizadas eram diversificadas e com práticas variadas, isto fez com que houvesse interesse e assim maior participação pelas mesmas, fazendo com que os alunos lessem muito, vários gêneros, levando-os a uma maior procura pela biblioteca da escola. As atividades a partir dos links também propiciaram práticas de produção de texto, tímidas muitas vezes, mas que cumpriram um dos objetivos do trabalho que era desenvolver práticas de leitura e escrita, tornando os alunos leitores mais motivados e produtores de textos mais eficientes.

O uso do hipertexto como recurso para as atividades de leitura e escrita mostrou-se muito eficaz, pois os alunos têm grande receptividade e familiaridade com esta ferramenta, assim as atividades, mesmo aquelas realizadas pela primeira vez como foi o caso do blog e seus recursos, foram bem aceitas e facilmente realizadas. É preciso lembrar-se de que alunos nesta faixa etária estão sempre prontos a aprender, principalmente se há um recurso midiático envolvido, assim explorar esta ferramenta é mais do que eficaz.

É preciso que o professor de língua portuguesa, que lida diretamente com o ensino da língua materna, perceba que há uma mudança nas práticas de leitura e escrita, bem como uma mudança dos textos e também dos suportes dos novos gêneros textuais que estão em circulação na sociedade atual e que estes podem, se inseridos no espaço escolar, ser de grande contribuição para o avanço da formação de leitores e produtores de textos mais críticos, autônomos, conscientes do que leem e com condições de interagir nas diversas situações comunicativas utilizando-se das habilidades necessárias para a produção de textos orais ou escritos, midiáticos ou não.

Esta mudança requer um novo perfil de professor, que segundo Moran (2013, p. 10):

O educador continua sendo importante, não como informador nem como papagaio repetidor de informações prontas, mas como mediador e organizador de processos. O professor é um pesquisador – junto com os alunos – e articulador de aprendizagens ativas, um conselheiro de pessoas diferentes, um avaliador dos resultados. O papel dele é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola convencional.

O professor na atualidade deve ser um articulador de saberes e não mais um fornecedor único de conhecimentos, isto é, deve ser um gestor de aprendizagens, um motivador da aprendizagem pela descoberta, não mais um transmissor de informações prontas. Mas para isso acontecer é preciso primeiramente que haja preparação, estudo, leituras, por parte de quem vai ensinar e adotar esta nova postura.

Moran (2013) ainda fala sobre quais ações este professor, com novas práticas educativas pode adotar para motivar seu aluno a ser um pesquisador, autônomo, responsável pela busca de seu conhecimento:

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de informações digitais, de avaliação de páginas web, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais fáceis e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos

mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua.

Portanto, cabe ao professor e à escola estarem abertos às novas ferramentas e gêneros digitais que aparecem a todo instante, para tornar os alunos produtores de textos mais significativos e nos quais o exercício de autoria seja o foco principal. Enfim, é preciso conscientizar-se de que a maneira de ler e escrever mudou com o advento do computador e da escrita hipertextual. A leitura é mais dinâmica, interativa e a escrita agora, pode tornar-se muito mais colaborativa, assim, a escola precisa adaptar-se a estas mudanças, pois estas fazem parte do contexto social do aluno e a escola não pode ficar a parte por mais tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento – não basta ensinar ler e escrever**. Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros textuais e Ensino. In: DIONISIO, A. P. et al (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

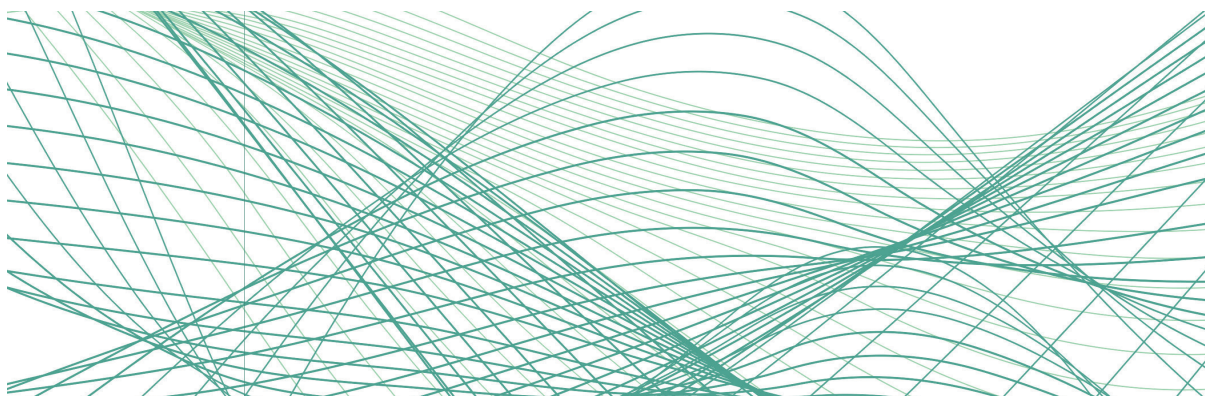
MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de comunicação de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MORAN, J. M. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. In: FIDALGO, F. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013, p. 39-51. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf acesso em: 02/05/15.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escola conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



PROCESSO DE AUTORIA: DO FANTOCHE AO *E-BOOK*, AS TICs EM SALA DE AULA

Maríndia Becker
Tânia Pitombo de Oliveira

INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesse artigo, resultados de uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida nos anos de 2014 e 2015, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Antônio Ometto”, localizada no município de Matupá, Estado de Mato Grosso, em que foram utilizadas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, como o fantoche, cenários teatrais, computadores, câmeras digitais e páginas da *internet*.

As atividades fizeram parte do Projeto de intervenção e multiletramentos “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita” como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras – Unidade de Sinop – Estado de Mato Grosso e propôs-se como objetivo fomentar a oralidade e escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a partir da confecção (autoria) e utilização de fantoches e cenários teatrais como recursos pedagógicos na produção oral e escrita de fábulas, proporcionando reflexões sobre a temática do “lixo”, enquanto resíduos sólidos, culminando com a elaboração de um *e-book* – “Confabulando sobre o lixo” – que contém nove fábulas produzidas em duplas e trios de alunos.

Para realização do trabalho de pesquisa, levantou-se a seguinte problematização: como trabalhar o processo de construção de autoria dos alunos na produção textual sejam eles orais e/ou escritos e como se dá esse percurso de autoria na oralidade e escrita dos educandos do 7º ano da Escola Estadual “Antonio Ometto” - localizada no município de Matupá? Que fatores estavam envolvidos? Tentando responder essas questões é que organizamos a proposta de intervenção por meio de uma sequência didática.

A proposta de produção do gênero fábula por parte dos alunos a partir dos recursos pedagógicos fantoches (personagens das fábulas) e cenários teatrais (espaços onde acontecem as histórias), tendo como abordagem a temática do “lixo (resíduos sólidos)”, teve papel fundamental. Destaca-se a reflexão que professora e alunos fizeram em relação ao percurso da oralidade e escrita, o processo de autoria dos recursos pedagógicos e dos textos orais e escritos e os limites e possibilidades trilhados com o uso e confecção de recursos tecnológicos – fantoches, cenários teatrais (celulares, câmeras digitais) – gravação dos vídeos com as entrevistas, e uso dessas ferramentas para a digitação dos textos do gênero fábula que culmina com a elaboração

do livro eletrônico.

Apresentam-se, portanto algumas possibilidades de uso de tecnologias na autoria de textos orais e escritos produzidos pelos alunos, bem como alguns limites que dificultaram, em alguns momentos, o desenvolvimento desta proposta de intervenção pedagógica.

1 O PERCURSO: COMO TUDO COMEÇOU

A proposta de multiletramentos surgiu da inquietação de buscar compreender a possibilidade de construção do processo de autoria na tessitura de textos orais e escritos de uma turma de alunos do 7º Ano. Como se colocavam como protagonistas da construção de textos, que fatores estavam envolvidos e quais eram as condições de produção. Portanto, o percurso foi acompanhado, desde a escolha da temática feita a partir do olhar e posicionamento do aluno em relação à realidade a sua volta - como estavam organizados os espaços do entorno dos lagos II, III e IV que fazem parte do Complexo Turístico dos Lagos localizados no município de Matupá, Estado de Mato Grosso e o pátio da escola – até a publicação e circulação do texto final.

O Complexo Turístico dos Lagos é um espaço disponível à população com pistas de caminhada, academia com aparelhos de ginástica ao ar livre, quiosques, gramados, arborização, concha acústica para realização de eventos e, logicamente, as águas dos lagos. O Lago II é utilizado para o Festival Municipal de Pesca e, o III, para fins de lazer como, por exemplo, o uso de lancha *Jetski* e outros barcos. Realizamos, também, um passeio pelo pátio da escola com a mesma finalidade.

A problematização que se inscreve na proposta de intervenção das práticas de construção textual permeia duas questões básicas:

Na primeira, questiona-se qual a importância do aluno se ver como autor de seu texto?

Conforme a noção de autoria proposta em Orlandi (2008, p. 78-79), “esse sujeito-autor vai se constituindo na construção de seu discurso”. E afirma, ainda, (p. 80), que “quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é necessário compreender o processo em que se dá à assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor”. Essa assunção implica uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto.

Reportando-nos a Orlandi, então, podemos dizer que além da escola criar condições de produção escrita é necessário buscar entender essa construção, se o aluno se vê como autor e quais são os principais limites e possibilidades enfrentados durante o percurso de produção.

As atividades de intervenção foram organizadas na forma curricular de uma sequência didática. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A segunda questão, nos leva a pensar que fatores permeiam o percurso de construção e prática efetiva dos gêneros textuais na circulação do conhecimento?

Partindo desses questionamentos, propusemos uma visita ao entorno dos Lagos II, III e IV e pelo pátio da escola e ao Aterro Sanitário localizado a cerca de dez quilômetros da sede do município. Após orientação dada pela professora, os alunos produziram relatos coletivos e individuais a partir da observação do estado desses espaços, ou seja, qual a realidade encontrada nesses locais. Após debates, discussões a partir do resultado dos relatos orais e escritos, os alunos apontaram como principal problemática visualizada no Complexo Turístico dos Lagos e no Pátio da Escola, o “lixo”, muitos resíduos sólidos jogados nos gramados e dentro das águas dos lagos.

Portanto, durante esses relatos, dizeres, ideias foram surgindo, entre os quais, destacamos as que foram selecionadas para o desenvolvimento das atividades de intervenção, como “devemos procurar o responsável pelo setor ambiental em Matupá”, “poderíamos entrevistar o prefeito e solicitar que coloque mais receptores de lixo no Complexo dos Lagos”, “será que o prefeito não poderia fazer uma lei proibindo as pessoas de jogarem lixo nas ruas?”; “mas essa lei teria que especificar multas, porque quando a pessoa tem que pagar, ela valoriza mais”, “nós também podemos fazer a nossa parte não jogando lixo no chão”, “tudo começa em casa também, se lá não jogamos lixo porque jogamos pelas ruas e pelo pátio da escola?”, “podíamos falar com a diretora da escola e solicitar dela que faça um projeto que proíba os alunos de jogarem lixo no chão”, “os tipos de lixo poderiam ser separados”, “nós também poderíamos fazer alguma coisa para conscientizar as pessoas a não jogarem lixo nesses locais, porque fica muito feio”.

Então, utilizando-nos desses relatos desenvolvemos a proposta de multiletramentos, a partir da temática do “lixo”, apontada pelos alunos em seus dizeres.

Realizamos, juntamente com a turma, uma visita ao Aterro Sanitário do município que fica localizado a cerca de dez quilômetros da sede. Essa atividade teve como objetivo refletir sobre a destinação final dada ao lixo diário de cada morador do município. Na oportunidade, os alunos entrevistaram o Secretário Municipal de Meio Ambiente *in loco*, que enquanto respondia as perguntas ia mostrando os locais destinados ao lixo e os tipos de lixos mais comuns que o aterro recebia. O Secretário afirma que o município “possui uma proposta de reciclagem de resíduos sólidos, porém que estava ainda no papel e para executá-la seriam necessários alguns recursos e não tinha como cobrar da população certa educação com a separação do lixo, se o poder público ainda não dava condições adequadas para o destino de certos tipos de lixo”.

Essa entrevista foi a primeira das realizadas, sendo que as outras seguindo um roteiro de perguntas organizadas pela turma foram feitas, então, com um gari que destacou principalmente as condições de trabalho e os tipos de lixos mais comuns que eram recolhidos. A diretora da escola, também foi entrevistada e enfatiza que todos deviam colaborar no âmbito escolar com as questões relacionadas à destinação do lixo.

E, por último, o prefeito que teceu comentários relevantes ao desenvolvimento desse tipo de trabalho por parte dos alunos, bem como falou do projeto de coleta seletiva que estava em fase de efetivação, destacando a importância de a população fazer a sua parte, cuidando de seus quintais, bairros, enfim de todos os locais públicos, ou seja, contribuindo um na educação do outro quanto ao destino do lixo.

As atividades tomaram corpo e foram discutidas com a apresentação, primeiramente da crônica “Debaixo da Ponte” de Carlos Drummond de Andrade, do poema “O Bicho” de Manuel Bandeira e em seguida dos documentários o “O nosso lixo de cada dia”, produzido por Ana Marinho, com duração de (3,27) minutos, fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HhMDeA0Bj5g> e “Os impactos do lixo na natureza”, produzido pela UNICAMP, com duração de (9,37) minutos, fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A_Mhwt8.

Ouvindo os alunos, através de escolha coletiva, optou-se por trabalhar com produções do gênero “fábula”, já que é um tipo de texto que poderíamos movimentar a oralidade também. Primeiramente, apresentamos no projetor multimídia e no quadro a estrutura do gênero e vídeos de outras fábulas como de “Esopo” e “La Fontaine”. Os alunos gostaram muito da ideia e passaram à produção da primeira escrita e reescrita textual com a orientação da professora, fizeram as adequações ortográficas e organização dos textos e finalizaram a atividade com a

digitação no Laboratório de Informática da Escola.

A escolha do gênero “fábula” como destaque das atividades deu-se por tratar de um texto que, por mais que remonte a antiguidade, continua sendo apreciado pelas crianças e adolescentes por ser um texto dinâmico, com falas de personagens que o tornam mais interessante. Aliado ao recurso didático do fantoche e espaço do cenário para a contação das histórias, ficou ainda mais atrativo.

Um fator interessante que ocorreu foi que dissemos aos alunos que a moral nas fábulas poderia ser escrita ou subentendida por quem fosse ler o texto, porém todas as duplas e trios optaram em escrevê-la ao final de seus textos.

Em seguida, os alunos construíram os fantoches/animais inéditos a partir de resíduos sólidos tais como garrafas *pet* trazidas de suas residências e produção de cenários teatrais de caixas de papelão de diversos tamanhos. Essas leituras, debates, discussões, recursos pedagógicos, os relatos coletivos e individuais, os resultados das entrevistas foram o ponto de partida para a escrita, pelos alunos, de “fábulas” a partir da temática lixo.

As produções escritas fábulas foram apresentadas no “Show de Talentos da Escola”, na Biblioteca Pública Municipal, durante as atividades do “Projeto de leitura mensal” e a convite das escolas Estaduais “Bairro União” e “Cecília Meireles”, localizadas em Matupá - MT. Os vídeos com as apresentações foram postados no endereço eletrônico do Youtube https://youtu.be/N3_TEUmi-Vg, por ser um espaço eletrônico que dá uma circulação mais efetiva a esse tipo de postagem.

O aluno, por meio das aulas de produção textual e das atividades orais, além de refletir sobre o percurso de oralidade e escrita e construir seu conhecimento, foi instigado a posicionar-se diante de temas da realidade para ampliar sua compreensão de mundo, opinando, interferindo nos acontecimentos e preparando-se para práticas de multiletramentos tão necessárias para o exercício da cidadania.

2 A CONTRIBUIÇÃO DAS TICS NO PROCESSO DE AUTORIA

As ferramentas tecnológicas tiveram uma importância fundamental durante o processo de autoria, ancorando e estimulando o percurso no uso dos aparelhos celulares e câmeras digitais, porque desde o início os sujeitos envolvidos as utilizaram, para registros das fotos, das entrevistas e das imagens do processo de confecção dos fantoches e cenários criados pelos alunos.

Os computadores do Laboratório de Informática da Escola Estadual “Antônio Ometto” foram ferramentas que contribuíram na finalização das atividades escritas. Utilizados através das ferramentas dos editores de texto do *Word* e do *Linux* para digitação das fábulas produzidas em duplas e trios pelos alunos que culminou com o livro digital (*e-book*) que foi posto em circulação em página particular do *facebook* <https://www.facebook.com/propostasinovadoras>, página que possui um volume expressivo de visitação por agregar resultados de propostas diferenciadas realizadas com os anos finais do Ensino Fundamental.

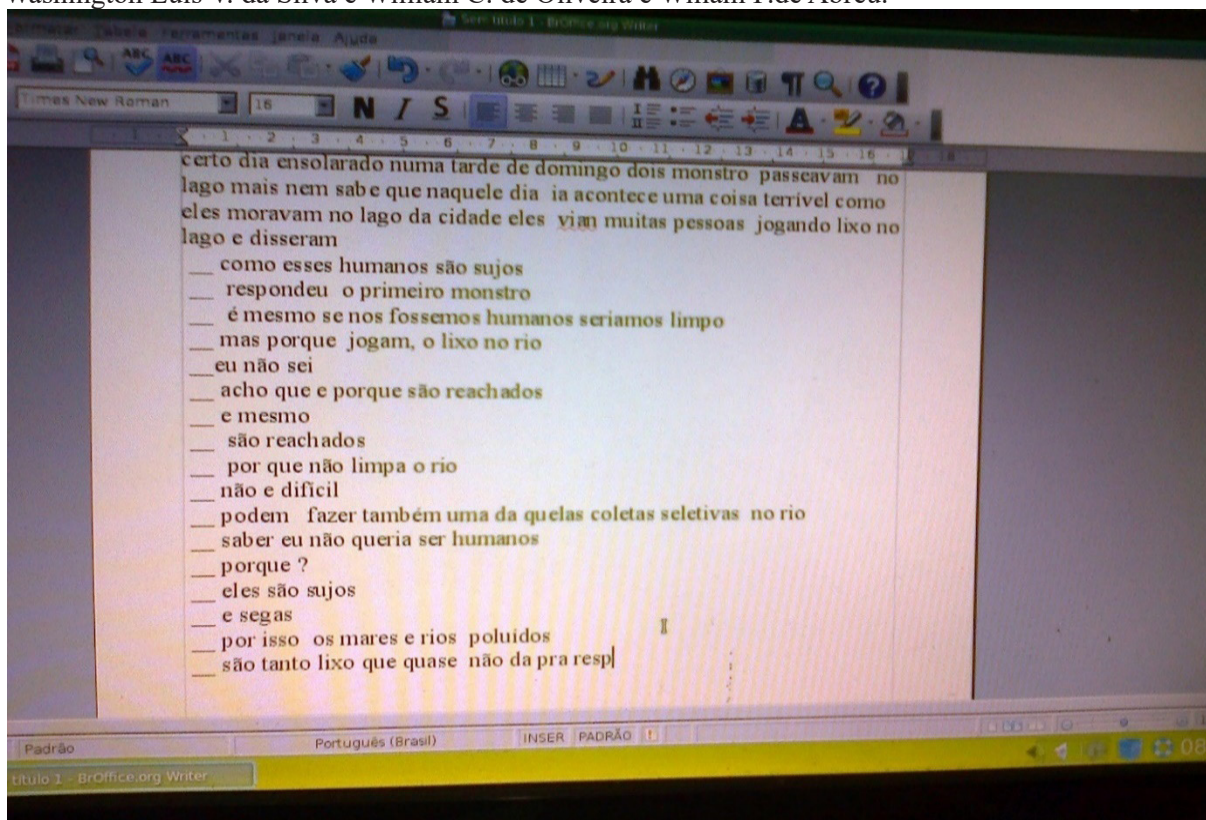
Limites e possibilidades, portanto, foram evidenciados - alguns alunos envolvidos na pesquisa tiveram dificuldades em utilizar a câmera digital para gravar as entrevistas, sendo necessária a orientação da professora e/ou de colegas. Outro fator apresentado, foi a dificuldade na utilização dos editores de texto, tanto do *Word* como do *Linux*. Contudo, com o uso do *Linux*, as dificuldades foram ainda maiores - desde a formatação do texto, como na própria digitação, com o uso do teclado do computador, bem como no momento de salvar o texto “fábula” em

arquivo específico com o nome das duplas.

Entretanto, esses percalços não foram suficientes para que desanimássemos de orientá-los e, no final do trabalho, depois de todos os textos reescritos digitados e impressos para a exposição na Biblioteca Escolar, para apresentações na escola aos colegas, apresentação na Biblioteca Pública Municipal e em outras escolas, pudemos visualizar os resultados e percebemos que valeu a pena todo o esforço empreendido.

Para ilustrar as ações desenvolvidas, trazemos recortes das atividades práticas no ambiente do Laboratório de Informática, preparação e apresentações do teatro de fantoches na escola aos colegas e confecção dos fantoches; essas atividades confirmam a efetivação do processo de autoria por parte dos alunos.

Figura 01 – Fábula em processo de digitação “Os Monstros: Migo e Négo”, de autoria dos alunos Washington Luís V. da Silva e William C. de Oliveira e Wiliam F.de Abreu.



Fonte: acervo proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”.

Salientamos que as imagens em que aparecem alunos foram autorizadas antecipadamente pelos pais e/ou responsáveis, que ficaram cientes do desenvolvimento do Projeto de Multiletramentos, que no início tinha outro nome “Gêneros textuais: um percurso de oralidade e escrita” e, devido, “gêneros textuais” ficar muito abrangente, fizemos recortes ao longo da pesquisa, dando ênfase a três gêneros textuais: entrevista, relatório e fábula que culminaram com outro gênero digital, o *e-book* com as fábulas produzidas pelos alunos.

Após o caminho trilhado, percebe-se que a maioria dos alunos consegue se ver como autor de seu texto, ou seja, passou da posição sujeito-aluno para a posição sujeito-autor, pois fazem questão de mostrar as produções orais e escritas aos colegas e a outras pessoas da comunidade escolar.

Figuras 02 e 03 – Alunos se preparando para as apresentações orais das fábulas aos colegas no dia 28 de novembro de 2014.



Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”.

Todavia, essa aceitação por parte do aluno foi acontecendo desde o início do percurso, em que foram realizadas atividades orais e escritas, o próprio caminho trilhado foi um tecer de autoria dos alunos, através das entrevistas, dos relatos coletivos e individuais, as filmagens, as fotos, as confecções individuais dos fantoches, dos cenários em duplas ou trios que são tecnologias de comunicação e informação; as produções das fábulas em duplas ou trios, as apresentações dessas à Comunidade Escolar no Show de Talentos da Escola e a organização das fábulas em um *e-book* para circulação em *sites* da *internet*.

Figuras 04 e 05 – Início na E.E. “Antonio Ometto” de confecção de fantoches, através da técnica de papelagem de jornal com cola de polvilho doce e processo de caracterização - esqueleto da cabeça e detalhes, conforme autoria de cada aluno.



Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”.

Portanto, pode-se enfatizar a partir do que já foi exposto, que as tecnologias de informação e comunicação (TICs), são ferramentas indispensáveis nos dias atuais, principalmente para os profissionais que buscam uma nova e atualizada forma de ensinar e aprender através de computadores, *internet*, celulares, câmeras digitais, *e-books*, mensagens instantâneas, *blogs*, páginas do *facebook* e uma infinidade de engenhocas da modernidade.

Rojo (*apud* NETO, 2013, p. 7), afirma que a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço e com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia.

Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos, mas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

A autora (ROJO *apud* NETO, 2013, p. 7), afirma que a escola enquanto instituição deve preparar a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

E acrescenta:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos, exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (NETO, 2013, p. 8).

Nesses momentos é que entra o papel da escola, em que o professor necessita criar condições de produção de textos, mas também de criar condições para que esses circulem no ciberespaço, de levar os jovens e adolescentes a ter acesso e compreender os textos da hipermídia e de colocar os gêneros textuais que mais gostam de produzir, em circulação.

Logicamente, o professor e a escola hoje enfrentam algumas situações difíceis, como os locais de funcionamento dos Laboratórios de Informática que não são adequados, os equipamentos multimídias recebidos através dos pregões realizados pelo Ministério de Educação já vem com os *megabytes* de memória defasados e, em poucos meses de uso, são parques processadores que ainda funcionam e acreditamos que se fôssemos fazer uma pesquisa, essa realidade seria a mesma em praticamente a maioria das escolas públicas do país.

Abrimos um parênteses para enfatizar que o fantoche, enquanto recurso pedagógico pode e deve ser considerado como uma TIC – Tecnologia de Informação e comunicação, já que através da oralidade quem manuseia essa ferramenta, leva informações e mensagens ao seu ouvinte/interlocutor.

Figuras 06 e 07 – Alunas Thayane Campanholi da Silva e Rayssa Rossi colorindo cenário teatral.



Fonte: acervo da proposta de intervenção “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”.

A palavra tecnologia é de origem grega: *tekne* e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra *logos* significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que toda atividade que envolve o homem e o mundo que o cerca é tecnologia, desde uma pedra usada na Idade das pedras ou pré-história para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea. A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo às tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vemos a tecnologia muito mais avançada.

Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências. Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis em sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

Segundo Rojo (*apud* NETO, 2013, p. 8), se não bastasse o fato de as TICs permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

A educação em suas relações com a Tecnologia digital pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem, conforme nos afirmam Carvalho, Kruger e Bastos (2000, p. 15).

Os autores acentuam a necessidade da formação dos professores quanto às tecnologias que se apresentam em sala de aula, mesmo quando se pensa nas TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) como os computadores, até quando se pensa nos aparelhos celulares, mais

acessíveis em sala de aula, ou seja, os professores precisam preparar-se frente à realidade tecnológica da escola e dos próprios alunos.

As tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno.

As instituições precisam estar preparadas para as mudanças fomentadas com o uso das tecnologias, principalmente a da *Internet*. Nesse contexto é que novas linguagens e formas de pensar estão surgindo em detrimento dos avanços tecnológicos, tanto dentro quanto fora do meio escolar.

Para Citelli (2004, p. 45), é possível observar quanto os processos de comunicação estão imbricados em redes colaborativas, proporcionando ao homem, como sujeito, maneiras diferentes de agir, integrando-se com seus pares através do uso de recursos tecnológicos que possam influenciar na socialização das ideias e na construção do conhecimento.

Ao discutir as tecnologias é fundamental fazer uma reflexão da mídia *Internet*, tecendo alguns comentários da sua relação com a educação, visto que esta temática vem sendo motivo de estudos desde que se compreendeu que ela influencia na formação do sujeito contemporâneo.

De acordo com Lévy (1997, p. 88), o computador é um instrumento de troca; a *Internet* é considerada um artefato tecnológico inovador, que estabelecerá um novo espaço demarcado pelo tempo e pela interação social. Entende-se por interação social segundo Santaella (2010, p. 85) “como sendo a relação existente entre a ação de dois ou mais indivíduos por meio de alguma comunicação estabelecida entre os mesmos”.

Segundo Kenski (2006, p. 59), em detrimento das mudanças no espaço escolar é que devemos observar, “a forma escrita de apreensão do conhecimento é a que prevalece em nossas culturas letradas, mas a linguagem oral ainda é a que predomina em todas as formas comunicativas vivenciais”. Em meio a elas, e utilizando-se de ambas, o estilo digital de apreensão de conhecimentos é ainda incipiente, mas sua proliferação é veloz.

O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas, obrigam-nos a não mais ignorar sua presença.

Multiletramentos foram envolvidos nesse processo de autoria e entre alguns autores há algumas diferenças conceituais. A palavra multiletramentos remete, antes de tudo, a letramentos que Kleiman (1995 *apud* LEITE e COLLELO, 2010, p. 30), conceitua como “um conjunto de práticas, do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita, determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais”.

Para Soares (1998 *apud* LEITE e COLLELO, 2010, p. 30), “letramento é o resultado da ação de apropriação da leitura e escrita, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita”. Diferenças conceituais entre ambas, contudo o mais relevante é reconhecer os pontos comuns: reafirmam que o letramento refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante.

Rojo e Moura (2012, p. 8), falam da importância dos alunos serem envolvidos em propostas de ensino que “visam aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, que devem abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. Os autores enfatizam, então, o porquê de se trabalhar na escola com

multiletramentos

que podem ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO e MOURA, 2012, p. 8-9).

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Como funcionam então? Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos”, no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, os estudos, segundo Rojo e Moura (2012, p. 22), são unânimes em apontar algumas características importantes são interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não; eles são híbridos, fronteiros, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas.

Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”? Prenski (*apud* ROJO e MOURA, 2012, p. 26), afirma que os nossos alunos (crianças e jovens, desde o maternal à faculdade) já lidam, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas. Por que, então, incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”? Para disciplinar seus usos?

Sobre isso Lenke (2010 *apud* ROJO e MOURA, 2012, p. 26-27), nos afirma que:

Antes de nos perguntar como disciplinar os usos dos multiletramentos, creio que precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia, que a aprendizagem seja de forma interativa, que haja troca de ideias, conhecimentos, que o aluno construa seu percurso no processo de ensino e aprendizagem, e, que o educador o oriente para que isso seja realmente concretizado.

E a escola, todavia, cabe o papel fundamental de criar condições de aprendizagem e circulação de conhecimentos ali produzidos, concretizados, enfim inseridos. É o que buscamos realizar, através dessa proposta de multiletramentos, que apesar de alguns percalços teve resultados satisfatórios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas tecnológicas apresentam-se com importância fundamental durante todo processo de autoria, pois sustentam todo o percurso proposto na prática de intervenção pedagógica, nas atividades de publicação do *e-book* com as fábulas produzidas pelos alunos em *sites da internet*.

Defendemos que a circulação e a produção de gêneros textuais produzidos na escola apresentam-se como amplamente eficazes para se trabalhar a questão da autoria do educando, uma vez que a promoção de situações comunicativas reais em que os alunos possam produzir textos é essencial para que valorizem e atribuam sentidos à própria produção, isto é, sintam-se autores. Acreditamos que um trabalho contínuo, em que se valorize a autoria e a circulação dos textos produzidos, favoreça o destino a que queremos chegar “o aluno se ver como protagonista do seu dizer, do seu fazer”.

Podemos afirmar que o letramento digital possibilitou a construção de um maior acervo de leituras e conhecimentos adquiridos por parte dos envolvidos sobre a temática do “lixo” e o uso das TICs, oportunizando novas formas de as colocarem em práticas sociais cotidianas. A escola, quando oportuniza a inserção das tecnologias de informação e comunicação no interior das salas de aula, contribui e muito com uma nova dinâmica em prol das relações de interação entre professores, recursos tecnológicos e alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo Editora: Senac, 2004.

DISNEY, Walt. **A Lebre e a Tartaruga**. Silly Symmphony – R.K. O Rádio Pictures. (8,11 min.), son. color. (8.16 min.). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OLoh42zGjQQ>>. Acesso em 14 de maio de 2014.

DOLLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele; SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Vânia. **Reflexão e avaliação com base na crônica drummondiana**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/reflexao-avaliacao-com-base-na-cronica-drummondiana.htm>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

HITMAN, Marcos. **Poema “O bicho” com atividades**. Disponível em: <<http://www.interpretacaox.blogspot.com.br/2012/08poema-o-bicho-com-atividades.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papyrus, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite; COLELLO Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1997.

MARINHO, Ana. **O nosso lixo de cada dia**. (3,27min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HhMDeA0Bj5g>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

NETO, Adolfo Tanzi... [et. Al]. **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. organização Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013.

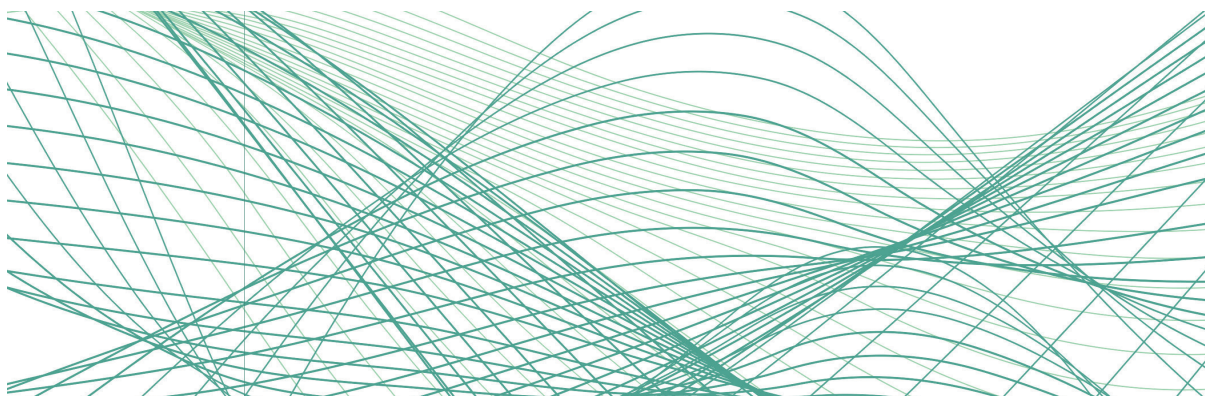
NUNES, Vaz. **A cigarra e a formiga**. Disponível em: <http://www.escolovar.org/fabula_1_pagina_cigarra_formiga.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paullus, 2010.

UNICAMP. **OS IMPACTOS do lixo na natureza**. Produção: UNICAMPBE310. (9,37 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltD7A_Mhwt8>. Acesso em: 22 de maio de 2014.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA E CRIAÇÃO DE *BLOG*: EM CENA O GÊNERO FÁBULA

Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira
Neusa Inês Philippsen

INTRODUÇÃO

Neste artigo, compilam-se os resultados de uma pesquisa interventiva realizada com alunos do 8º ano G da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Arcanjo da Costa (EMEFRAF), localizada na zona urbana do município de Oeiras do Pará, para posterior construção do relatório do Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do *Campus* Universitário de Sinop (MT).

Após oito (08) meses de estudos, optamos, como metodologia, pela proposta de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), composta por quatro (04) componentes: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulo(s); Produção Final, com foco no gênero fábula. Para tanto, realizamos práticas pedagógicas amparadas nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), disciplina que concebe a linguagem como prática social, uma vertente que emergiu nas décadas de 1940 e 1960, quando o ensino de Língua Portuguesa sofreu reformulações.

As fábulas produzidas tiveram um destino especial: estão disponíveis para leitura no *Blog* “Jovens Fabulistas Oeirenses”¹. Esta etapa, externa à proposta metodológica dos autores supracitados, foi de suma importância para a inclusão da tecnologia na escola, a tão falada inclusão digital.

Como as práticas sociais requerem habilidades com a leitura e a escrita e ao percebermos os baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do referido município, julgamos necessário atrelar, ainda, à proposta dos autores, atividades relacionadas à Matriz Curricular do SAEB/ Prova Brasil, Séries Finais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, formada por vinte e um (21) Descritores, já que a escola-campo é a que concentra a maioria dos alunos do 9º ano do município.

Assim, estruturado em três (03) tópicos: “A Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Portuguesa”, “A Leitura e a Escrita no Brasil: análises e comparações por meio do IDEB” e “Resultados da Sequência Didática e do *Blog*”, apresentamos nesta exposição os dados considerados mais relevantes e que colaboraram com o desenvolvimento das competências de

¹ Disponível em: <https://fabulistasoeirenses.blogspot.com.br/>

leitura e de escrita dos educandos.

1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o surgimento da Linguística Aplicada e, conseqüentemente, da concepção de heterogeneidade da língua, o ensino de Língua Portuguesa (LP) começou a levar em consideração os fatores extralinguísticos para a compreensão das diversas manifestações da linguagem.

Segundo Widdowson (2000, p. 4), a “linguística descontextualizava a língua da realidade, e a linguística aplicada re-contextualizava-a, e reconstruía a realidade no processo”. Isso quer dizer que a língua, na vertente microlinguística, não era concebida como um produto do meio, era vista separada da interação humana, julgada um fator isolado.

A contribuição da LA reside justamente no fato de fazer com que o professor, concebido como agente de letramento², possibilite que o educando faça uso apropriado da língua em suas atividades cotidianas, confirmando-se, assim, por meio de estudos e aplicações efetivas da linguagem, a contribuição social da Língua Portuguesa para o exercício da cidadania.

Em decorrência dos avanços linguísticos e de ensino em Língua Portuguesa, Rojo (2009, p. 87) ressalta que:

Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e de professorado, diminuí o beletismo do ensino de português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias.

Com base nessa acepção, percebemos que as mudanças no ensino da língua materna foram e são reconfiguradas pelo novo perfil de aluno e professor da contemporaneidade. Ao ser denominado agente de letramento, o professor deve pautar suas práticas pedagógicas de acordo com a realidade do educando, efetivadas em atividades de leitura e de escrita por meio de diversos gêneros.

Nesse contexto, multiletramentos, na visão de Rojo (2013), que buscou aporte teórico no Grupo de Nova Londres³, tem a ver com o processo de formação prefixal de “multi” a letramentos, que envolve duas acepções: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013).

Para isso, nada mais adequado do que se valer dos pressupostos da LA para trabalhar a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e a diversidade culturais, que satisfaçam os anseios de um aluno multicultural, integrante de uma sociedade plural, autônoma e flexível,

2 Kleiman (2007, p. 414) pauta-se na definição de que “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”, daí não utilizar o termo mediador.

3 O Grupo de Nova Londres (New London Group) surgiu em 1994, em New Hampshire, EUA. Foi formado por CAZDEN, C; COPE, B; FAIRCLOUGH, N; GEE, P.; KALANTZIS, M; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S; NAKATA, M., teóricos renomados da Linguística e Educação, descendentes dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, que objetivaram discutir sobre os problemas educacionais que ocorriam nos países anglo-saxões. Criaram o “manifesto programático” com temáticas sobre a crescente diversidade linguística e cultural, multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação, que resultou na adição do prefixo “multi” ao vocábulo letramentos, criando-se o conceito de “multiletramentos”, em 1996 (BEVILAQUA, 2013).

sendo capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem cotidianamente no âmbito social.

Indubitavelmente, a escola hodierna precisa capacitar e/ou desenvolver nos alunos a competência de poder expressar-se em diferentes situações de comunicação, sendo que a interação social ocorre por meio de textos/enunciados (conforme a visão bakhtiniana), conferindo seu caráter desafiador para o professor deste novo milênio. Dentre os vários objetivos atribuídos à escola, merece destaque a proposição de Rojo ao mencionar que:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos; [...] os letramentos multissemióticos [...], os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009, p. 107-108).

Dentre os objetivos da escola, a autora cita a aquisição da leitura e da escrita como necessárias aos alunos em sua relação com o meio em que vivem, para serem capazes de agir ético, crítico e democraticamente. Ela complementa que isso só se efetivará se a educação se pautar nas concepções dos letramentos múltiplos e multissemióticos (dado seu caráter plurissignificativo), de modo a formar uma sociedade desalienada, mas ativa e atuante.

Em relação às competências que os alunos precisam desenvolver no final de cada ciclo do Ensino Fundamental, os PCN pontuam que:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística (BRASIL, 1998, p. 23).

Ser um sujeito competente linguisticamente, segundo os PCN, é, portanto, ter a capacidade de adequar a língua de acordo com o contexto em que se encontra, para isso é importante valer-se (conhecer) das variedades linguísticas e usar a variedade mais adequada às exigências de cada situacionalidade. Nessa perspectiva, as atividades de leitura e de escrita precisam ser diversificadas, de modo a atender as diversas demandas sociais, considerando-se diferentes produções discursivas.

Ao refletir e compreender os usos da língua em sua situação real, o aluno torna-se capaz de operar sobre ela, tornando-se um indivíduo crítico e aprofundando sua bagagem cognitiva. Para ampliar a capacidade de operar sobre a língua, é importante também entender que, assim como a leitura, o ato de escrever é realizado de modo intencional. Ninguém escreve à toa e sem objetivos. Daí a importância de se possuir as habilidades necessárias para uma escrita eficaz. É como argumentam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 16), “escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades”.

Para a escrita ser trabalhada com vistas a proporcionar o domínio das habilidades necessárias aos alunos, os autores pontuam, ainda, que é preciso que o professor adote uma postura didática interessante, pautando-se em dois aspectos divergentes: 1. Tudo o que se escreve passa a ser considerado “produção de texto” e a ser tratado com a mesma relevância que a prática tradicional de escrever as clássicas “redações”; 2. A redação passa do tradicional

fim em si mesma a ser considerada como um instrumento de desenvolvimento de habilidades específicas e estratégias particulares, que devem ser bem variadas: (a) redigir; b) ler; c) analisar a gramática; d) expressar-se oralmente; e) respeitar; f) cooperar; g) dialogar, discutir, debater (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015).

Assim, em primeiro lugar, a famosa nomenclatura “redação” deve ceder lugar ao termo “produção textual”, senão a escrita será entendida sempre segundo o paradigma tradicional, ou seja, escrita de textos, em geral, dissertativo-argumentativos, desprezando-se os demais gêneros, as outras formas de escrita.

Em segundo lugar, a finalidade da produção textual não pode ser pensada como um fim em si mesma, mas como tentativa de verificar se os alunos conseguiram compreender as habilidades e estratégias trabalhadas, que englobam tarefas de produção, leitura, análise, expressão oral, respeito com as outras produções, cooperação entre os colegas, diálogo, discussões e debates acerca da temática das produções.

Pode-se configurar a escrita como um fator associado às diversas habilidades, o que implica dizer que tais habilidades garantem uma escrita competente. Cabe ao professor, por sua vez, ensinar estratégias para uma boa escrita e não fazer como muitos fazem, que é só mandar os alunos escreverem algum texto, escrever por escrever (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015).

De acordo com os PCN, essas mudanças vêm ocorrendo a partir da década de 60 e início da de 70 do século XX, mas foram efetivadas com consistência no início da década de 80, desencadeando “um esforço de revisão das práticas de ensino da língua” (BRASIL, 1998, p. 18), quando se apresenta o texto como unidade de ensino, composto pela diversidade dos gêneros.

“Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 103-104). Por esse prisma, o ensino de Língua Portuguesa deve conceber o texto como um processo, em que as habilidades de leitura e de escrita são inerentes para se atingir o objetivo dos multiletramentos.

No que se refere à diversidade dos gêneros, Rojo e Cordeiro (2004, p. 15) ressaltam que “os gêneros são muitos e circulam em esferas sociais específicas – cotidianas, burocráticas, de imprensa, dos negócios, literárias e artísticas etc.”, são, portanto, variados, mas não são infinitos, como definem Santos, Riche e Teixeira (2013).

Em decorrência dessas definições, o ensino da linguagem por meio dos gêneros apresenta aspectos consideravelmente favoráveis aos educandos, já que eles servirão de instrumento para manifestar as capacidades dos indivíduos. Conforme Bakhtin (1953-1979), gênero é o instrumento em que se concretizam os vários tipos de enunciados, elaborados no social e caracterizados por três elementos (forma de composição, conteúdo temático e estilo), selecionados de acordo com a intenção do locutor (SCHNEUWLY, 2004).

Diante desse cenário de reformulação do ensino por meio dos gêneros, os autores propõem que eles sejam trabalhados por meio de Sequência Didática (SD), alicerçando as bases para um efetivo ensino de Língua Portuguesa que daria “acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Segundo Bazerman (2011, p. 23):

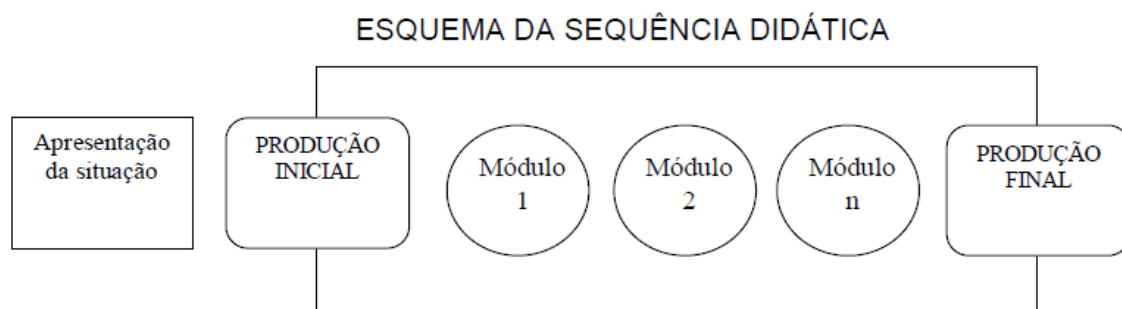
Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Comparando essa concepção de Bazerman (2011) com a de Schneuwly (2004), reconhece-se, em ambos, o gênero como um recurso (aprendizado) indispensável para a interação, em vários ambientes sociais. Mais do que formas, os gêneros constituem os modos de ser e de viver, um lugar da construção de sentido da comunicação e expressão do pensamento.

Com a proposta de Sequência Didática (usada deste ponto em diante como SD), não pretendemos oferecer a receita tão esperada por muitos docentes de Língua Portuguesa, mas objetivamos, a partir das pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), planejar o ensino de língua materna com gêneros textuais.

Segundo os autores, uma SD é estruturada da seguinte forma:

Figura 01 – A estrutura de base de uma Sequência Didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

Definido o gênero que se pretende trabalhar, o primeiro procedimento do professor deve ser organizar atividades para apresentar a situação, quando os alunos conhecerão detalhadamente o que irão realizar no decorrer da SD. Aqui se ressalta a importância do incentivo como elemento indispensável no processo de ensino, pois o aluno precisa encontrar estímulo para o desenvolvimento das tarefas. Podemos caracterizar esse momento inicial como uma espécie de motivação, em que, por meio dessa etapa preliminar, os alunos serão preparados para a produção inicial, e o professor deve atentar-se para dois aspectos importantes, como: “a) Apresentar um problema de comunicação bem definido [...]; b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

A proposta de uma SD deve ser sempre baseada em aspectos pedagógicos, psicológicos e linguísticos. Primeiro, porque deve estar relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo os atos de ler e de produzir textos. Segundo, porque exercerá influência no aspecto cognitivo do educando, ampliando suas habilidades e capacidades intelectuais, o que contribuirá em sua interação social e expressão do pensamento. E, em terceiro, por causa da tentativa de fazê-lo compreender o funcionamento da língua, de seu caráter heterogêneo e da heterogeneidade dos

falantes por meio de atividades e exercícios variados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A SD planejada nesta pesquisa teve como foco a leitura e a produção textual do gênero fábula. Schneuwly (2004, p. 116) ressalta que “a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator”.

Como o público-alvo – alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – é adolescente, e está em fase de formação de personalidade, de modelamento de conduta, necessita de orientações e reflexão a respeito de ética e moral, dessa forma, compreendemos que o gênero fábula constituiu-se como um instrumento propício à efetivação desses aprendizados, além de que por meio de gêneros que utilizam a palavra de modo subjetivo é possível apreender a natureza dos enunciados.

Reportando-nos ao agrupamento dos gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), verificamos que a fábula faz parte da cultura literária ficcional, em que as capacidades de linguagem que predominam são as da ordem do narrar.

Conceituada por Coelho (2000, p. 165) como “a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”, a fábula torna-se um instrumento bastante eficaz, nas séries iniciais, para se trabalharem as habilidades de leitura e de escrita com os alunos, pois, desde pequenos, eles estão habituados a ouvir historinhas em casa e na escola.

As fábulas são, portanto, textos narrativos que influenciam positivamente no caráter cognitivo do aluno, pois, por terem sempre um cunho educativo e moralizador, despertarão, nele, a reflexão e a conscientização em várias temáticas e valores usados no cotidiano, como: humildade, amizade, solidariedade, companheirismo, respeito pelos idosos, obedecer aos ensinamentos de pai e mãe, dentre outros. Esse aprendizado constitui, assim, a moral presente nas narrativas das fábulas que vai intervir na conduta real do leitor.

Sobre isso, Góes (1991, *apud* LIMA e ROSA, 2012) afirma que a moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma história contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. Nessas circunstâncias e nas interações de comunicação, o falante, ao agir eticamente, pode valer-se dos conhecimentos que adquiriu no decorrer do aprendizado por meio de fábulas lidas e interpretadas em sala de aula e se tornar imparcial ou ter uma postura crítica em determinada situação de conflito.

É interessante darmos ênfase às produções textuais dos alunos e fazer com que outros leitores tenham acesso aos seus textos. Para isso, existem diversos meios de comunicação em que tais produções podem ser publicadas, como: jornais, revistas, exposições, mostras, *blogs*, *sites*, em redes sociais etc.

Para a publicação das fábulas dos alunos, sujeitos da pesquisa, optamos pelo *blog*, considerado algo novo na escola e para os alunos, os quais têm pouco conhecimento de informática e, conseqüentemente, de *blog*.

Visando compreender melhor este meio, Komesu (2010, p. 136) ressalta que “Blog é uma corruptela de weblog, expressão que pode ser traduzida como ‘arquivo na rede’. Os blogs surgiram em agosto de 1999 com a utilização do software Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams”. A autora pontua ainda que, com a criação do *Blogger*, foi possível a escrita e posterior publicação de inúmeros textos no estado *on-line*, mesmo porque não é

necessário entender muito de computação para escrever e/ou criar um *blog*, características que fizeram com que ele fosse (e ainda é) muito difundido no mundo todo. O *blog* é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais (KOMESU, 2010).

Por esses e outros aspectos é que, para a publicação das produções finais (fábulas) do público-alvo desta pesquisa, elegemos o *blog* como ferramenta para a socialização dos textos dos alunos, a fim de adentrarem ao mundo digital ao mesmo tempo em que compartilham suas práticas letradas com a sociedade de modo geral. Contudo, hoje, ter um *blog* já deixou de ser novidade. Definir, por exemplo, quantos existem é algo meio impossível, pois, a cada momento, muitos são criados. Há alguns inativos, mas supõe-se aproximadamente 200 milhões, segundo um estudo feito pela *Technorati* (o maior diretório de *blogs* do mundo), em pesquisa feita por Lemos (2012). No Brasil, o autor acredita que haja cerca de 2,5 milhões de *blogs* escritos em Língua Portuguesa, sendo estes em números não precisos de: 1.060 no *Blogger*, 884.000 no *WordPress* e 1.140 no *Tumblr* – números estes apresentados em 2012, hoje devem estar bem mais vultosos (LEMOS, 2012).

Mesmo diante desses números, ainda que o *blog* da turma seja mais um dentre tantos, consideramos este gênero digital propício para as publicações dos alunos, sendo que eles, detentores de poucos conhecimentos de informática, o criaram, escolheram o nome, o design, cor, dentre outros procedimentos necessários. O objetivo dessa etapa pós SD serviu para os alunos compreenderem a importância da leitura e da escrita para a inclusão digital e que, mais do que tudo, precisavam conhecer muitas características do processo da escrita, já que foi por meio dela que puderam dar vida ao referido gênero e, assim, tornaram-se seres mais interativos e participativos.

Em consonância com Marcuschi, é possível afirmar que “Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado como, por exemplo, os *chats* surgindo como uma forma de conversação por meios eletrônicos, ou *blogs* surgindo dos diários de bordo” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). De tal maneira, a linguagem e o assunto tratados em cada *blog* divergem de um para outro. Vale ressaltar, contudo, que, apesar de já terem sido criados muitos *blogs* sobre fábulas, no estabelecimento de ensino lócus da pesquisa são novidade, haja vista, em pleno século XXI, existirem alunos que ainda não tiveram contato com computador ou nunca acessaram a internet, uma realidade que precisa ser modificada.

2 A LEITURA E A ESCRITA NO BRASIL: ANÁLISES E COMPARAÇÕES POR MEIO DO IDEB

O baixo índice de capacidades leitora e de escrita refletem os dados do analfabetismo de uma nação. No Brasil, o alfabetismo é mensurado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), e é alvo de muitos pesquisadores e estudiosos do campo de letramento envolvendo cálculos, leitura e escrita. Em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, o INAF considera como analfabeto funcional aquele que, apesar de ler e escrever coisas simples, não possui conhecimentos adequados (ou é incapaz) para executar atividades cotidianas que envolvam a leitura, a escrita e o cálculo, necessários ao seu progresso pessoal e profissional.

Essa mudança de acepção veio a ocorrer quando se iniciaram alguns debates acerca

do letramento, os quais ainda geram dúvidas entre pesquisadores da área. E, um dos nomes mais comentados do assunto é o de Soares (2015), que apresenta as diversas faces que possui a alfabetização, a qual “depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2015, p. 17). Diante disto, é possível entendermos que a alfabetização não é algo isolado, mas “um conjunto de habilidades” (Idem, p. 18). Por isso, dizer que alguém é analfabeto, em tempos atuais, é algo não-recorrente, já que as capacidades de leitura, de escrita e de resolução de cálculos numéricos não mais fundamentam o que seja ser alfabetizado.

Se considerarmos a língua como um processo de interação, é preciso propormos atividades para que o aluno saiba como fazer uso social desse aprendizado, ou seja, nas quais os processos de alfabetização e letramento sejam sinônimos. Compreendemos, dessa forma, conforme Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015, p. 43), que: “não se alfabetiza primeiro, para ‘letrar’ depois”. Para se escrever bem, é preciso ter métodos, assim como tudo na vida.

Na escola, tal atividade demanda incessante e minucioso planejamento do professor de Língua Portuguesa, o qual não pode fazer do momento da escrita algo aleatório, sem objetivos, por exemplo, “mandar” o aluno escrever por escrever, muitas vezes apenas para passar tempo. Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015) chamam a atenção para alguns importantes aspectos: o tempo para a redação; o registro da escrita; a redação como criação; a continuidade do texto; a coesão; a coerência; a adequação vocabular, os aspectos formais do texto; onde o texto será exposto (socialização); e a avaliação do texto.

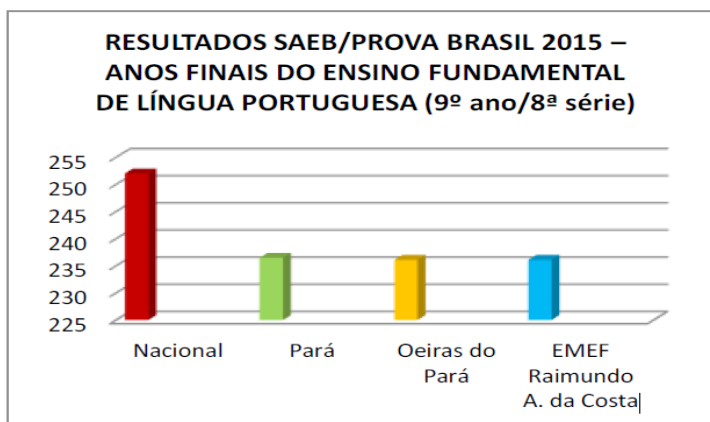
São, portanto, dez procedimentos que, se forem analisados integralmente, não se aplicam em uma ou duas aulas. Necessitam de atividades complementares e bastante diversificadas, as quais contribuirão com o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos alunos. Antunes (2003) incita à reflexão de que é fundamental que o professor de Língua Portuguesa reoriente suas concepções metodológicas ou mude de foco, visando chegar à compreensão do uso social da língua.

Para exemplificar mais esta reflexão, ela nos fornece o seguinte arquétipo do modelo tradicional: Se o professor pretende ensinar sobre “pronomes”, por exemplo, geralmente começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, para nele identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo (ANTUNES, 2003). Esse modelo de metodologia de ensino de Língua Portuguesa, que faz parte do paradigma tradicional, (infelizmente) ainda é adotado por muitos professores. O texto serve mais como pretexto para se explorar análises gramaticais do que para ser trabalhado como um instrumento em si.

Com vistas a detectar as escolas com baixos desempenhos escolares e desse modo mostrar os avanços ou retrocessos da educação brasileira, uma das avaliações do ensino ocorre por meio da Prova Brasil, aplicada aos alunos concluintes do Ensino Fundamental, exame este que ocorre de dois em dois anos, tendo sido sempre realizado nos anos ímpares (2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, sendo que o próximo será neste ano de 2017). De posse dos resultados das aplicações da Prova, o país tem condições de conhecer e apresentar à sociedade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Neste artigo, apresentaremos de forma mais pontual os resultados da Prova Brasil – Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEFRAC de 2015, com o propósito de fazermos uma comparação com os dados apresentados.

Figura 02 – Resultados SAEB/PROVA BRASIL 2015.



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 19 set. 2016.

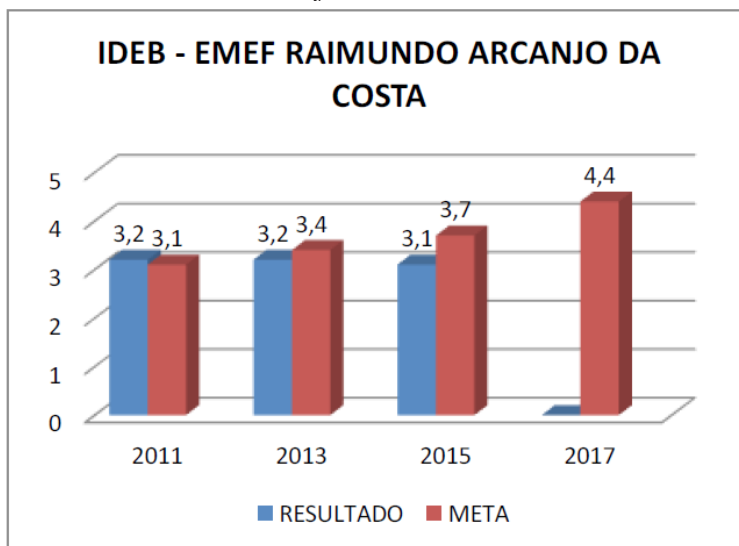
Para efeito de comparação com os resultados de 2013, a média nacional aumentou um pouco, em 6 pontos. De 246, em 2013, passou a 252, em 2015. Notamos um acelerado crescimento na competência leitora dos alunos do 9º ano da rede educacional brasileira. Em nível nacional, esse resultado foi relevante para reconhecermos o quanto somos capazes de criar condições que possibilitem aos alunos desenvolverem suas habilidades pela leitura de gêneros textuais. Dessa forma, os alunos, ao perceberem suas competências, mostram, por meio dos exames nacionais, o quanto desenvolveram e aperfeiçoaram seus conhecimentos.

O Pará, por sua vez, apresentou um resultado de 236,46, o que corresponde a um aumento de 4,82. Esse dado também contribuiu com a autoestima da comunidade escolar do Estado, pois foi possível reconhecermos que o ensino que está sendo ministrado nas escolas origina bons resultados, sem perdermos de vista que precisamos melhorar cada vez mais e fazermos com que a educação brasileira dê um salto considerável.

A média do município de Oeiras do Pará foi de 236,8, a qual, em relação a 2013, cresceu 7,29. Indubitavelmente, esse resultado ocasionou certo grau de satisfação ao setor educacional do município, pois foram significativos os avanços observados nos dados de Língua Portuguesa. Quando o resultado saiu, muitos foram os comentários afortunados em relação a ele, dentre os quais destacavam-se o trabalho do professor e a capacidade dos alunos, chegando-se a reconhecer que educar é um processo trabalhoso e meticuloso, mas, com dedicação e planejamento, pode-se fazer muito pela sociedade.

Já a EMEF Raimundo Arcanjo da Costa apresentou um resultado de 236,08, contabilizando um acréscimo de 6,57 em relação à Prova Brasil do ano de 2013, referente à Língua Portuguesa. Como esse resultado saiu no mês de julho, mês das férias escolares, no retorno ao segundo semestre do ano letivo ouviam-se comentários entre os professores sobre os progressos da escola no índice. Infelizmente, se eles soubessem que isso não surtiu, efetivamente, efeitos positivos no resultado do IDEB da escola, os mesmos não teriam comemorado, o que pode ser observado no gráfico seguinte.

Figura 03 – IDEB da EMEF Raimundo Arcanjo da Costa



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 19 set. 2016.

De acordo com o IDEB da EMEF Raimundo Arcanjo da Costa, os dados coletados no *site* do INEP mostram que, apenas em 2011, o resultado ultrapassou a meta estabelecida. O resultado 3.2 foi maior que o planejado, 3.1, o que significou, à época, o engajamento de todos os agentes educacionais para oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

Essa análise se torna negativa nos anos posteriores, 2013 e 2015, quando os resultados ficaram abaixo da meta projetada. Em 2013, o previsto era um IDEB de 3.4, mas só se obteve a média 3.2, mantendo-se o índice do resultado anterior. Em 2015, o que era para resultar 3.7 ou mais teve ainda maior regressão, de 3.2 passou a 3.1. Isso justifica a reflexão anterior, de que aquele “alto” desempenho em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da Prova Brasil não era motivo de comemoração.

Por sua vez, é por meio dos resultados do IDEB que a escola deveria orientar-se quanto a seus sucessos e baixos desempenhos para dedicar atenção a todos os aspectos que formam tais índices: resultados de exames nacionais da Prova Brasil ou Saeb e mais as informações sobre rendimento escolar (aprovação, repetência, abandono). De acordo com a Nota Técnica, disponibilizada no *site* do INEP/IDEB⁴:

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a Educação Básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes

4 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 21 set. 2016.

tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Nesse sentido, os resultados da Prova Brasil são apenas um dos itens que irão compor a taxa do IDEB de uma determinada instituição escolar. O ideal é promovermos o avanço dos alunos de modo geral, estimulando-os e possibilitando-os a aperfeiçoar suas competências e habilidades para obterem aprovação, haver poucas evasões e ou repetências.

Em 2017, prevê-se no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) da EMEFRAC que o IDEB seja 4.4. Sem dúvida, se fizermos uma observação de que os últimos resultados foram decrescentes, essa meta projetada será bem difícil de ser alcançada, a não ser que a escola realize um trabalho intensificado com os alunos das séries finais, os quais farão a próxima Prova Brasil, e invista na conscientização referente à aprovação, evasão e insucesso escolar.

Convém ressaltar, por fim, o fato de aplicarmos a SD planejada com alunos do 8º ano letivo que, em 2017, estarão no 9º ano e farão o referido exame nacional Prova Brasil, já que, conforme poderá ser observado no item seguinte, nos módulos, além de contemplarem a leitura e a produção textual de fábulas, propuseram-se atividades de letramento com variados gêneros textuais, com base nos tópicos e descritores da Matriz do SAEB/Prova Brasil.

3 RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO BLOG

Os objetivos da proposta de pesquisa/intervenção focavam em proporcionar ao aluno o domínio do gênero fábula, estimulado por atividades de leitura de diversos gêneros que visam o desenvolvimento de competências leitoras para os educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, baseando-se na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nos descritores da Prova Brasil, que fazem parte da Matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para a conscientização docente de que a leitura e a escrita precisam fazer-se mais presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos realizados com os alunos do 8º ano G da EMEF Raimundo Arcanjo da Costa, que fica localizada no município de Oeiras do Pará, propostos na SD, cujo objetivo fundamental foi a leitura de diversos gêneros textuais, mas com enfoque no gênero fábula, por meio de atividades diversificadas. Assim como as consequentes reflexões analíticas e resultados gerados pelo *corpus*.

3.1 Apresentação da situação

A apresentação inicial ocorreu no dia 07 de abril de 2016 e foi necessária uma aula para motivá-los profundamente, pois queríamos que eles se sentissem interessados, empolgados mesmo com a pesquisa e com o que ela poderia lhes oportunizar. A técnica utilizada, inicialmente, foi a de perguntas sobre animais de estimação, de animais que ‘falam’, seguida da análise de características que podem ser visualizadas em certas pessoas. Organizamos, previamente, um *slide* com a fábula “A águia e a tartaruga”, deixando lacunas para que eles fossem instigados a dizer qual palavra estava faltando:

Uma águia agarrou em uma tartaruga; mas embora faminta, não sabia como haver-se para comê-la; por enquanto, na eminência do perigo, a _____ se encolhia toda na sua concha, e nem bico nem garras podiam romper essa muralha. Vendo-a assim, lidar de balde,

outra _____ matreira lhe disse: A presa é boa, minha filha, carne de _____ é manjar delicado; mas nunca poderás pôr-lhe o bico se te eu não valer. - Pois vale-me e dou-te a metade da presa. - Vá feito: sobe o mais que puderes nas nuvens, e, de cima, deixa cair a _____, a concha ficará quebrada. Dito e feito; a pobre _____, mal defendida, contra tamanho baque, foi o almoço de ambas.

Ao término da leitura, perguntamos aos alunos quais as palavras que estavam faltando e eles não tiveram muitas dificuldades para descobrir e acertar. Em seguida, fizemos as perguntas: - Alguém sabe que gênero textual é esse? - Para quem se dirige esse texto? - Como ele pode ser produzido? - Quem pode criar um texto desse?; Em relação ao conteúdo do texto, perguntamos: - Qual o título? - Quem são as personagens? - Na vida real, os animais falam? - Onde ocorre a história? - Que ensinamento (moral) pode-se apreender a partir da leitura dessa fábula? Todas as perguntas foram respondidas sem muitas dificuldades. Entretanto, apenas um (01) aluno disse que se tratava de uma fábula. Disseram que esse tipo de texto é dirigido para crianças, devido à linguagem utilizada. Responderam, também, que por serem personagens animais, não deveria ser muito difícil produzir um texto como esse. Como resposta do título, sugeriram, entre outros: “A fome da águia”, “A morte da tartaruga”, “O almoço da águia”.

Em relação ao ensinamento que o texto transmite, falaram sobre amizade, sobre a esperteza, sobre a preguiça, a lentidão e sobre as pessoas que só pensam em fazer maldade, em se dar bem. No final da aula, percebemos que, quando o professor faz a leitura, eles se acalmam mais e entendem melhor; compreendemos, assim, que o entendimento de um texto pode-se dar pela entonação da voz no momento da leitura, bem como quando se respeitam as pausas dos sinais de pontuação. Em seguida, iniciamos os procedimentos para a primeira produção.

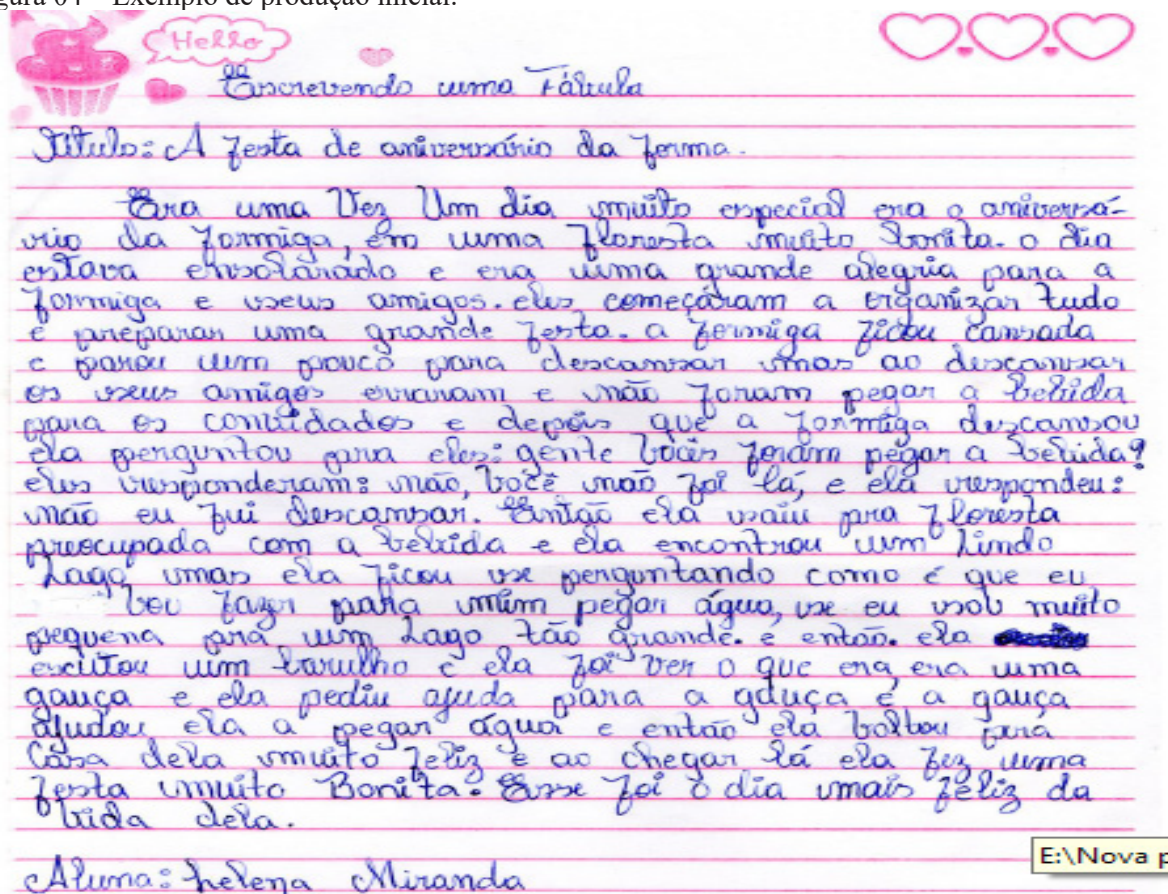
3.2 Produção inicial

Nesse momento de escrita preliminar, orientamos os alunos para que pudessem escrever a primeira produção. Solicitamos uma narrativa em que os personagens deveriam ser animais, ou seja, que escrevessem uma fábula, mais especificamente uma história com um ensinamento moralizante.

Após isso e a partir de observação na fase da apresentação inicial, verificamos que seria necessário incluir atividades de lacunas de letramento nos módulos referentes à gramática, ortografia e desvios da norma escrita.

Assim como, compreendemos a necessidade de incluir um momento para a reescrita, mostrando-lhes a importância da escrita e da reescrita. Para efeito de exemplo e constatação dos resultados obtidos, apresentaremos apenas 01 (uma) produção inicial, na qual é possível identificarmos dificuldades acerca do gênero e de outras capacidades e habilidades com a linguagem.

Figura 04 – Exemplo de produção inicial.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como é possível observarmos, há ausência de pontuações, concordância, discurso direto e indireto e alguns casos de inadequações ortográficas. Percebemos, ainda, o desvio da estrutura do gênero fábula e uma aproximação com o conto. A maioria dessas lacunas de letramento foram notadas nos demais textos.

A fim de contemplarmos as dificuldades linguísticas e estruturais dos alunos em suas produções, organizamos atividades que incluíram os descritores da Prova Brasil, as quais foram inseridas na SD em seis (06) módulos, que julgamos suficientes para atingirmos os objetivos propostos.

3.3 Módulos

O Módulo 1, intitulado “Fábula: Conceito, Características e Estrutura”, constituiu-se de atividades de conhecimento a respeito do gênero fábula e inter-relacionou-se com a competência leitora do tópico 1 referente a “Procedimentos de Leitura”. A aplicação deste módulo iniciou-se com a realização de reflexões, isto é, uma espécie de *feedback* oral, fazendo-se perguntas como “Quem lembra o que é uma fábula?, Qual a diferença de uma fábula e outro texto narrativo?, Na maioria das vezes, quais são as personagens de uma fábula?”, as quais foram respondidas corretamente, sem deixarem de comentar sobre a moralidade que as fábulas transmitem.

Para iniciar a explicação, apresentamos *slides* aos alunos com a imagem de Monteiro Lobato, perguntando se o conheciam e se já tinham assistido o “Sítio do Pica-pau Amarelo”. Na ocasião, mencionamos que o autor é considerado o principal escritor de fábulas no Brasil,

fonte de inspiração de muitos escritores do gênero na atualidade.

Inicialmente o gênero utilizado nas atividades desse Módulo foi a biografia. Após a distribuição do texto, fizeram uma leitura silenciosa e, posteriormente, a fizemos em voz alta.

Em seguida, distribuímos cópias de algumas fábulas de Monteiro Lobato para que fossem lidas em voz alta e, na sequência, outro aluno dissesse qual a moral da fábula lida. Para finalizar o Módulo, entregamos-lhes uma atividade escrita para verificação da aprendizagem e se os objetivos da SD tinham sido contemplados.

No Módulo 2 “Esopo e La Fontaine: Cânones Fabulistas”, para trabalharmos o gênero reportagem, distribuímos uma cópia para cada aluno de uma reportagem que foi feita com base em uma entrevista realizada com Mário Celso Petraglia. Perguntamos a que gênero fazia referência aquele texto e 99% da turma disse que se tratava de uma entrevista. Na ocasião, esclarecemos a diferença de uma *entrevista* para uma *reportagem*. Compreenderam então a finalidade de uma reportagem, da importância da leitura desse tipo de texto e de se assistir/ler noticiários, pois são gêneros que se caracterizam por apresentarem informações sobre o que acontece no Brasil e no mundo.

Antes de dar início à aplicação do 3º Módulo, “Aprendendo com os Animais”, surgiu a preocupação quanto à questão do tempo que ainda restava para realizar as atividades, pois, como professora regente da disciplina de Língua Portuguesa, teria que desenvolver outras atividades da base curricular da instituição, de modo a atender ao planejamento anual realizado no início do ano.

Mesmo com a preocupação em relação ao tempo, demos continuidade à SD e iniciamos o Módulo, organizamos uma primeira atividade em duplas e entregamos aos alunos a cópia de uma fábula para que a lessem e identificassem a moral. Primeiro, fizeram uma leitura silenciosa e, depois, um aluno a leu em voz alta para que a turma descobrisse a moral. Atividade muito proveitosa, pois os alunos sentiram-se incentivados a participarem. Para dar prosseguimento, apresentamos um esquema sobre os elementos do texto narrativo para colarem em seus cadernos. Retiramos esse esquema de outro *blog*⁵, produzido para postar textos relacionados à educação.

O Módulo 4, “Uma Fábula, Cinco Versões”, foi articulado ao tópico da Matriz Curricular do SAEB/Prova Brasil sobre variações linguísticas, este Módulo contemplou o D13 e objetivou identificar as marcas linguísticas que punham em evidência o locutor e o interlocutor de um texto.

A metodologia utilizada começou com a escrita do título “A Cigarra e a Formiga” no quadro branco, perguntando-se se algum aluno já tinha lido ou conhecia a história. Sem dúvida, foi um módulo bastante proveitoso, pois vínhamos percebendo que alguns estudantes debochavam do linguajar de outros ou de algumas expressões utilizadas oralmente. Este Módulo foi crucial para analisarem e compreenderem fatores relacionados ao preconceito linguístico. Agregamos especial importância a este módulo, e a maioria dos alunos conscientizou-se sobre as noções de certo x errado, compreendendo que no trabalho com a língua devemos considerar um uso *adequado* ou *inadequado*.

No Módulo 5, intitulado “Com Humor também se Aprende”, buscamos ampliar os aprendizados dos alunos, para que compreendessem a sequência narrativa de modo prazeroso e divertido, reconhecendo os efeitos de sentido provocados por sinais de pontuação e de outras notações.

Características como o humor e a ironia foram estudadas por meio de histórias em quadrinhos. No início desta etapa, distribuímos fábulas divididas em partes para grupos de

5 Disponível em: marcia.coelho.zip.net, “Blog da Prof.ª Márcia Coêlho – 100% Educacional”.

3 ou 4 alunos, objetivando que as organizassem na sequência narrativa correta. As fábulas espedaçadas foram colocadas de modo desordenado dentro de envelopes. Os alunos foram estimulados a organizá-las em cima da mesa na ordem cronológica dos fatos, compreendendo a sequência que a narrativa deve apresentar. Das 7 equipes, 2 não conseguiram, talvez por serem as fábulas mais longas. Depois, em duplas, resolveram um exercício de leitura e interpretação e o corrigimos de modo geral.

“Fábulas e Outros Textos: Estabelecendo Relações de Sentido”, título do 6º e último Módulo, possibilitou a compreensão do sentido de vários gêneros textuais. Apesar de planejada a ilustração de uma fábula, não foi possível aplicar esta tarefa em detrimento do tempo que estava encerrando. Decidimos, então, por priorizar a produção final do gênero em estudo.

Acrescentamos, contudo, na sequência das atividades, mesmo que de forma ligeira, um fator problema percebido na produção inicial, a questão dos tipos de discurso. Pelo fato de que a fábula faz parte do tipo narrativo, julgamos, assim, mais apropriado mostrar aos alunos a necessidade de estruturarem bem os discursos e usarem os sinais de pontuação adequadamente, condicionantes cruciais para uma boa produção textual.

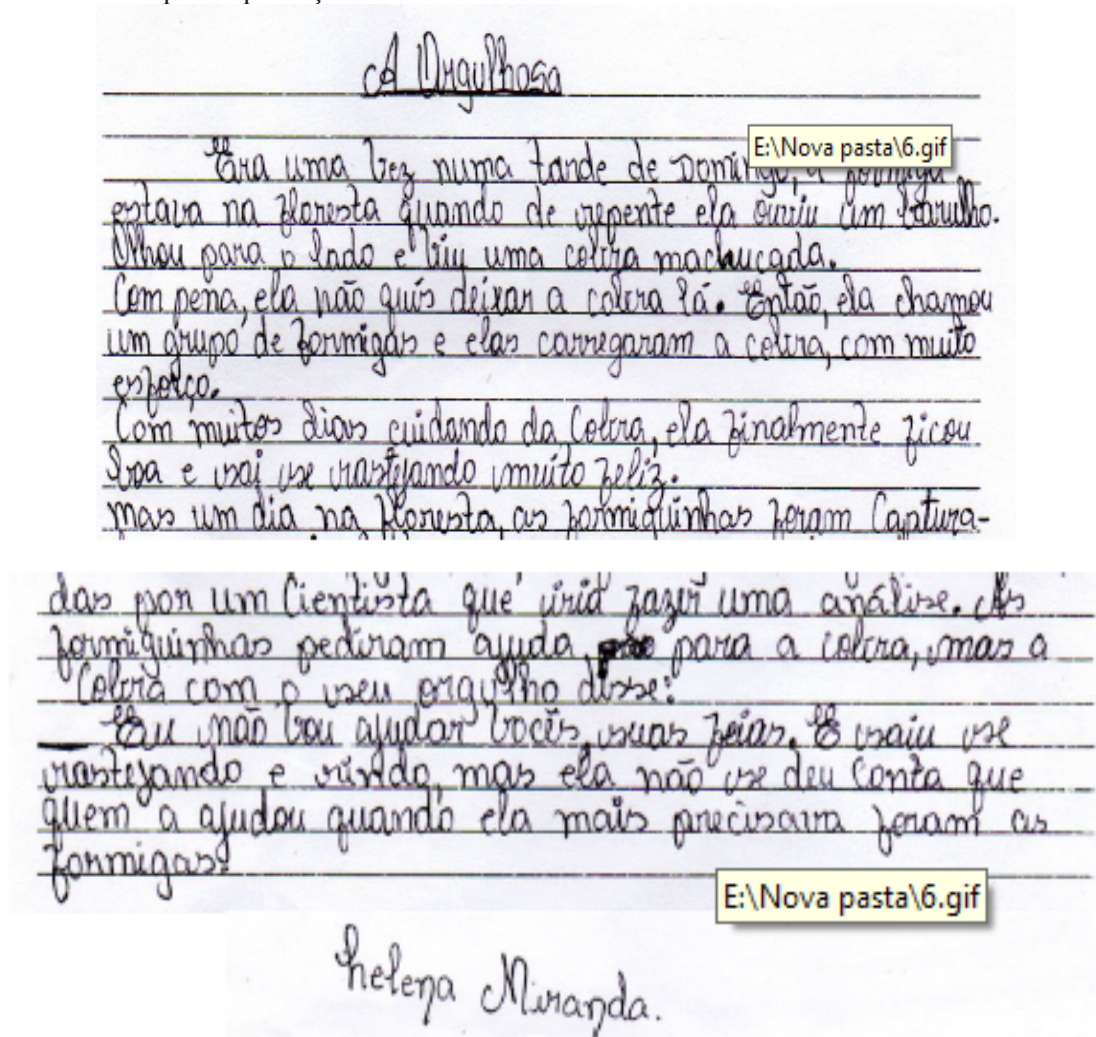
Finalmente, com o objetivo de fazer uma espécie de avaliação de todas as atividades realizadas, distribuímos uma tarefa (individual) de leitura e interpretação para verificarmos, e assim analisarmos, o nível de compreensão textual dos alunos.

3.4 Produção final

Diante de todos os módulos realizados, era necessário verificar se os objetivos em relação ao gênero fábula foram alcançados. Chegara o momento da produção final, que ocorreu no dia 02 de junho de 2016. Para nossa satisfação, os alunos nos surpreenderam com suas produções. Cada fábula emocionante!!! Ficamos extasiados com suas criatividade!! Primeiramente, foram orientados a escreverem em seus cadernos. Depois, distribuímos uma folha para cada um e pedimos o máximo de silêncio para que pudessem se concentrar. Dissemos que a escrita também é um momento que exige tranquilidade. Nessa turma, são mais os meninos que fazem barulho e atrapalham os colegas, mas, depois das orientações, colaboraram.

Enfim, produziram suas fábulas! Como pedimos para ler cada fábula antes da reescrita, usamos o método da correção resolutiva de Ruiz (2015), haja vista também não dispormos de tempo extra para trabalharmos as lacunas de letramento observadas em suas escritas finais. Ao escreverem na folha oficial, detectamos ainda algumas inadequações, as quais foram devidamente sanadas no momento da construção e publicação das produções no *blog*. À guisa de exemplificação, apresentamos uma produção a seguir.

Figura 05 – Exemplo de produção final.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Conforme podemos observar, se comparada à produção inicial, a maioria dos problemas percebidos inicialmente foi minimizada: sobre as características do gênero fábula, agora todos denotaram saber os elementos que a caracterizam, ou seja, sua estrutura e elementos narrativos; os discursos diretos e indiretos, em grande parte, foram produzidos de modo satisfatório; além de terem sido poucos os desvios ortográficos encontrados. Pode-se, sem dúvida, verificar que os objetivos de cada módulo, no que se refere à produção escrita, efetivaram-se e contribuíram para que fossem produzidos textos coesos e coerentes.

Na semana seguinte, os alunos foram “desafiados” com a tarefa de criação de um *blog*, sendo que apenas 20% da turma participaram desta etapa, pois nem todos os pais consentiram a participação de seus filhos nesta atividade. No próximo tópico apresentamos um pouco do *blog* criado.

4 BLOG: JOVENS FABULISTAS OEIRENSES

As imagens seguintes foram capturadas do *blog* produzido pelos alunos do 8º ano G da EMEFRAC, de Oeiras do Pará, que o intitularam “Jovens Fabulistas Oeirenses”, disponível no

endereço: <https://fabulistasoeirenses.blogspot.com.br/>. Devido a alguns problemas em relação aos equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, as digitações foram realizadas em momento *off-line* e postadas quando o *notebook* da pesquisadora estava conectado à internet, haja vista muitos alunos envolvidos na pesquisa não possuírem meios de realizar essa atividade em casa também.

Figura 06 – *Layout e Design do Blog*

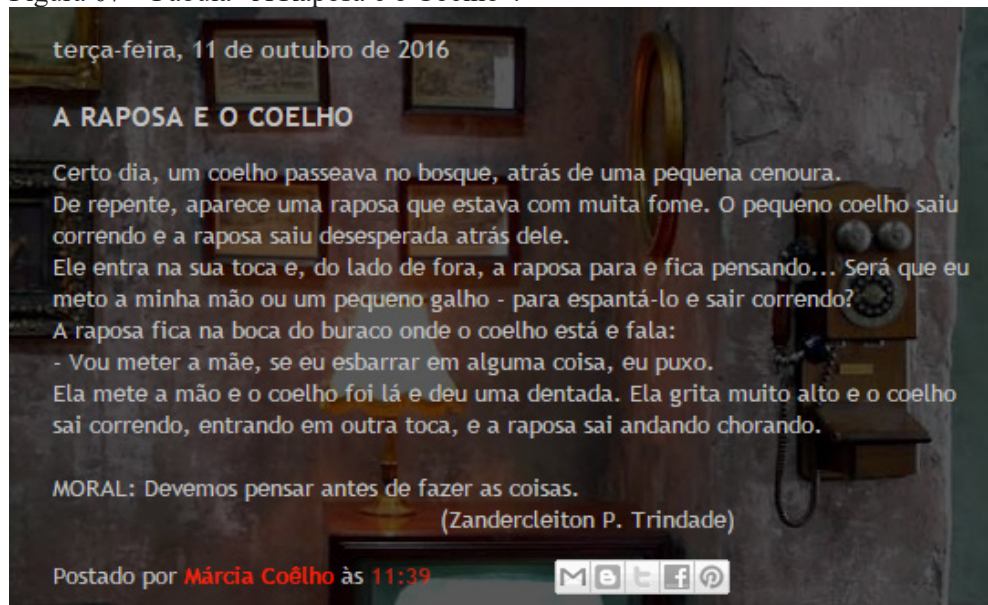


Fonte: <https://fabulistasoeirenses.blogspot.com.br/>

Em decorrência de se ter optado por utilizar uma conta gratuita, os recursos disponíveis pelo servidor para a criação de um *blog* são básicos e simples. Por esse motivo, não houve muitas opções para *designs* e *layouts* em que se pudessem inserir fotos e imagens de plano de fundo que estivessem relacionadas à escola e/ou aos alunos.

A seguir, apresentamos duas fábulas publicadas.

Figura 07 – Fábula “A Raposa e o Coelho”.



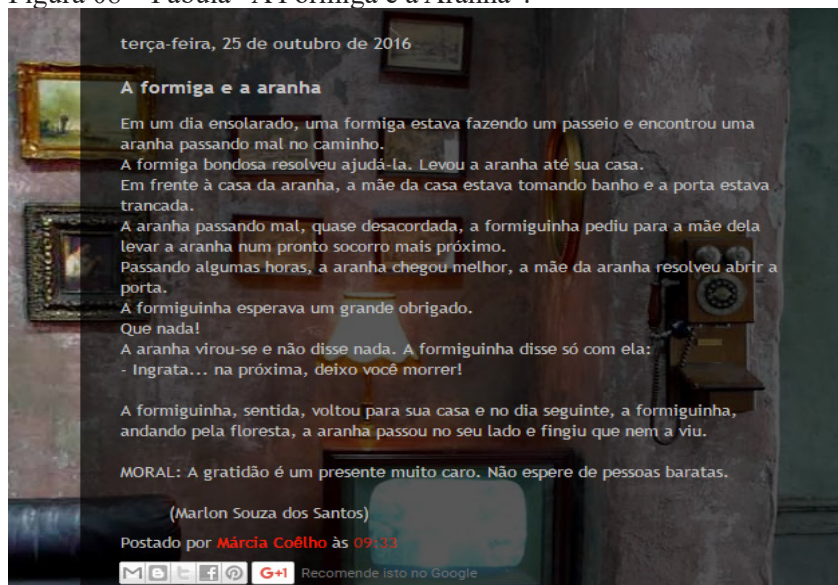
Fonte: <https://fabulistasoeirenses.blogspot.com.br/>

Na fábula “A raposa e o coelho”, de autoria do aluno Zandercleiton Trindade, aborda-se a questão de que é preciso refletir sobre as consequências de nossas ações antes de empreendermos

alguma atitude.

Através da luta para saciar a fome, a raposa, conhecida por sua esperteza e artimanha para enganar os demais animais, dessa vez, tenta enganar um coelho que, alegremente, passeava pelo bosque com sua cenoura. No desfecho, a raposa não consegue o seu alimento, levando uma dentada do coelhinho, que foi mais esperto do que ela.

Figura 08 – Fábula “A Formiga e a Aranha”.



Fonte: <https://fabulistasoeirenses.blogspot.com.br/>

De autoria do aluno Marlon Souza dos Santos, nessa fábula foi contemplada a temática da gratidão. O autor utilizou como personagens principais a “formiga” e a “aranha”, nesta produção o estudante escreve uma narrativa em que há a presença da ingratidão relacionada à falta de uso da expressão “Muito obrigado!”, uso praticado por poucas pessoas na sociedade atual, considerando-se a vida agitada que possuímos, principalmente a dos jovens.

Ressalta-se que as fábulas que não foram publicadas possuem caráter moralizante e cumpriram com as exigências propostas nos objetivos. Infelizmente, não se obteve autorização para a postagem das mesmas, mas, espera-se que, futuramente, os alunos participem ativamente e conscientemente do mundo digital e tenham acesso a informações publicadas pela mídia, que podem colaborar para o letramento tecnológico.

5 CONCLUSÃO

A abordagem evidenciada nesta pesquisa sobre a notoriedade dos estudos linguísticos com o advento da Linguística Aplicada contribuiu (e ainda contribuirá) para se efetivarem práticas de leitura e de escrita satisfatórias na educação brasileira, no que concerne ao ensino de língua materna.

Foi a partir da aplicação da pesquisa que realizamos com os alunos do 8º ano G da EMEFRAC que depreendemos a real necessidade de se evidenciar, durante as aulas de Língua Portuguesa, o estudo de diversos gêneros textuais e a adoção de um ensino voltado para os Descritores da Matriz Curricular do SAEB/Prova Brasil.

Para isso, é notória a realização de atividades de letramento com base nos gêneros

que fazem parte da realidade dos alunos e dos que, futuramente, ele irá utilizar (*e-mail*, *blog*, anúncios, panfletos, boletos etc.).

São muitos os gêneros textuais que circulam na sociedade, sejam da ordem do narrar, do descrever, do argumentar ou da injunção. Por isso, ser um competente leitor ou escritor facilitará nossa interação social e o desempenhar de nossas atividades.

Os resultados apresentados da disciplina de Língua Portuguesa na Prova Brasil e no IDEB, coletados no *site* do INEP, demonstram um índice muito baixo e, quase sempre, abaixo da média projetada. Focando-nos nesses dados, perguntamos: Quais os fatores que levam a esses ruins dados quantitativos? Como superá-los?. São questionamentos que, ao percebermos os resultados apenas da escola-campo desta pesquisa, levaram-nos a colocar em prática a SD planejada, pois tínhamos convicção de que os resultados seriam, assim como foram, os melhores possíveis.

Nas produções iniciais, percebemos que as lacunas de letramento em relação ao gênero fábula eram poucas: tipos e estrutura de discurso, ortografia, concordância, coesão e características do gênero. Sem dúvida, tais dificuldades foram trabalhadas com vistas a uma boa produção final, e os textos exemplificados denotam os avanços que os alunos tiveram.

Outro fator que merece atenção refere-se ao uso e inserção das tecnologias em sala de aula, pois, conforme as teorias apresentadas, não há mais como ignorarmos sua presença na escola, sendo que o ideal é fazer o aluno compreender que esses meios eletrônicos podem ser utilizados em seu benefício e em prol da coletividade. O *blog*, por sua vez, que foi o produto gerado para que os alunos compartilhassem suas produções finais, atendeu aos objetivos da pesquisa, mesmo com os entraves referentes à quantidade de equipamentos (computadores) disponíveis e o acesso à internet, precário ou nulo na escola.

Infelizmente, o não acesso às TICs, conforme observado na fase de criação do *blog*, a ausência de suporte de *hardwares*, *softwares* e de internet na escola-campo contribuíram para que essa atividade não fosse realizada de acordo com o planejado. Entretanto, por meio da alternativa encontrada, que foi a de realizarmos o passo a passo em casa e levarmos as opções para os alunos escolherem em sala de aula, conseguimos realizar as publicações das fábulas dos alunos e, assim, criamos o *blog* da turma, que teve como título “Jovens Fabulistas Oeirenses”.

Esse fator nos permite considerar a necessidade de estarmos sempre flexibilizando os planejamentos iniciais que realizamos, sem esquecer, ainda, que, quando se trata do uso de tecnologias, devemos ter um segundo plano, já que elas dependem de energia elétrica, a qual, às vezes, falha.

Os resultados das avaliações realizadas pelos alunos no final da SD indicaram que as atividades tiveram mais pontos positivos do que negativos. Isso nos mostrou que esse tipo de prática deve ter continuidade nos anos seguintes e em mais turmas, podendo, possivelmente, tornar-se um projeto para a escola toda, com vistas a contribuir com a formação do educando e por um IDEB com índices mais altos.

A nosso ver, cada estratégia de leitura e de escrita utilizada – motivação, leitura silenciosa, leitura em grupo, correção individual, em dupla ou conjunta, ludicidade etc. – fez com que as atividades ocorressem com base em uma metodologia dinâmica, que correspondeu às expectativas dos alunos e das pesquisadoras.

Esperamos, finalmente, que esta pesquisa contribua com estudiosos e professores da área, principalmente que motive estes últimos a aperfeiçoarem constantemente suas práticas e que minimizemos os preconceitos existentes na língua, em sala de aula, especialmente na modalidade oral, para que aprendamos a valorizar todas as variedades linguísticas e, assim,

possamos nos tornar comunidades mais humanizadas e conscientes linguisticamente, assim como diminuir e/ou erradicar o alto índice de analfabetismo no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. – Brasília, DF: MEC – SEF, 1998.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, n. 01, jan/jul, 2013, ISSN: 2176-9125.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERRARREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOMESU, Fabiana C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEMOS, Marcos. **Seu Blog não é NADA na Blogosfera**. Disponível em: <http://www.ferramentasblog.com/2012/04/seu-blog-nao-e-nada-na-blogosfera.html>. Acesso em 01 set. 2016.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O Uso das Fábulas no Ensino Fundamental para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. **CIPPUS – Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**. v. 1, n. 1, maio/2012, p. 153-169.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.

(Org.). **Escola conectada: os múltiplos letramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

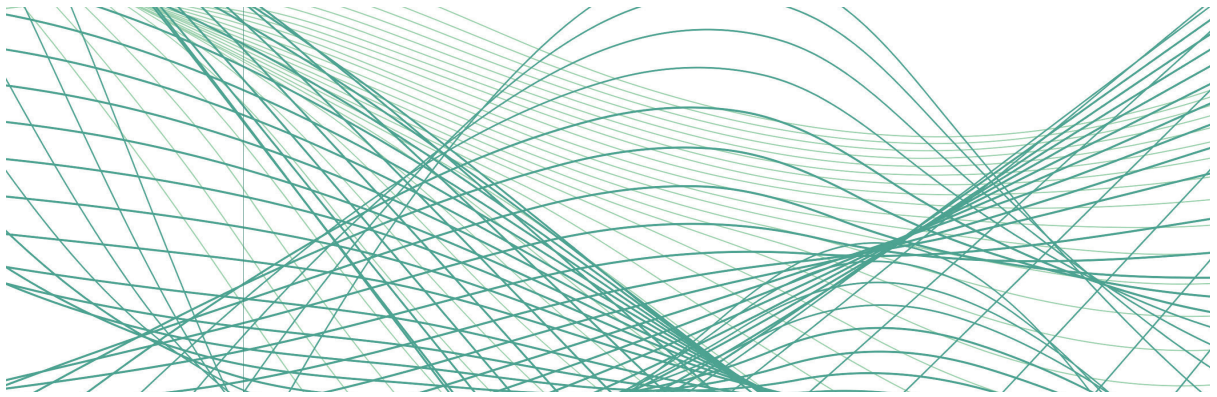
SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

WIDDOWSON, H. G. On the limitations of linguistics applied. **Applied Linguistics**. v. 21, n. 1, p. 3-25, 2000.



PARTE III



A METÁFORA DA TRANSDISCIPLINARIDADE PRESENTE NO POEMA “TECENDO A MANHÃ” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

*Iolanda Rocha Brito
Sandra Espíndola Macena
Márcia Maria de Medeiros*

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA POESIA CABRALIANA

O momento histórico em que surge a poesia de João Cabral de Melo Neto é marcado pela chamada Geração de 1945, que compreende um dos momentos mais produtivos e importantes da literatura brasileira. Esse momento também foi chamado de terceira geração modernista, geração esta que deixa de lado as abstrações para privilegiar as formas da arte moderna, ocorrendo assim um desapego ao sentimentalismo exagerado.

O Pós-Modernismo apresenta uma diversidade incrível de obras, dada principalmente pelo fim da Segunda Guerra Mundial e pelas mudanças trazidas por este período. A grande instabilidade política que marcou o Brasil nessa época provocou a supressão das liberdades individuais, vinda com o golpe militar.

Contudo, a literatura brasileira teve nessa época, através do pós-modernismo, um processo de amadurecimento em sua poesia e também na prosa. A partir de 1989, quando ocorreram as primeiras eleições diretas para a presidência, o Brasil passou a viver um novo momento político denominado de Nova República.

Houve a partir de então grandes transformações na vida cultural, principalmente pelo surgimento do Teatro Brasileiro de Comédia, tendo assim grandes talentos revelados. Também marcou essa época o desenvolvimento do cinema enquanto arte, representado destacadamente por Dercy Gonçalves, Grande Otelo e outros artistas. No rádio, eram apresentados ao público nomes como o de Emilinha Borba, Cauby Peixoto, Ângela Maria e até Elvis Presley. Nesse contexto também surgiu a Bossa Nova, movimento musical representado principalmente por Tom Jobim e Vinícius de Moraes, alguns dos nomes desse período, que viviam uma época de transformação carregada de desigualdades sociais e regionais.

Dentre os autores da prosa, destacaram-se Clarice Lispector, João Guimarães Rosa e Dalton Trevisan. Já na poesia, nas formas chamadas de vanguardas poéticas: poesia concreta; poema-processo; poesia-práxis; poesia social, além de João Cabral de Melo Neto, que desenvolveu uma característica própria de fala sobre a realidade, destacaram-se poetas como: Haroldo de Campos; Augusto de Campos; Décio Pignatari, Wladimir Dias Pino, Oswald de

Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Ronaldo de Azevedo, Reynaldo Jardim, José Lino Grunewald, José Paulo Paes, Pedro Xisto, Adélia Prado, Mário Quintana, José Paulo Paes e Murilo Mendes.

A contemporaneidade que compreende um universo de extenso desenvolvimento nas tecnologias, no setor industrial e cultural, teve como reflexo uma vasta gama de produções nas artes, incluindo música, teatro, cinema, na literatura e em todo o setor artístico de modo geral. Quanto aos autores desse período, além de João Cabral, destacaram-se Adélia Prado; Mario Quintana; Ferreira Gullar; José Paulo Paes; Manoel de Barros; Antônio Callado; Josué Montello; José Candido de Carvalho; João Ubaldo Ribeiro; Ana Miranda; Bubem Fonseca; Fernando Sabino; Luis Fernando Veríssimo; Rachel de Queiroz; Carlos Heitor Cony; e outros.

2 JOÃO CABRAL DE MELO NETO: O POETA - ENGENHEIRO

Nascido em Recife em janeiro de 1920, João Cabral de Melo Neto viveu sua infância no engenho de açúcar, tendo se mudado para vários outros engenhos ainda na sua infância e retorna à capital pernambucana ainda jovem onde realiza os cursos primário e secundário. Aos dezoito anos começa a frequentar a roda literária do Café Lafayette em torno de alguns autores e artistas da época. Em viagem ao Rio de Janeiro conhece Murilo Mendes e Carlos Drummond de Andrade que dão grandes inspirações literárias.

Mudou-se para o Rio de Janeiro aos 20 anos onde seu envolvimento com a literatura e publica seu primeiro livro, Pedra do Sono em 1942. A partir desta, outras publicações surgem como: O Engenheiro (1945); O cão sem plumas (1950); O rio (1954); Duas águas e Morte e vida Severina (1956); e outros. Já residindo na Espanha em razão da carreira diplomata, lança em 1960, Quaderna e Dois parlamentos.

Devido à carreira diplomática e aos vários cargos políticos ocupados pelo poeta, Cabral mudou-se por muitas vezes, tendo morado em países como a Espanha (Barcelona, Marselha, Madri, Sevilha) Inglaterra (Londres); Suíça (Genebra); África (Dacar) e Honduras. No Brasil, fez inúmeras viagens de trabalho e fixou residência no Rio de Janeiro, em Brasília e depois de algum tempo retornou ao Rio, onde permaneceu até sua morte em 1999, aos 79 anos de idade deixando um legado literário para a humanidade.

Como o próprio Cabral afirmava, sentia sempre a necessidade de “fazer” por meio da poesia, de construir qualquer coisa ou um mundo. Talvez essa percepção de si próprio estivesse costurada de certa forma à diversidade cultural, histórica, geográfica, humana e literária às quais esteve imerso em suas andanças exigidas pela carreira diplomática. Por outro lado, também há que se considerar a aparente facilidade em adaptar-se às diferentes funções que desempenhou durante toda a sua vida. João Cabral de Melo Neto iniciou sua vida profissional trabalhando na Associação Comercial de Pernambuco e em seguida no Departamento de Estatística do Estado. Juntamente com a vida profissional, se envolve cada vez mais com o meio literário, frequentando círculos de intelectuais. Outra função desempenhada por Cabral foi de assistente de seleção do Departamento Administrativo do Serviço Público.

Após algum tempo passou a trabalhar no Departamento Cultural do Itamaraty, no Departamento Político e depois na Comissão de Organismos Internacionais. Fora do Brasil, ocupou cargos nos consulados de diversos países da Europa e em outros. De volta ao Brasil, foi nomeado chefe de gabinete do ministro da Agricultura. Foi embaixador para alguns países da África, no Equador, em Honduras, enfim sua vida profissional pode ser descrita como extremamente dinâmica e diversificada, como sua própria poesia.

Considerado pela crítica um dos maiores poetas brasileiros do século XX, João Cabral recebeu várias homenagens e prêmios por suas obras. Em 1954 recebe o Prêmio Anchieta do IV Centenário de São Paulo, pela publicação de *O rio*. Recebe o Prêmio Olavo Bilac, da Academia brasileira de Letras em 1955 e em Recife é considerado e premiado o melhor autor do Festival de Teatro do Estudante, em 1958.

Cabral representou o Brasil na Bienal da Bélgica em 1966 e é eleito pela Academia Brasileira de Letras e se torna membro do Conselho Deliberativo da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais. Em 1974, é condecorado com a Grã-Cruz da Ordem do Rio Branco e várias outras. Recebeu entre outros, prêmios importantes como: Golfinho de Ouro do Estado do Rio de Janeiro; Prêmio Moinho Recife; Prêmio Juca Pato, da União Brasileira dos Escritores; Neustadt Prize for Literature¹, da Universidade de Oklahoma; Prêmio Estado de São Paulo de Literatura, tendo sido condecorado com o título de *Doutor honoris causa* pelas Universidades do Rio Grande do Norte; de Pernambuco e do Rio de Janeiro.

O autor publicou uma quantidade imensa de obras, tendo sido algumas delas já mencionadas e outras que se tornaram verdadeiro divisor de águas na sua carreira literária, como o *Engenheiro e Morte e Vida Severina*. No entanto, cabe salientar que o poema de João Cabral eleito para este estudo é *Tecendo a Manhã*. Sua escolha não foi aleatória, nem será este o primeiro estudo a recorrê-lo, tamanha a sua abertura de interpretação, reflexão e a sua tessitura que, aos olhos deste trabalho muito se assemelha à construção do olhar transdisciplinar proposto nesse estudo.

3 A POÉTICA CABRALIANA

A poesia funciona como um pêndulo. Numa hora oscilou para o rigor, e eu coloco aí o Concretismo e Práxis. Agora, o relógio vai noutra direção. Muito da nova geração se traduz em poemas relaxados, mais pobres de linguagem, em confissões diretas e não através das coisas. Parece que as pessoas criam em dois minutos, de um só jato, e não têm muita paciência para ler. (João Cabral de Melo Neto, *apud* SECCHIN, 2007, p. 30).

João Cabral de Melo Neto deu início a uma nova maneira de fazer poesia na literatura brasileira, por meio da busca consciente do verso. A tentativa de descobrir os elementos concretos da realidade é a essência de seu trabalho poético que se constitui em um desafio para sua inteligência.

Com a presença constante da lógica e do raciocínio, seus poemas têm a face principal voltada para o universo dos objetos, das paisagens, dos acontecimentos sociais, proporcionando sobremaneira a fruição do prazer estético, por meio de uma leitura analítica e racional, sem a presença de apelos sentimentais nem envolvimento emocional.

Por todas as características acima apontadas, os críticos consideram João Cabral um escritor com expressão poética “anti-lírica”, ou seja, sua obra representa para muitos uma ruptura com o lirismo. Contudo, seus textos não representam apenas ideias descritivas, pois muitos deles trazem em seu contexto denúncia à crítica social. Na poesia Cabraliana, não há uma importância dispensada ao instantâneo, o entrelaçamento de seus versos percorrem rios de significados lentamente até que se forme, ou se construa, espalhando-se no tempo. Para João Cabral, o processo de criação na poesia se traveste de uma

¹ Prêmio de literatura bianual. Os únicos escritores de língua portuguesa laureados com o Prêmio Neustadt foram o brasileiro [João Cabral de Melo Neto](#) (1992) e o moçambicano [Mia Couto](#) (2014).

sensação de incômodo às coisas pre-organizadas e apresentadas. A acuidade segundo ele (p. 15) se faz necessária na Criação poética. A linguagem concreta é segundo Cabral, a melhor maneira de falar da realidade.

João Cabral sustentava que o poético era um efeito sintático obtido no corpo-a-corpo com as palavras, e introduziu na poesia brasileira vocábulos que ninguém até então ousara utilizar: cabra, ovo de galinha, aranha, gasolina [...] (SECCHIN, 2007, p. 16).

O diferencial em relação às poesias puramente estéticas. Isso é perceptível principalmente na escolha de /termos e palavras inseridos em sua poesia. Muitas dela praticamente inéditas. Desse modo a valorização do concreto estava tão presente em Cabral, que seu primeiro livro foi chamado de Pedra do Sono, em 1942 e o último em 1966, se intitulava A Educação pela pedra. Cabral normalmente tinha como ponto inicial de suas obras a associação ou captação de imagens que eram vinculadas a sonhos e ao construtivismo, demonstrando uma disposição poética ímpar.

Segundo Secchin (2007), o materialismo de imagens, presente em Cabral aponta para uma tendência construtivista, pois as emoções presentes na sua poética se estruturam em torno de objetos precisos que se tornam sinais significativos da forma. Assim as imagens materiais se tornam fontes de poesia, pilares do poema. As palavras expostas em poesias cuja interpretação se caracteriza como discursiva, ultrapassam o valor simplesmente simbólico que se pretendem assumir, permitindo-se ofuscar pela realidade maior da imagem.

4 UM BREVE HISTÓRICO DO TERMO TRANSDISCIPLINARIDADE

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma visão da natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 3, Carta da Transdisciplinaridade Arrábida, 1994.

O surgimento da transdisciplinaridade está fortemente vinculado à revolução epistemológica iniciada pelo campo da física, no início do século XX. Esse termo foi dito pela primeira vez por Jean William Fritz Piaget, em um colóquio ocorrido em 1970, durante uma discussão sobre o método interdisciplinar e sua relação com a holística. No entanto, de acordo com alguns estudos, a ideia de transdisciplinaridade já existia: “[...] o desenvolvimento da ciência ocidental, desde o século XVII, não foi apenas um desenvolvimento disciplinar, mas também um desenvolvimento transdisciplinar [...]” (WEIL, 1993, p.32). Em estudos recentes como sugere Edgar Morin: “[...] uma nova transdisciplinaridade com um paradigma que permita ao mesmo tempo, a distinção, separação, ou mesmo a oposição, isto é, a disjunção desses domínios científicos, mas que possa fazê-los comunicar sem operar a redução” (MORIN *apud* WEIL, 1993, p. 33), foi repensada, comportando nessa nova ideia, o termo com uma abrangência geral.

Com a intenção de excluir a possibilidade de restrição do saber, surge a ideia de separar e associar simultaneamente as “janelas” dos vários campos do conhecimento. Então em 1987 foi definido pela UNESCO o que se chama hoje de transdisciplinaridade geral. [...] enfim, no

estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um nível superior que seria a “transdisciplinaridade” entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fraturas nem rupturas, estáveis entre as disciplinas [...] (NICOLESCU, *apud* WEIL, 1993, p.30).

Para Fazenda (2005), a transdisciplinaridade é um conceito que foi posto pela primeira vez em debate público, por meio das pesquisas de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento da inteligência humana. Na tentativa de ensinar ao sujeito da aprendizagem que os problemas do século XX, principalmente os que surgiram após as grandes guerras mundiais, necessitavam para as suas soluções, de um entendimento mais abrangente do que a constatação de um problema ou uma solução, Piaget acreditava que este era um papel a ser cumprido, tanto pelas escolas como pelas universidades.

Com o lançamento do termo transdisciplinaridade, por Piaget em 1970, na França durante o I Seminário Internacional sobre pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, iniciaram-se as discussões sobre a divisão do conhecimento em disciplinas estanques e fechadas em si mesmas, como uma problemática para se alcançar a essência do saber.

A partir de então, pensadores como Freire (1993), Capra (1994) e Morin (1995), começaram a estudar e escrever sobre novas teorias e paradigmas, juntamente com outros teóricos, trazendo para os dias atuais o tema como uma discussão inadiável e urgente.

Em Moraes (1997), nota-se a perceptível visão crítica ao modelo educacional vigente, a partir da fala de Paulo Freire (1987), que censura a educação dominadora, na qual o professor é o detentor do conhecimento e responsável por transmitir informações aos alunos, esses considerados como meros receptores de tais informações e, ainda, tábulas rasas. Para o teórico esse processo educacional, reconhecido como educação bancária, promove um ensino fragmentado e descontextualizado.

As escolas, em sua maioria, não estão preparadas para garantir melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, despendem mais energia com rotinas administrativas e deixam de lado a gestão pedagógica (MORAES 1997, p. 14).

Nesse caso, considerando a necessidade da completude na construção do conhecimento, propostas transdisciplinares são postas em pauta para o processo de ensino-aprendizagem, visto que essas propiciam diálogos entre os diversos saberes sistematizados e, assim, podem possibilitar contribuições significativas para o processo educacional.

5 VIÉS TRANSDISCIPLINAR DO POEMA “TECENDO A MANHÃ”

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico. Se por não sei que excesso de socialismo ou de barbáries, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes, Aula, 1997.

Pela extrema complexidade existente nos textos (obras) literários, Já há algum tempo a literatura tem sido fonte de investigações sobre vários ângulos, mais recentemente o da transdisciplinaridade. Barthes (1997) em seus estudos ressalta que o discurso literário em

razão de sua natureza, relaciona-se facilmente com os demais discursos de maneira que, sem substituí-los nem ignorá-los, constrói uma ponte comunicativa entre os deferentes discursos e os diferentes saberes.

Morin em *Meus Demônios* (2002) enfatiza que a literatura é a vida transformada em linguagem. No entanto, não se constitui em vida real. Ela instaura um mundo paralelo ao real. O texto literário, por ser em sua essência dialógico, permite que se mantenha o diálogo com as outras áreas do saber.

O poema em estudo é parte de uma coletânea intitulada “A educação pela pedra,” lançada em mil novecentos e sessenta e seis que destacaria, de maneira definitiva, a abordagem lógica da rica poesia Cabraliana.

TECENDO A MANHÃ **João Cabral de Melo Neto**

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

O poema *Tecendo a Manhã*, segundo Antônio Carlos Secchin (2007), demorou oito anos para ser concluído, do qual foram feitas mais de trinta e duas versões antes de chegar a atual. Trata-se de um poema amplamente divulgado, inclusive recorrido em manifestações de sindicatos, representando de forma metafórica o poder da união entre as pessoas enquanto grupo.

A teia de ideias e imagens tecida por Cabral, ora interpretada por uns como símbolo de luta pelas questões sociais, ora por outros como simbolismo das relações interpessoais evidenciado pela paráfrase do provérbio “*uma andorinha só não faz verão*”, será enfatizado neste trabalho como ponto de discussão do viés transdisciplinar por ele representado.

A construção do conhecimento se compara aos fios produzidos pelos cantos dos galos durante o trabalho de tessitura da manhã. O conhecimento não pode ser concebido por uma visão unilateral, ou seja, por uma única disciplina. São exatamente as “sinapses” (conexões) entre elas que levam à construção da “tenda” do saber. Uma área do conhecimento isoladamente não consegue atingir os objetivos gerais. Os professores devem trabalhar em equipe com seus conhecimentos e objetivos interligados.

Os galos também expressam a diversidade cultural, regional, social, histórica e humana

que representam o universo da educação. Os galos por si só são diferentes no formato e nas cores de suas plumagens, no tamanho, nos cantos (uns mais agudos e outros graves), (cantos curtos e contínuos), o quintal como contexto onde cada um vive, é diferente (alimentação, espaço físico, dormitório). As manhãs também não são as mesmas (cada manhã é única). A rede de conhecimento é construída por pessoas também dotadas de suas diferenças.

A mudança de paradigmas (“um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos”). Uma mudança não acontece com uma só ideia, a atitude de um único “sujeito”, o olhar de um mesmo ponto de vista.

Uma disciplina tratada isoladamente não constrói em si mesma o conhecimento. É preciso que outras áreas de conhecimento se entrecruzem e inter-relacionem-se “[...] para que o saber desde uma teia tênue se vá tecendo, entre todas as disciplinas”. Em Capra [...] tudo está interligado desde uma “teia tênue” até que se forme o “toldo de um tecido”. Cada sujeito age de acordo com seu contexto e a construção coletiva é efetivada por muitos sujeitos diversos e anônimos.

O conhecimento em sua essência é formado por uma rede ou, como sugere Capra (2002), o conhecimento é como uma grande teia que vai sendo construída com a colaboração de cada sujeito. Na construção dessa teia, todos os fios são relevantes e necessários. O canto dos galos nos remete ao papel do professor enquanto profissional da educação, unindo sua voz às vozes de outros, para poder assim modificar a própria realidade e a realidade do mundo onde vive.

Em Tecendo a manhã, João Cabral de Melo Neto, por meio de um trabalho sério e rigoroso, escolhe criteriosamente cada palavra e a partir de cada uma delas é possível delinear imagens e descobrir metáforas. Nota-se a presença do termo: entretendo que sugere a forte relação do poema com o entrelaçar das ideias e do próprio conhecimento arquitetado pelas disciplinas.

Todos nós enquanto sujeitos, somos responsáveis pelos caminhos que percorremos. É por meio do esforço individual que se inicia a montagem de etapas que se transpõem do individual ao coletivo, apropriadamente apresentado no poema de Cabral. Os Objetivos de amanhã devem ser inicialmente traçados a partir de agora, para que seus “fios” sejam “tecidos” calmamente e com a participação dos sujeitos envolvidos tanto na educação, que é o espaço em discussão, como em qualquer outro espaço que se deseje entender.

Com essa perspectiva, a visão dinâmica do processo reflexivo para o qual aponta a observação das entrelinhas de Tecendo a manhã, converge para uma linha de pensamento e trabalho que consista em uma teia de pensamentos, saberes, experiências e diversidades, interagindo em busca de novas práticas pedagógicas, que resultem na dinamicidade de redes de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a transdisciplinaridade constitui uma alternativa não só viável como necessária para o ensino escolar. Faz-se necessário, no entanto, esclarecer que o surgimento da transdisciplinaridade não anula de forma alguma a importância das disciplinas, sendo uma complementar à outra. Assim, se houvesse um diálogo franco entre as disciplinas curriculares e a base transdisciplinar, certamente seriam alcançados altos níveis de compreensão a respeito de seus objetos de estudo e dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O texto literário constitui-se por si só objeto transdisciplinar, pois trabalha principalmente com o imaginário de quem o constrói. No entanto, todas as disciplinas permitem, de uma forma

ou de outra, a abertura ao saber transdisciplinar, ao olhar do sujeito observador.

A subjetividade presente em cada indivíduo na construção do processo de cognição, se afirmam pelos olhares e entreolhares representados pelas imagens que o poema estudado constrói, promovendo um entrelaçamento de vozes múltiplas, compartilhamentos, interlocuções, experiências únicas e interações, representadas pelo canto dos galos e pela melodia que esse canto entoa.

Nesse ponto, o olhar transdisciplinar se mostra como um diálogo de vivências e um conjunto de sociabilidades que se constroem numa relação dialógica entre e em meio às diferentes disciplinas, permitindo sobremaneira, reflexões e percepções a cerca do “conduzir metodológico”, e do fazer pedagógico do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. 7. ed. (Trad. Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPRA, Fritjof. **Pertencendo ao universo**: Explorações nas fronteiras da ciência emergente. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. (Trad. Marcelo Brandão Cipolla) São Paulo: Cultrix, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana, São Paulo: Palas Athena, 1984.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. (Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles) 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

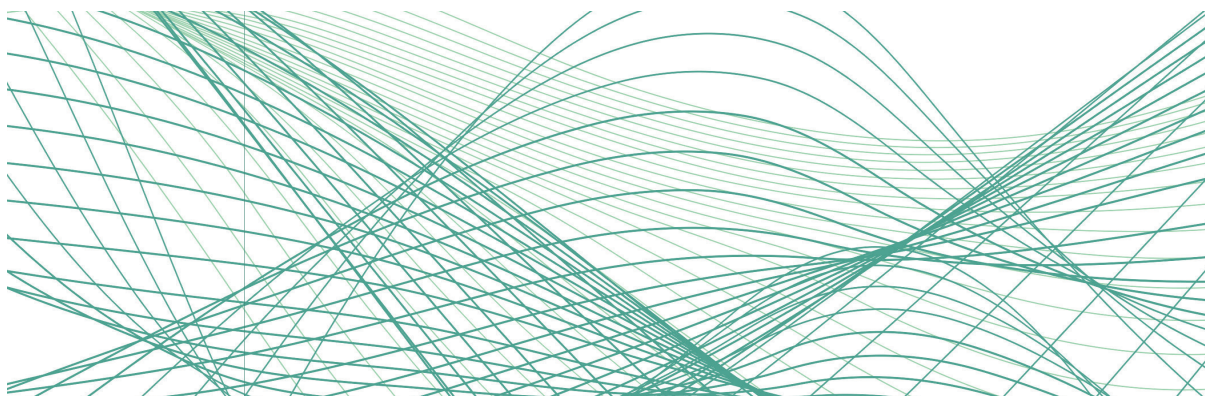
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.

PEREIRA, Lawrence Flores. A pedra do sono de Cabral de M. Neto: o imaginário onírico e o feminino inquietante. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre: UniRitter, n. 7, p. 23-31, 2004.

SECCHIN, Antônio C. **João Cabral de Melo Neto**: poesia completa e prosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

WEIL, Pierre; *et alii*. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade**: sistemas abertos do conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.



BOM DIA, CAMARADAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA LEITURA DE UM ROMANCE DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Gisele Meire Tita Nazário
Vera Lúcia da Rocha Maquêa*

INTRODUÇÃO

Vivenciamos hoje um momento em que as informações estão bombardeando nossos jovens através da televisão, *internet*, celulares, *smartphones*, etc. Tudo, para eles, deve ser processado de forma rápida, pois não querem perder tempo. Propor a leitura de qualquer tipo de texto em sala é um desafio e se formos tratar da leitura literária a questão se complica. É um trabalho enorme abordar, convencer, cativar... mas é importante e necessário refletirmos com nossos alunos: para onde isso está nos levando? Tanta informação, tantos textos, o que fazemos com eles? O que esses textos nos dizem? O que podemos tirar de proveito para nosso crescimento? As indagações são tantas, e sabemos que a resposta não está à nossa frente. É uma construção longa e árdua, mas que pode trazer resultados positivos e gratificantes. Acreditamos que essa empreitada possa ser empreendida na medida em que tomamos coragem para transformar o que está arraigado nas práticas costumeiras de tratamento ao texto literário.

Temos ciência de que um dos problemas que a escola enfrenta é a ausência de práticas de leitura, principalmente da leitura literária. De fato, a formação do leitor se configura um dos obstáculos mais difíceis de se transpor, tendo em vista as poucas tentativas de mudança no ensino da literatura no Ensino Fundamental e médio. Ao longo dos anos, o ensino de literatura na Educação Básica centra-se na história da literatura, nessa perspectiva, tem-se como objeto movimentos estéticos e estilos de épocas seguindo-se uma determinada linha do tempo, e o enfoque sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. Em geral, temos como resultado, aulas entediadas, improdutivas e desnecessárias, não há espaços para reflexão, para uma leitura autônoma e pessoal e muito menos para a produção de sentidos outros que não aqueles inculcados no que está pré-estabelecido nos programas ou currículos.

Além da problemática com a leitura do texto literário, é comum depararmos-nos com ambiente escolar carregado de estigmas e ofensas em relação às crianças negras. Tal atitude chama atenção, visto que a Lei 10639/03 fora sancionada justamente para combater atitudes discriminatórias e racistas na sociedade que vivemos. O espaço escolar é um lugar de diferenças.

Nele, encontramos diversas maneiras de pensar, agir, de ser, de religião, raça e sexo toda essa diversidade deve ser valorizada, respeitada e não pode, de maneira alguma, criar barreiras no aprendizado do aluno, ao contrário, devemos explorar essas diferenças para que sirvam de motivo para a inclusão. Se é justamente no espaço escolar, local propício para o respeito e equidade, que nossas crianças negras têm sentido os primeiros impactos de discriminação e preconceito, alguns questionamentos nos motivaram: como fazer com que os alunos leiam obras literárias, nesse caso, textos de literaturas africanas, sem reduzi-los a um mero instrumento de decodificação e avaliação? Como apresentar aos alunos a imagem dessa África outra, que é muito diferente daquela inculcada e cristalizada no imaginário social de nosso povo?

Esse contexto nos levou a pensar no trabalho voltado para as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como uma possibilidade de conhecer e fomentar a discussão sobre temáticas que levam em conta as diferentes culturas que compõem o nosso contexto social.

Tomamos como objetivo desenvolver estratégias para a leitura do texto literário produzido por autores africanos, nesse caso, o romance *Bom dia Camaradas* do escritor angolano Ondjaki. A partir de temáticas como infância e escola, buscamos estabelecer diálogo com outros textos e materiais que pudessem expandir o horizonte de leituras dos nossos alunos e desmistificar certa visão equivocada que se tem da África que nos diz respeito. Baseia-se na perspectiva metodológica do Letramento Literário, postulado por Cosson (2014), por meio da estratégia da sequência básica, que abre possibilidades para um enfoque intertextual, social e político do ensino da literatura e do trabalho com processos de formação de leitores.

Ao transitar pelos caminhos da memória, o romance de Ondjaki descreve e narra o mundo numa memória que guarda a infância pelo olhar de criança. Ao seu modo, nos encanta colocando em pauta um momento importante para o povo angolano. O olhar de criança nos remete a uma Angola pós-independente, absorta em seu contexto político, buscando alternativas para a reconstrução desse país que sentia o ranço deixado pela empresa colonial portuguesa.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino da literatura, na perspectiva de contribuir para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos pode, com efeito, produzir a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra. Essa formação resulta da união de componentes essenciais, como a atividade do sujeito leitor no âmbito da classe constituída em comunidade de leitura, a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de grande importância.

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN), referentes ao último ciclo do Ensino Fundamental, reconhecem o papel da escola como promotora do acesso à leitura e dentre elas a leitura literária

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois são no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de

complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

O documento oficial define o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, o leitor precisa caminhar para o estabelecimento de relações entre um texto e outro, já conhecido, atribuindo-lhes sentido. De acordo com Coelho (2013, p. 16) “[...] a escola é hoje o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo”. E o privilégio é dado aos estudos literários, pois são eles que estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a leitura do mundo em seus vários níveis e dinamizam o estudo e conhecimento da língua.

A proposta de se trabalhar com base nos pressupostos do letramento literário pareceu-nos interessante pelo fato de tratar o ensino da literatura como prática significativa dentro do contexto escolar. Significa pensar o sujeito leitor livre, responsável e crítico (ROUXEL, 2013, p. 20), desta forma, não teremos mais um leitor pacífico, absorto à leitura e sim, um leitor ativo, responsivo, capaz de pensar por si próprio.

Ao levarmos o texto literário para a sala de aula, era necessário que pensássemos sobre o conceito, o valor e a função social da literatura, para não cairmos na armadilha de descaracterizar essa leitura. Nessa perspectiva, era imprescindível que tivéssemos como foco não só a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, que passa pela motivação de quem ensina e quem aprende.

Nesse sentido, o letramento literário torna-se uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, com intuito de torná-los leitores proficientes dentro e fora dos muros da escola. Para que isso aconteça, segundo Cosson (2014, p. 23): “[...] é preciso que se permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Para o mesmo autor, o processo de leitura envolve três momentos ou fases distintas: a pré-leitura que são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto; a leitura efetiva do texto que compreende a decifração e a compreensão e a interpretação que acontece quando o aluno incorpora o lido à sua vida. A interpretação é o fechamento do ciclo primeiro e imediato da leitura, isto é, o processo de leitura completa seu primeiro estágio quando cumprimos essas três etapas. Para o autor

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2014, p. 47).

Pensamos que nossa proposta abrangeu todos os itens explicitados, pois os alunos tiveram a oportunidade de experienciar o mundo visto através da palavra literária, que instiga os sentidos e mantém uma relação tátil, visual, sensorial e emocional do leitor com o texto. Ao mesmo tempo, ao entrar em contato com as literaturas africanas, o universo cultural desse

mesmo leitor expande-se, visto que outros temas são evocados durante o processo de leitura. A leitura literária, numa proposta de letramento, se opõe à visão que detém a escola tradicional, pois esta é sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora, enquanto a outra, “[...] não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado” (AGUIAR, 2003, p. 240).

A estratégia criada por Cosson (2014) apresenta duas sequências que sistematizam as atividades das aulas de Literatura. A primeira, denominada sequência básica, aplica-se melhor ao Ensino Fundamental e a segunda, chamada de sequência expandida, mais utilizada no ensino médio. Ambas, são baseadas em três perspectivas metodológicas: a primeira é a técnica da oficina, na qual o aluno aprende fazendo, portanto, leva-o a construir pela prática seu conhecimento; a técnica do andaime que seria o momento de troca de conhecimento entre professor e aluno, cabendo ao professor atuar como um andaime, dando suporte às atividades desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos, e por último a técnica do portfólio, que permite o registro e visualização do crescimento dos envolvidos no processo.

Vale ressaltar, como bem diz o autor, que tais estratégias são exemplares e não modelares, cabendo ao professor expandir essas possibilidades e criar outras sequências.

Para finalizar, não podemos nos esquecer da construção da comunidade de leitores, um dos princípios do processo de letramento. Como reforça o autor: “É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2014, p. 47). A sala de aula representa o espaço de encontro dos jovens leitores, é nela que processamos nossos diálogos, as inquietudes, os consensos, isso é essencial na formação dos alunos, “... lugar de debate interpretativo, ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que a autoriza” ((ROUXEL, 2013, p. 23).

3 BOM DIA, CAMARADAS: A INFÂNCIA E A ESCOLA NOS FIOS DA MEMÓRIA

Ndalu de Almeida é o nome do escritor angolano conhecido por Ondjaki, pseudônimo que na língua umbundo significa “aquele que enfrenta os desafios ou o guerreiro”, empunhando a caneta, sua arma libertária, suas obras alcançaram um lugar de relevo no domínio da literatura, não só angolana, mas também universal.

Nascido no ano de 1977, o escritor nasce na Angola pós-colonial. Depois de muitos anos vivendo sob o regime colonial, em 1975, o país oficializa a sua independência de Portugal. Segundo Rocha (2013), a história pós-colonial angolana apresenta-se como uma memória dolorosa, com seus traumas, suas guerras, seus mortos e sobreviventes.

Ondjaki é filho da independência de Angola e encontra um mundo em franca transformação no movimento geral da modernização e da economia de mercado (MAQUÊA, 2008, p. 70). Seus livros, publicados a partir de uma literatura angolana consolidada, ultrapassam as fronteiras da língua portuguesa e conquistam novos territórios linguísticos, com traduções em diversas línguas e publicações em inúmeros países.

O livro *Bom dia, camaradas*, é o primeiro romance do escritor angolano. Publicado no ano de 2000, apresenta as memórias do menino-narrador em uma Luanda pós-independente.

A temática da infância é um referencial na escrita de muitos autores das literaturas africanas de expressão portuguesa, Luandino Vieira, Arnaldo Santos, Pepetela, Boaventura Cardoso, Manuel Rui e tantos outros. A busca pela identidade e a possibilidade de se desenhar um futuro com esperança no novo demonstram que a infância seja lugar propício para o reencontro,

o redescobrimiento e a exploração de algo familiar, mas a partir de um olhar maduro. Eiras (2014, p. 94) declara que “O olhar do escritor voltado para a infância é um olhar de adulto que agora é capaz de perceber nuances, complexidades e mistérios dessa etapa da vida”. Todo esse processo “construído com a matéria e os artifícios da memória” (MAQUEA, 2008, p. 69).

Ondjaki escreve *Bom dia, Camaradas* a partir da visão que tinha sobre todo o processo histórico passado em Angola, visão essa que era da sua própria infância. Desse modo, o escritor ficcionaliza sua vida e dos outros também. Em entrevista, o próprio autor, ao falar sobre o reencontro com a infância esclarece

Penso sempre revisitar a infância. É um lugar de não fronteiras, de territórios abstratos e vastos. É a combinação dessas memórias que me fascina, que me dá vontade de escrever outras histórias. Às vezes fico restrito ao universo das minhas memórias e dos meus afetos, às vezes misturo com as vidas e os passados dos outros (Ondjaki, Entrevista, 2012).¹

Ao misturar sua vida, sua memória com a vida e o passado de outros, “[...] o autor trabalha com dois tempos, o tempo do vivido e o tempo do lembrado. O autor recupera o ontem no hoje. À memória pessoal do escritor se une um período da história em Angola” (FRANCO, 2008, p. 89). A partir do olhar do menino narrador, Ondjaki nos faz penetrar no seu mundo, na sua infância e divide conosco um pouco daquilo que viveu. “A mediação entre a vida vivida e a vida lembrada, feita pela linguagem na sua opacidade, anota traços do passado permitindo que ele seja re-significado a cada novo encontro na existência contínua no presente.” (MAQUEA, 2010, p. 17).

Importante ressaltar que ao longo da narrativa o leitor depara-se com um menino encantado por seu país, que teoricamente tornara-se independente e é governado por um angolano, mas que ao mesmo tempo, não deixa de se preocupar com questões inerentes à realidade vivida pelo seu povo, como a falta de água, o controle de consumo de alimentos, feito através dos cartões de abastecimento, a presença constante da guerra no imaginário dos estudantes que são materializados nas redações e nos desenhos. Tudo isso, contado de uma maneira sutil e equilibrada. Em entrevista, ao se referir ao livro, Ondjaki assinala: “É um livro sobre a infância. Só que a nossa infância em Luanda tinha muito de político e histórico, então é preciso referir a esses aspectos”.²

Após a independência, o governo angolano definiu como uma de suas prioridades a educação. No romance *Bom dia, camaradas* a escola ganha destaque, pois, de acordo com Jansen (2011), é ela que desempenha o papel emblemático de sintetizar os ritos de passagem pelos quais passa o protagonista. Além disso, sua importância fica mais evidente nesse contexto, pois se torna espaço de resistência e de formação do indivíduo

A escola era vista não somente por seu caráter de ensino, mas por sua condição maior de iniciação dos jovens no mundo do conhecimento e das diversas tradições humanas, o que permite a formação das crianças e também a sobrevivência do próprio mundo das tradições (RUIVO, 2007, *apud* ROCHA, 2013, p. 35).

1 Entrevista a Carlos Quiroga, 2012. Disponível em: <http://www.pglingua.org/noticias/entrevistas/4741-ondjakio-talento-angolano>. Acesso em 08/04/2015.

2 Entrevista a Ramon Mello, 2009. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/10079>>. Acesso em: 12/12/2014.

Nesse processo de reconstrução do país, tendo o ensino como forma de garantir um futuro melhor para o povo, teve grande relevância a participação dos professores cubanos. Conforme Franco (2008, p.90): “[...] os professores cubanos representavam uma característica da época: o apoio dado por Cuba, que enviou militares para Angola para atuarem nas áreas de segurança nacional, da medicina e da educação”.

Aos professores cubanos competia a formação identitária da nova geração que estava se formando, a partir deles, o ideal socialista era disseminado entre os miúdos que além de disciplina, aprendiam através das falas do professor de química que “[...] La escuela también es un sitio de resistência” (ONDJAKI, 2014, p. 66).

Ao apresentar o espaço escolar, a narrativa mostra o lugar especial que a escola ocupa no cenário político angolano no período da reconstrução da nação. O socialismo praticado no país enxergava a vital importância que a educação dos pioneiros teria com relação ao futuro político do país (ROCHA 2013, p. 88).

O contato com os ensinamentos dos professores cubanos ajudou o menino narrador a estabelecer as percepções sobre o ambiente político de seu país.

A relação dos alunos com os professores cubanos evidencia-se de uma maneira muito emotiva. Os laços afetivos criados na sala de aula expandiram-se e estabeleceram-se para além dos muros escolares, pois após os estudos, alunos e professores se encontravam para um lanche, para assistir a um filme e conversar. Em entrevista para o Portal do Aprendiz, Ondjaki fala sobre a importância dos professores cubanos para seu crescimento:

Eu penso que todo angolano que teve uma experiência positiva com os cubanos, sabe da grandiosidade de valores humanos que os camaradas transmitiam. Nomeadamente os professores [...] Portanto, na minha educação pessoal, reconheço esse esforço colectivo do povo cubano e tenho a satisfação de ter tido alguns professores cubanos que, pedagogicamente e humanamente, eram muito bem preparados. Penso que cresci muito no contacto que tive com eles e acho que ganhei um grande sentido da importância de trabalhar para a sociedade e para o meu país. (Ondjaki, Entrevista, 2011).³

Ondjaki demonstra uma imensa gratidão aos professores cubanos, notamos isso ao vê-lo falar com suavidade e delicadeza quando se refere a eles. A narrativa nos mostra o seu encantamento e admiração por essas pessoas que estavam doando um pouco de si para o outro, que mesmo estando longe de seus lares e vivendo em condições não tão agradáveis, estavam ali para contribuir na reconstrução da nação pós-independente.

A obra *Bom dia, camaradas* nos revela uma leitura agradável e poética da realidade vivida pelos angolanos, aos idos dos anos 80. Ao entrarmos em contato com o universo ficcional criado por Ondjaki, percebemos o quanto a leitura enriquece nossa vida, o quanto crescemos ao nos aproximar de outras culturas, outros mundos. Na verdade, foi justamente a temática envolvida no livro que nos chamou a atenção para o trabalho em sala de aula. Queríamos, de certa forma, levar os alunos a esses outros mundos possíveis e a sentirem-se inebriados com a essência magnífica da literatura, como diria Barthes (1977, p.17): “O saber que ela mobiliza

3 Entrevista a Raiana Ribeiro, 2011. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/07/04/%E2%80%9Ca-educacao-e-quase-tudo-num-pais-emreconstrucao%E2%80%9D/>. Acesso 20/02/2015.

nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”.

4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

A sequência básica do letramento literário, conforme nossa proposição foi constituída por quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

4.1 Motivação: antecipar o que será lido

Utilizando mapas e imagens que nos ajudaram a localizar a África e algumas de suas características geográficas, enfocamos os países que possuíam a língua portuguesa como língua oficial e lançamos um olhar especial para Angola, país onde nasceu o escritor Ondjaki.

Questionamos os alunos sobre o que achavam da África, se já tinham ouvido falar sobre ou o que já sabiam a respeito. O objetivo dessa atividade era apresentar-lhes o lugar – África – e motivá-los a embarcar na viagem que faríamos a partir daquele momento.

Fizemos também, uma dinâmica para sondar qual a imagem que tinham do continente africano. No quadro branco, escrevemos palavras com sentidos antagônicos como: riqueza x pobreza; saúde x doença; estabilidade econômica x instabilidade econômica; desenvolvimento x atraso e tribo x civilização. Em seguida, solicitamos que os alunos dissessem que palavras estavam relacionadas a África. Como havíamos imaginado, a maioria fez relação de África com as palavras, doença, pobreza e atraso, todas, de aspectos negativos.

Para finalizar essa parte da atividade, mostramos-lhes o vídeo *A África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra*, (de Fafá M. Araújo), os alunos se mostraram surpresos e admirados com tanta beleza e diversidade das cidades que foram ali apresentadas. Estava claro nos olhos deles, toda expectativa de conhecer esse lugar que parecia mágico e misterioso.

Nessa primeira atividade pudemos perceber o quanto o pensamento equivocados de que a África seja um país é apenas um de muitos outros mitos e fantasias que rondam o imaginário social de grande parte da população brasileira. Tais visões estereotipadas encobrem um véu de preconceitos e discriminações que ainda hoje marcam a percepção que se tem do continente africano e de todo seu povo.

Em tempos tão corridos como o nosso, a questão que se colocava à nossa frente era como dar conta de reverter esses pensamentos tão negativos e perigosos que circundavam a cabeça de nossos meninos e meninas. E ainda mais, como fazê-los, de alguma forma, enxergar que esse trabalho seria possível através do texto literário. Bom, para isso, nada como explorar um pouco a fantasia, a imaginação e isso só poderia ser feito através da Literatura pois

A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; portanto configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 34-35).

E revestidos de esperança, partimos para nossa caminhada. Numa perspectiva utópica de conduzir o nosso trabalho da melhor forma possível e, conseqüentemente, acenar para possibilidades de transformação do mundo que nos rodeia.

4.2 Introdução: localizar o autor e a obra no campo literário

Esta etapa serviu para se buscar as informações básicas sobre o autor, ligados ao texto a ser lido. Fizemos uma breve apresentação do autor Ondjaki e explicamos o motivo de termos escolhido autor e obra para nosso trabalho, bem como a relevância de tal nome na atualidade.

Apresentamos as temáticas, escola e infância, para situar os alunos no percurso que teríamos de seguir. Além disso, deixamos claro que a leitura do texto literário viria acompanhada de diversas atividades planejadas, composta de outros materiais de leitura como, documentário, filme, contos e a propaganda, todos esses suportes seriam importantes para que pudessemos fazer relação com a obra lida.

Passamos para o vídeo com a entrevista de Ondjaki, no qual o autor fala um pouco sobre si, um pouco sobre Luanda, sua cidade natal, comenta também sobre a obra *Bom dia, camaradas*, e coloca em evidência a temática do livro, a infância, que é uma das abordagens em foco na proposta de intervenção, por fim, no mesmo vídeo, ficamos sabendo um pouco sobre as influências literárias que passaram pela sua vida, bem como sobre sua carreira.

Fizemos as devidas orientações para a escrita que devia ser feita nos cadernos que chamaríamos de diário de leitura e entregamo-los aos alunos. Como já havíamos trabalhado com o gênero Diário Pessoal durante o segundo bimestre, apenas fizemos algumas retomadas em relação ao registro. Deixamos claro que o diário não tinha intenção nenhuma de avaliá-los ou controlá-los, apenas seria um material de apoio ao processo de compreensão e sistematização da leitura e que mais adiante, os ajudaria a falar dessa experiência. Vale ressaltar que cada aluno levou um exemplar da obra *Bom dia, camaradas* para casa, dessa forma, poderiam fazer a leitura de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

A finalização da atividade ficou por conta da leitura da capa e contracapa e das primeiras páginas da obra, como forma de aguçar a curiosidade dos alunos.

4.3 Leitura: início dos intervalos⁴

Momento especial de nossos encontros, os intervalos eram utilizados para acompanhar a leitura dos alunos, discutir as impressões que tinham da leitura feita, relatar a experiência de ter esse encontro com o livro em casa.

Era a hora de compartilhar com os outros a experiência da leitura e, com isso, aumentar as chances de tornar-se um leitor competente, pois de acordo com Colomer (2007, p. 143): “[...] falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura.”

Cada aula era uma nova descoberta! A leitura do livro intercalou-se com outros materiais que expandiam o olhar das crianças. Dialogamos com o documentário *Oxalá Cresçam Pitangas*. O documentário, produzido por Ondjaki e Kiluanje Libcmdade, mostra a cidade de Luanda mais atualizada, mostra também várias gerações e ainda aborda a linguagem e a música. É um documentário bastante interessante para conhecer uma outra cidade africana que foge da construção imagética criada pela mídia e pelo imaginário costumeiro.

Outro material utilizado foi o *filme Kiriku e a feiticeira*, tivemos como foco a temática infância, queríamos que observassem a importância da criança no filme, a figura que ela representava, por fim, fizemos um contraponto com o menino protagonista do livro. Nesse

4 As aulas transformaram-se em oficinas e utilizamos o 4º bimestre para o desenvolvimento das atividades.

intervalo, discutimos também a representatividade da criança na sociedade. Era perceptível uma sintonia em nossas conversas, pois os alunos estavam participando ativamente das aulas, sentiam-se importantes, tendo em vista o espaço que lhes era dado nas discussões. A pretensão que tínhamos era de conduzi-los nesses primeiros passos da leitura, buscando aprofundar essas primeiras impressões até obtermos os objetivos esperados para cada atividade.

Para o trabalho com a temática “escola”, também muito presente na obra de Ondjaki, escolhemos ler e analisar o conto *Amenina Vitória*, do escritor Arnaldo Santos, o conto expressa bem situações que envolviam o povo negro angolano num processo de silenciamento dentro das instituições escolares, por imposição do Sistema Colonial em Angola, até o país alcançar sua independência em Novembro de 1975. Fizemos uma breve explanação sobre o autor e depois lemos o conto coletivamente.

Conduzimos a discussão em torno dos questionamentos lançados pelos alunos. Os apontamentos principais focaram o posicionamento da protagonista do conto em não querer assumir a sua identidade negra e o forte indício de discriminação racial com os alunos negros em sala de aula. Comentamos com os alunos sobre o importante papel que a escola desempenha na sociedade. Segundo Faria (2012, p. 96) “A escola desempenha um papel preponderante não só de socialização, mas de politização dos alunos.” É o lugar onde se aprende a ler e escrever, mas que vai muito além, pois oportuniza a construção de competências comunicativas que auxiliarão o indivíduo a interagir com o mundo e a criar uma postura crítico-reflexiva diante dos diferentes discursos produzidos socialmente.

Para os alunos pensarem um pouco a representação das crianças negras na sociedade, levamos propagandas antigas (reproduzidas em data show), a partir delas, refletimos sobre os estereótipos pejorativos sobre o negro, recorrentes desde o período colonial até os dias atuais. Discutimos também as consequências que tais estereótipos trazem para os afro-descendentes no Brasil.

Após as reflexões, os alunos fizeram cartazes demonstrando a importância de se valorizar e respeitar o negro, a sua cultura e formas de vida e também mostrar que devemos ter respeito às diversidades, primando por um mundo igualitário.

4.4 Interpretação

A interpretação foi o momento de construção do sentido do texto, através das inferências e entretecimento dos enunciados. Segundo Cosson, é possível pensá-la em dois momentos: O momento interior – é aquele que acompanha a decifração, leitura das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra - “[...] esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2014, p. 65). O momento exterior é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido, nessa etapa, os alunos compartilharam suas interpretações e ampliaram os sentidos construídos individualmente.

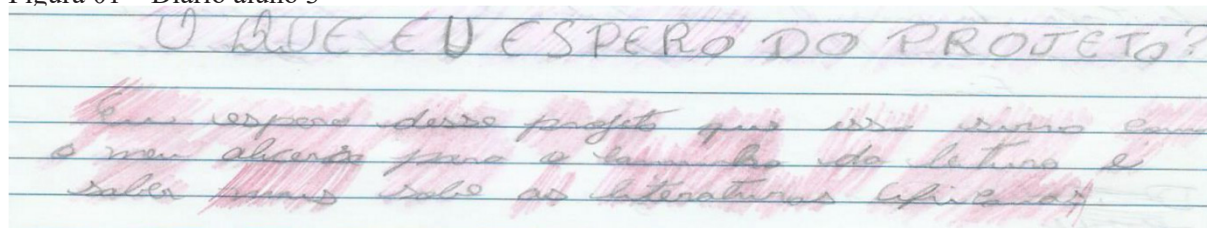
Podemos dizer que o processo de interpretação constituiu-se durante todo o percurso dos intervalos, pois com o registro nos diários de leitura, a cada encontro compartilhava-se, discutia-se e ampliava-se o olhar dos alunos em relação à leitura da obra. De acordo com Cosson (2014, p. 115) dentro do processo de letramento literário, investir em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral são fundamentais, isso quer dizer que a discussão que era retomada em cada um de nossos intervalos, aumentava a autonomia de nossos leitores e reforçava o trabalho do professor enquanto catalisador da discussão. Estava

criada a comunidade de leitores em sala de aula, o espaço de engajamento entre professor e alunos, uma experiência enriquecedora para ambas as partes.

Com o intuito de mostrarmos um pouco do que visualizamos na trajetória de nossos sujeitos leitores, reproduzimos alguns trechos dos seus diários, para mostrar, à luz das teorias que discutem a leitura do texto literário, a percepção que esses jovens leitores tiveram da obra *Bom dia, camaradas*.

O primeiro texto revela-nos as expectativas dos alunos em relação ao projeto.

Figura 01 – Diário aluno 3⁵



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao dizer que anseia que o projeto sirva de alicerce para o caminho da leitura, temos a impressão que o aluno está à procura de uma base, de algo que o motive a trilhar essa caminhada, que lhe trará mais conhecimentos, principalmente sobre as literaturas africanas. Pelo que pudemos observar, não só no caso desse aluno em questão, mas de uma maioria na sala de aula, o contato com o livro e a sequência de atividades propostas, deixou-os instigados.

Neste outro fragmento, temos, a primeiro momento, a colocação dos alunos em relação ao que acharam interessante nas páginas lidas, posteriormente, o posicionamento, incluindo-se na cena, imaginando passar pela mesma situação.

5 Transcrição: “O que eu espero do projeto? Eu espero desse projeto que isso sirva como o meu alicerce para o caminho da leitura e saber mais sobre as literaturas africanas”.

Figura 02 – Diário aluno 4⁶

Hoje eu li da página 78 à 91 a parte que mais me chamou a atenção era quando todos alunos começaram a falar sobre o que tinha visto na fuga do caixão vazio. Mas a parte que eu mais gostei foi quando ele falou que no final do ano letivo ele ia sentir falta dos seus amigos quando ele falou isso eu me coloquei no lugar dele só um pouquinho e pensei no final do ano lógico que vou sentir falta dos meus amigos mais não sei se eu conseguiria aguentar fica um dia longe deles.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 03 – Diário aluna 5⁷

Hoje eu li da página 105 a 111, já tava começando aquela coisa de despedida a tia dele tava indo embora depois eles se reuniram os professores cubanos e os alunos na casa da Ró pra ter tipo aquele banqueti comeram, assistiram filme o professor angel disse algumas coisas tipo já tinha aquele cheiro de despedida porque já tava chegando o fim do ano os professores vão em bora alguns colegas não vão estudar na mesma escola alguns vão perder bastante colegas, professores tá chegando o final do ano sempre tem aquele despedida.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas palavras dos alunos, podemos perceber que “[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo” (COSSON, 2014, p. 16). Reside aí o fato de nos aproximarmos do que o autor disse, de ter a sensação de viver aquele momento descrito. De acordo com o autor

Na leitura e na escritura de um texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que

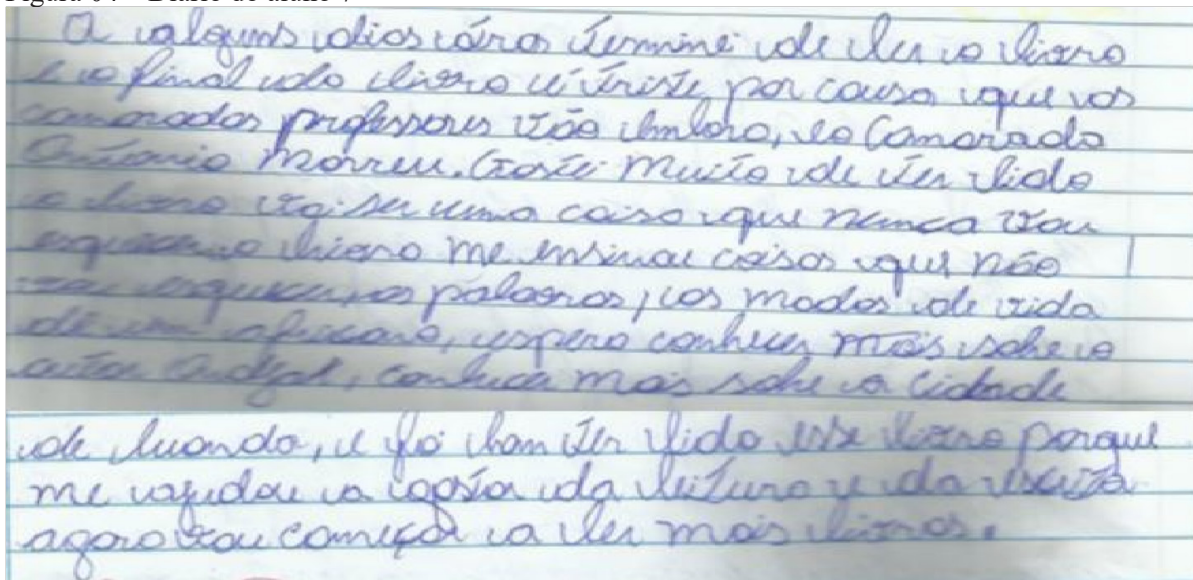
6 Transcrição: “Hoje eu li da página 78 à 91 a parte que mais me chamou a atenção era quando todos alunos começaram a falar sobre o que tinha visto na fuga do caixão vazio. Mas a parte que eu mais gostei foi quando ele falou que no final do ano letivo ele ia sentir falta dos seus amigos quando ele falou isso eu me coloquei no lugar dele só um pouquinho e pensei no final do ano lógico que vou sentir falta dos meus amigos mais não sei se eu conseguiria aguentar fica um dia longe deles.”

7 Transcrição: “Hoje eu li da página 105 a 111, já tava começando aquela coisa de despedida a tia dele tava indo embora, depois eles se reuniram os professores cubanos e os alunos na casa da Ró pra ter tipo aquele banqueti comeram, assistiram filme o professor angel disse algumas coisas tipo já tinha aquele cheiro de despedida, porque já tava chegando o fim do ano os professores vão em bora alguns colegas não vão estudar na mesma escola”.

somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2014, p. 17).

Ao se colocar no lugar do outro o aluno imagina-se a si mesmo. Isso só é possível através do caráter socializador da literatura, uma vez que, esta, só se faz no diálogo com seu receptor (AGUIAR, 2003, p. 245), a força do texto literário está justamente nesse encontro entre leitor e obra.

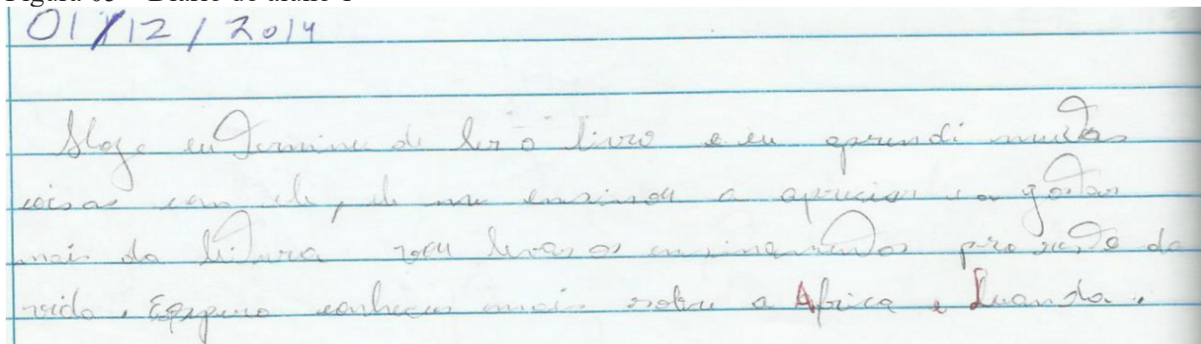
Figura 04 – Diário do aluno 7⁸



A alguns dias atrás terminei de ler o livro e o final do livro é triste por causa que os camaradas professores vão embora, e o camarada Antonio morreu. Gostei muito de ter lido o livro vai ser uma coisa que nunca vou esquecer o livro me ensinou coisas que não vou esquecer as palavras, os modos de vida de um africano, espero conhecer mais sobre o autor Ondjaki, conhecer mais sobre a cidade de Luanda, e foi bom ter lido esse livro porque me ajudou a gostar da leitura e da escrita agora vou começar a ler mais livros.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 05 – Diário do aluno 1⁹



01/12/2014
Hoje eu terminei de ler o livro e eu aprendi muitas coisas com ele, ele me ensinou a apreciar e a gostar mais da leitura vou levar os ensinamentos pro resto da vida. Espero conhecer mais sobre a África e Luanda.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

8 Transcrição: “A alguns dias atrás terminei de ler o livro e o final do livro é triste por causa que os camaradas professores vão embora, e o camarada Antonio morreu. Gostei muito de ter lido o livro vai ser uma coisa que nunca vou esquecer, o livro me ensinou coisas que não vou esquecer, as palavras, os modos devida de um africano, espero conhecer mais sobre o autor Ondjaki, conhecer mais sobre a cidade de Luanda, e foi bom ter lido esse livro porque me ajudou a gostar da leitura e da escrita agora vou começar a ler mais livros.”

9 Transcrição: “Hoje eu terminei de o livro e eu aprendi muitas coisas com ele, ele me ensinou a apreciar e a gostar mais da leitura vou levar os ensinamentos pro resto da vida. Espero conhecer mais sobre a África e Luanda”.

Pelos relatos, podemos verificar que ficaram coisas boas no imaginário de nossos alunos. A leitura da obra, a priori, vista como um desafio e com olhares de esguelha, agora feita, tornou-se motivação, inspiração para outras leituras.

Ficou evidente a mudança no olhar dos alunos em relação à África. Ao caminharmos pelas ruas de Luanda com Ondjaki, pudemos conhecer outros modos de vida, outras culturas, como disse nosso aluno. O documentário *Oxalá, cresçam pitangas*, o conto *A menina Vitória*, mostraram outros momentos da cidade de Luanda, outros contextos que acabaram enriquecendo e ampliando o conhecimento de nossos jovens.

Sabemos que o caminho para se formar um leitor proficiente vai além de oferecer uma obra, ou de buscar algumas estratégias para o trabalho com o texto literário, sabemos também de todas as dificuldades que encontramos nos dias de hoje para lidar com a leitura, principalmente com a leitura de literatura, no entanto, quando olhamos para o trabalho feito, quando vemos essas declarações tão sinceras, sentimos uma felicidade, uma sensação boa que nos faz acreditar em nosso trabalho. É apenas o começo... Uma tímida tentativa de encantar nossos meninos e meninas pelas vias da leitura. Em tempos de desesperança na educação, lançamos esta sementinha, para mostrar esse universo até então desconhecido por nossos alunos, para mostrar que a África tem coisas maravilhosas e ainda reforçar que trabalhar com a diversidade é o caminho para uma educação que se pense igualitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a escola como lugar potencializador da existência, de circulação de saberes e de conhecimento, no entanto, sabemos que existe em nosso contexto escolar, um currículo que ainda apresenta muitas lacunas no que se refere às questões históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento à grande diversidade racial existente em nosso país. O trabalho docente deve, então, orientar-se para além do que pregam os currículos escolares, atentando-se para a integração de saberes e à ruptura de barreiras. E com intuito de unir o ensino de Literatura e a aplicabilidade da lei 10639/03, desenvolvemos nossa proposta acreditando na força humanizadora da literatura.

O encontro dos alunos com outras culturas, outros povos, foi possível através do trabalho com as literaturas africanas de língua portuguesa. Eles puderam perceber, durante a trajetória do projeto, a diversidade que a África abarca, não só diversidade cultural, mas também uma grande diversidade literária.

Uma das contribuições deste trabalho é mostrar que a aplicação da sequência básica do letramento literário é um campo fértil, capaz de provocar no jovem leitor uma postura implicada e engajada, ademais, é possível transformar a sala de aula na comunidade de leitura citada por Cosson (2014), espaço no qual os alunos podem discutir, debater, analisar e refletir sobre a experiência única de ler e escrever o mundo e a nós mesmos através da literatura.

Por fim, é importante salientar que o êxito do trabalho está no modo como são direcionadas as atividades e é justamente aí que entra a figura do professor enquanto mediador e coordenador das discussões que surgirem, desse modo, as negociações de interpretações diferentes serão as condutoras da ultrapassagem das impressões iniciais individuais e que irão configurar o coletivo da comunidade de leitores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 1998.

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula**. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

EIRAS, Pedro. Ciclos e iniciações: Caminhos da infância em Os da minha rua, de Ondjaki. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 49, p. 94-108, dez. 2014. EISSN: 2236-6385. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/47319>. Acesso em 20/02/2015.

FARIA, Helena Maria Martins. **As crianças na narrativa de Ondjaki**. Dissertação (Mestrado em Estudos Românicos – Área de especialização: Estudos Brasileiros e Africanos), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

FRANCO, Roberta Guimarães. *Bom dia, Camaradas* e um retrato de uma (infância em) Angola. **Abril: Revista do Núcleo de Estudos de Literaturas Africanas da UFF**, v.1, n. 1, Ago. 2008. Disponível em: www.uff.br/revistaabril/revista-01/010_Roberta.pdf. Acesso em: 29/06/2014.

JANSEN, Henrique Evaldo. Bom dia, camaradas. Resenha. **Educar em Revista**, Curitiba, n.

MAQUÊA, Vera Lucia da Rocha. Pelas ruas do passado: Notas sobre Luandino Vieira e Ondjaki. **Revista Ecos: Literaturas e Linguísticas**. Coordenação de Aginaldo Rodrigues da Silva. Ano VI, n. 8, p. 69-74, 2010. ISSN: 1806-0331.

MARTINS; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ONDJAKI, **Bom dia, camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. Entrevista. **A educação é quase tudo num país em reconstrução**. [04/07/2011].

_____. Entrevista. **O talento angolano**. [30 de janeiro 2012]. Entrevistador: Carlos Quiroga, 2012. Disponível <http://www.pglingua.org/noticias/entrevistas/4741-ondjaki-o-talentoangolano> acesso em 08/04/2015.

_____. Entrevista. **Ondjaki e a oralidade africana**. [23/07/2009]. Entrevistador: Ramon Mello, 2009. Disponível em <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/10079>. Acesso em: 12/12/2014.

ROCHA, Jane Vieira. **As margens da experiência: os miúdos e os mais velhos na narrativa de Ondjaki**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107043/319469.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/08/2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de Literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

FONTES ÁUDIO-VISUAIS

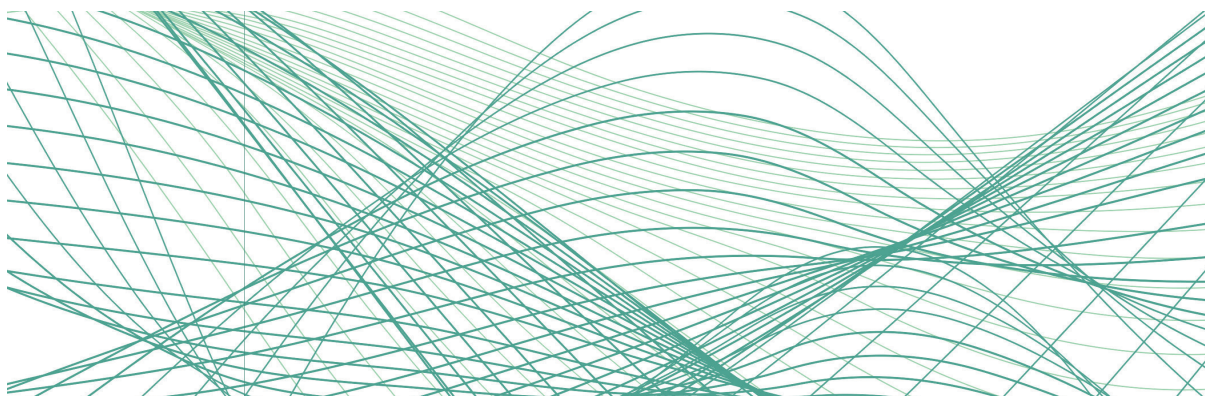
KIRIKU E A FEITICEIRA DUBLADO. Michel Ocelot, Gábeka Filmes, 1998. (1 h, 14 min 31 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRxhp-hsjzI> Acesso em: 09/05/2014.

OXALÁ CRESÇAM PITANGAS. Ondjaki e Kiluanje Libcmdade, Angola, 2006.

A ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR. Disponível em www.acordacultura.org.br Acesso em: 12/05/2014.

A ÁFRICA QUE NUNCA VIMOS, OU QUE NINGUÉM MOSTRA. Fafá Araújo, 2008. (5 min 43 s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3vllE0-Xuo0> Acesso em: 09/05/2014.

ONDJAKI. **Entrevista com Ondjaki**. Saraiva conteúdo, 2009. (6 min 32 s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0cTQ52tleN8> Acesso em: 09/05/2014.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A PRÁTICA DE INGRESSO PARA O CAMINHO DA LITERATURA

*Sidnei Alves da Rocha
Adriana Lins Precioso*

INTRODUÇÃO

O escritor uruguaio Eduardo Galeano começa assim um de seus causos publicados em *O livro dos abraços*: “Nas fogueiras de Paysandu, Mellado Iturria conta causos. Conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados” (GALEANO, 2009, p. 64). Isso talvez explique a importância das narrativas orais e sua longa trajetória na história da humanidade, cujos praticantes reinventam-nas, usam-nas para emocionar as pessoas, fazendo-as sonhar e viajar por culturas, estações e países/lugares imagináveis ou inimagináveis, e é por esses e tantos outros motivos que a contação de histórias é uma atividade que sempre permeou a vida social das pessoas, mas atualmente, com tantas mídias e tecnologias cercando e afetando o cotidiano dos indivíduos, essa importante atividade de fruição tem o seu formato tradicional fortemente alterado quando ocorre nos centros urbanos principalmente. Ela porém ainda permanece quase inalterada em algumas poucas comunidades isoladas, distantes de tanto aparato tecnológico.

Para os Yanomami, a importância e a função da narração oral ficam claras nesta fala do cacique Davi Kopenawa Yanomami, “uma história do tempo de agora, mas vinda de um tempo mítico” (BUSSATO, 2013, p. 10):

Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo, e continuamos passando-as para os nossos filhos. As crianças, que não sabem nada dos espíritos, escutam os cantos dos xamãs, e depois querem ver os espíritos por sua vez. É assim que, apesar de muito antigas, as palavras dos xapiripê¹ sempre voltam a ser novas. São elas que aumentam nossos pensamentos. São elas que nos fazem ver e conhecer as

1 Os xapiripê são espíritos, imagens xamânicas (utupê) vistas pelos pajés sob a forma de miniaturas humanoides enfeitadas de ornamentos cerimoniais coloridos e brilhantes. <http://www.socioambiental.org/pib/epi/yanomamis/espíritos.shtm> - abril, 2004. (BUSATTO, 2013, p. 11)

coisas de longe, as coisas dos antigos. É o nosso estudo, o que nos ensina a sonhar. Deste modo, quem não bebe o sopro dos espíritos tem o pensamento curto e enfumaçado; quem não é olhado pelos xapiripê não sonha, só dorme como um machado no chão. (BUSSATO, 20013, p. 10-11).

Seria esse o motivo de termos perdido nossa fé nos mitos? Nossa limitada capacidade de sonhar? Nosso esquecimento constante? Onde fica nossa ligação com o sagrado? Vivemos a era da modernidade. Desenhamos palavras em tantos aparatos e suportes. De vez em quando, porém, sentimos uma angústia, uma ansiedade, uma necessidade de nos conectarmos com essa oralidade e, mesmo sem conhecê-los ou saber que existam, de nos ligarmos a esses elementos míticos e espirituais. No entanto, nossa conexão, na maioria das vezes, é outra, sobressaindo-se o e-mail que temos de enviar, o telefonema que não pode ficar para amanhã, a pesquisa na internet que grita para ser feita, entre inúmeros outros motivos que fazem com que nosso tempo voe e não nos permita sequer sentir a natureza, sentir a Mãe Terra dando-nos energia, revitalizando nosso ser, ligando-nos à essência das coisas, ao passado, à vida.

A tradicional narrativa em volta da fogueira, ao pé da cama, ou mesmo no terreiro de casa, tendo as estrelas como cobertura, encontra na televisão e na tela do computador seus suportes mais utilizados na atualidade. Perde-se, com isso, o contato direto, o olho no olho, a modificação do tom de voz ou a alteração na expressão corporal em decorrência dessa ou daquela reação dos participantes da atividade e coautores da história, mas ganha-se um adicional tecnológico, uma música, sons de monstros, carruagens, cavalos, inserção de imagens... possibilitando ao contador, em muitos casos, tornar a história mais viva, mais emocionante e até mesmo, mais convincente.

Por outro lado, essa prática que quase desapareceu de nosso meio e que se dá de forma isolada nesse ou naquele ambiente, pode ter seu regresso na escola. Desse modo e levando-se em conta o momento em que vivemos de poucas atividades de leitura por parte de nossos alunos devido a uma série de fatores, percebemos a necessidade de trabalhar com a experiência da contação de histórias tradicionais por contadores da comunidade, em conjunto com a fruição literária de narrações que tenham um cunho fantástico ou maravilhoso, sem a preocupação, especialmente em relação à literatura oral, de transformá-la em algo que vise a um fim pedagógico ou didático, já que “a ‘palavra’ do contador de histórias tem sido utilizada em muitas escolas de Ensino Fundamental como mais um recurso didático para ensinar alguma coisa, uma vez que, proposto como um prazer gratuito, o conto parece não encontrar espaço no ambiente escolar”. (MATOS, 2014, p. 134-135).

A preocupação em não didatizar essa palavra deve-se ao fato de que “educar é semear os grãos e a educação se faz a longo prazo” (HELD, apud MATOS, 2014, p. 136), sendo então necessário plantar a semente hoje para colher no amanhã, germinada na mente dos alunos que tiverem contato com essa palavra encantadora, pois, “quando levamos à criança os conhecimentos exatos, pode-se, por um exercício de avaliação, medi-los, mas a formação de sua personalidade profunda não se pode medir”. (HELD, apud MATOS, 2014, p. 136).

1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM TEMPOS, ESPAÇOS E SUPORTES DIVERSOS

Para a pesquisadora Cléo Busatto (2013, p. 9), a expressão “contação de histórias” foi “criada nas últimas décadas do século XX”, [...] e “é um neologismo, uma expressão que se refere ao ato de contar histórias.”

A expressão é recente, mas a atividade é antiga, conforme menciona Jung (2008),

quando revela a origem dos mitos, menciona também os contadores de histórias nesses termos:

A origem dos mitos remonta ao primitivo contador de histórias, aos seus sonhos e às emoções que a sua imaginação provocava nos ouvintes. Estes contadores não foram gente muito diferente daquelas a quem gerações posteriores chamaram poetas ou filósofos. Não os preocupava a origem das suas fantasias; só muito mais tarde é que as pessoas passaram a interrogar de onde vinha uma determinada história. No entanto, no que hoje chamamos a Grécia “antiga” já havia espíritos bastante evoluídos para conjeturar que as histórias a respeito dos deuses nada mais eram que tradições arcaicas e bastante exageradas de reis e chefes há muito sepultados. Os homens daquela época já tinham percebido que o mito era inverossímil demais para significar exatamente aquilo que parecia dizer. E tentaram, então, reduzi-lo a uma forma mais acessível a todos. (JUNG, 2008, p. 90).

Essa arte, tão antiga que antecede à linguagem e a cognição, apareceu em um cenário desprovido de recursos midiáticos e, por isso, sua importância era fundamental para a formação do sujeito, para o desenvolvimento da imaginação, para as transmissões de valores e ensinamentos ou para a pura fruição. Assim:

Se o ato de sonhar não é uma exclusividade dos humanos, contar histórias é uma arte milenar exclusiva das sociedades humanas. Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social e cósmica. Algumas dessas histórias ficaram registradas nas paredes das cavernas e ainda resistem às intempéries acontecidas durante os milhares de anos. (FARIAS, 2011, p. 19).

Esses momentos tão importantes para o homem de outrora e que aconteciam em forma de serões, “além de fonte inesgotável de prazer, eram um recurso educativo por excelência, tanto para as crianças quanto para os adultos, por propiciarem a reflexão sobre as relações e a ética” (MATOS, 2014, p. XXII). Nestes momentos de narração oral, prazer estético e ensinamentos, o conto disseminado pelo contador como as sementes estrategistas das flores do campo conhecidas por “dente de leão” era “o conto de fadas ou o conto maravilhoso” (MATOS, 2014, p. XXVI).

A palavra do contador, “ao mesmo tempo que é divina, no sentido de sua descendência, é sagrada no sentido de seu retorno ao divino (MATOS, 2014, p. 11). O conto é, portanto, constituído por “uma palavra prazerosa de escutar mas também poderosa, colorida, comovente; enfim, uma palavra total, uma palavra que faz ver” (GAY-PARA, 2001, apud, MATOS, 2014, p. 3). Esta palavra poderosa está ligada ao divino porque

Nos relatos da criação de quase todas as grandes religiões culturais, a Palavra aparece unida ao mais alto Deus Criador, quer se apresente como instrumento utilizado por ele, quer diretamente como fundamento primário de onde ele próprio provém, assim como toda a existência e toda ordem de existência. O pensamento e sua expressão verbal costumam ser aí concebidos como

uma só coisa, pois o coração que pensa e a língua que fala se pertencem necessariamente. (CASSIRER, 2000, apud MATOS, 2014, p. 7).

O grande Manoel de Barros, fazendo uma referência à criação de tudo pelo enunciar-se do “verbo”, nos diz poeticamente que “no descomeço era o verbo” e que “só depois é que veio o delírio do verbo”. No fazer do poeta, que é o seu caso, e no fazer do contador, “o verbo tem que pegar delírio”. (BARROS, 2007, p. 15).

Além dos contos maravilhosos, fazem parte do repertório do contador de histórias “as lendas, as fábulas, os mitos, enfim, os contos que têm origem na tradição oral”. Assim como Câmara Cascudo (1986), Matos (2014) entende “por contos de tradição oral” todos “os que se caracterizam pelo anonimato em sua autoria, pelo velho que são na memória dos povos, por terem na palavra falada seu veículo de divulgação e por não conhecerem fronteiras geográficas, culturais ou linguísticas que os barrem” (MATOS, 2014, p. XXVII).

Essa atividade, tão praticada e difundida em espaços e tempos passados, ainda é observada nos dias de hoje, intrigando muitos pesquisadores da área, sendo até difícil crer em tais fenômenos, pois, “apesar de todos os avanços científicos e tecnológicos, isso ainda seja possível”. O que isso nos passa, em forma de uma incógnita quase indecifrável é que “algo na natureza humana, com raízes bem plantadas num mundo mágico e encantado, parece guardar-se intocável” (MATOS, 2014, p. XXIII).

Em outros termos,

Os mitos, contos, lendas (...) frequentemente constituem para os sábios dos tempos antigos um meio de transmitir, ao longo dos séculos, de uma maneira mais ou menos velada, pela linguagem de imagens, os conhecimentos que, recebidos desde a infância, ficarão gravados na memória profunda do indivíduo, para ressurgirem, talvez, no momento apropriado e iluminados por um novo sentido (...). Eles são a mensagem de ontem, destinada ao amanhã, transmitida no hoje. (HAMPÂTÉ BÂ, apud MATOS, 2014, p. XXVI-XXVII).

A tradição oral, portanto, sempre existiu e parece que nunca desaparecerá por completo, pois ela se modifica ao longo dos anos. É Zumthor quem nos esclarece a respeito da formação da tradição oral de um determinado grupo social e esta é formada “por um conjunto de intercâmbios orais ligados a comportamentos mais ou menos codificados, cuja finalidade básica é manter a continuidade de uma determinada concepção de vida e de uma experiência coletiva sem as quais o indivíduo estaria abandonado à sua solidão” e, quem sabe, alcançando até o desespero. E por que ela não corre o risco de desaparecer? Simplesmente porque “nossa própria cultura – racional e tecnológica – do fim do século XX está impregnada de tradições orais e sem ela dificilmente subsistiria” (ZUMTHOR, 1985, apud MATOS, 2014, p. 5) estendida, por conta de suas características, também ao século XXI, recentemente inaugurado e tudo isso é possível porque sempre existirão pessoas que narrem. Nas palavras de Benjamin (1983) “a experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória”. (BENJAMIN, 1983, p. 66).

Para Benjamin (1983), no entanto, “a arte narrativa se aproxima gradativamente de seu fim”, pois, segundo ele, é cada vez mais raro “encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento. Quando se faz ouvir num círculo o desejo de que seja narrada uma historieta qualquer, transparecem, com frequência cada vez maior, a hesitação e o embaraço”. O autor menciona ainda que “é como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais

segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas” e “uma das causas desta situação”, para o autor, “é óbvia: as experiências perderam muito do seu valor. E parece que assim continuarão perdendo”. (BENJAMIN, 1983, p. 63)

Para que essa narração seja completa, “é necessário se desembaraçar do texto escrito, e sobretudo escapar dessa espécie de vertigem da decoreba, que têm as pessoas da civilização escrita. A experiência da escrita tira nossa espontaneidade” (KLEIN e BOURDIN, 2001, apud MATOS, 2014, p. XXXVI, XXXVII).

Esse contador de histórias “recebeu vários nomes através dos tempos: era o *rapsodo* para os gregos; o *griot* para os africanos; o *bardo* para os celtas; ou simplesmente o *contador de histórias*, o “portador da voz poética” nas palavras de Paul Zumthor” (1993, apud BUSATTO, 2013, p. 18). Independente do nome que recebia, ele era concebido como “um sujeito que se valia da narração oral como via para organizar o caos, perpetuar e propagar os mitos fundacionais das suas culturas. Um sujeito que mantinha vivo o pensamento do seu povo por meio da memória prodigiosa e que o divulga por meio da arte. (BUSATTO, 2013, p. 18).

Hoje, porém, nos poucos lugares onde a arte da narração de histórias ainda tem forte influência ou tem sua prática mantida por algumas poucas pessoas que dominam essa importante arte, tem sua ação bastante modificada, pois

Paradoxalmente, a arte, que pedia um tempo e corpo presente para se desenvolver e envolver, se integrou à velocidade da virtualidade, assumindo novas feições, como as histórias mediadas pelo digital. Esta arte já não tem como característica apenas uma provável despreensão dos antigos contadores, que se reuniam ao redor do fogo, ao pé da cama. Por outro lado, imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, como um texto mais elaborado sintaticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais. Muda a forma, muitas vezes o texto e o contexto. Também muda a intenção do contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências. (BUSATTO, 2013, p. 9-10).

Busatto (2013, p. 13) vislumbra “o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva.” Em meio digital, essa narração, no entanto, foge e muito de sua origem, do olho no olho, da afetividade que a proximidade provoca, das diversas formas de chamar a atenção face a face com o ouvinte, porém, qualquer que seja a forma ou o suporte em que ela aparece, a autora vê “a ‘contação de história’ como um instrumento capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de ‘estar com’”. (BUSATTO, 2013, p. 12), uma vez que, “o espaço do conto é um espaço potencial na medida em que ele aconchega, quebra barreiras, institui as igualdades; é um espaço de confiança e de afeto. (MATOS, 2014, p. 21).

Se a literatura humaniza as pessoas, ela também as transporta para outros lugares, para outras culturas, ambientes e dimensões, pois “as simples fórmulas introdutórias: “Era uma vez”, “Há muito tempo”, “Eu vou contar a vocês que”, Conta-se” e tantas outras que abrem os contos já são suficientes para nos transportar a esse lugar “fora”, esse espaço potencial de criação”. As histórias “convidam os ouvintes a se evadirem, numa aventura através da imaginação, porque o conto age sobre a imaginação” (MATOS, 2014, p. 22). O conto “dá toda

liberdade ao imaginário, ele permite a cada um fixar suas próprias imagens, porque acreditamos que a palavra é criadora” (CHARLIE EDLIN, 2001, apud, MATOS, p. 22,). Entretanto, Matos esclarece que “não se trata de uma “viagem” no sentido de fuga, de entorpecimento, e sim de uma “evasão profícua” fora do tempo real” e este “mundo para o qual se evade, por meio da palavra do conto, é um mundo fantástico, de maravilhas e imprevisões, que sutilmente nos remete ao nosso próprio ser, com tudo que isso possa significar” (MATOS, 2014, p. 22-23).

No momento atual, mais do que nunca, o contador ainda tem como referência, “além da singularidade de sua palavra”, potencializada por Zumthor (1987, apud MATOS, p. 53) que esclarece que “somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas”, a “poética dos contadores de histórias – própria do estilo oral – é constituída pela *performance* que, ao mesmo tempo que é um elemento, é também o principal fator constitutivo dessa poética” (MATOS, 2014, p. 53), especialmente nas práticas modernas de contação de histórias rodeadas de mídias e tecnologias por todos os lados como se fosse uma ilha.

Matos esclarece que

Uma grande variedade de campos irá depreendendo da cena performática os elementos mais significativos, dos quais destaca o gesto como o mais essencial e intimamente ligado à voz”. (QUEIROZ, Sonia, 1998, nº 45, pp. 18-21) Outros elementos, como a indumentária, o instrumento musical, o acessório, as circunstâncias: o tempo, o lugar, a ocasião social em que se dá a *performance*, aplicada à poesia oral, ao canto e à dança, são também objetos de seus estudos, e aqui serão nosso oriente ao tratarmos dos elementos que compõem a arte do contador de histórias. (MATOS, 2014, p. 53-54).

Até chegar ao retorno da contação de histórias em pleno século XXI, essa prática sofreu um apagamento, houve um hiato na realização de seus eventos, porém, “até o final do século XIX, os serões de contos eram relativamente frequentes nas comunidades de trabalho, no meio rural e no seio das famílias, com a participação de adultos e crianças” (MATOS, 2014, p. 96). Essa prática começou a desaparecer de maneira muito rápida na Europa, logo após a Primeira Guerra Mundial. “Em muitos casos, a leitura em voz alta substituiu a narrativa tradicional oral”. Já na América do Sul, o desaparecimento dos contadores de histórias em alguns lugares se efetivou a partir do século XX, mais precisamente nos grandes centros urbanos, permanecendo em prática usual em comunidades mais afastadas, “porém, com a chegada da televisão aos lugares mais distantes, no fim dos anos 1960, aos poucos o interior também sucumbiu ao “progresso dos tempos””. (MATOS, 2014, p. 97).

Os contadores da atualidade, ao contrário dos contadores do passado, “não receberam sua ‘palavra’ como herança, não beberam da fonte da experiência coletiva”, mesmo assim, “ao transformar em arte sua palavra, os novos contadores aproximam-se dos contadores tradicionais”, mas em um espaço completamente diferente, reaparecendo em uma “sociedade industrial avançada”, aportando em uma “sociedade engajada no que alguns sociólogos chamam ‘a lógica do efêmero’, lógica da qual as imagens partem em todos os sentidos como uma verdadeira metralhadora”. Essa sociedade está “organizada para circunscrever suas próprias margens e seus próprios marginais, isolando-os ou absorvendo-os segundo o caso” (MATOS, 2014, p. 100).

Portanto, não só pela dimensão educativa que a palavra do contador carrega em sua essência, mas, principalmente pela fruição literária, pela “viagem” que proporciona, pela emoção que acarreta e pelo prazer que causa aos ouvintes, principalmente, a prática de

contação de histórias nas escolas é um projeto que se apresenta como uma ação significativa, sem, entretanto, utilizá-la como mais um recurso didático somente, que busca simplesmente ensinar algo, “entretanto, à parte a visão utilitarista comum a muitas escolas, ainda é esse o único espaço em que muitas crianças poderão ter contato com essa ‘palavra’”. (MATOS, 2014, p. 136).

Para Sylvie Loiseau (1992, p. 9), que vê nos contos um recurso muito mais rico do que tem pretendido a escola, abandoná-los ou relegá-los a um “recurso a mais” significa para o professor “privar-se de um instrumento pedagógico rico e, ao mesmo tempo, privar as crianças de uma iniciação completa à natureza humana”. (MATOS, 2014, p. 135).

É importante ressaltar que somos feitos de linguagem, sempre estamos interessados em ouvir sobre a vida dos nossos familiares, como foi o dia de cada um, dos nossos amigos e também gostamos de contar tudo o que aconteceu conosco. O ato de narrar a própria vida faz parte do nosso cotidiano e essa ação precisa ser valorizada na escola. Saber comunicar-se com eloquência ou ouvir o outro com paciência tem sido pouco explorado na escola, na família e na sociedade, contudo, com executa esses valores é super elogiado.

O caminho da ficção apresentado pelos contos maravilhosos na infância, tem muito a ver com as dificuldades a serem enfrentadas na vida enquanto adolescentes ou adultos: as advertências, as necessidades, os desafios são todos ficcionalizados e transformados em narrativas mágicas mas que revelam essências do humano atemporal. Tal como Sherazade fez nas *Mil e uma noites*, quando por meio da palavra narrada teve a vida salva e acabou com uma maldição.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste sentido que o trabalho envolvendo a contação de histórias, desenvolvido em escolas, deve ter todo o cuidado para não didatizar a prática dos contadores tradicionais que forem convidados para desenvolverem sua prática com os alunos, pois o que se pretende e deve-se pretender sempre é o prazer estético e a fruição proporcionada pelas histórias narradas para não saturar o aluno com várias atividades pedagógicas, nem transformar essa prática em algo obrigatório e enfadonho para não se correr o risco de os alunos, e porque não dizer, também o professor, perderem interesse por esta atividade tão importante, já que esta ação deve envolver o resgate da contação de história não como uma volta ao passado, mas sim como uma necessidade de (re)significar a existência humana e mostrar aos alunos a importância das narrações em seu desenvolvimento psicológico, social e cognitivo, possibilitando-lhes autonomia na escolha e desenvolvendo neles a necessidade da fruição literária.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Os pensadores**. Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Tradução: José Lino Grünnewald... [et al.]. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BUSATTO Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FAJARDO, Márcia Cristina de Souza; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **Letramento digital e midiático: desafios para o ensino da língua inglesa no século XXI**. Disponível em: <http://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2010/03/webquest-para-letramento_digital_e_midiatico.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PIETRO, Benita (Org.). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Pietro Produções Artísticas, 2011. p. 19-22.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

KLEIMAN, A. B. 2005. **Preciso ensinar o letramento – Não basta ensinar ler e escrever?** Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

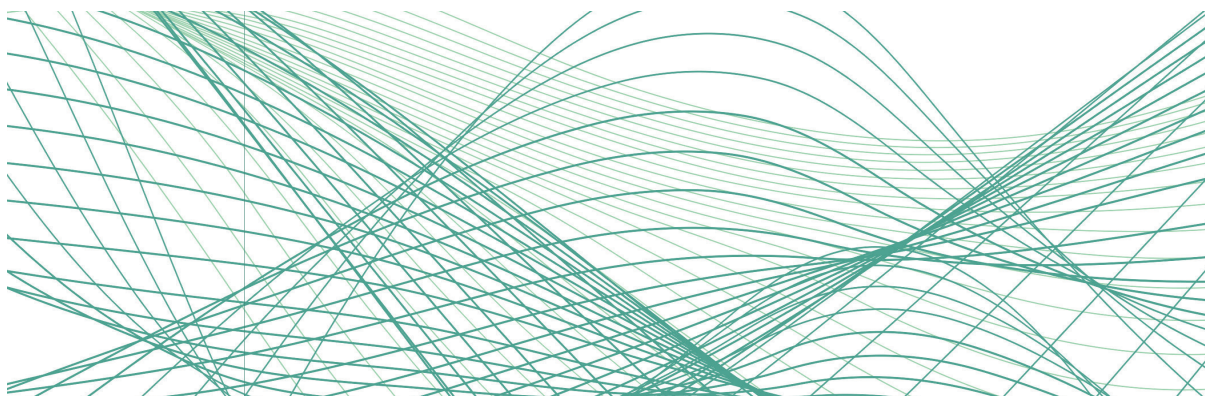
_____. **Professores e Agentes de Letramento: Identidade e Posicionamento Social**. <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

MATOS, Gyslaine Avelar. **A palavra do contador de histórias**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

OLIVEIRA, M. S. **Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal**. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

PERRRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/1488>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

SARMENTO, Rosimari. A narrativa na literatura e no cinema. 14. ed. **Revista Travessias**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/422>>. Acesso em: 7 de junho de 2014.



FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: CONHECER PARA HUMANIZAR-SE

*Rauer Ribeiro Rodrigues
Edemir Fernandes Bagon*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando tratamos da formação de leitores de textos literários, sem dúvida, algumas questões suscitadas revelam-se como uma espécie de *continuum* das práticas de linguagem implicadas no processo de ensino e aprendizagem. Evidentemente, o tema proposto assume um caráter relevante à medida que vislumbramos um viés político determinante das ações envolvidas no processo de aquisição de conhecimento dos sujeitos no mundo das letras e das artes.

Com efeito, é preciso investigar os elementos fundamentais que norteiam a *práxis* linguístico-cognitiva em sua relação com os valores atrelados ao modo de vida dos homens em sociedade. Nesse sentido, portanto, falar em “formação de leitores” pressupõe a reflexão de conceitos já estabelecidos e que traduzem ideias complementares entre si, tais como: literatura e sociedade; autor, obra e público leitor; escola e (multi)letramentos; cultura e conhecimento; leitura e pensamento, entre outros.

As sociedades contemporâneas estão profundamente marcadas pelas práticas leitoras dos indivíduos em suas relações nas mais diferentes esferas de atividade. A palavra escrita e seus sentidos/ usos determinam, hoje, os papéis sociais e as funções exercidas pelos sujeitos em diferentes campos de atuação. É inegável a importância da alfabetização e do(s) letramento(s) para a inserção social dos sujeitos históricos.

Assim, o papel desempenhado pela escola, na sociedade, é de suma importância tendo em vista as relações de poder político que nela (escola), e fora dela, estão implicadas. Cagliari (1997, p. 11) assevera que “por meio da escola poder-se-ia mudar a sociedade”. Desse modo, o domínio da escrita e da leitura representaria o acesso ao saber acumulado. Essa ascensão significa, em última análise, um avanço contra a ignorância, a subserviência e a obediência cega de um povo marcado pela injustiça social.

Por outro lado, ensinar a ler e a escrever não pode ser reduzido a um trabalho pedagógico voltado apenas para aspectos instrumentais da vida cotidiana. Em outras palavras, é válido o ensino nas salas de aula sobre os gêneros discursivos como bilhetes, cartas, *e-mails* e/ou formulários etc.; no entanto, não se pode perder de vista que uma sociedade se baseia na constituição de um universo cultural muito mais amplo e significativo.

Não obstante, se a escola for, de fato, um instrumento de transformação social, ela não poderá deixar de tratar daquelas manifestações artísticas significativas e constitutivas da identidade cultural da sociedade da qual faz parte. Logo, os textos literários (manifestações artísticas) devem ser objetos de ensino durante toda a formação básica dos indivíduos a fim de garantir os conhecimentos necessários para a integração social, cultural e humana. Em nível mais profundo da discussão proposta, encontramos, pois, o problema central, a saber: a questão da leitura nas escolas do Brasil.

Desse modo, diante desse problema, o objetivo deste trabalho é discutir a formação de leitores de textos literários no processo de Educação Básica, destacando a importância da literatura na construção cultural da sociedade brasileira contemporânea. É mister compreender a função social da leitura e o papel desempenhado pelo professor no processo democrático de inserção social dos aprendizes (leitores), sobretudo, daqueles que continuam esquecidos pelo poder político.

Na primeira parte da análise, abordamos os temas relacionados à definição de textos literários, à formação do leitor, ao conceito de leitura e produção de sentidos do texto. Na segunda parte, são problematizados os conceitos de literatura, sociedade e, em especial, o papel da escola na formação de leitores competentes de textos literários. Na terceira parte, discutiremos a formação do leitor de textos literários e o valor da literatura infanto-juvenil, na perspectiva estética da recepção leitora e das práticas educacionais. Nas considerações finais, é apresentada uma abordagem sucinta acerca de habilidades leitoras – fundamentada no discurso de Magda Soares (2003); e, por fim, sugerimos quatro questões para reflexão e debate¹ futuros.

Para tanto, tomaremos como base as ideias de Bakhtin (2011), Todorov (1975), Koch (1993), Fiorin e Platão (1992) na definição da natureza dos textos literários. Os pressupostos teóricos elencados nas obras de Lajolo (1993), Cagliari (1997) e Souza (1986) irão delinear as perguntas relacionadas à função social da escola na formação do leitor.

Quanto aos conceitos de literatura e de sociedade, recorreremos ao pensamento crítico apresentado por Antônio Cândido em “O Direito à Literatura” (2011) e “Direitos Humanos e literatura” (1989). Além disso, trazemos algumas reflexões propostas por Colomer (2003) a respeito da teoria da recepção leitora e seus desdobramentos relacionados à literatura infanto-juvenil.

1 O QUE SÃO TEXTOS LITERÁRIOS?

Conforme definição sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), existem algumas especificidades do texto literário que devem ser assinaladas: representação e estilo; força criativa da imaginação e intenção estética.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26)

¹ As questões sugeridas foram formuladas pela Profa. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, no XII Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários (UNEMAT/Sinop), realizado no período de 06 a 10 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2cX4bLMUDes&feature=youtu.be>>. Acesso em 13 set. 2016.

Observa-se, dessarte, uma relação estabelecida entre o texto literário com as formas/sentidos da linguagem e da língua. O documento oficial concebe o texto literário como um construto humano que transcende a própria realidade e se define enquanto arte – valorada em determinadas sociedades históricas pelo seu caráter imaginativo e estético.

Para Bakhtin (2011, p. 186), o estilo é uma “unidade de procedimento de *enformação* e acabamento da personagem”. No que diz respeito à arte literária, o estilo tem a ver com a noção de autoria. O teórico russo (2011, p. 192) afirma que, no interior de uma obra de cunho literário, “o autor é para o leitor o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados”. Nesse contexto, as mudanças dos estilos da linguagem são próprias da natureza dos gêneros discursivos, pois estes se modificam historicamente. Assim, a linguagem literária corresponde a um complexo sistema de construção e renovação do gênero (BAKHTIN, 2011, p. 267).

Com efeito, os “princípios criativos” suscitados pelos textos literários são responsáveis pela vazão da imaginação (do autor e do leitor) e pela produção da multiplicidade de sentidos. A atividade estético-literária baseia-se na intencionalidade do autor². Nesse contexto, a tarefa do leitor competente consiste em atribuir sentido ao texto (KOCH, 1993, p. 72). Em resumo, o fazer literário configura-se em uma atividade humana, na qual o sujeito-autor e o sujeito-leitor assumem o protagonismo do processo de construção dos sentidos no plano discursivo. Visto que a alteridade é um elemento constitutivo da linguagem (idem, p. 72), o conceito de literatura está associado, portanto, à ideia de identidade social e cultural.

Todorov, a respeito da obra de Bakhtin (*Estética da Criação Verbal*, 2011), em seu Prefácio à Edição Francesa³, escreveu:

Os homens só têm acesso a valores e sentidos relativos e incompletos, mas o fazem tendo como horizonte a plenitude do sentido, o caráter absoluto do valor, eles aspiram a uma ‘comunhão com o valor superior (ao limite absoluto)’. (TODOROV, 2011, p. 29).

Para o filósofo e linguista búlgaro, a literatura representa o “esforço de dizer o que a linguagem comum não diz ou não pode dizer” (TODOROV, 1975, p. 27). Dessa forma, um texto para ser literário exige uma elaboração especial da linguagem. Essa “elaboração especial” constitui-se em um desvio, que afasta a linguagem literária das ocorrências verbais ordinárias (SOUZA, 1986). Para que esse desvio se realize, dois aspectos fundamentais devem ser assinalados: a plurissignificação e a ambiguidade do signo linguístico. Sem esses traços de literariedade não seriam possíveis as múltiplas interpretações dos textos literários, prosaicos e poéticos.

Proença Filho (1986) afirma ser a atemporalidade de determinadas obras aquilo que melhor define a natureza dos textos literários. Para o autor, são os altos índices de polissemia dessas produções, de caráter literário, os responsáveis pelas interpretações variadas (FILHO, 1986, p. 40).

Fiorin e Platão (1992) distinguem o texto literário do não-literário a partir dos aspectos funcionais do texto. Segundo os autores, o texto não-literário apresenta uma função utilitária – pois visa informar, convencer, explicitar e/ou documentar um dado da realidade (FIORIN; PLATÃO, 1992, p. 350). O texto literário, no entanto, é elaborado tendo a função estética – também chamada *função poética* – como seu fundamento. Para Fiorin e Platão, portanto:

² A intencionalidade, por conseguinte, materializa-se em diferentes gêneros discursivos, tais como: a poesia, o romance, o conto, entre outros.

³ Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

O texto literário é conotativo e, assim, cria significados novos. A linguagem em função utilitária aspira ser denotativa, enquanto a linguagem em função estética procura a conotação. Por isso vale-se de mecanismos como a metáfora e a metonímia.

[...]

No uso estético da linguagem, procura-se desautomatizá-la, ou seja, criar novas relações entre as palavras, estabelecer associações inesperadas e estranhas. Isso torna singular a combinatória das palavras.

Enquanto a linguagem em função utilitária pretende ter um único significado, a linguagem em função estética é plurissignificativa. (FIORIN; PLATÃO, 1992, p. 351-352)

Se, naquela concepção de Todorov (1975), a literatura diz o que a linguagem comum não consegue dizer – e, de acordo com o ponto de vista de Fiorin e Platão (1992, p. 351), o escritor de textos literários procura recriar o mundo nas palavras “de modo que, nele, importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz” – podemos concluir, então, que a fruição estética dos textos literários pressupõe a existência de um leitor capaz de realizar cognitivamente a “recriação do conteúdo na expressão e não meramente compreender o conteúdo” (FIORIN; PLATÃO, 1992, p. 351).

Sem dúvida, essa condição demanda o planejamento de práticas educacionais a partir da realidade do educando com o intuito de motivar a leitura de textos literários. Entretanto, um trabalho dessa magnitude não pode ser feito apenas mediante o uso de cânones literários sacralizados em livros didáticos. Isso necessariamente exige do educador uma postura mais crítica em relação aos objetos de ensino e metodologias empregadas. Ensinar a descobrir os sentidos dos textos é fazer com que os alunos percebam os significados mais simbólicos da expressão artístico-literária. Em outras palavras, ensinar literatura significa elaborar estratégias de leitura extremamente organizadas para que o aluno não perca aquilo que lhe é essencial para a vida em sociedade: o conhecimento.

1.1 O leitor – leitura do mundo e sua formação

Lajolo (1993, p. 33) assevera que o autor real pode ser considerado ambíguo e misterioso, na perspectiva da história por ele criada. Nessa condição, o leitor real não será menos relevante, porque é na posição do leitor, segundo a autora, que são encontradas credenciais para a construção dos sentidos do texto. Produzir leituras em sala de aula é explicitar um tipo de concepção de texto e leitura centrada no sujeito que lê.

Concebida como construção subjetiva, a leitura pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, o qual aciona conhecimentos diversos: conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico, conhecimento sobre a linguagem e sobre os gêneros literários, bem como, aqueles conhecimentos sobre a história da literatura. Estes últimos podem permitir a verticalização das leituras, mas seu domínio não é condição *sine qua non* para ler um texto literário.

É na posição do leitor que se encontram as credenciais mais fortes para quem quer discutir o perfil do indivíduo que, livro aberto nas mãos, no silêncio de sua leitura, pergunta ao escritor que não se pode esquivar-se da resposta: *trouxeste a chave?* Com ou sem chave, leitor e escritor são faces da mesma moeda, (...). (LAJOLO, 1993, p. 33)

Nesse contexto, a escola assume um papel primordial na formação de leitores competentes. Sabemos, pois, que o ingresso no mundo dos letramentos ocorre de maneira tardia⁴ (e, quase sempre sem apoio familiar) para milhões de crianças e jovens brasileiros. A Educação Básica, portanto, representa um alicerce sólido (ou, pelo menos, deveria ser) para o desenvolvimento de habilidades leitoras, a fim de favorecer a compreensão e a interpretação dos diversos gêneros discursivos.

A formação do leitor de textos literários pressupõe práticas docentes que motivem os alunos a produzirem suas leituras. Para Lajolo (1993), o leitor e o texto devem participar da mesma “esfera de cultura”, na qual a língua e seus vários usos vão constituindo a tradição literária. Ao retomar a temática das funções da escola, a autora assinala que:

A discussão do relacionamento entre literatura e escola, pode-se incluir entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura. (LAJOLO, 1993, p. 45)

É evidente que a leitura proporcionada pela escola não é a solução única e definitiva para a melhoria dos baixos índices de desempenho de aprendizagem demonstrados pelos instrumentos de avaliação externa dos sistemas oficiais de ensino. Aprender a ler (e a gostar de ler) implica num contato direto e contínuo com diferentes gêneros textuais. Esse tipo de experiência deve ser proporcionado pela escola impreterivelmente, sobretudo, no que se refere à leitura de textos literários, pois entendemos serem estes altamente significativos para a formação de consciências reflexivas e autônomas.

Um aspecto negativo a ser assinalado é a utilização equivocada de estratégias de ensino em que o texto é usado como um pretexto para atingir objetivos que não sejam o de “letrar literariamente”. É comum, nas escolas, o emprego de textos ou fragmentos textuais, tidos como literários, apenas como objetos de estudos gramaticais, porém desprovidos de qualquer criticidade sociossimbólica. Em alguns casos, a atividade de leitura é proposta com a intenção de promover superficialmente debates a respeito de questões fora do âmbito da literariedade.

Além disso, inúmeros livros didáticos e coleções de obras catalogadas apresentam roteiros de leitura e de compreensão textual centralizados na forma, e não no conteúdo, dos gêneros abordados. Consequentemente, os exercícios sugeridos não levam os leitores-alunos à interação com o texto e, tampouco, à ampliação da significação do discurso. Em geral, tais livros propõem a mera identificação de alguns recursos de linguagem ou a identificação das características da estética literária em estudo (geralmente, no ensino médio). Obviamente, essas propostas inviabilizam a apreensão dos sentidos mais profundos do texto literário, resultando no empobrecimento das aprendizagens.

A formação de um leitor de textos literários exige dos profissionais da educação, portanto,

4 Apesar das políticas públicas educacionais vigentes, reconhecidamente, concentrarem esforços no combate ao analfabetismo em diferentes níveis, no Brasil, há quase 14 milhões de analfabetos absolutos. Além disso, existem 35 milhões de analfabetos funcionais, conforme as estatísticas oficiais. Dados pesquisados em artigo publicado por Vicente Vuolo, no site intitulado Todos pela Educação. Vicente Vuolo é economista (UnB), pós-graduado em ciência política (UnB), ex-vereador em Cuiabá e analista legislativo do Senado Federal. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opiniao-analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

um compromisso ético com os valores culturais imbricados nos conceitos de literatura, arte e sociedade. A escola não deve abdicar dos objetivos e dos procedimentos pedagógicos que colocam a fruição estético-literária e o funcionamento do texto em primeiro plano.

Nesse contexto, é preciso dizer, também, que a predominância de programas curriculares organizados através de cânones literários elitistas representa um retrocesso no ensino da língua portuguesa. O distanciamento entre a esfera cultural do leitor real em formação, proveniente das classes sociais menos favorecidas, e o *corpus* linguístico-literário preconizado no currículo oficial de ensino é revelado quando buscamos investigar as razões singulares da propalada “crise da leitura”⁵, na qual, há décadas, o Brasil vem amargando.

A escola não fala a linguagem daquele grupo social e, também, não consegue ensinar-lhe o padrão estabelecido pela elite cultural, a qual representa de maneira velada. Podemos dizer que, infelizmente, a leitura produzida nos estabelecimentos públicos de ensino não possui significação real para o leitor-aprendiz, pois, em geral, a realidade vivenciada por este não é considerada pelas práticas docentes (com raras exceções) e pelos órgãos técnicos de gestão responsáveis pela organização e coordenação do sistema educacional (secretarias de educação, por exemplo). De fato, o aluno não lê aquilo que a escola impõe a ele como leitura, porque a leitura imposta nada tem a ver com a sua realidade cultural e social.

Logo, as atividades de leitura precisam ser trabalhadas numa perspectiva textual plurissignificativa e processual. Cabe ao professor de língua portuguesa agir como mediador das atividades propostas para explicitar com legitimidade os aspectos linguísticos, metalinguísticos e epilinguísticos de um texto literário. Segundo Lajolo:

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. (LAJOLO, 1983, p. 50)

Se as escolas e seu corpo docente não adotarem a esses procedimentos, dos quais nos fala Lajolo (1983), por meio de projetos político-pedagógicos e de planos de ação, estarão ambos (escola e professor) contribuindo para o fracasso de uma parcela considerável de aprendizes. O processo de transformação social depende de um ensino de qualidade, pois, nele, algumas operações no ato da linguagem – como, por exemplo, os princípios da alteridade, da pertinência, da influência e da regulação – apontam para a autonomia do sujeito que *aprende a aprender e a ser*.

2 LITERATURA E SOCIEDADE: O LUGAR DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS

O tema “Formação de leitores de textos literários” possibilita a reflexão acerca de conceitos relacionados à literatura e sociedade. Para tanto, é preciso conhecer e reconhecer o

5 Em recente pesquisa realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), os resultados demonstraram que o brasileiro lê 4,96 livros por ano – e, apenas 0,94 desses livros foram indicados pela escola. Os dados estão disponíveis em: < <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> >. Acesso em: 01 mar. 2017.

lugar do leitor na esfera do conhecimento, em especial, no processo de ensino da língua.

Em outros termos, tendo em vista os aspectos ideológicos e políticos que permeiam a atividade social e intelectual, é fundamental saber *como* e *para que* o ensino de textos literários deve estar presente ao longo da vida escolar dos sujeitos históricos.

Em seu ensaio intitulado “Formação de leitores e razões para a literatura”, Azevedo (2004) afirma ser o leitor aquele que usufrui dos diferentes tipos de livros e das diferentes “literaturas”; e, além disso, é capaz de diferenciar uma obra artístico-literária de outros tipos de textos (científicos, filosóficos e/ou informativos).

Para Azevedo (2004), as capacidades linguísticas autorizam um sujeito que lê a fazer escolhas literárias diversas, conforme suas motivações estéticas ou instrumentais. É o leitor, portanto, nessa perspectiva, um sujeito autônomo ao estabelecer suas escolhas no mundo da leitura.

A escola, porém, parece não observar esse pressuposto em todas as vezes que impõe a leitura de obras canônicas ou testifica a teatralização de adaptações como prerrogativa de aquisição de conhecimentos considerados eruditos e cultos. Ela parece assim esquecer o fato da cultura literária não ser somente aquela instituída enquanto padrão.

O sistema educacional finge não perceber a existência de um *continuum literário* e cultural, privilegiando exclusivamente o ensino das obras consideradas clássicas e/ou representativas de uma tradição elitista.

Contudo, no processo de formação do aluno-leitor, uma educação comprometida com os princípios democráticos não pode aceitar simplesmente a reprodução dos mesmos mecanismos de alienação que sustentam (e sustentaram) a estrutura de poder institucionalizada.

Nesse sentido, concordamos com Rojo:

Podemos reconhecer aí a origem de algumas práticas de ensino cristalizadas ainda presentes na escola, embora cada vez menos, que pregam que, após estar alfabetizado, o aluno deve se dedicar ao estudo e à análise das formas da língua (ortografia, morfologia e sintaxe), para, somente mais tarde - na 7ª série -, enfrentar os textos, em especial os textos dissertativos (retóricos) e o estudo das escolas literárias (poesia e prosa), que “caem” nos vestibulares. (ROJO, 2011, p. 8)

Com efeito, uma educação democrática significa dar voz aos leitores e suas interpretações significativas. Ou seja, os indivíduos realizam-se como cidadãos à medida que, nas suas leituras de mundo, sejam reconhecidos enquanto sujeitos históricos. Logo, o lugar desse leitor é “o espaço da produção de significados politizados” – conforme Gomes⁶ (2011), em seu artigo denominado “O lugar do leitor cultural”.

Para Cândido (2011, p. 176), “a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. O crítico literário considera “literatura” todas aquelas “criações de toque poético, ficcional ou dramático” e, segundo ele, em todos os níveis, “desde o folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

De acordo com o teórico, “cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas

6 Carlos Magno Gomes é Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Literatura pela UnB (2004), com pós-doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ (2007).

normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Ele destaca ainda que a arte literária tem sido um “instrumento poderoso de instrução e educação” (*idem*, p. 177). E, portanto, ela é um fator indispensável para a humanização, porque atua no subconsciente e no inconsciente dos homens. Em “Direitos humanos e literatura”, afirmou Candido:

(...)a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (CÂNDIDO, 1989, p. 122)

Aqui, o professor e sociólogo defende que a arte literária “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. Em síntese, a literatura estaria relacionada com a luta pelos direitos humanos.

A existência de um Estado político democrático, no qual todos os sujeitos históricos podem ter acesso aos diferentes níveis de cultura, “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 1989, p. 126).

Nesse sentido, a formação de um leitor competente (de textos literários) assume um caráter político e ideológico que vai muito além das quatro premissas apontadas pela Unesco⁷ como eixos estruturais da educação nas sociedades contemporâneas. A formação de leitores de literatura passa a ser, mormente, uma questão de cidadania. E a leitura, por sua vez, parte constitutiva do processo educacional e sistemático de formação cidadã.

Os aspectos sociais elencados pelos textos literários são ideologicamente relevantes nesse cenário. A leitura deve ser vista como uma prática social ou “prática de instauração de significados” (LAJOLO, 2005, p. 96-97). De maneira que a natureza híbrida e polifônica das produções literárias possibilite a um leitor real, e em formação, o reconhecimento do dialogismo estrutural e estilístico, permitindo-lhe o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas para a construção dos sentidos discursivos. Nessa perspectiva, novas configurações de formação literária passam a ser consideradas no plano cultural pós-moderno entre a literatura e a sociedade.

Dessa forma, de acordo com Gomes (2011, p. 12):

(...) a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais. Nesta proposta, tanto a memória cultural como a recepção do leitor crítico são abordadas como partes do processo de leitura. O leitor passa a ser um

⁷ As quatro premissas indicadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular. Aprender a conhecer (ressalta a importância de uma educação geral, com possibilidade de aprofundar algumas áreas de conhecimento, e de dominar os próprios instrumentos do conhecimento); aprender a fazer (estimula o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações estão em transformação permanente); aprender a viver (trata do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis); aprender a ser (a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade).

coautor quando aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades pós-modernas.

Ou seja, a questão da leitura de textos literários nos remete aos conceitos de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1982), de interdiscursividade (conceito apregoadado pela Análise do Discurso) e de memória discursiva – espaço da memória social e coletiva. Conforme Orlandi ([1999] 2009, 31), é a “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. A discussão proposta eleva a educação formal a um patamar de extrema importância social.

Em outros termos, isso significa dizer que o educador é fundamental nesse contexto – principalmente, aquele que lida com o ensino da arte da escrita. Cabe ao professor de literatura e língua portuguesa “desconstruir” cânones literários, revelar a beleza da palavra colocada num *slogan*, cantar os versos de Camões, os versos de Patativa do Assaré, a poesia de Caetano Veloso, compartilhando com seus alunos conhecimentos sobre as variações/variedades linguísticas do idioma falado e escrito por meio de diálogo constante sobre a beleza “estética” da criação verbal – sempre em favor da musicalidade dos mais simples versos de amor ou dos mais rebuscados escritos literários em prosa.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: RECEPÇÃO LEITORA E A PRÁTICA EDUCACIONAL

Ao tratar da disciplina Literatura, entre os anos de 1850 e 1860 (na época, denominada Retórica), Souza (2007, p. 16) escreveu que “o grau de institucionalização escolar da literatura brasileira permanecia, (...), ainda bastante incipiente, tanto que, (...) para retórica e poética listavam-se os livros adotados, (...)”.

Nesse ponto da sua análise, referindo-se ao Colégio Pedro II, o autor ressaltou o elevado grau de institucionalização escolar, no Brasil do século XIX. (Note-se que os livros a serem adotados, naquele período, eram listados).

Curiosamente, em plena era de globalização, percebemos que essa concepção de ensino ainda permanece em certas estruturas organizacionais de educação no país. Por exemplo, o Conselho de Graduação da USP (CoG), em reunião realizada no dia 25 de março de 2010, aprovava a “lista obrigatória” para a FUVEST 2012⁸.

É clara a existência de um consenso sobre a necessidade do aluno ter acesso à cultura geral. Entretanto, a questão primordial a ser examinada é saber a respeito da profundidade de análise crítica elaborada por um adolescente, no momento em que lhe é exigido o conhecimento de obras literárias como *Auto da Barca do Inferno*, *A Cidade e as Serras*, *Capitães da Areia*, *Dom Casmurro*, *Iracema*, *O Cortiço*, *Vidas Secas* e a *Antologia Poética*, de Vinícius de Moraes.

Todavia, longe de considerar a impossibilidade de uma aprendizagem dessa natureza, é preciso reconhecer a existência de aspectos cognitivos, linguísticos, psicológicos e, principalmente, culturais, durante essa fase de desenvolvimento dos sujeitos aprendizes. Esses aspectos, sem dúvida, podem ser as causas das dificuldades encontradas pelo aluno-leitor em relação ao processo de fruição estético-literária e produção de significação textual.

No caso de uma abordagem didática de natureza dialógico-discursiva, na qual o

8 Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/ultimas-noticias/2011/02/02/fuvest-e-unicamp-mantem-lista-2011-de-livros-obrigatorios-para-vestibular-2012-confira.jhtm>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

educando assume o papel de protagonista, urge respeitar as condições psicossociais envolvidas a fim de promover o encontro do sujeito leitor com o texto, sem engessar o ensino da literatura ou transformar a sua aprendizagem numa “decoreba” sem sentido.

A formação de um leitor de textos literários exige estratégias de ensino bastante complexas. Essa complexidade surge em razão da palavra ser o fundamento do discurso. É no discurso que a beleza poética, a sensibilidade, a ironia e a recriação do cosmos são edificadas. A compreensão e a interpretação discursivas, portanto, dependem do potencial cognitivo e do conhecimento prévio do sujeito que lê⁹.

Entretanto, diante da manifestação artístico-musical, por exemplo, a percepção e fruição estéticas estão relacionadas bem mais com a capacidade sensorial do homem. A questão do gosto musical não, necessariamente, está associada à ideia de uma educação formal. Um indivíduo possui condições de compreender e sentir a beleza da música em virtude do ritmo, da melodia e da harmonia. Tal experiência estética pode ser realizada por um sujeito com nenhuma formação musical. Mas o processo de fruição literária não ocorre dessa maneira.

Citaremos, a seguir, dois fatos que explicam melhor esse pensamento.

Em 2007, o jornal americano *Washington Post* realizou uma experiência, no campo da música, com a finalidade de verificar se as pessoas reconheceriam Joshua Bell (músico erudito) em uma apresentação na estação de metrô L’Enfant Plaza, no centro de Washington. Em 1999, a *Folha de São Paulo* enviou para algumas editoras renomadas uma obra do escritor Machado de Assis (*Casa Velha*), mas sem fazer menção de que se tratava do autor brasileiro já consagrado. Ambas as experiências apresentaram resultados surpreendentes.

No primeiro evento, dentre as milhares de pessoas que circulavam na estação, uma apenas reconheceu o artista e/ou, talvez, a qualidade da música. No caso do jornal brasileiro, três editoras se manifestaram a respeito da possível publicação. Entretanto, nenhuma delas aceitou os originais enviados para que fossem editados.

As duas reportagens revelam um tema bastante significativo relacionado ao papel social da arte na sociedade contemporânea: a relação do sujeito com o mundo que o cerca em suas manifestações artísticas e culturais. No caso da música, podemos dizer que ela estabelece uma relação imediata com o sujeito do conhecimento. Não há obrigatoriamente conhecimentos prévios acionados para a fruição estética daquilo que se ouve.

No que diz respeito à literatura, essa interação ocorre de um modo mais complexo, pois depende de outros elementos para que a recepção e a percepção da obra se tornem objeto de fruição estética. Essas relações do sujeito com o objeto do conhecimento são, portanto, diferentes em sua natureza.

Assim, será mais fácil um sujeito gostar da sonoridade de Chopin, sem conhecimento prévio da história da música, do que um leitor iniciante, por exemplo, apropriar-se das qualidades literárias de um texto, com relativa autonomia, visto que sua formação está submetida ao controle exercido pela escola - em sua equivocada busca pela padronização cultural e linguística - e, também, pelo mercado editorial alienante, movido pelo desejo incontrolável de obtenção de lucros desmedidos. Além disso, é exigido do leitor (sujeito) amadurecimento e capacidade de interpretação sem dar a ele, no entanto, o tempo necessário para o desenvolvimento de competências essenciais.

9 O sujeito que lê, por sua vez, é o sujeito necessita de uma educação literária para dar conta daqueles significados mais profundos do texto, tornando-se um leitor crítico e atento ao que há por trás das palavras, ao que está nas entrelinhas.

Ora, parece-nos mais racional considerar a educação literária a partir da experiência individual do aluno – conforme os postulados da teoria literária da recepção leitora fundamentados na obra de Rosenblatt¹⁰ (1938 apud COLOMER, 2003, p. 132) e na aplicação da pedagogia de Dewey¹¹ em países anglo-saxônicos – e, também, da perspectiva “psicológica de atenção à diversidade das respostas e aos processos mentais do leitor” (COLOMER, 2003, p. 133).

Nesse sentido, “as práticas educativas” que atuam nos estudos da “recepção da obra literária precisam estar mais voltadas para a aceitação do livro infantil no espaço escolar” (COLOMER, 2003, p. 132). O leitor tende a compreender a obra literária de acordo com a “complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária” (COLOMER, 2003 p. 133). Por esse enfoque metodológico, o efeito de sentido do texto produzido no leitor é destacado em detrimento daquelas práticas de valorização do texto como objeto de ensino e de análise puramente gramático-textual.

Ainda, de acordo com Colomer:

O principal derivado desse enfoque educativo é que se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise. A competência literária derivaria, assim, ‘do legado das satisfações passadas’, nas palavras de Britton (1979:20). E estas satisfações teriam pouco a ver com a aprendizagem de regras e muito com a possibilidade de ligar os alunos, quanto mais cedo melhor, com a literatura, numa ampla gama de formas e em estreito contato com a leitura dos demais, de maneira que o contraste entre a verbalização das respostas obtidas por uns e outros fizesse progredir, com neutralidade, as capacidades leitoras. (COLOMER, 2003, p. 133)

Destacamos o papel do leitor, porque seu conhecimento prévio do mundo é muito importante na construção do sentido do texto. A memória discursiva atua na exploração das relações interdiscursivas e, por essa razão, a especificidade da leitura estética precisa estar em consonância com o grau de amadurecimento do sujeito que lê. A resposta subjetiva do sujeito que lê uma obra literária tem a ver com o “conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo” (COLOMER, 2003, p. 133).

São múltiplas as respostas individuais que demonstram a atividade mental produzida de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo do homem. Dessa forma, uma criança em fase de alfabetização pode ser estimulada a potencializar sua resposta em relação aos letramentos pertinentes a sua idade, mediante atividades de incentivo à leitura oral de fábulas, lendas folclóricas e poesias. Jovens e adolescentes, motivados por meio de oficinas literárias,

10 Em seu livro *Literature as Exploration* (1938), Louise M. Rosenblatt estudou o ensino da literatura em uma sociedade democrática. Sua investigação sobre a natureza recíproca da experiência literária resultou na teoria, segundo a qual, cada leitura é “um evento particular envolvendo um leitor particular e um texto particular em circunstâncias particulares”. Assim, muitas vezes, um texto escrito não possui o mesmo significado para todos os leitores.

11 John Dewey (1859 – 1952), filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento enquanto instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças.

são levados a desenvolver a criatividade escritora em virtude do contato com diversas obras literárias infanto-juvenis.

A crítica feita ao ensino dessa natureza recai na ideia falaciosa de que a “literatura infanto-juvenil” propõe apenas estereótipos. Dessa forma, os questionamentos acerca dessa proposta educativa, pautada na formação leitora através do uso da literatura infanto-juvenil, promovem um debate acirrado entre os opositores e os defensores deste modelo de ensino. A questão fundamental é, talvez, saber se a literatura infanto-juvenil é arte ou um mero produto pedagógico.

Entendemos que o “caráter pedagogizante” da literatura nas escolas contribuiu para esvaziamento crítico do ensino literário. Como consequência dessa abordagem, muitos estudantes concluíram a Educação Básica com a noção errônea de que o conhecimento literário se resumia a um conjunto de características peculiares atribuídas a diferentes “escolas literárias”. E o fizeram, muitas vezes, sem ter lido uma obra literária sequer por completo.

Em relação aos livros infantis e juvenis, na década de 1980, por exemplo, estes faziam parte do acervo das chamadas “bibliotecas escolares”, porém, usados esporadicamente em séries finais da escolarização primária (4ª ou 8ª séries do antigo 1º Grau)¹². Provavelmente em razão do olhar preconceituoso direcionado a esses livros, na época, considerados um gênero inferior.

Evidentemente, a literatura infanto-juvenil, produzida no Brasil, possui uma estreita relação com o mercado editorial. O espaço de circulação desses livros encontra-se sobretudo em âmbito escolar. As políticas públicas, anualmente, investem recursos imensuráveis em programas de fomento à leitura nas escolas, mediante distribuição de livros didáticos, paradidáticos, obras literárias diversas, entre as quais, aquelas de cunho infanto-juvenil. As editoras conseguem bons lucros com isso. E, cada vez mais, elas vão se aperfeiçoando na elaboração de materiais e ilustrações para atrair um público maior para esse nicho editorial e mercadológico.

Nesse contexto, a figura do educador assume um papel extremamente importante, pois as escolas abrem espaço para que o docente faça a escolha das obras que farão parte do acervo pedagógico. O professor deve, portanto, estabelecer critérios coerentes com as necessidades reais dos educandos. Em *stricto sensu*, o professor de língua portuguesa precisa ser, antes de tudo, um leitor por excelência para indicar com legitimidade as obras a serem estudadas na escola da qual ele faz parte.

Esse processo de escolha demanda uma enorme responsabilidade e competência do educador, porque não estão em jogo apenas os conteúdos literários materializados nos livros e arrolados nos currículos oficiais de ensino da língua, mas, sobretudo, aquelas respostas subjetivas e individuais dos alunos em relação a sua formação enquanto leitor competente de textos literários, conforme sua idade e capacidade cognitiva.

Desse modo, para além da crítica sobre o valor da literatura infanto-juvenil nas escolas, o ensino por meio desses textos depende de um compromisso ético do educador com o conhecimento verdadeiro e o respeito aos limites próprios do leitor em formação (idade, conhecimento prévio, amadurecimento linguístico e cultural etc.). Suas escolhas devem estar em consonância com o direito do aluno em conhecer e apreender os aspectos funcionais e sociossimbólicos da linguagem literária.

Assim, o ponto de partida de toda e qualquer atividade de leitura encontra-se na capacidade do educador em perceber a variedade linguística dos seus alunos, fazendo com que

12 De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n.º9.394/96, este nível escolar passou a ser denominado Ensino Fundamental.

estes tenham o contato com a leitura para se chegar à literatura. Cabe ao professor indicar os itens a serem trabalhados a fim de que os conceitos sejam assimilados, construindo novos contextos e sentidos. Isso exige tempo, dedicação, planejamento e programas de estudos elaborados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pois “ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados” (GERALDI, 1997, p. 21).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores de textos literários pressupõe uma abordagem linguística norteadas pela explicitação de conceitos básicos, porém, não menos relevantes. O que é ser leitor? O que é literatura? O que são textos literários? O que é a leitura? O que são letramentos? Quais habilidades e competências devem ser ensinadas no processo de formação do leitor de textos literários? São estes os questionamentos que devem fazer parte do cotidiano de um professor de língua portuguesa comprometido com a educação democrática e com a qualidade para todos.

Magda Soares aponta algumas das habilidades de leitura que um aluno precisa dominar no decorrer de seu processo de formação enquanto leitor.

(...) capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, para catarse. (SOARES, 2003, p. 92)

Essas habilidades devem ser trabalhadas em sala de aula. As práticas docentes, portanto, não podem deixar de propiciar ao educando a fruição estética literária, tendo em vista a garantia de uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, o aluno-leitor terá condições de interagir com os textos literários e produzir sentidos (politizados) que propiciem a descoberta do mundo representado nas palavras escritas.

O problema da leitura e da formação de leitores de textos literários é extremamente grave no cenário educacional brasileiro. A criação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) justifica-se, pois, como política pública voltada para o desenvolvimento educacional humano.

Não nos restam dúvidas de que o professor em sala de aula, melhor preparado e qualificado, terá condições de contribuir para a consolidação de um ensino verdadeiro e, conseqüentemente, para a promoção de avanços qualitativos na área do conhecimento de linguagens e letramentos.

O professor assume definitivamente um papel fundamental para a democratização do ensino enquanto mediador de saberes relacionados aos letramentos literários. Essa função requer compromisso ético com educação pública.

A educação formal exige, hoje, um projeto político-pedagógico que, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades discursivas, possa dar condições aos sujeitos históricos para construírem, por meio de conhecimentos práticos e teóricos significativos, uma sociedade mais justa e humana.

Com a democratização da educação e o avanço das tecnologias de informação, a linguagem constitui-se, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em objeto de uso e reflexão. Por conseguinte, o reconhecimento das variedades linguísticas, assim como do *continuum* linguístico-literário e da valorização do “saber já vivido” de uma clientela heterogênea (social e cultural), redefine os objetivos de ensino e seus conteúdos.

O beletrismo, o ensino propedêutico e o modelo instrumentalista estão colocados em xeque. E isso se deve não apenas pela ineficiência comprovada nos baixos índices de rendimento escolar, ou pelo elevado número de evasão/reprovação. Mas também, pela percepção de boa parte dos especialistas em educação de que, em virtude do caráter social da linguagem e em nome de uma educação literária e libertária, é preciso haver mudanças radicais no processo de ensino da língua e de literatura nas escolas brasileiras.

O novo enfoque pedagógico tende a atribuir ao sujeito que aprende um poder de transformação da realidade por meio da linguagem. A questão fundamental acerca do ensino da língua portuguesa é saber *para que* se aprende. Com efeito, o ensino de códigos e linguagens prevê um educador atuante na mediação das aprendizagens possíveis.

Essas aprendizagens implicam em análises dos letramentos presentes nas diversas esferas de circulação do conhecimento. O ensino contemporâneo precisa abarcar esse processo de transformação. Nele, algumas operações no ato da linguagem (os princípios da alteridade, pertinência, influência e regulação) apontam para a autonomia do sujeito que *aprende a aprender e a ser*.

Conforme nota introdutória, enfim, deixaremos para reflexão as perguntas sugeridas pela Profa. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, no XII Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários (UNEMAT/ Sinop) realizado no período de 06 a 10 de outubro de 2014:

- a) De que maneira as teorias da leitura podem contribuir para a formação do leitor de textos literários?
- b) É possível empreender uma educação para a leitura no mundo contemporâneo passando ao lado de considerações sobre a sociedade de consumo e a cultura de massa?
- c) A escola pode funcionar como um lugar de descobertas e aventuras sem correr o risco de negar que a arte – e a literatura de modo particular – é uma forma de acessar o conhecimento, tão legítimo como a ciência e a filosofia?
- d) A formação do leitor atende a que propósitos na concepção dos professores de língua e de literatura nas escolas brasileiras?

O gosto pela leitura e pela literatura é resultado de ações pedagógicas conscienciosas e motivadoras. Nessa perspectiva, portanto, acreditamos que o ensino da literatura infanto-juvenil proporciona aos leitores em formação uma rica experiência estética, na qual poderão exercer plenamente seu direito à literatura, possibilitando a atuação crítico-reflexiva desses sujeitos históricos no domínio da ética e da cidadania. Conhecer o *verbo* literário é humanizar-se.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-48.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 469 p. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, p. 186-192-267.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂNDIDO. Antônio. **Vários escritos**. Ouro sobre Azul, 5. ed. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em :https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em 15 de set. 2016.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. (Org.). **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global Editora, 2003. 445 p. Tradução: Laura Sandroni, p.132-133.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1986, p. 40.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 350-352.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 21.

GOMES. Carlos, M. Pontos de interrogação: revista de crítica cultural. Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 1, n. 1, 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n1/v1n1-1-7.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A atividade de produção textual. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n. 24, p. 65-73, Jan./Jun. 1993, p. 72.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática. 1993, p. 33-45.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, E. L. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ROJO, R. H. R. O surgimento da disciplina de “Português”. Conteúdo AVA da disciplina LP001 - História da Disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Curso de Pós-Graduação

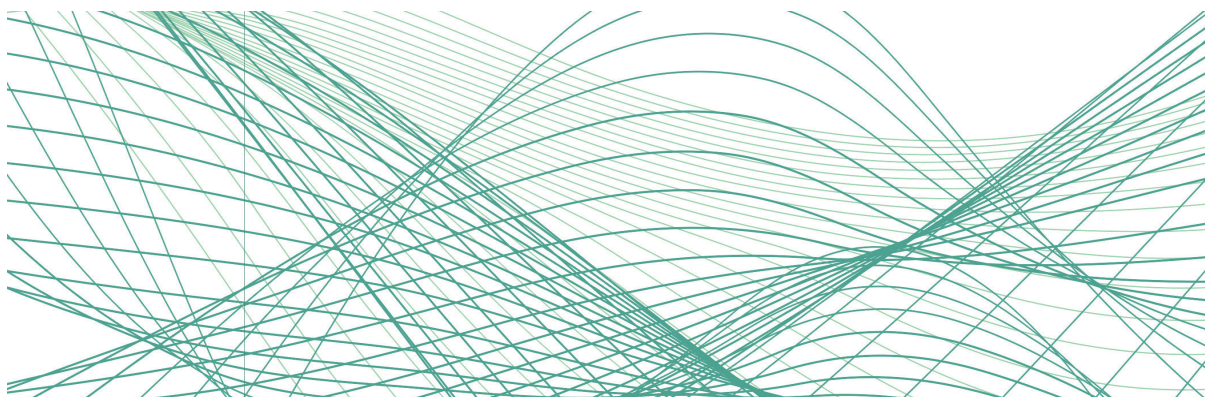
Lato Sensu em Língua Portuguesa do Programa REDEFOR, IEL/UNICAMP – SEE-SP, 2011. Disponível em: <https://autoria.ggte.unicamp.br/unicampredefor/pages/public/main.jsf?hash=YGyk4ZSZyhmBl98gAk9YMw%3D%3D>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Introdução à historiografia da literatura brasileira**. 2007, p. 16.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1975.



**LETRAMENTO LITERÁRIO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DA OBRA
A COR DA TERNURA, DE GENI GUIMARÃES¹**

*José Gomes Pereira
Ana Claudia Duarte Mendes*

INTRODUÇÃO

Não é fácil desenvolver, na sociedade brasileira contemporânea, a consciência e o respeito às diferenças étnicas nas crianças. Uma sociedade que se constituiu a partir do colonialismo, no qual o racismo é legado, a cultura africana é desvalorizada através da contracultura do branqueamento. Isso se comprova nas piadas racistas, em algumas brincadeiras de roda de nosso folclore e no alisamento do cabelo da filha da empregada, que, ao longo dos anos, passou a adotar o penteado da filha do patrão como referência.

Diante desta dificuldade, o projeto de pesquisa que desenvolvemos utilizou a leitura da obra *A Cor da Ternura*, da escritora brasileira Geni Guimarães, com a finalidade de discutir a questão da identidade afrodescendente. Para tanto, foi realizado em sala de aula, com alunos da 9ª série “A”, da Escola Municipal “Dr. Cássio Leite de Barros”, o estudo sobre a obra que explora os diálogos e as confissões de uma criança na descoberta de si.

Houve, dentro da narrativa da obra literária, um diálogo entre a menina protagonista e sua mãe, no qual se permitiu aflorar a não aceitação da própria cor: ela era negra e havia um grande desconforto pessoal por causa disso. Isso ajudou a perceber que algumas reminiscências estavam guardadas no segredo do psicológico dos alunos e foram, no decorrer das aulas, reveladas gradativamente. A partir desse contexto, realizou-se uma explicação sobre a trajetória do negro na literatura brasileira: do negro descrito do ponto de vista do branco, na poesia e na prosa, do branco criticando ou defendendo as culturas afrodescendentes, até o negro escrevendo sobre ele mesmo, passando a ser sujeito e não mais objeto de sua própria história.

Com o propósito de desenvolver tal projeto, foi realizada uma preparação teórica, em que, por meio das aulas estabeleceram-se as noções do processo de colonização, as relações entre colonizador e colonizado (FANON, 2008), as conjecturas de desconstruir para construir uma nova identidade (HALL, 2011), e a reafirmação de saberes culturais e antropológicos da pós-modernidade a partir de uma nova concepção gerada do próprio negro.

Respaldamo-nos na Lei 11.645/2008, acerca da obrigatoriedade da temática, história

¹ Derivado da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UEMS/Dourados-MS em novembro de 2016.

e cultura afro-brasileira e indígena, que aponta no seu Artigo 26. A: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Reiteramos, assim, a importância de desenvolver um trabalho de literatura com os estudantes, a partir do qual seja possível conscientizá-los dos valores culturais afro-brasileiros e da contribuição africana para a formação da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, convém estabelecer estreitas relações entre o conceito de identidade (o afrodescendente estigmatizado que deve deixar de se enxergar como um não-branco e passar a se valorizar pelo importante ser social que representa) e o princípio da formação cidadã dos indivíduos em geral (todos devem se respeitar, aceitar as diferenças e conviver harmonicamente em sociedade, independentemente de cor, etnia, religião ou opção sexual).

Para que isso ocorra, a sensibilização dos alunos deve partir de uma intervenção teórica, discutindo o papel dos afrodescendentes na literatura brasileira, considerando que são vozes que nem todos ouvem, ou que, no decorrer dos séculos, foram ignoradas. Nesse sentido, passou a ser desafiadora a proposta de despertar no aluno o interesse pela questão da afrodescendência, para que este viesse a enxergar nela, além de um motivo cultural, sobretudo, a dimensão de um bem social, que precisa ser amplamente discutido nas escolas.

Primeiramente, abordamos os aspectos históricos dos negros, focalizando, questões conceituais sobre mito, estereótipo, preconceito e memórias coletivas, inclusive o movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América. Em seguida, tratamos a respeito da fundamentação metodológica, que norteou a sequência didática realizada com os alunos, a partir da leitura da obra *A cor da ternura*, da escritora brasileira Geni Guimarães.

1 O MITO² DA INFERIORIZAÇÃO DO NEGRO E DO MESTIÇO: RAZÕES HISTÓRICAS

As marcas históricas do processo de construção do discurso de inferiorização do negro e sua influência no pensamento de intelectuais brasileiros do século XIX tiveram sua gênese na forma de pensar o racismo, como arma ideológica de dominação a qual toda uma elite se sustentava, amparando-se na filosofia da culpa. Sobre a relação entre castigo e culpa, assim aponta Bernd (1994):

Essa é a mecânica do racismo: encontrar ou inventar “culpados”, bani-los, marginalizá-los, para tentar assim aplacar a cólera da comunidade. É mais fácil atribuir a culpa a um determinado grupo do que tentar encontrar as reais causas do problema, que na maioria das vezes está no acúmulo excessivo de privilégios por parte das classes dominantes. Como estas não querem abrir mão de tais privilégios, então elas criam os culpados sobre os quais projetam sua própria culpabilidade (BERND, 1994, p. 19).

A manutenção de tal ideologia, projetando sobre a pessoa do negro o peso da culpa,

2 Ao conceituarmos o comportamento humano a partir da expressão “mito de inferiorização”, estamos pensando de acordo com Mircea Eliade, que define mito como: “... uma história sagrada relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos. Noutros tempos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição” (ELIADE, 1989, p. 12). Nesse sentido, a narrativa colonial sobre o negro que se tornou “verdade”.

desenvolveu-se durante a escravidão no Brasil, deu-se início ao processo de inferiorização social do negro escravo, baseando-se em elementos biológicos, precisamente fenotípicos, segundo os quais, a cor de pele era uma marca irreversível e incontestável de que os negros pertenciam a uma raça inferior.

De acordo com Munanga (1999), com a abolição da escravatura no Brasil em 1888, os pensadores brasileiros se viram diante de uma problemática: como seria possível a construção de uma nação e de uma identidade nacional, com toda a estrutura mental já consolidada acerca do negro categorizado como coisa e força animal de trabalho? Quando pensamos no negro, retirado contra a própria vontade, de seu meio cosmogônico³ e biossocial, é preciso lembrar que, se porventura ele retornasse para a África, não mais seria africano, sua identidade já seria brasileira, por causa das circunstâncias históricas que o conduziram a tal.

Souza (1983) aponta que a história da ascensão social do negro brasileiro está ligada à sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É o contexto de uma identidade renunciada como pagamento pelo reconhecimento social. Por causa disso é que se deve analisar, com cautela, o conceito de identidade. O que é identidade, qual a sua importância e a que fatores ela está relacionada. Nesse caso, os conceitos de construções identitárias de Stuart Hall (2011) parecem bem indicados para entender tal processo:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2011, p. 13).

A identidade é um dos fatores fundamentais na elaboração do processo de constituição do sujeito, pois é um elemento que permite a reafirmação das facetas sociais, apresentando-se como uma construção coletiva do mesmo. Nesse ponto, o processo histórico e cultural em que as relações sociais se manifestam, acaba por apontar a identidade social do indivíduo.

Os conceitos de identidade estão inseridos a partir de elementos sociais, assumindo uma perspectiva ideológica hegemônica, estabelecendo diretrizes que, ao mesmo tempo em que contemplam determinado eixo social de prestígio, por outro, silenciam vozes no contexto social. Assim, podemos entender que a sociedade branca que se utilizou do regime da escravidão, transformou “... o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUZA, 1983, p. 19).

Considerando os fatores sociais e históricos que corroboram com a própria trajetória do negro na formação da sociedade brasileira, podemos assinalar que a identidade negra não surge simplesmente pela tomada de consciência de uma diferença de pigmentação de cor de pele. Ela deriva desse longo processo histórico. É nessa circunstância que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil. A partir daqui, torna-se esclarecedora a definição de estereótipo:

O que é o estereótipo? O estereótipo parte de uma generalização apressada:

3 O termo “cosmogônico” está sendo utilizado com o sentido de cosmogonia, visão pessoal e mitológica do mundo, com suas peculiares concepções de existência. De acordo com Eliade (1989), as narrativas cosmogônicas referem-se a “Toda história mítica que relata a origem de qualquer coisa...” (p. 25).

toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo. Conheci um gordo que era preguiçoso, um judeu desonesto e um negro ignorante, por exemplo, e generalizo, afirmando que “todo gordo é preguiçoso”, “todo judeu é desonesto” e “todos os negros são inferiores aos brancos” (BERND, 1988, p. 11).

Conforme se observa, o termo deriva de um conceito precipitado sobre determinado assunto e passa a assumir uma esfera semântica generalizadora. A partir dessa ideia, o historiador passa a ter um rico material para perceber o estereótipo do negro construído nessa época. O que é estereotipado atinge a materialização do mito, geralmente baseado num pré-julgamento de um indivíduo em relação ao outro.

2 O SILENCIAMENTO DA VOZ NEGRA

Todas as ocasiões em que o negro teve outro ‘eu’ que falasse por ele tanto em prosa quanto em verso, isso pode ser considerado um silenciamento de vozes. Esse outro ‘eu’ pode ser realizado por intermédio de uma personagem que não representasse, de forma legítima, o negro escravo, ou também um escritor, poeta não negro que tomasse as vozes do mesmo. Nesse sentido, ao discutir o papel da memória coletiva, Le Goff (2003) aponta para as relações de poder que condicionam o que lembrar e, principalmente, o que esquecer:

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

Nesse sentido, o texto literário do século XIX, ansioso por configurar nossa identidade nacional, deixa escapar as contradições de uma sociedade seguidora fiel dos modelos europeus. Segundo Bernd (2011), a denominada construção da identidade nacional se fez por mecanismos de exclusão (ocultação ou invenção do outro) e de transgressão (resgate dos discursos excluídos ao longo desse processo). As constatações feitas por Bernd sobre os artifícios ou mecanismos de ocultação do negro na literatura brasileira, convergem para a dicotomia sujeito-objeto, segundo as palavras de Thomas Bonnici (2000, p. 17) “nas sociedades pós-coloniais, porém, o sujeito e o objeto pertencem inexoravelmente a uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do dominador. É a dialética do sujeito e do outro, do dominador e do subalterno”.

Para uma sociedade que se negava a ser afro e que se orgulhava dos traços de brancura epitelial ou de resquílios de uma fenotipia⁴ europeia, foi necessário, para construção de um imaginário romântico, durante o século XIX, buscar um herói ou modelo mítico na literatura, que pudesse representar a nacionalidade, para tanto, a saída foi idealizar uma índia por nome Iracema, que segundo Alencar:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

4 O termo fenotipia é utilizado por Laraia (2014, p. 75), ao fazer referência à diferença epitelial dos africanos retirados de forma violenta de seu continente, e transportados como escravos para uma terra estranha.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso [...]. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu (ALENCAR, 1997, p. 16).

É bom lembrar que essa não era a descrição fidedigna do índio (ou da índia) do Brasil. Sobretudo, a visão de Iracema, correspondia ao padrão ideal da beleza pretendida como propaganda de um ideário nacionalista. Era uma forma de agradar a elite branca, e, ao mesmo tempo, amenizar possíveis críticas, o que funcionava como desencargo de consciência para os criadores de um modelo de imagem dos nativos da terra brasileira. Iracema era a índia que a hegemônica imaginação das elites pretendia que fosse.

A literatura brasileira desconhece um monólogo autêntico de uma personagem negra ou indígena. Tanto uma como outra compõem a paisagem ou o cenário como uma árvore, um rio, uma casa ou uma ferramenta: não fazem parte da essência do escritor, não habitam sua paixão. A técnica da classe dominante sempre foi o jogo de esconder o fundamental debaixo de camadas múltiplas de aparências (LUCAS, 1985, p. 34).

A estética romântica do século XIX ignorou quase por completo a presença do negro no Brasil. Convém lembrar que a literatura produzida no país estava voltada aos padrões europeus das ninfas e dos pastores do Barroco, Classicismo, Romantismo e Parnasianismo. Para Ortiz (1994), à revelia da cultura negra e dos afrodescendentes, o Romantismo se dedicou à construção do modelo do índio civilizado. Sobre esse assunto, ele aponta:

O movimento romântico tentou construir um modelo de Ser nacional; no entanto, faltaram-lhe condições sociais que lhe possibilitassem discutir de forma mais abrangente a problemática proposta. Por exemplo, o Guarani, que é um romance que tenta desvendar os fundamentos da brasilidade, é um livro restritivo. Ao se ocupar da fusão do índio (idealizado) com o branco, ele deixa de lado o negro, naquele momento identificado somente à força de trabalho, mas até então destituído de qualquer realidade de cidadania (ORTIZ, 1994, p. 37).

Conforme se pode observar, o desvio de interesses em relação à pessoa do negro já figurava o que ele representava para as elites. O mesmo anonimato é flagrado no teatro brasileiro, conforme comprova Miriam Garcia Mendes (1993, p. 29) “a pessoa do negro aparecia ainda em algumas peças como figurante, ou exercendo qualquer função subalterna, irrelevante, não podendo ser considerada como personagem, posição que exige uma distensão no tempo e na ação dramática, para caracterizar-se como tal”.

Bernd (2011) destaca ainda duas importantes contribuições de Bastide para o estudo do negro na literatura brasileira: trata-se da classificação dos estereótipos entre desfavoráveis e favoráveis e a constatação de que os estereótipos também apresentam valores ambivalentes, ou seja, muito do que é considerado como tratamento favorável ao negro pode trazer, na sua essência, uma imagem desfavorável. Dois exemplos ilustram esta reflexão: a apologia à beleza da mulata, que representa mais uma glorificação da cor branca do que da cor negra, uma vez que a mulata se aproxima mais do padrão europeu do que a africana, e a apologia à força física do negro, que o exalta enquanto força de trabalho. É nesse contexto que são construídos os

conceitos de idealização da mulata brasileira, e a respeito disso, Bernd (2011) destaca:

No caso do Brasil, como vimos no início desse livro, o projeto alencariano de dotar a jovem nação brasileira, que acabava de se tornar independente, de um projeto nacional passa pela literatura e pela missão quase impossível de construir uma identidade nacional excluindo de tal projeto de cidadania mais de 60% da população constituída por escravos que não eram considerados cidadãos. Apenas homens livres entravam nesta categoria (BERND, 2011, p. 145).

Se mais da metade da população brasileira, na época, conforme trecho acima era composta por negros, a partir do momento que os mesmos sofrem o processo de esquecimento étnico, desenvolve-se, em contrapartida, um silenciar de vozes que se configura na reconstrução de um novo perfil de negro que as elites gostariam que existisse. A partir de então, surge a mulata. A postura de fazer apologia ou culto à beleza da mulata torna-se um viés que reforça a tese de negação dos traços originais do corpo africano, substituindo-se, os lábios avantajados e os narizes achatados, por lábios menores e narizes afilados, mas sem perder a volúpia dos lábios carnudos.

Quando Fanon (2008) argumenta que as relações entre brancos e negros seria caracterizada pelo duplo narcisismo: o branco escravo de sua brancura e o negro escravo de sua negrura surge, finalmente, uma nova proposta de estudar o eixo de complexidade entre colonizador e colonizado, pois a prerrogativa de Fanon partia de duas palavras: fluidez e hibridez. Para ele, a cultura equacionava ambos os conceitos.

Para Bhabha (2007), os discursos dicotômicos que opunham as relações culturais, as chamadas oposições binárias, ao dividirem as culturas como centrais e periféricas, serviram apenas para acentuar os pontos divergentes, tais como: negro x branco, culto x inculto, processo que se iniciou a partir da década de 1950.

3 A OBRA *A COR DA TERNURA* E SEU CONTEXTO

Geni Mariano Guimarães nasceu em uma fazenda chamada Vilas Boas, em São Manuel, interior do estado de São Paulo, em setembro de 1947, é poeta e escritora brasileira. Quando estava com apenas cinco anos de idade, seus pais se mudaram para outra fazenda, em Barra Bonita, onde a escritora reside até hoje, exercendo a profissão de professora.

Geni Guimarães nasceu no período do pós-guerra, quando governava o Brasil o General Eurico Gaspar Dutra, ex-ministro da Guerra de Getúlio Vargas, durante toda a ditadura do chamado Estado Novo. Nos anos que se sucederam a este período, teremos o retorno de Getúlio à política e seu posterior suicídio em agosto de 1954, quando a escritora era uma criança de sete anos. A fase de Geni Guimarães adulta corresponde ao período da ditadura militar pós-golpe de 1964. Também é onde encontramos o começo e o amadurecimento da poetisa e escritora.

Segundo Hobsbawm (2004), a Europa estava completamente arrasada e empobrecida pela II Grande Guerra. Os Estados Unidos da América expandem ainda mais sua hegemonia política, econômica e ideológica no mundo, financiando o continente europeu e ascendendo como potência mundial capitalista, em oposição ao bloco socialista dos soviéticos, da China comunista e de Cuba dos irmãos Castro. Os chamados países às margens do Atlântico Norte, valendo-se de sua organização e avançada tecnologia, exerceram seu poder econômico e social no mundo da época. Depois da II Guerra Mundial, que se deflagrou entre 1939 e 1945, o mundo

testemunhou a chamada Guerra Fria, sobre a qual Hobsbawm destaca:

A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. [...] A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética (HOBSBAWM, 2004, p. 224).

Neste equilíbrio de forças, a ideia e o medo de que uma catástrofe nuclear viesse a dizimar o planeta, perdurou durante algumas décadas, como algo que parecia possível. E esse presságio se constituiu como o grande argumento de ambos os blocos, numa campanha ideológica sem precedentes, até então.

Estados Unidos e União Soviética realizaram altos investimentos em tecnologia, destinados principalmente para a indústria bélica, um período chamado de “corrida armamentista”. Disputam o espaço sideral, lançam satélites artificiais, fazem voos não tripulados, até que em 1969 o homem chega à Lua.

As fronteiras entre capitalismo e socialismo ficam bem definidas. A música ganha uma projeção midiática jamais vista com Elvis Presley, os Beatles, os Rolling Stones e Frank Sinatra. Tom Jobim, Chico Buarque e Vinícius de Moraes encantam o Brasil e o mundo com a MPB. Surge a Tropicália e a Jovem Guarda. O Brasil se torna potência no futebol conquistando sua terceira copa do mundo em 1970, em plena ditadura militar.

Momentos importantes na luta pela igualdade civil nos Estados Unidos ocorreram também nesse período. Destacamos alguns fatos que devem ser conhecidos, para um maior entendimento sobre os movimentos dos negros naquele país, que, por conseguinte, também influenciaram, ideologicamente, outras nações. A apresentação desses acontecimentos pode ser útil para entendermos o contexto de mundo em que a escritora Geni Guimarães viveu, e até que ponto tais empreendimentos puderam influenciar sua visão literária.

O assassinato de Malcolm X em fevereiro de 1965, acelerou a formação de alguns movimentos radicais em defesa armada dos negros, tais como os *Black Power* e os *Black Panther Party*, os chamados Panteras Negras. Três anos depois, com a morte do reverendo Martin Luther King, em 1968, desencadeou-se uma sequência de protestos em todo o país, a tal ponto que novas políticas contra a segregação racial foram adotadas, como uma tentativa de amenizar os movimentos de revolta, que se arrastavam durante décadas. E foi nesse panorama de ideologias, conflitos e interesses que outras nações também observavam o que se passava nos Estados Unidos da América (CAPONE, 2011).

Nesse cenário de vertente ideológica, Geni Guimarães encontrava-se imersa num contexto que lhe tornou favorável à leitura daquela situação, ou seja, como o Brasil e o mundo estavam lidando com a questão da identidade negra. Nesse contexto, a escritora assume a identidade afrodescendente, afirma em sua obra os valores de sua família e do seu povo, redescobrando a constituição do seu “eu-mulher-negra”.

Na obra literária de Geni Guimarães, percebemos como leitores, que ela contempla e descreve as marcas de ancestralidade com as quais se identifica. É como se ela desse continuidade

à ousada empreitada, outrora iniciada por Maria Firmina dos Reis, com o romance *Úrsula*⁵. O contexto, contudo, permite-lhe chegar mais longe do que Maria Firmina, sendo voz que se faz ouvir nas escolas brasileiras.

Veremos, a seguir, as causas pedagógicas que levaram a elaboração do projeto de leitura com os alunos. Em seguida, haverá uma explicação sobre a linha teórica de base do projeto, como uma resposta vinda da Linguística, sobre a teoria do letramento, para o enfrentamento do problema encontrado no contexto da sala de aula.

4 AS CAUSAS PEDAGÓGICAS QUE MOTIVARAM O PROJETO DE LEITURA

As últimas reuniões (até o final de fevereiro de 2015) do corpo pedagógico da escola sinalizavam a necessidade de desenvolver um projeto de leitura com os alunos em sala de aula. O baixo desempenho na Prova Brasil (realizada nos anos ímpares), prova do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), além da insatisfatória média do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) fizeram com que direção, coordenação pedagógica e corpo docente buscassem uma forma de solucionar o caso.

Em Corumbá a Educação Básica fica sob a responsabilidade do Poder Municipal e do Estadual, e este se responsabiliza também pelo Ensino Médio. A REME (Rede Municipal de Educação) acompanha, monitora e dá suporte técnico, quando solicitado, às escolas municipais, tanto na zona urbana, como na zona rural.

Cada estabelecimento de ensino recebe o acompanhamento de um técnico da prefeitura, que é responsável em mediar a problemática pedagógica ou administrativa da escola com a Secretaria Municipal de Educação. Além de observar de perto questões burocráticas, tais como livro de ponto, livro de hora-atividade, livro de ocorrências, livro de atas do colegiado, livro de atas da APM (Associação de Pais e Mestres), merenda escolar, gerência de recursos, infraestrutura e diários de classe, o técnico também observa o desempenho pedagógico dos alunos da escola a qual é responsável.

A Secretaria Municipal de Educação também realiza, duas vezes ao ano, uma avaliação que identifica o desempenho dos estudantes em algumas disciplinas. Os alunos da Escola Municipal Dr. “Cássio Leite de Barros” mostraram um baixo desempenho nas avaliações de Produção de Texto, Língua Portuguesa e Matemática. Havia uma clara falta de intimidade com o desempenho escrito, evidenciado nas provas de Produção de Texto, bem como dificuldades consideráveis na interpretação de textos e nas provas de Língua Portuguesa.

Além disso, a escola, ininterruptamente, ao final de cada ano, realiza um exame diagnóstico interno denominado Avaliação Institucional. Tal recurso tem como objetivo avaliar todos os segmentos da escola: professores, pais, alunos, coordenadores, gestores, administrativos e auxiliares de serviços diversos. É uma avaliação bem ampla, tipificada por um questionário, dando condições de serem feitas sugestões ao final da mesma. Tal avaliação é realizada nos computadores da escola e seus dados são expostos publicamente, em forma de estatísticas tabuladas.

O que incomodou tanto a mim como à comunidade escolar foi o baixo conceito dos alunos quanto à literatura. Os alunos mostraram, em tal avaliação, não terem interesse em ler, fato esse confirmado pelos próprios pais. A escola possui, dentro de suas adjacências, em parceria com o SESI (Serviço Social da Indústria), uma biblioteca bem organizada, porém as

5 Maria Firmina dos Reis foi uma escritora negra brasileira. Natural de São Luís, no Maranhão, escreveu o primeiro romance afro-brasileiro, chamado *Úrsula*, publicado em 1859.

bibliotecárias responsáveis reclamaram, na avaliação, da baixa procura pelos estudantes da escola.

Diante dos problemas apresentados, a Secretaria Municipal de Educação designou, para um trabalho mais de perto, o acompanhamento de um de seus técnicos, com o propósito de auxiliar o corpo docente nos trabalhos pedagógicos. Nesse sentido, no meu caso, apresentei uma proposta de intervenção, através da qual foram aproveitadas as leituras sobre o letramento literário das aulas do Mestrado, que conforme se poderá observar, serviram de base para a implantação do projeto.

5 LETRAMENTO LITERÁRIO: A BASE TEÓRICA DO PROJETO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A necessidade de mudança no procedimento pedagógico com relação à leitura, não se restringe apenas à cidade de Corumbá e aos alunos da Rede Municipal de Educação. De um modo geral, isso tem provocado discussões nos meios acadêmicos do Brasil. Docentes têm sido desafiados a repensar suas práticas pedagógicas em relação a um novo modelo de ensino, que vise propiciar ao estudante a iniciativa da leitura. No calor das discussões, foi sendo cada vez mais utilizada, entre os estudiosos da Linguística, a expressão letramento, e aos da Literatura, letramento literário.

Segundo Magda Soares (1999), letramento é a versão para o português da palavra em língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. O sentido do termo se associa aos valores aos quais o indivíduo está inserido. A respeito da etimologia da palavra, para o entendimento de seu posterior uso no português, Soares afirma:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1999, p. 17).

Não foi por outro motivo, portanto, que os estudos linguísticos, nesse caso, passaram a adotar o termo letramento, como algo que fosse além da alfabetização, e, por conseguinte, o termo passou a ser empregado no plural, por julgarem-se necessários os vários tipos de letramento. Em decorrência disso, hoje é comum o uso do termo multiletramentos, abrangendo as várias especificidades do uso social da escrita. É nesse sentido que se torna apropriado o conceito proposto por Rildo Cosson:

6 São os teóricos da Linguística que utilizam o termo letramento, como uma forma de estudar as chamadas competências e habilidades do leitor, num processo em expansão. Neste trabalho, utilizarei como base para elaboração da sequência didática, os postulados do teórico Rildo Cosson, da Literatura, que propõe o letramento literário.

A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2016, p. 29).

Conforme pode-se observar, para Cosson, o conceito de letramento literário extrapola o entendimento da simples leitura. Seguindo tal linha de pensamento, a escola deve-se enxergar desafiada a expandir suas fronteiras de formação literária, e o professor precisa romper os limites da mera decodificação de palavras. Um caminho para isso talvez seja a proposta de uma leitura cuja construção de significados parta do aluno-leitor em relação ao livro que está à sua mesa e ao mundo que está à sua volta. Contudo, para que isso ocorra, tal leitura deve ter um propósito, segundo afirma Angela Kleiman:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (KLEIMAN, 2002, p. 35).

Aproveitando tais considerações, entendemos que se o docente partir de uma realidade de rejeição à leitura e, ao contrário do que propusera Kleiman, valer-se de práticas pedagógicas que ignorem a necessidade do propósito da leitura, a própria mecanicidade do processo anulará os preceitos pedagógicos, traçados em seu plano de aula, justamente porque a aprendizagem não será atingida.

Para que a proposta do letramento literário se converta em algo proveitoso ao ambiente escolar, é interessante que a leitura seja adequadamente utilizada como prática social e configurada de forma flexível dentro do contexto da sala de aula. Para que isso ocorra três elementos são necessários: o docente ter a dimensão do seu papel, ter a coragem para mudar, poder contar com os recursos teóricos apropriados com o propósito de elaborar sua sequência didática, no sentido de garantir a criticidade da leitura.

Em primeiro lugar, convém que o docente se veja importante dentro do processo de letramento literário. Trata-se de uma questão de identificação do próprio ofício, com as implicações sociais que suas práticas de ensino podem atingir. Por isso, existe uma lógica que rege o ato de desenvolver a leitura em sala de aula, cuja linha filosófica está fundamentada no que o professor acredita.

Em segundo lugar, é esperado que o docente tenha coragem de mudar, pois a proposta de letramento literário perpassa no propósito de um novo fazer. Isso envolve mais leitura, mais preparação teórica, e mais comprometimento com os alunos, pois tal prática pode significar o abandono do que já está pronto, pré-moldado, para a construção de um novo modelo, que, mais tarde, talvez, seja desconstruído.

Em terceiro lugar, deve o docente ter o domínio da teoria do letramento, para, diante

das necessidades percebidas, a partir de seu contexto, estudar, elaborar e aplicar uma sequência didática apropriada, com o propósito de satisfazer a demanda, outrora problematizada. O domínio teórico é fundamental, pois os estudos e as análises de cada caso implicarão em procedimentos de mudança que serão desenvolvidos de acordo com teoria escolhida.

A adequação e o uso simultâneo desses elementos, mencionados anteriormente, confirmam-se na figura do professor que promove a discussão, permite o diálogo, estabelece e fomenta a reflexão crítica. Quando Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1998) questionaram sobre a relação entre modelo escolar e projeto de leitura, ambos apontaram que a escola que apenas assume a leitura como reprodução de um modelo pronto e institucionalizado, acaba por incentivar a recepção passiva e mecânica dos leitores, no caso, os estudantes. Entretanto, os autores também destacaram que toda a proposta escolar de concepção de leitura que perpassa a visão de desconstruir para reconstruir, ou seja, novos significados reconfigurados na perspectiva do estudante-leitor pode ser a melhor alternativa para se estabelecer uma mudança social a todo aquele que lê.

Em razão disso, há um mecanismo que credencia o letramento literário tanto ao contexto escolar como ao ambiente extraclasse. A sobrevivência da docência atual se sustenta no mecanismo das práticas planejadas, pois o elemento que qualifica o letramento literário é a organização. A leitura deve ser planejada, por isso a necessidade de se utilizar a sequência didática. Uma proposta interessante, nesse sentido, é se respeitar, desde cedo, as faixas de interesse de leitura, conforme sugerem Sandroni e Machado:

Como não se trata de um ato instintivo, mas pelo contrário, de um hábito a ser gradativamente adquirido, é preciso que se dê desde o início ao aprendiz da leitura o objeto a ser lido (livro, revista ou jornal), respeitando o seu nível de aprendizado. Daí a divisão em faixas de interesse, ou faixas etárias, normalmente usada, que nada mais é do que uma indicação para essas diferentes etapas da lenta caminhada até o domínio total da leitura (SANDRONI e MACHADO, 1998, p. 10).

Considerando a percepção de que os estágios de desenvolvimento da leitura são lentos, conforme citação acima cabe ao docente ter paciência. Isso também se refere a todos os que somam com ele no mesmo propósito pedagógico, pois nem sempre os resultados são imediatos. Na verdade, os mais expressivos resultados virão a longo prazo, e é preciso saber esperar. Contudo, algumas manifestações de interesse pela leitura, com iniciativas partindo do estudante, podem aparecer, atestando que algo novo está sendo realizado.

6 OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PROJETO

Tem sido comum crianças negras crescerem sob o estigma da necessidade do “branqueamento” da pele para uma melhor aceitação social. Fazer despertar a consciência negra a partir da infância tem se constituído uma desafiadora tarefa para os professores, em meio a uma sociedade racista, além do fato de que não é difícil perceber os olhos dessas mesmas crianças fitarem, como que hipnotizados, para as grandes proezas da humanidade, as invenções e os cientistas como sendo a parte dos brancos, sobrando para os negros a escravidão e a falta de importância social.

Assim sendo, podemos entender que a leitura de *A Cor da Ternura*, no contexto da sala de aula, permitiu ao docente mostrar ao estudante negro que é possível passar de objeto

a sujeito de sua própria história, e, aos demais estudantes, a mudança de visão em relação ao funcionamento das relações sociais, em particular, das construções de identidade.

Após observarmos o contexto em que a autora viveu, a visão de mundo que ela foi adquirindo com o decorrer de sua própria história, os sabores e dissabores descritos na trama, com encanto e sutileza, não podemos considerar *A Cor da Ternura* como uma obra isolada em si mesma. Muito menos, um compêndio autobiográfico feito apenas para a escritora Geni Guimarães ou somente para o povo brasileiro.

Trata-se de um clássico para ser lido por toda a humanidade. Isso por causa dos elementos contidos na narrativa: amor e ódio (não apenas opostos entre si, como estamos habituados, mas também “andando de mãos dadas”); revelação das verdades culturais (o perfil do negro que Vó Rosária contava nas suas histórias não existia nas cartilhas ou livros da escola onde a menina aprendia sobre a História do Brasil); uma nova visão de si e do outro, onde os valores morais transcendem a cor da pele, a religião ou os legados cosmogônicos de um indivíduo; a formação de uma mulher (a lealdade, a cumplicidade e a solidariedade entre as mulheres negras na narrativa interferiram de forma positiva na formação da menina); a descontinuidade do processo do discurso – de objeto a sujeito (vários discursos prepararam a menina para ter um diálogo franco com o pai – após ela ter ouvido repetidas vezes que não deveria arrumar confusão com o filho dos brancos, que não deveria ir desarrumada para a escola, ela, mais tarde, fala para o pai que queria estudar para ser professora).

Foi possível estabelecer uma relação entre a vida da personagem narradora e a vida dos alunos da Escola Municipal “Dr. Cássio Leite de Barros”, em Corumbá. Os próprios alunos contaram suas experiências de vida e até quem não gostava de ler, acabou conhecendo uma nova paixão: a leitura. Os alunos passaram a contar parte da história para os amigos e demais colegas da escola. Resultado: houve uma maior procura pelo livro e por outros e a biblioteca deixou de ser um espaço ocioso.

Foi constatado um grande avanço no desempenho em avaliações de interpretação de texto e redação. O desempenho da oralidade também melhorou. Até os moradores do bairro se interessaram em conhecer a “tal de Geni”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos puderam perceber quanto tempo levou para o negro conquistar seu próprio espaço na literatura brasileira, escrevendo ele próprio sobre seus desejos, suas inquietudes, suas derrotas e vitórias, sob a esfera cosmogônica de reflexões inerentes às suas marcas de humanidade.

Quando se desenvolve a prática da leitura, o docente, ao ler para os alunos e com os alunos, pode, a partir disso, propiciar a percepção crítica e autônoma deles sobre a importância de se valorizar o papel do negro na sociedade.

Ao caráter de hibridizade está agregado o significado de um produto final resultante de uma mistura de seus elementos formadores. A palavra-chave, neste caso, é mistura. A busca pelo reconhecimento é que leva o indivíduo a marcar a percepção identitária, configurada pela resignificação dos discursos de identidade anteriores, marcados por relações de contraste entre colônia e colonizado nos eixos econômico e psicológico. Ao caráter de fluidez está associado o significado de não forçado, livre e espontâneo da cultura.

Nesse sentido, os estudos antropológicos de identidade contribuíram para o entendimento de que, por exemplo, nas regiões de fronteira, como Brasil x Bolívia, as relações sociais,

culturais e econômicas entre brasileiros e bolivianos, em trechos limítrofes, não colocaram em risco suas inerentes características nacionais. A mistura de sotaques, os times de futebol dos brasileiros, a culinária marcada pelos caldos picantes bolivianos, tudo isso foi misturado como que em um grande caldeirão, sem, no entanto, descaracterizar os traços da nação brasileira nem os traços da nação boliviana.

É na fronteira, que esses caracteres tendem a se reafirmar. Isso ocorre de maneira fluida, ou seja, espontânea. E esse “caldo” mesmo sendo constituído por hibridez (contendo um pouco de cada eixo identitário) não deixa de constituir o conceito de fluidez da espontânea manifestação de seus componentes.

Nesse sentido, este trabalho não esgota as possibilidades de lidar com a questão do negro na literatura, e, principalmente, no contexto de sala de aula. Ao contrário, oportuniza o surgimento de outros projetos, considerando que para o bem da sociedade, é fundamental que os alunos tenham uma visão mais ampla sobre o convívio harmônico das diferenças e o respeito em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. 36. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

_____. **Literatura e identidade nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BHABHA, K. Homi. **O local da cultura**. 4ª reimpressão, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura**. Estratégias de Leitura. Maringá: EDUEM, 2000.

BRASIL, Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>

CAPONE, Stefania. **Os Yoruba do novo mundo**. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª reimpressão, São Paulo: Editora Contexto, 2016.

ELÍADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A,

2011.

HOBSBAWM, Erick J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 26ª reimpressão, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Trad. Bernardo Leitão... [et alii.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LUCAS, Fábio. **O caráter social da ficção do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

MENDES, Miriam Garcia. **O negro e o teatro brasileiro (entre 1889 e 1982)**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Arte e Cultura; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

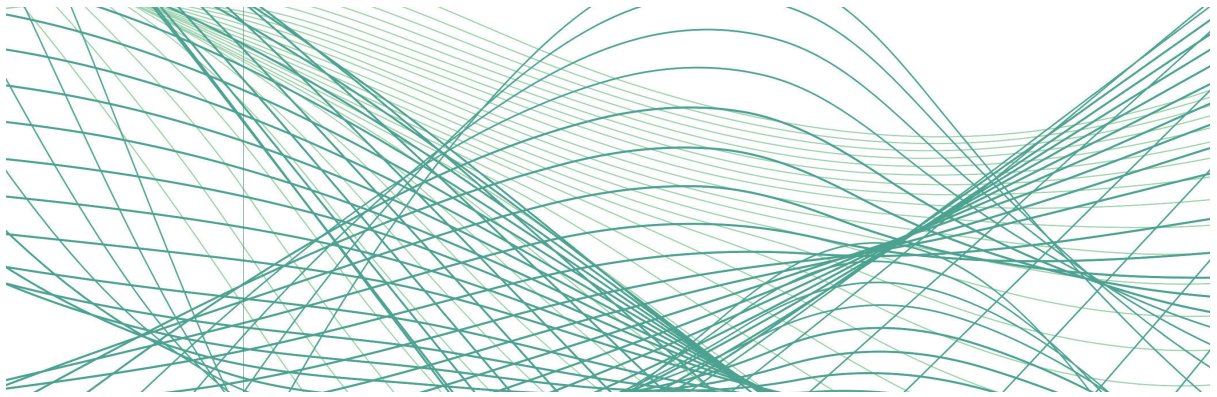
ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANDRONI, Laura Constância. MACHADO, Luiz Raul (Orgs.). **A criança e o livro**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. 4. ed. **Pedagogia da Leitura: movimento e história**. In: **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1998.



LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

*Célia Ferreira de Sousa
Consoelo Costa Soares Carvalho
Vera Lucia da Rocha Maquêa*

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura em muitos casos ainda é pautado em práticas dissonantes e não significativas para o aluno enquanto sujeito inserido no processo de ensino aprendizagem. Essas práticas, além de dificultarem ou até mesmo impedirem a fluidez da aprendizagem acabam por restringir o uso da literatura em sala de aula a aspectos unicamente pedagógicos, ou seja, pretexto para o estudo dos códigos que permitem a mecânica da leitura, destituindo a literatura de seu caráter emancipador bem como prazeroso, provocando ainda, um distanciamento e até mesmo resistência do aluno ao texto literário.

Diante dessas questões, propomos alternativas de ensino da leitura por meio do letramento literário: o processo que toma a literatura enquanto construção de sentidos, privilegiando a experiência literária entre texto e leitor.

Assim, primeiramente apresentamos os fundamentos do letramento literário, bem como tecemos algumas reflexões sobre o ensino de leitura literária. E em seguida, descrevemos as propostas de trabalho com o texto literário que foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental Regular (6º ano) e com alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2º segmento).

Dialogando com as contribuições teóricas de Zilberman (2003), Lajolo (2001), (2004), Cosson (2014), Colomer (2003), Cândido (1995), Solé (1998) entre outros, realizamos um trabalho em que o leitor foi tomado como ser participativo no processo de leitura, buscando contribuir para formação de leitores literários, que não só compreende o texto, mas também utiliza a literatura em seu contexto social.

Em outras palavras, enfatizamos que o ensino de leitura por meio do letramento literário rompe as bases tradicionais que visam apenas a aquisição de habilidades prontas e acabadas de ler textos literários ou de apenas adquirir um saber sobre a literatura, e proporciona ao aluno conhecimentos que transcendem os limites escolar, pois como afirma Lajolo (2004, p. 07) “em nossa cultura, quanto mais abrange a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-

se nela”. Nessa perspectiva, as experiências com o texto literário que apresentamos, fizeram e fazem parte de projetos maiores que compartilham de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação da leitura e da escrita e, em especial, das leituras e escritas literárias por sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação distintos.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LEITURA

Refletir sobre a práxis do ensino de literatura na escola tem motivado novos posicionamentos teóricos que exigem a necessidade de conectar saberes como forma de articular de maneira ampla e significativa, o conhecimento nos diferentes campos do saber. Assim, o ensino de leitura precisa ter sentido que venha significar para o estudante tanto no interior da escola, quanto fora dela. É preciso, pois, ensiná-los a ler para além da função escolarizada de apenas responder a tarefas.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 46), “o domínio da escrita e, junto com ela, das competências do ler e escrever assume uma importância quase que vital para o entendimento do mundo, para a participação social e, logicamente, para o exercício da cidadania”. Portanto, a leitura deve ser concebida como prática social, aquela que permite ao discente ter acesso e/ou o domínio dos saberes científicos podendo participar das comunidades do conhecimento.

Entretanto, os mecanismos de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, (Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, etc), que tomam como base, dentre outras fontes, a disciplina de Língua Portuguesa, demonstram que o nível de leitura de muitos alunos ainda não é satisfatório, 22,21%¹ dos alunos apenas decodificam as palavras, não conseguem ler textos.

Mesmo a decodificação sendo necessária nesse processo de leitura, esta, por si só não é suficiente, tanto que Maria Helena Martins afirma (2012, p. 32), que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, é impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente”. Ou seja, há que se pensar em leitura para além da decodificação, por ser ela (a leitura) o pilar de sustentação do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, um instrumento de poder, pois, permite ao sujeito não apenas o poder sobre a palavra, mas propicia o acesso ao conhecimento.

Diante disso, enfatizamos a importância da leitura literária para a constituição desse sujeito leitor capaz de entender o social e de exercer sua cidadania, como bem diz Regina Zilberman (2000, p. 17-18), sim, a literatura educa, porque “favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

Apesar de ser esse instrumento de grande relevância para o ensino, a escola sob muitos pretextos ainda não reconhece a capacidade transformadora do texto literário, deixando-o à margem em função de práticas que, muitas vezes, não contribuem para a formação do aluno leitor, nem tampouco um aluno consciente de seu papel social e crítico perante as posturas pessoais.

A literatura vem perdendo cada vez mais seu espaço na escola, devido a vários fatores

1 Maiores informações podem ser encontradas no relatório da última Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192 acesso em: 30 de jan. de 2017.

que envolvem o modo como o ensino literário é conduzido em sala de aula. A esse respeito Tzvetan Todorov (2009, p. 33) afirma que:

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”). Arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

O ensino literário hoje, em muitos casos, ainda é pautado no estudo da forma, da história literária, da crítica sobre o texto, enfim, não se dá a devida atenção ao texto propriamente dito.

Expor o aluno à matéria-prima literária é responsabilidade da escola enquanto instituição, mas também do professor responsável por mediar o ensino. Ao docente cabe criar condições para que o aluno consiga apropriar-se do texto literário no seu sentido mais amplo. Em outras palavras, “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2014, p. 29), é preciso ir além do que está posto, trata-se de uma busca plena de sentidos, tendo em vista que apenas decodificar não atinge os objetivos do ensino da leitura que a própria escola julga necessário.

Por isso, acreditamos que por meio do letramento literário o professor conseguirá trabalhar com a literatura para que o aluno seja exposto a matéria prima literária de forma mais eficaz, podendo transformar a leitura literária em uma prática significativa na sala de aula e, sobretudo fora dela.

Segundo Paulino e Cosson, (2009, p. 67), o letramento literário pode ser entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Vejam que trata-se de um processo, portanto, um ato contínuo de acesso ao literário que amplia-se cada vez mais proporcionando a apropriação da literatura enquanto linguagem, ou melhor, linguagem literária que confere ao leitor experiências múltiplas não alcançadas a partir de outros usos da linguagem.

O letramento literário, nesse sentido, está além do uso da obra de arte ficcional apenas como pretexto para se aprender as habilidades que permitem a mecânica da leitura, e também, não se configura em uma simples prática pronta e acabada de ler textos literários. Ao contrário, trata-se de experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Nessa acepção, quando relacionamos o letramento literário e o ensino de leitura falamos de uma abordagem com a literatura de modo que esta possa significar para o aluno e consequentemente torná-lo interessado em participar do processo de ensino aprendizagem.

Para Lajolo (1982, p. 15), “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”. Há que se considerar o desejo dos discentes para aquilo que pretendemos apresentar-lhes. Muitos dos textos que levamos para a sala de aula são textos que chamaram-nos a atenção, por um motivo ou por outro, e com isso acreditamos que ocorrerá o mesmo com nossos alunos. Entretanto, nem sempre a reciprocidade acontece. E se o aluno não consegue ver sentido no que propomos, certamente ele não participará do processo, porque este, não significa para ele. Tornam-se aulas sem sentido e, consequentemente, sem resultados.

O letramento literário proposto por Rildo Cosson (2014, p. 69) prevê essas prerrogativas no trato com a literatura na sala de aula. Para o autor:

[...] na prática pedagógica, o *letramento literário* pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Tomando como fundamento essas prerrogativas sugeridas por Cosson (2014), é que propomos a realização de atividades de leitura literária na sala de aula, a partir das quais o leitor é tomado como ser participativo no processo de leitura, e a escola enquanto agente principal desse processo de ensino atua para a formação de leitores literários, que não só compreende o texto, mas também utiliza a literatura em seu contexto social.

2 DUAS EXPERIÊNCIAS: LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Nossa defesa de que o ato ler está além de decifrar o escrito, se dá porque quando adentramos num texto, queremos sempre ver algo novo, num processo em que nos tira de nossa condição real e nos faz transitar por lugares e ou situações dantes não conhecidas em sua profundidade. Ler nessa perspectiva é mobilizar os conhecimentos prévios, e, construir novos sentidos a partir da soma e interligação de saberes.

Nesse ponto, chamamos a atenção para o entrelaçamento entre teoria e prática, pois este sustentará o trabalho docente e, conseqüentemente, propiciará ao aluno a oportunidade de vivenciar essas experiências por meio da leitura, mais especificamente da literatura. Deste modo, apresentamos duas experiências, uma vivenciada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Pontes e Lacerda-MT e a outra realizada com alunos do 2º ano do II segmento do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade Confresa-MT.

As experiências tiveram distintas metodologias de leitura. A primeira, realizada com os alunos do Ensino Fundamental Regular (6º ano) teve como fundamento as estratégias de sistematização de leitura sugeridas por Cosson (2014), que contemplam os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste em preparar o aluno para a leitura do texto. Trata-se de estabelecer laços com o texto que se vai ler e, para isso, pode-se utilizar como elemento de motivação o tema do texto a ser trabalhado.

Já a introdução, refere-se à apresentação da obra e do autor, é o momento em que antes mesmo de se começar a leitura apresenta-se aos alunos de forma sucinta o autor, bem como o texto (contexto) para que o aluno não adentre o texto sem essas informações necessárias a

qualquer leitura.

O próximo passo é a leitura. Que para o autor, é um processo que precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Por isso, propõem-se os intervalos de leitura, que consistem em pausas durante a leitura do texto, a fim de fornecer aos alunos um auxílio. Os intervalos são determinados de acordo com a dimensão do texto. Sendo textos curtos, estes, devem ser feitos em sala de aula mesmo. Com relação a textos extensos, a leitura é realizada parte extraclasse e parte em sala de aula e são definidos os momentos de intervalos em sala de aula.

E, por fim, a interpretação. O estudioso enfatiza que sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em obstáculo a ser ultrapassado, esta deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha paulatinamente a decifração do texto e tem seu ápice na apreensão global da obra ou texto, é o que autor denomina de encontro do leitor com a obra, momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.

Em relação ao momento externo, este é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido. Na escola, perante os pressupostos de Cosson (2014), é preciso que haja o compartilhamento dessa interpretação e ampliação dos sentidos construídos individualmente.

E isso se dá por meio dessa materialização da interpretação, que pode ser realizada de diversas formas, e a partir de diferentes materiais, seja em forma de desenho, música, escrita, dança, enfim as possibilidades de registro da interpretação podem e devem ser pensadas juntamente com a turma. O importante é que sejam compartilhadas, é o ato de compartilhar que permite a ampliação da interpretação e, conseqüentemente auxilia na formação de uma comunidade de leitores porque subsidia a circulação de diferentes textos.

A segunda experiência vivenciada com os alunos do 2º ano do II segmento do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos pautou-se nas estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (1998), a partir das quais o trabalho com a leitura em sala de aula pode ser apresentado em três etapas estratégicas de atividades: o antes, o durante e o depois da leitura. Assim, para Solé, (1996, p.89), antes da leitura, precisa-se estabelecer alguns critérios que são considerados importantes para a compreensão do texto, tais como: motivar para leitura; acionar e mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura; fazer previsões, suposições, levantamento de hipóteses; conversar sobre o tema, apresentar o autor, o suporte do texto (o jornal, o livro, a revista), elaborar perguntas para responder oralmente e fazer discussão a partir do título.

Durante a leitura, a autora sugere a verificação das hipóteses e previsões que foram levantadas; localiza-se informações no texto; articula-se informações vindas de várias fontes, realizando inferências; confronta-se várias partes do texto; sintetiza-se ou resume-se informações; levanta-se novas previsões e hipóteses à medida que for lendo; constrói uma representação global do texto.

E depois da leitura, é necessário avaliar o que leu, verificando se os sentidos produzidos são coerentes, se foi possível articular as informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz; verificar a coerência, confrontar os sentidos produzidos com os sentidos que os colegas produziram.

2.1 Experiência 1

2.1.1 Situando o leitor sobre o perfil dos alunos (6º ano Ensino Fundamental Regular)

Os alunos para os quais projetamos um trabalho de leitura literária, eram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Pontes e Lacerda-MT. Composta por 28 alunos, a turma era muito heterogênea no que diz respeito ao nível de leitura de cada discente. Havia aqueles que conseguiam ler o texto autonomamente, mas nem sempre conseguiam deslocar os sentidos do texto. Outros conseguiam apenas decodificar as palavras e havia também aqueles, que até mesmo a decodificação era um problema a ser enfrentado.

Diante desse cenário, propomos durante o ano letivo dar maior ênfase na leitura literária. Mas, como pensar em leitura literária se para muitos dos alunos decodificar as palavras era um desafio? Pensando nisso, elaboramos diversas atividades de leitura que atendesse as particularidades dos discentes. Nesse sentido, optamos inicialmente por trabalharmos com narrativas curtas, por ser a modalidade de texto que os discentes nessa fase do ensino, sujeitos na faixa de idade de 12-13 anos, e os dessa turma em específico tinham maior familiaridade.

A esse respeito Bordini e Aguiar, (1993, p. 19) afirmam que “a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes”. Além disso, segundo Cosson (2014, p. 47), [...]

o ensino da literatura deve-se efetivar em um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

E acrescentamos, o desenvolvimento da leitura enquanto prática social, significativa, para além do nível da decodificação.

Diante da escolha da modalidade de texto o próximo passo foi a escolha das narrativas. Realizada pelos próprios alunos, interferimos apenas em levar para eles diversos livros que continham narrativas curtas destinadas para a faixa de idade dos mesmos. Diante dos muitos livros disponíveis, em grupos, os alunos selecionaram os textos que leríamos a partir de critérios que eles julgaram convenientes. Alguns escolheram as narrativas pelas ilustrações, outros pela quantidade de páginas, houve aqueles que iniciaram a leitura da narrativa e gostaram da estilística do texto, nas palavras deles, um texto fácil de entender.

Para esse trabalho inicial sugerimos que escolhessem 8 narrativas, e a partir das escolhas, pautada na proposta de sistematização de leitura de Cosson (2014), criamos para cada narrativa estratégias de leitura diferentes. Selecionamos apenas uma que passamos a descrever.

2.1.2 O desenvolvimento da experiência

Iniciamos as leituras com o texto “Ela”, de Luís Fernando Veríssimo. Para tanto, como eles ainda sentiam certa insegurança com relação às atividades de leitura e, também quanto a participação deles em tais atividades, principalmente daqueles para qual a realização da leitura dependia de apoio, resolvemos adotar para essa primeira leitura, o modo de leitura compartilhada.

A leitura compartilhada, como o nome sugere, é realizada em conjunto, com a

participação de toda a turma, porém quem conduz tal leitura é o docente. Assim, o professor lê o texto com a turma e durante a leitura questiona-os sobre os elementos que dão sustentação aos sentidos atribuídos no texto.

Aliamos a esse modo de leitura compartilhada, as sugestões de Rildo Cosson (2014) que preveem as etapas de Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Considerando que a motivação tem por objetivo chamar a atenção do aluno para o texto que será lido, construindo caminhos para a leitura literária, com o intuito de motivá-los à leitura do texto, solicitamos a eles que expusessem suas ideias a respeito do título do texto “Ela”. Perguntamos a eles quem poderia ser esse personagem sem nome, apenas intitulada como ela.

A pergunta gerou inúmeras hipóteses, disseram que poderia ser uma namorada, ou a mãe de alguém, uma prima ou amiga, um animal de estimação, etc. A atividade que tinha o propósito de motivá-los para a leitura do texto, trouxe resultados positivos, chegou a um nível em que muitos alunos expressaram o seu ponto de vista com várias hipóteses, algumas mais coerentes outras nem tanto. Mas, a partir disso, já pediam para a leitura imediata do texto, afinal queriam saber quem era realmente essa personagem sem nome.

Outro ponto positivo, a respeito da atividade de motivação, foi com relação ao exercício de construção de possíveis histórias. Na medida em que os alunos diziam quem poderia ser a personagem, juntamente com esse possível personagem, eles construíam um enredo, como no exemplo: “Professora, eu acho que ela é uma prima que ele gosta muito e não tem coragem de revelar o amor que sente por ela”. Temos neste caso, uma ideia central que é o amor por uma prima, e um conflito que norteará essa história – um amor nutrido às escondidas – essas construções confirmaram o quanto os alunos possuíam familiaridade com o gênero narrativa, por isso, partimos desta para o desenvolvimento da leitura.

Na etapa da introdução de posse do livro que traz na capa a ilustração de um homem com um grande par de óculos, de bigodes e o nariz em evidência, e cujo os dizeres são *O Nariz e outras crônicas*, de Luís Fernando Veríssimo, iniciamos uma conversa norteadada pelos seguintes questionamentos: Vocês sabem quem escreveu essa história? Já ouviram falar do escritor? Como será ele?

A pergunta sobre o escritor foi respondida com outros questionamentos como: “Professora, aqui diz que o nome dele Luís Fernando Veríssimo, nunca vi esse cara”. 2. “Será que ele está vivo?” “Ele é brasileiro, professora”? Para respondê-las apresentamos aos alunos dois vídeos com informações sobre o autor, o primeiro produzido pelo Programa Mais Educação de Votuporanga, trata-se de um vídeo de uma animação de aproximadamente um minuto, fala sobre o autor e sua obra de forma sucinta, mas precisa.

Já o segundo vídeo, de aproximadamente três minutos, refere-se a uma entrevista do autor Luís Fernando Veríssimo concedida ao Jornal Laboratório do curso de Jornalismo Multimídia do Instituto de Comunicação e Artes do Centro Universitário UNA – intitulado *Jornal Contra Mão*, na qual Veríssimo fala da sua relação com as crônicas.

Aproveitando os conteúdos expostos nos vídeos, falamos especificamente do livro que contém a crônica “Ela”, e enfatizamos uma fala do autor observada na entrevista, na qual ele diz sobre o humor nos seus textos.

A partir desses comentários, os alunos perceberam que o humor norteia grande parte das produções do autor, conheceram um pouco do estilo literário do escritor. O que é notório para a leitura, tendo em vista que auxilia na ampliação dos horizontes de leitura dos alunos porque ajuda o leitor a inferir os possíveis sentidos do texto.

Apresentar os vídeos, ao invés de falarmos sobre o autor, prendeu a atenção dos alunos

e trouxe mais entusiasmo para com a leitura. Isso porque a apresentação em formato de vídeo proporcionou aos alunos um caráter dinâmico e ao mesmo tempo uma proximidade com o real, ou melhor, com as condições de produção da narrativa.

Nesse ponto, como os alunos já haviam levantado hipóteses sobre o título do texto, bem como estavam familiarizados quanto à composição da narrativa e seu autor, demos início à atividade de Leitura. Esta, como dissemos anteriormente, foi realizada de modo compartilhado, na qual a professora ocupou-se de conduzi-la, o que deu-se da seguinte forma.

O texto “Ela”, de Luís Fernando Veríssimo é um texto bem humorado, e que causa certa inquietação no leitor, uma vez que para sabermos quem é a personagem nomeada como Ela, temos que ler boa parte dele. O autor não revela imediatamente quem é a personagem, apenas deixa pistas para que o leitor faça suas inferências e a descubra, utilizamos dessa estratégia do texto para conduzirmos a leitura.

Líamos determinado trecho e parávamos para os questionamentos, já era possível saber quem era a personagem? E assim seguíamos a leitura, a cada pausa, as hipóteses sobre quem seria ela no texto foram aumentando, por isso, no momento da descoberta veio a decepção. Muitos, já acreditavam que seria uma mulher e a partir daí construíram um imaginário sobre ela.

Ao descobrirem que a personagem nomeada como ela era uma televisão, isso causou uma revolta nos alunos, tanto que ouvimos comentários como: “Ah não, professora. Uma televisão que chato, não quero ler mais não”, “O que a televisão tem a ver com a história”? “Pensei que era uma mulher, nada a ver ser uma televisão” essas e outras manifestações de indignação tomou conta da aula.

A princípio essa reação dos alunos nos preocupou, mas depois vimos que tal reação deu-se devido ao fato de que eles estavam atentos, interessados na leitura, prática que nem sempre é vista na sala de aula, principalmente quando a atividade que a norteia é a leitura.

Após a descoberta de que a personagem nomeada de Ela era uma televisão, as estratégias adotadas para a continuidade da leitura foram outras. Considerando que o texto faz referência a vários programas de TV das décadas de 1960 e 1970, precisamos munir os alunos de informações a respeito de tais programas, do contrário o texto não significaria para eles, visto que não tinham ideia de que programas eram esses, aliás nem sabiam que se tratavam de programas.

E assim, o fizemos, em outra aula, visto que na anterior o tempo não nos permitiu terminarmos a leitura. Retomamos a aula perguntando a eles se conseguiam imaginar, como deveria ser a época em que a TV ainda era em preto e branco. A princípio os alunos pareceram desinteressados, não houve muitas manifestações, alguns disseram apenas que deveria ser chato assistir à TV em preto e branco, outros disseram que não queriam ter nascido naquela época.

Mas, esse desinteresse deu lugar à curiosidade quando contamos mais uma vez com os recursos tecnológicos, mostrando a eles algumas cenas dos programas citados, no texto como: Capitão furacão programa infantil transmitido na década entre 1965 e 1970 em preto e branco, além de cenas da copa de 1974, também citada na narrativa. Por alguns instantes, realizamos um intervalo de leitura ao deixarmos o texto para aventurarmos nessa experiência do passado.

A esse respeito, Rildo Cosson (2014, p. 62) afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Por isso, a necessidade dos intervalos de leitura, são estes que permitirão ao docente “um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e a estrutura composicional do texto,

entre outras dificuldades ligadas à decifração”. (COSSON, 2014 p. 64).

Decifrar não é tudo, mas sem esta os sentidos não se apresentam. Tanto que após essa atividade com os vídeos, os alunos que antes não estavam interessados no texto, retomaram a leitura juntamente com a turma e a professora. Isso demonstra que o interesse veio não pelo simples fato de assistirmos a alguns vídeos, mas porque agora, os sentidos começaram a florir. O que estava obscuro passou a ser visto e a partir do momento em que puderam ver, eles foram manifestando suas impressões, a partir disso, passamos a etapa de interpretação.

Nessa etapa, a proposta era que os discentes expressassem as impressões sobre o texto, por isso, resolvemos fazê-lo em forma de conversa, já que estávamos no clima, devido aos comentários sobre os vídeos. Iniciamos a conversa sem deixá-los perceber que o que estávamos fazendo eram perguntas sobre o texto, isso para que eles não tomassem o ato como atividade pós-leitura do texto. Gesto que eles não gostam. Assim, continuamos o assunto sobre a televisão, falando da TV do passado e da TV do presente, e entre um comentário e outro remetíamos a questões do texto.

O texto apresenta uma crítica à influência da chegada da televisão na vida familiar. Afim de lhes apresentar outra construção textual, que não fosse a narrativa, provocando a ruptura dos seus horizontes de expectativas, levamos para sala de aula o poema cantado “A televisão”, de Chico Buarque. Buarque também tece uma crítica sobre a TV, esse emblema da sociedade industrializada. Há uma comunhão entre a crônica de Veríssimo e a poesia de Chico Buarque, ao alertarem para o fenecimento das relações interpessoais, em função da contemplação de um objeto.

A finalidade era que os alunos percebessem, ao menos, tal posicionamento em ambos os textos. Mas, para nossa exultação eles foram além. Ao falarem da TV dos tempos passados, dizendo que as pessoas deixaram-se influenciar por ela, eles trouxeram a temática para a realidade deles.

Citamos alguns posicionamentos:

1. “Professora, naquela época a TV em preto e branco deveria ser o máximo pra eles, né?”
2. “Já pensou, se eles visse a TV como ela é hoje, cheia de função e a cor!”;
3. “É... mais hoje a TV nem tem tanta graça assim, o negócio hoje é o PC?”;
4. “É verdade, o PC é mais interessante, com ele e com a net a gente pode tudo?”;
5. “É... professora se deixar eu fico o dia inteiro na net, minha mãe que não deixa”;
6. “A net vicia, nem vou muito... mais jogar bola, prefiro jogar counterstrike”;
7. “Iiii... professora eu já deixei de fazer “o para casa”, várias vezes por causa do facebook”;
8. “Lá em casa não tem net, mas na minha tia tem, quando vou lá eu e minhas primas nem brinca mais, a gente fica o dia inteiro vendo vídeo no you tube”!
9. “Eu mesma, prefiro ficar na net na hora do intervalo, do que ficar correndo, suando. Depois a gente vem pra sala toda suada”.

Essas colocações dos alunos demonstram, que eles não só perceberam a crítica a respeito da influência da TV à época do seu surgimento, quanto problematizaram a questão com os fatos vivenciados por eles, porém com outro objeto, o computador e a internet. Afinal, estas são as ferramentas que tiram-lhes do convívio com os colegas, que os impedem de fazer as atividades extraclasse, que os influenciam nas relações interpessoais.

De modo geral, consideramos que esse primeiro contato com a leitura literária, ultrapassando os limites dos códigos linguísticos foi muito produtivo, conseguimos ler o texto e discutir sobre ele, os alunos na sua grande maioria envolveram-se nas atividades, uns mais, outros menos, mas todos participaram. Digamos que nessa fase inicial, mesmo que tenha

sido sob mediação da professora, os alunos começaram a mobilizar os sentidos do texto, o que consideramos essencial para as próximas etapas as quais não nos ateremos em descrevê-las, entretanto, enfatizamos que gradativamente foi possível perceber que o texto literário passou a significar para esses discentes, não apenas como material de ensino, mas também, e principalmente, elemento que lhes oportuniza o conhecimento de si e dos outros.

Ao final de todas as leituras, produzimos uma revista de fotonovelas a partir das quais os discentes puderam expor e compartilhar suas interpretações a comunidade escolar. As leituras produzidas durante todo o ano letivo não ficaram apenas no âmbito da sala de aula, ao contrário, houve o envolvimento dos pais, dos colegas de outras turmas, dos outros professores, etc. culminando, por fim, em um evento intitulado “1º Mostra de Fotonovelas”, no qual os alunos além de expor suas produções concederam autógrafos a todas as pessoas presentes.

2.2 Experiência 2

2.2.1 Situando o leitor sobre o perfil dos alunos (2º ano II segmento EJA)

A turma escolhida para o desenvolvemos da atividade de leitura literária foi o 2º ano do II segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA do CEJA Creusli de Souza Ramos em Confresa-MT. Composta por 13 alunos frequentes, com nível de leitura e escrita bastante diversificado, onde alguns, na escrita, o máximo que conseguiam fazer eram frases, e na leitura, decodificação de enunciados curtos. Havia aqueles que liam com mais desenvoltura, porém, não conseguiam sair da obviedade textual; na sua grande maioria eram trabalhadores rurais, empregados domésticos, balconistas, vigias, vendedores ambulantes, diaristas e até mesmo desempregados.

O CEJA é um centro educacional que atende especificamente estudantes jovens, a partir de 15 anos, adultos e idosos e apresenta uma organização didático-pedagógica diferenciada das demais escolas estaduais. O atendimento é trimestral e por áreas de conhecimento.

Considerando as fragilidades que os alunos apresentavam nas atividades de leitura e de escrita no cotidiano da sala de aula, priorizamos o investimento ao campo da leitura literária, por tê-la como um incentivo e motivação à aprendizagem leitora dos estudantes, e, sobretudo, porque a literatura pode proporcionar distintos conhecimentos. Em outras palavras, fundamentamos nossa ação na sala de aula, também na perspectiva do letramento literário. Para tanto, optamos pela realização de várias atividades de leitura de narrativas curtas - contos, se atendo para as particularidades de cada aluno.

Levamos para sala de aula vários contos e coletâneas a partir dos quais os alunos escolheram os textos que seriam lidos. O principal critério de escolha utilizado pela maioria foi a extensão do texto. Foram em média 10 contos escolhidos que lemos durante o ano letivo, e com intuito de dinamizar a realização das leituras bem como, fundamentá-las teoricamente ancoramo-nos em algumas estratégias de leitura defendida por Solé, (1998). Selecionamos apenas, que ora descrevemos.

2.2.2 O desenvolvimento da experiência

O texto selecionado para as primeiras atividades de leitura foi o conto *Ninguém* de Luiz Vilela. E diante das condições de leitura da turma, adotamos a estratégia de leitura, antes, durante e depois da leitura do texto, defendida por Solé (1998), que visam além de estabelecer

objetivos de leitura, acionar e mobilizar conhecimentos prévios; fazer previsões, suposições, levantar hipóteses; estabelecer diálogo a partir da apresentação do autor, exposição do tema, apresentação do suporte do texto (o jornal, o livro, a revista), e discussão a partir do título.

Os alunos não conheciam o escritor, nunca tinham ouvido falar sobre, e, também não conheciam o conto. Vilela, Mineiro de Ituiutaba, é um renomado escritor brasileiro. Em sua escrita, aborda de forma bastante expressiva as temáticas da cotidianidade.

Contudo, de que falaria um texto, cujo título é *Ninguém*? Começamos a atividade de leitura fazendo diversos questionamentos aos alunos. Qual ou quais hipóteses são possíveis levantar sobre o texto tendo o título como princípio de questionamento? Quais abordagens podem trazer um texto intitulado assim? Foram várias as prerrogativas expostas pelos alunos. Fomos ao dicionário² (2004, p. 519), “ninguém” é um substantivo masculino que significa – 1º. “pessoa nenhuma”; 2º. “pessoa de pouca ou nenhuma importância ou influência”. Este último significado é compatível ao que facilmente foi atribuído pelos alunos.

Outro ponto importante foi a abordagem aos elementos que compõem um conto. Que personagens poderiam fazer parte do texto? Quem seria esse ninguém personagem do conto? As possíveis respostas vinham de todo canto da sala: “um irmão abandonado”; “a namorada depois do fim do namoro”; “um homem desempregado”; “um jovem na prisão”, entre outras. Como vimos, o título do texto lembra situações comuns aos estudantes, situações que conhecem com proximidade, pois, são vários os momentos na vida em que a sensação é de ser um ninguém frente a dura realidade que se deparam. Explorar o texto, dando a conhecer os elementos composicionais, consideramos importante e também responsabilidade da escola.

Passamos então, à leitura do conto utilizando a estratégia de leitura pausada/protocolada, em que logo após cada parágrafo, a professora ia fazendo várias perguntas, dando aos alunos a oportunidade de irem inferindo as respostas. Tanto as perguntas quanto as respostas eram orais, em forma de diálogo. As vezes alguns pediam tempo para anotarem, alegando que podiam esquecer ao final da leitura.

De fato a fragilidade leitora era tamanha que muitas vezes percebíamos que quando terminavam de realizar as leituras, diziam não lembrar do assunto contido no texto. E essa estratégia de leitura protocolada os ajudou nesse sentido também, uma vez que após cada parágrafo, faz-se uma reflexão dialógica do que se leu. Interessante destacar que no final da leitura protocolada, os alunos têm a oportunidade de conferir os sentidos evidenciados no texto, com suas respostas hipotéticas. E nessa hora, não tem como privá-los da distração e comemoração principalmente por parte daqueles que acertaram as respostas.

O conto apresenta um narrador-personagem, cujas marcas de identificação estão presentes nas conjugações verbais em primeira pessoa. A história se passa em um curto período de tempo, cuja temporalidade cronológica está definida pelas expressões: “noite de sábado” e “manhã de domingo”. E o espaço físico demarcado pelos substantivos: rua, bar, copa, casa.

Retrata o impacto de um personagem masculino frente à realidade de ser *ninguém*; onde logo no primeiro parágrafo, se vê sozinho, em casa, em plena noite de sábado, tendo por companheiros apenas “vinte cigarros”, e se sente tão só que não percebe ruídos algum, e, até os insetos, objetos e coisas parecem participar de seu silêncio.

Mostra a rotina diária de um cidadão, onde a solidão é sua companhia fiel, “a porta se fechou como uma despedida para a rua”, nada lhe parecia interessante na rua, contudo, era preferível se recolher em sua solidão, que ser solitário em meio à multidão. A rotina da personagem é expressivamente marcada no texto, e se assemelha à da maioria da população

2 Mini Aurélio da língua portuguesa. PNLD 2004. Ministério de Educação.

brasileira, onde “acender o fogo, esquentar o arroz, fritar um ovo, eram ações comuns à personagem”.

O texto mostra ausência, distância, vazio, pequenez, fragilidades e loucuras. Situações que cada vez mais invadem os espaços sociais, incluído os escolares, onde o humano perdeu espaço para o capitalismo, onde os valores morais perdem espaços para o egoísmo, o individualismo e a intolerância exacerbada. A personagem não tinha ninguém com quem pudesse partilhar algo, dividir momentos, alegrias e ou tristezas.

Diante desse enredo, revelado durante a atividade de leitura protocolada os alunos fizeram analogias com a realidade, tal modo que, sem maiores dificuldades, teceram intertextualidades com a cotidianidade de várias pessoas, incluindo a si próprios. Pois, na própria sala de aula são evidenciadas situações como a da personagem do conto, seja com familiares, vizinhos, amigos e, ou pessoas conhecidas.

As expressões contidas no último parágrafo do conto, possibilitaram ainda, um diálogo sobre as variações linguísticas, a partir das expressões de cumprimentos, “tudo bom”, “tudo certo”, “tudo em paz” “tudo azul”, linguagem comum a alguns alunos, que vão se apropriando de modos diversos de comunicação, que muitas vezes os sentidos vão se constituindo em pequenos grupos, se tornando códigos aos demais.

Possibilitou também uma reflexão sobre a falta de sensibilidade que cada vez mais invade a sociedade atual, sobre a incapacidade expressiva do ser humano olhar o outro e dar um cumprimento sincero, como se realmente o deseja que seu dia seja de fato bom, que realmente se preocupa quando algo de ruim o acontece.

Valores como esses também são fundamentais que a escola aborde em seu currículo, é preciso que se plante na escola sementes que possam germinar sentimento de solidariedade, de respeito mútuo, de tolerância frente às divergências, sejam religiosas, culturais, sociais ou outras. E a literatura é terreno fértil para se pensar essas questões, por meio da leitura literária nos comunicamos, nos interagimos, conhecemos a história, a nossa cultura, entre tantas outras possibilidades de aprendizagens, como diz Lukács, (2000, p. 91) “o conteúdo numa prosa é a alma que sai a campo para conhecer a si mesma”.

A mecanicidade com que o ser humano lida com o outro precisa ser substituída por sentimentos sinceros, no conto, logo após uma longa noite distante do mundo, pela manhã, recebe-se os cumprimentos ironicamente, das pessoas; “Tudo bem?”, “Tudo azul?”, e as respostas foram dadas com a mesma cumplicidade: sim, tudo, tudo azul. Como pode estar tudo bem, após uma noite como a descrita no conto? Mas, tal qual foi a pergunta, também foi a resposta, sem sentimentos de pertença, de companheirismo, de afetividade.

Na sala de aula, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, os sentimentos de envolvimento, de companheirismo e afetividade precisam se fazer presentes. Do contrário, eles não permanecem estudando.

Em tese, trabalhar a leitura com textos desta referência, com estratégias envolventes é possibilitar ao estudante da EJA o acesso ao texto literário de modo que este possa significar para o discente fazendo com que o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem, paulatinamente, possa se consolidar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessas experiências de leitura literária em sala de aula realizadas com públicos distintos, mostrou-nos que o trabalho com o texto literário deve ser pensado

sempre de modo integrativo, no sentido de que devemos considerar o sujeito leitor e suas particularidades para a partir disso, levar à sala de aula metodologias de ensino da leitura que contribuam para a apropriação da leitura e da escrita e, em particular, das leituras e escritas literárias.

Mesmo com a grande dificuldade dos estudantes em colocar em prática fluente e coerentemente o ato de ler, foi possível constatar resultados satisfatórios tanto com os alunos do Ensino Fundamental Regular (6º ano) quanto com os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA (2º ano do II segmento).

Na turma do 6º ano o trabalho contribuiu para que os alunos envolvidos produzissem uma passagem do leitor decodificador para o leitor crítico e mais atento a sua consciência de mundo. Isso ocorreu na medida em que os alunos puderam apreciar o texto literário na sua magnitude.

Como demonstrado na descrição da experiência realizada, as leituras concederam aos alunos: o estímulo do exercício da mente ao serem incitados a refletir, a percepção do real ao enxergarem as circunstâncias em que vivem e refletirem sobre elas, a consciência do eu em relação ao outro ao respeitarem as diferenças e provocar mudanças, melhorando as relações pessoais, a leitura do mundo ao discutirem sobre as mazelas sociais, e, sobretudo, o conhecimento da língua expressão verbal significativa e consciente.

Embora, o nível de conhecimento desses alunos sejam homogeneizados pelo sistema educacional como se possuíssem um mesmo nível de conhecimento devido à idade que têm, eles não correspondem as expectativas do sistema, cada um possui uma distinta relação com a escrita e com a leitura. Em decorrência disso, as conquistas ora citadas, deram-se proporcionalmente as particularidades de cada aluno.

Por isso, mesmo aqueles alunos para os quais, o domínio dos códigos da escrita ainda era limitado impedindo-os de ao menos decodificar, estes conseguiram avançar, por meio das estratégias de leitura que permitiram o compartilhamento das insígnias textuais.

Com relação a experiência realizada com os discentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, a situação é outra. Estes alunos além de possuírem níveis de conhecimento diferentes referentes à leitura e à escrita, eles, ainda, apresentam um agravante que não pode ser desconsiderado, possuem idades, vivências, experiências de vida diferentes. Falamos de um público composto por jovens de 15 anos, adultos e idosos, por esse motivo as especificidades de cada aluno é ainda maior.

Para que consigamos realizar um trabalho significativo com esses alunos é preciso considerar as situações existenciais típicas da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo: a falta de emprego, de estabilidade financeira, cansaço com a jornada intensiva de estudos, tarefas, compromissos, família, entre outros fatores que ao longo da história na Educação para esta modalidade de ensino tem ocasionado e vem ocasionando a ausência definitiva destes jovens e adultos aos estudos; precisa-se agir com flexibilidade de tempos e espaços, mesmo que a preocupação seja a de potencialidade do aluno na busca de saberes sistematizados, isto é, os colocando na condição de autores proativos do processo educacional e não meros receptores na produção dos conhecimentos científicos.

Para além dessas questões, salientamos que o modo como trabalhamos a leitura, permitiu-nos perceber um possível avanço no nível de letramento literário deles; interagiram e fizeram relação dos textos com seu contexto cultural e social. As leituras fizeram sentido para aqueles alunos, permitindo a construção de sentido a partir do grau instrutivo, da realidade de vida e de escola de cada um deles.

Em suma, enfatizamos que tanto as atividades de leitura realizadas com os alunos do 6º ano quanto as desenvolvidas com os alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, foram pequenas iniciativas diante do grande desafio que é reverter o contexto da deficiência leitora e escritora desse público educacional.

Entretanto, como afirma Cosson (2014), o letramento literário é um processo, portanto, um ato contínuo de acesso ao literário que deve ser ampliado cada vez mais proporcionando ao discente a apropriação da literatura enquanto linguagem, ou melhor, linguagem literária pois esta propicia a expansão do leque de experiências do sujeito leitor, que passa a interagir com novas ideias, sentimentos e novas formas de conceber o mundo e as relações humanas. Cabendo, portanto, a escola proporcionar as condições necessárias para que esse processo se efetive dentro e fora dela.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUARQUE, Chico. **A televisão**. Editora Musical Arlequim Ltda. 1967 © by. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/a-televisao.html>> Acesso em 21 de setembro de 2014.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na república velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VERÍSSIMO. Luís Fernando. **O nariz e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2013.

_____. Luís Fernando. **Mais educação**. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lXc-uAchyJg>>. Acesso em: 26 maio 2014.

_____. Luís Fernando. **Entrevista com Luís Fernando Veríssimo**. Entrevistador: Felipe Bueno. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wyaxZm_XxtI>. Acesso em: 26 de maio 2014.

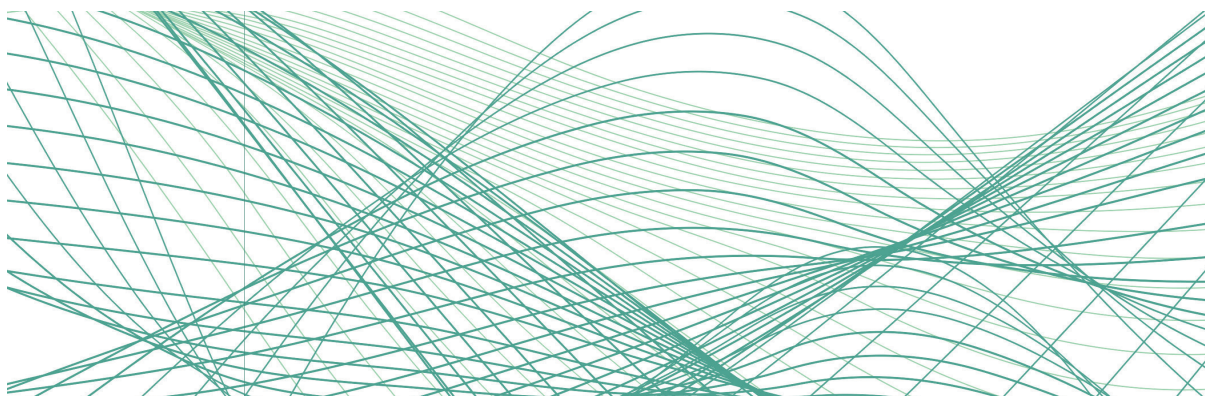
VILELA, Luiz. **Tremor de Terra**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1977.

ZILBERMAN, Regina. ROSING, M. K. **Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____. Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.



O LUGAR DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: QUAIS OS CAMINHOS POSSÍVEIS?

*Elen Cristina Freire
Polyana Sampaio da Silva Scrimim
Genivaldo Rodrigues Sobrinho*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cosson (2014) relata que na Grécia antiga e para os latinos, a alfabetização e formação do indivíduo culto ocorriam através dos textos literários, ao contrário do que vemos hoje nas escolas, em que a literatura é deixada em segundo plano, perdendo o seu papel humanizador. As aulas de literatura muitas vezes se resumem apenas à historiografia e textos fragmentados. Para Cosson (2014), há uma discrepância entre o que se entende por literatura e no Ensino Fundamental, o texto literário é aquele parecido com ficção ou poesia, de preferência curto e divertido. Já no ensino médio, a literatura limita-se ao ensino de estilos de época, cânones e dados biográficos de autores com textos fragmentados.

Através da literatura as pessoas vivenciam novas experiências sem perder a sua própria identidade, por isso é fundamental que as escolas compreendam o seu papel humanizador. É por meio do letramento literário que adquirimos novos conhecimentos, colocamo-nos no lugar do outro e compreendemos o mundo que nos cerca.

Candido (1995, p. 174) afirma que ninguém vive sem a literatura e sem nenhum momento de fabulação, ou seja, o ser humano necessita sonhar, imaginar, fazer da ficção parte de sua vida, desde o mais humilde até o mais erudito, todos necessitam do universo ficcional e isso constitui um direito.

1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: SEQUÊNCIAS BÁSICA E EXPANDIDA

Estética da recepção é a forma como o leitor recebe a obra e a compara com outras obras, estabelecendo relações entre elas e com o mundo que o cerca. A sistematização da literatura surge na Alemanha na década de 1960, com Hans Robert Jauss, durante uma exposição em um congresso bienal de romanistas na Universidade de Constança. Essa bienal ficou mais conhecida como “Provocação”, pois nesse período, aspectos políticos e sociais, bem como as investigações literárias afetavam a vida universitária, dando força ao poder jovem.

Questionavam-se os métodos de ensino de literatura que eram tradicionais e desinteressantes. Zilberman (1989) relata que Jauss denunciava a “fossilização da história da literatura” e linhas metodológicas divergentes que não levavam em consideração a história durante a análise do texto literário. É justamente nesse aspecto que a estética da recepção se faz presente, com a mediação do professor e a análise do contexto histórico em que obra e autor estão inseridos, o aluno conhecerá outras experiências, colocar-se-á no lugar de outras pessoas e assim estabelecerá relação entre autor, obra e seu contexto social.

Jauss foi o principal representante da estética da recepção e com ele surgiram outras vertentes, como aponta Zilberman (1989), quando diz que Jauss relaciona a literatura à história de vida do leitor; trata da recepção atual de um texto (aspecto sincrônico) e da sua recepção ao longo da história (aspecto diacrônico).

De acordo com Cosson (2014), nosso corpo é formado por outros corpos: o corpo físico, corpo linguagem, corpo sentimento e assim por diante. Mas o corpo linguagem é formado por palavras adquiridas pela convivência social e devemos exercitá-lo para que nosso mundo se amplie. Para exercitar o corpo linguagem, fazemos uso da escrita e através dela armazenamos nossos saberes, organizamos a sociedade e nos libertamos dos limites impostos. Essa libertação ocorre com a literatura e escrita de textos literários, pois

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (...) ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (...) podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

A consciência de que a literatura é humanizadora e liberta as pessoas das imposições estabelecidas pela sociedade capitalista, faz-nos acreditar ainda mais na responsabilidade da escola em valorizar e dar espaço para a literatura em seu currículo. Durante as aulas a leitura do texto literário ocorre de forma pouco eficaz, em que o foco está em leituras superficiais, nas fichas de leitura ou na elaboração de resumos e seminários. Cosson (2014) alerta que apenas com a simples leitura do texto literário, a escola está reforçando a negação ao processo de letramento literário. Ele aborda ainda que os livros não falam por si só, é preciso que haja a intervenção do professor, pois este cria condições e utiliza mecanismos de interpretação, ensinando o aluno a explorar o texto em diversos aspectos. Ler implica não apenas na troca de sentidos entre escritor e leitor, mas também com o meio social em que estão inseridos para que haja o compartilhamento de visões de mundo.

Quanto aos critérios de seleção dos textos, Cosson (2014) os divide em três e propõe a combinação entre eles para se promover o letramento literário: *as obras canônicas*, que fazem parte de nossa herança cultural e trazem ensinamentos; *os textos contemporâneos*, compostos simples apresentados pelas editoras aos professores para “avaliação”, possuem uma linguagem básica e tratam de temas pertinentes ao horizonte de seus leitores; e por fim *pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros*, apoiada na quantidade de obras recomendadas e no trânsito intenso de textos diferenciados.

Para nortear o processo de letramento literário, Cosson (2014) apresenta as três etapas que devem ser vistas como um processo conjunto: *a antecipação*, definida pelos objetivos da leitura, o tipo de leitura e o que se espera dela; *a decifração*, referente à familiaridade e ao domínio das palavras; e *a interpretação*, composta pelo diálogo entre autor, leitor e comunidade, além das inferências e conhecimento de mundo necessários para a compreensão da obra. Para

isso, Cosson (2014) apresenta duas sequências importantes para sistematizar as atividades nas aulas de Literatura: a *básica* e a *expandida*.

Iniciaremos pela Sequência Básica do Letramento, utilizada para a realização prática deste projeto desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental e pautada em teorias sistematizadas por Cosson (2014), como forma de promover o letramento literário. Esta sequência é dividida em quatro partes:

- *Motivação* – tem o objetivo de preparar o aluno para a leitura do texto literário;
- *Introdução* – nessa etapa o professor apresentará o autor e a obra para os alunos e justificará a sua escolha;
- *Leitura* – será o acompanhamento da leitura para auxiliar os alunos, e não policiá-los. Poderá ser feita na sala de aula ou em casa – caso seja muito extensa.
- *Interpretação* – é o momento da construção de sentido do texto, envolvendo autor, leitor e comunidade.

Mesmo com uma metodologia nova e com resultados positivos, Cosson (2014) observou que os professores do Ensino Médio necessitavam de algo mais consistente para o ensino da Literatura, não apenas como um suplemento, não apenas um método para o *ensino da literatura*, mas principalmente *ensino sobre a literatura*.

Várias alterações foram realizadas na Sequência Básica até que a ela se incorporasse as diferentes aprendizagens do letramento literário. A Sequência Expandida possui praticamente as mesmas etapas da básica, mas com um diferencial importante, a etapa da Interpretação é dividida em duas partes: Primeira Interpretação, que é destinada para uma apreensão global da obra, que para Cosson (2014) é muito importante, para que os alunos tenham a liberdade de dizer o que pensam sobre a obra sem restrições de forma. Várias técnicas são apresentadas pelo autor, dentre elas a entrevista. É um momento em que os alunos sentem a necessidade de expressar o que sentiram com a leitura de forma contextualizada, com a intervenção mínima do professor, mas dentro dos limites estabelecidos. A segunda Interpretação busca uma leitura aprofundada de um dos aspectos da obra lida, que pode ter como foco uma personagem, um tema, questões contemporâneas ou históricas, tudo de acordo com a contextualização realizada na primeira interpretação, ocorrendo de maneira direta ou indireta.

Após o trabalho de interpretação, finaliza-se o trabalho de leitura para que ocorra o processo de intertextualidade, chamado assim por Cosson (2014) de *Expansão*. Tal processo possibilita o diálogo entre a obra lida e outros textos que a antecedem ou até mesmo com textos contemporâneos e posteriores. É um trabalho de comparação e deve ser registrado pelos alunos e apresentado, como sugere Cosson (2014), em uma feira literária, por exemplo. O mais interessante é que essa etapa pode ser o reinício de outra Sequência Expandida ou até mesmo o início de uma Sequência Básica como forma de motivação.

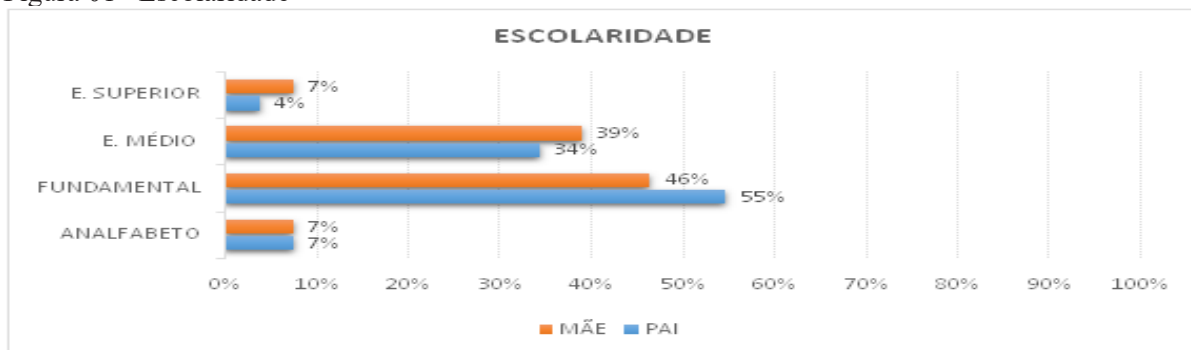
2 A SEQUÊNCIA BÁSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A proposta do projeto *Letramento Literário: literatura africana e as novas tecnologias* surgiu da necessidade em inovar as atividades de leitura na Escola Estadual Virgílio Corrêa Filho, em Nova Mutum/MT, sob a perspectiva da estética da recepção, ou seja, relacionar as obras lidas com situações cotidianas de maneira reflexiva, utilizando a Sequência Básica como instrumento para promover o letramento literário.

Antes de iniciar a execução do projeto foi feita uma pesquisa do perfil do leitor para compreender até que ponto questões relacionadas à renda familiar, grau de instrução dos

responsáveis, o contato com a leitura no ambiente familiar, tipo de leitura e atividades mais frequentes podem influenciar na aprendizagem do aluno e no hábito de leitura. Cento e oito alunos participaram desta pesquisa, na qual obteve-se os seguintes resultados:

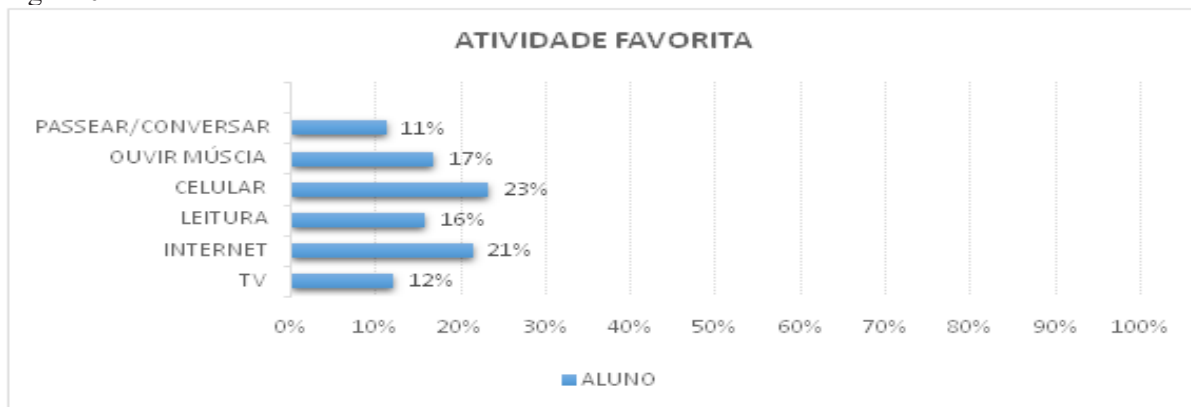
Figura 01– Escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico aponta que a maioria dos pais possui Ensino Fundamental (ressaltando que a porcentagem apresentada engloba Ensino Fundamental completo e incompleto); o índice de analfabetismo entre os responsáveis é baixo, assim como os que possuem curso superior. Percebe-se que grande parte dos pais possui Ensino Fundamental, mesmo que incompleto. Isso mostra que, comparando com um histórico de escolaridade conhecido há anos, hoje as pessoas estão em busca de melhores condições de vida através dos estudos.

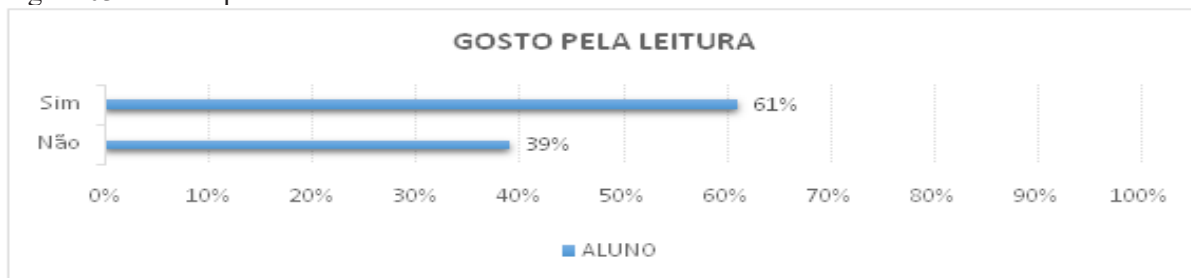
Figura 02 – Atividade favorita



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às atividades favoritas dos alunos, percebemos que a utilização dos aparelhos celulares está liderando; navegar na internet está em segundo lugar com uma diferença mínima, deixando claro o quanto as tecnologias estão presentes no cotidiano dos adolescentes, justificando assim, uma pedagogia voltada aos multiletramentos. O mundo digital está tomando espaço entre as pessoas, sobretudo entre os jovens que ainda não perceberam a importância da leitura e da escrita para essa prática social tão comum.

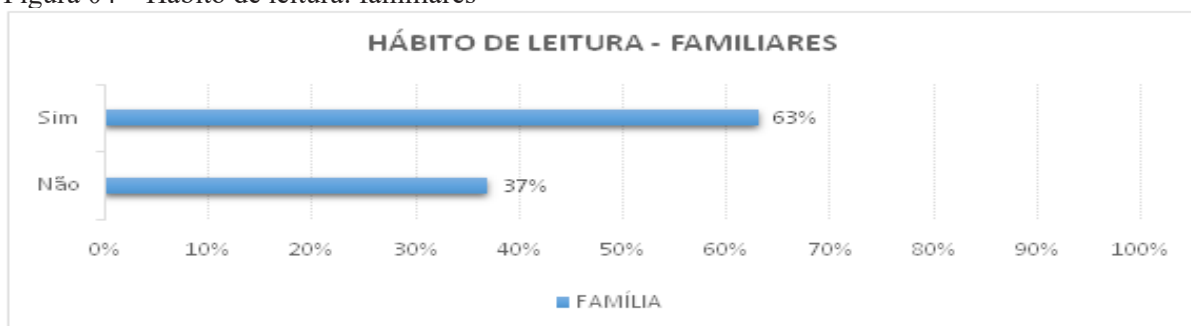
Figura 03 – Gosto pela leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Desenvolver o gosto pela leitura em nossos alunos parece ser um trabalho difícil. Observamos que mais da metade dos alunos respondeu que gosta de ler. Porém o gosto literário não está em consonância com as obras solicitadas pela escola, uma vez que os livros em séries são os mais cotados.

Figura 04 – Hábito de leitura: familiares



Fonte: Dados da pesquisa.

Os adultos são exemplos de leitores para suas crianças, e isso se confirma com os resultados que indicam a prática de leitura dos familiares. Adultos que não leem não podem exigir que seus filhos tornem-se leitores. Esse é um reflexo que temos em sala de aula, alunos leitores com familiares que de alguma forma leem também. Ao seu contrário, alunos que não gostam de ler porque na maioria das vezes seus familiares não incentivam ou não demonstram interesse pelos livros.

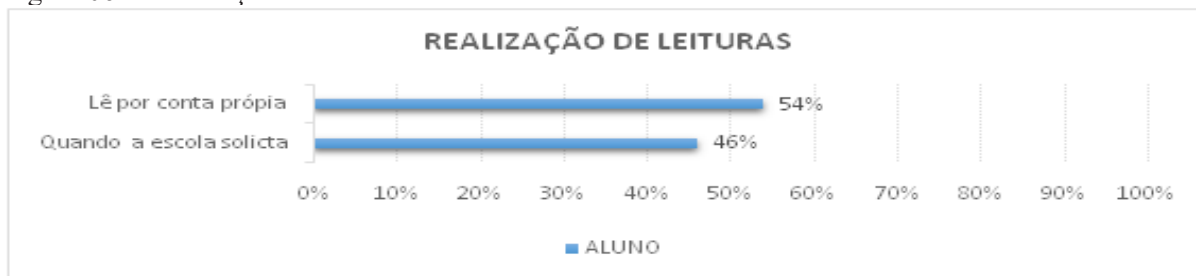
Quanto às preferências literárias, as histórias de terror lideraram as pesquisas, seguidas de aventura, romance e comédia respectivamente, o que é justificado pela faixa etária dos alunos por serem atraídos pelos mistérios de filmes e séries com histórias de zumbis, vampiros e demais seres sobrenaturais.

Figura 05 – Preferência literária



Fonte: Dados da pesquisa.

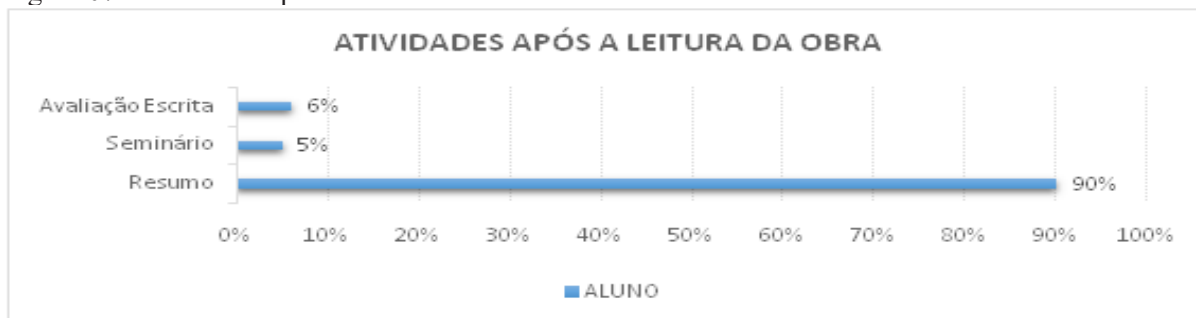
Figura 06 – Realização de leituras



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico, percebemos que pouco mais da metade dos alunos que participou da pesquisa faz leituras por conta própria. Porém, 46% dos participantes entram em contato com obras literárias apenas quando é solicitado pela escola, dado esse que confirma a falta das práticas de leitura entre os jovens hoje. A leitura literária não está sendo realizada por prazer, mas por obrigação.

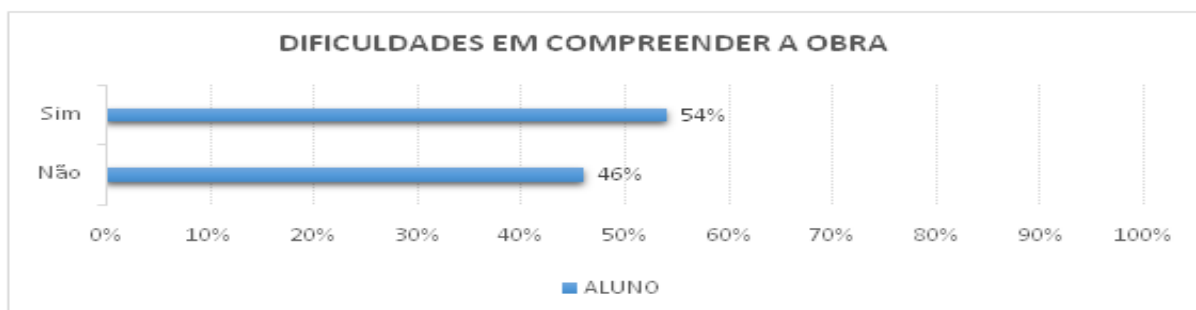
Figura 07 – Atividade após a leitura da obra



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os resultados, a maioria dos alunos respondeu que após as leituras, os professores pedem para que façam resumos dos livros. Seminários e avaliações escritas quase não são solicitados. Quando iniciam a leitura de uma obra, já questionam se farão um resumo, ou quantas linhas deve ter o tal resumo. Enfim, não há motivação para ler se o aluno sempre realiza a mesma atividade. Se a leitura já é uma prática trocada por celulares e internet como constatamos nessa pesquisa, quando realizada mediante cobrança de meros resumos torna-se um sacrifício para adolescentes e crianças.

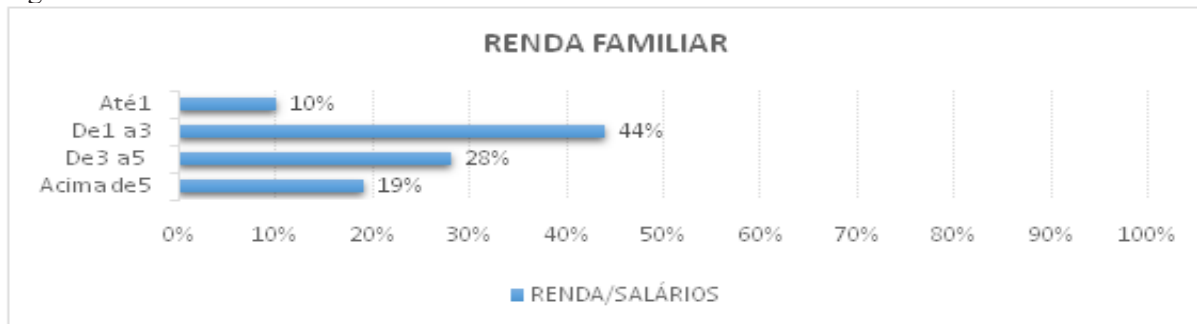
Figura 08 – Dificuldades em compreender a obra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foi alarmante perceber que grande quantidade de alunos de terceiras fases ainda sente dificuldades em compreender uma obra. A falta de estímulo acontece logo nas primeiras páginas quando o jovem inicia a leitura e não consegue entender o que leu. Logo iniciam os comentários de que ler é chato, que o livro não é interessante e que não gostam de ler.

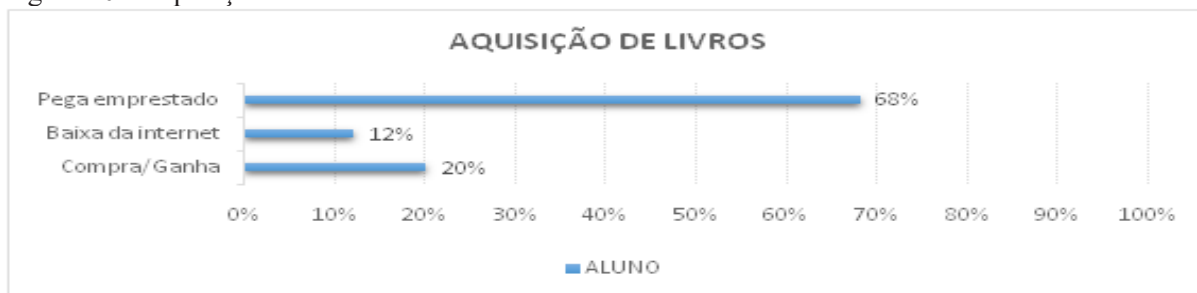
Figura 09 – Renda familiar



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontados no gráfico em relação à renda familiar indicam que 44% dos participantes afirmaram possuir renda familiar entre um a três salários mínimos. Para famílias que possuem uma renda familiar pequena, é realmente difícil investir em livros de literatura, pois são obras caras e não são prioridades nos lares.

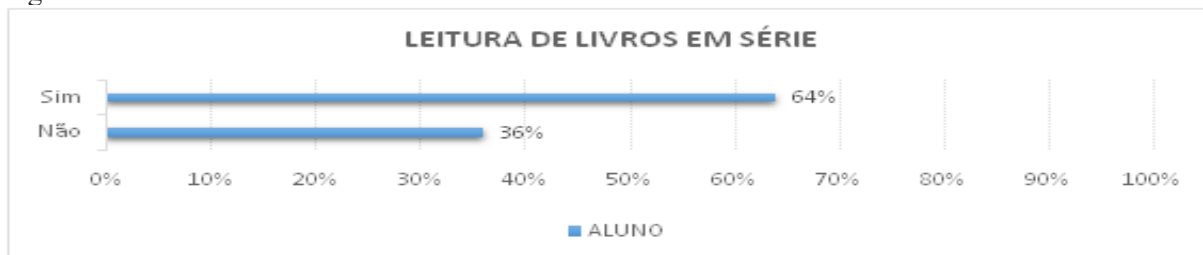
Figura 10 – Aquisição de livros



Fonte: Dados da pesquisa.

Após analisarmos o gráfico anterior, percebemos o quanto a escola desempenha papel importante na formação de leitores. Com renda familiar e escolaridade baixas, percebemos que grande parte dos alunos mantém contato com obras literárias somente através das bibliotecas escolares ou emprestando de outras pessoas. Percebe-se aqui a necessidade de bibliotecas com acervo amplo e variado, com obras ricas que proporcionem o letramento literário aos alunos. O contato com livros digitais ainda é pequeno, mas aos poucos está tomando seu espaço entre as opções de leituras, justamente por terem um valor mais acessível e pela disponibilidade para *download* gratuito em muitos sites. Mas é preciso levar essa informação ao conhecimento dos estudantes. É muito significativo levá-los ao laboratório de informática e apresentar bons sites e boas obras disponíveis para *download*.

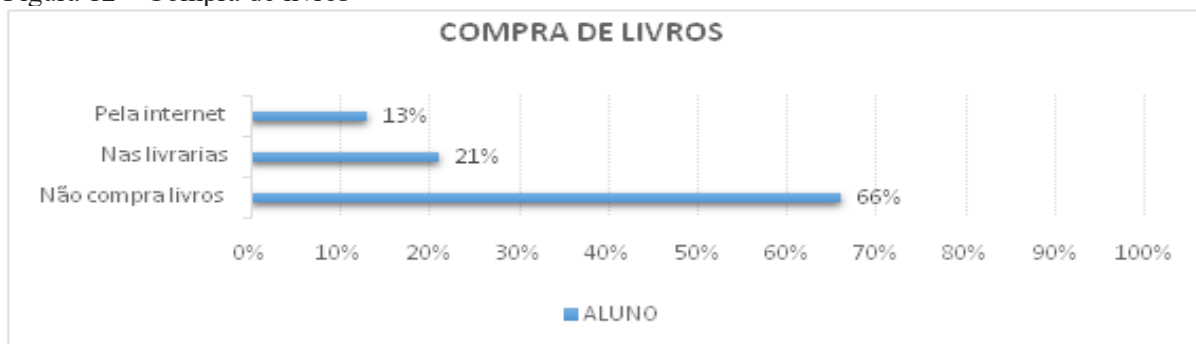
Figura 11 – Leitura de livros em série



Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura de livros em série se transformou em modismo não apenas entre os jovens, mas também entre os adultos. São leituras sequenciais, que ao final do primeiro livro já deixam uma prévia do próximo exemplar. Estes livros estão ocupando significativo espaço nas editoras e nas prateleiras das livrarias. Um comércio realmente lucrativo, aspecto que nos remete às ideias de Abreu (2006, p. 82) quando afirma que a literatura de massa traz uma combinação de lugares, pessoas e fatos comuns sem nenhuma dificuldade ou possibilidades de questionamentos, por isso não estimula a reflexão dos leitores. A justificativa dos alunos pela preferência dos livros em série é que são divertidos e no final ficam curiosos para fazer a leitura do próximo livro. Já os alunos que não apreciam esse tipo de literatura alegaram que essas leituras são “chatas” porque são sempre iguais e previsíveis, como diz Abreu (2006, p. 82), “não forçam a reflexão da realidade”.

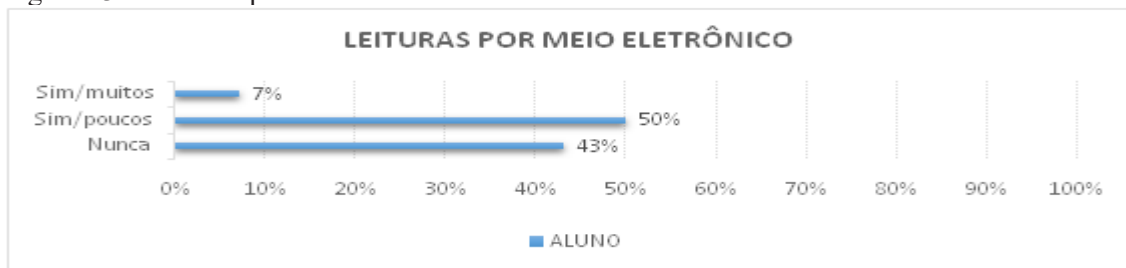
Figura 12 – Compra de livros



Fonte: Dados da pesquisa.

A compra de livros foi outro aspecto abordado na pesquisa, percebemos que 66% dos participantes não compram livros, o que se confirma na análise do gráfico relacionado à aquisição de livros. Poucos alunos compram livros pela internet, ou por falta de conhecimento de como proceder, ou por medo de comprar e não receber o seu produto. Mais uma vez é importante orientá-los quanto a essas questões, mostrando sites de livrarias virtuais e como efetuar suas compras. As livrarias ainda são a opção de 21% dos participantes, pelo fato de ter o produto à mão e “não correr riscos” com compras virtuais.

Figura 13 – Leituras por meio eletrônico



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como a compra de livros através da internet ainda não é uma prática comum entre os participantes da pesquisa, a leitura por meio eletrônico também não é diferente. Poucos alunos fazem suas leituras utilizando celulares, *tablets* ou computadores. Metade dos participantes já realizou leituras através de *E-books* algumas vezes, e 43% deles nunca tiveram contato com leituras virtuais. Com todos esses dados, além de percebermos o quanto é importante a escola dar à literatura um lugar de destaque, reforça ainda que os multiletramentos são realmente indispensáveis para o ensino de literatura, pois proporcionam aos estudantes uma forma diferente de leitura e que para muitos pode ser um estímulo ao mundo literário.

Além das questões representadas pelos gráficos, mais três perguntas dissertativas foram adicionadas ao questionário, possibilitando uma melhor compreensão da perspectiva dos alunos em relação à leitura e qual a sua importância para o crescimento pessoal e profissional. Após lidas e analisadas as respostas, obteve-se os seguintes resultados:

Quadro 01 – Síntese das respostas obtidas às perguntas dissertativas.

| | |
|---|--|
| <p>1. Para que as leituras na escola sejam mais atrativas e interessantes, o que você sugere?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mais livros no acervo da biblioteca; - Leitura livre; - Leitura ao ar livre ou em outros ambientes da escola; - Apresentação teatral de trechos da obra; - Livros que despertem o interesse dos alunos; - Leitura para todos na escola e no mesmo horário; - Professores de outras disciplinas poderiam indicar leituras; - Leituras online; - Leituras de clássicos, como por exemplo, Romeu e Julieta; - Leitura coletiva (em voz alta) - Realizar debates após as leituras. |
| <p>2. Você acha importante estudar para obter crescimento financeiro, social e intelectual? Por quê?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento; - Ter um bom emprego; - Escrever bem; - Fazer a diferença; - Comunicar-se melhor; - Ter novas experiências; - Trabalhar no que realmente gosta; - Abrir as portas para boas oportunidades; - Bom desempenho profissional; - Tornar-se uma pessoa melhor; - Dar um futuro melhor para a família. |

| | |
|---|---|
| <p>3. Você concorda que a leitura ajuda as pessoas a compreenderem melhor o mundo? Justifique.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda no bom desempenho da oralidade e da escrita; - ajuda a interpretar e compreender melhor as coisas; - Torna as pessoas mais cultas; - Ajuda a compreender melhor o mundo e as pessoas; - Ajuda a soltar a imaginação; - Faz com que a gente conheça a vida de outras pessoas (viver outras experiências); - Mostra-nos a verdade; - Ajuda a ter um diálogo mais rico; - Faz com que conheçamos outros lugares através dos livros; - Faz com que as pessoas mudem a forma de pensar; |
|---|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a maioria dos alunos participantes, a leitura e os estudos são importantes para o crescimento profissional, social e intelectual, afirmações estas que se opõem aos resultados apresentados. Se para os discentes ler é uma forma de ampliar conhecimentos, por que não há tanto interesse pelas práticas de leitura? Percebe-se através da pesquisa que esta prática no ambiente familiar, a renda e as atividades que envolvem os novos aparatos tecnológicos influenciam na formação de alunos leitores, tornando a escola a responsável por ministrar aulas de literatura de forma mais atraente e proporcionar o contato do aluno com obras literárias de qualidade.

1.1 A motivação

A motivação é a primeira etapa da Sequência Básica e parece-nos que é a mais importante por despertar nos alunos o interesse pelas atividades a serem desenvolvidas pelo professor. Cosson (2014, p. 54) ressalta que é preciso preparar o aluno para a leitura da obra. O elemento utilizado para despertar o interesse do educando será o tema do texto a ser trabalhado, ou seja, o professor deve estabelecer um laço estreito entre os elementos da motivação com o texto principal. A motivação pode envolver atividades de leitura, escrita ou oralidade, e até mesmo as três modalidades ao mesmo tempo. Porém, Cosson (2014, p. 57) alerta para que as atividades integradas não façam da motivação um momento muito extenso, visto que ao se prolongar acabará perdendo o foco que é motivar o aluno para a leitura literária.

Utilizando a Sequência Básica do Letramento, pautada nos conceitos de Cosson (2014) para promover o letramento literário, a proposta de atividade motivadora do trabalho aplicado consistiu em apresentar aos alunos o vídeo sobre desigualdade social, com a música “Até quando”, de Gabriel Pensador, juntamente com a letra. O primeiro módulo teve como objetivos a abordagem de questões relacionadas à desigualdade social; a reflexão sobre os fatores que desencadeiam essa desigualdade e como contribuir para que haja mudanças na sociedade; relacionar a letra da música com as imagens e a situação política e social na qual estamos inseridos. Tais aspectos favoreceram a compreensão do conto principal “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial” (MIA COUTO, 2014). O momento de socialização das impressões sobre o tema foi realizado de acordo com o conhecimento prévio do aluno e de suas experiências.

Santos et al (2013) afirma que quando acionamos nossos conhecimentos prévios, ocorre a construção de sentidos do texto, e ativamos esses conhecimentos quando precisamos deles diante de uma situação interacional. De acordo com Cosson (2014, p. 54), a motivação é um passo importante da Sequência Básica do letramento literário, pois prepara o aluno para entrar no texto e estabelece laços estreitos entre ambos. Afirma ainda que “o sucesso inicial do

encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.

O primeiro módulo do projeto teve início com a apresentação do trabalho a ser desenvolvido. As discussões sobre o tema abordado foram intensas, mas percebeu-se que muitos alunos não dominavam assuntos referentes à política, não possuíam o hábito de assistir aos noticiários ou ler revistas e jornais, além da falta de diálogo em casa. Durante a visualização do vídeo, os alunos fizeram a comparação dos elementos da música, das imagens e da realidade que vivenciamos.

Partindo das discussões realizadas no módulo anterior, o objetivo do segundo módulo foi expor através da escrita, as opiniões e experiências dos alunos sobre o tema “desigualdade social” de maneira crítica e reflexiva. Alguns questionamentos foram feitos para que os alunos, partindo de seu conhecimento de mundo e do tema abordado na música, refletissem sobre nossa realidade social e como agir, mudar a postura e participar ativamente da construção de um futuro melhor. A atividade oral teve como ponto de partida questões de interpretação e de reflexão sobre a música e também sobre a realidade social que temos em nosso país.

Durante a socialização das questões, a que mais impressionou os alunos foi a que relembra a barbárie cometida na favela de Vigário Geral no Rio de Janeiro. Os alunos dividiram-se em grupos e pesquisaram sobre esse fato ocorrido na década de 1990, compartilharam com a turma e levantaram questões como: o abuso de poder, o poder do tráfico nas favelas, a ideia equivocada de que nas favelas moram apenas bandidos, a impunidade, o racismo e o preconceito que estão arraigados na sociedade brasileira. Com o trabalho de pesquisa e as discussões sobre o caso em Vigário Geral, constatou-se a participação de alguns alunos que, durante o cotidiano escolar, não costumavam participar de nenhuma atividade. Os que não participaram ativamente prestaram muita atenção e demonstraram interesse pelo assunto discutido, o que é mais um ponto positivo no trabalho desenvolvido.

Este segundo módulo foi importante para que houvesse a articulação de informações e de conhecimentos prévios, o que possibilitou aos alunos desenvolver um olhar crítico sobre a desigualdade social e racial presentes em nosso país. Através do *slide* “Paisagens Urbanas”, os alunos visualizaram diversas comunidades pobres e favelas existentes em vários estados do Brasil, não apenas no Rio de Janeiro e São Paulo. Alguns bairros carentes da capital Cuiabá também foram mostrados, levando-os à reflexão sobre as causas de tanta miséria e violência presentes nessas regiões. O contraste entre um Estado rico e grande produtor de soja como é Mato Grosso e a crescente desigualdade de renda também foram discutidos. Durante todo o processo percebeu-se o envolvimento da maioria dos alunos e o interesse nas discussões, inclusive relato de alguns alunos sobre a pobreza e miséria vivenciadas em alguns dos bairros pobres de Cuiabá e região. Tudo que era discutido e levantado pelos alunos era registrado no quadro, e no final da aula montaram um organograma com as principais questões que levam o Brasil à desigualdade de renda.

Após a visualização das imagens e com as informações de que favelas e bairros carentes não são apenas realidade de grandes capitais, os alunos assistiram ao documentário “Moçambique: uma cultura rica e uma história de vida sofrida”, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=c3S_lzeRmWI. Informações sobre a África do Sul também foram passadas, levando ao conhecimento dos alunos o que move a pobreza e a miséria em alguns países do continente africano. Conheceram um pouco sobre a situação política e social de Moçambique, percebendo os pontos em comum com o Brasil, tais como colonização, carência na saúde, educação, dentre outros, e lembrando que apesar de tudo, ainda estamos passos à frente em vários aspectos. Informações como índice de analfabetismo, pessoas com HIV, falta

de acesso às universidades e desemprego, deixaram os alunos impressionados. A exploração do trabalho e a taxa de mortalidade infantil também foram assuntos bastante debatidos, sensibilizando e emocionando alguns alunos.

O próximo passo foi o trabalho com os registros escritos realizados em seus cadernos sobre o que acharam interessante, tanto no *slide* quanto no documentário, e em seguida fizeram um círculo para discutir o que cada um anotou sobre o tema e suas opiniões. Foi muito produtivo, principalmente porque alunos que geralmente não costumam participar das aulas, naquele momento estavam expondo suas ideias para os colegas.

Após finalizarem as discussões sobre as questões da música e assistirem à exibição do documentário e do *slide*, houve a proposta de uma produção de texto inicial sobre as impressões trazidas sobre o tema “desigualdade social”, pautada em suas experiências e conhecimentos socializados durante a exibição do vídeo e discussões em sala. Essas produções foram apresentadas aos colegas de sala, que fizeram seus comentários valorizando ainda mais o trabalho desenvolvido. Com as informações recebidas e seus conhecimentos prévios, os alunos produziram um texto dissertativo argumentativo sobre as questões abordadas durante os Módulos 1 e 2.

Para Cosson (2014, p. 57), ao inserir na *sequência básica* as atividades integradas de leitura, escrita e oralidade, devemos ter muito cuidado para não prolongar o momento da motivação e perder o seu objetivo principal. O tempo limite para essa etapa costuma ser de uma aula, mas no desenvolvimento desse trabalho, foram necessárias duas aulas geminadas, nas quais foram trabalhados: música, questões orais, *slide* sobre as paisagens urbanas (favelas), documentário sobre Moçambique e uma pequena produção inicial. Parece muita coisa para duas aulas, mas são atividades rápidas, *slides* e vídeos curtos e a produção inicial apenas para mostrar as impressões dos alunos acerca do tema. Mesmo utilizando duas aulas, o foco foi mantido e os educandos aproveitaram cada momento, trocaram ideias e experiências, justificando assim, o prolongamento da primeira etapa.

2.2 A introdução

Cosson (2014) mostra que é na introdução que acontece a apresentação do autor e da obra. Ela não deve ser longa nem ater-se a dados biográficos e deverá conter informações básicas e de preferência ligadas ao texto. O professor falará da obra e de sua importância, justificará a escolha e evitará fazer a síntese da história, para eliminar as expectativas. A obra será apresentada fisicamente para os alunos, fazendo assim a leitura da capa, orelha e de outros elementos paratextuais presentes na obra. Nesse momento, é importante o levantamento de hipóteses quanto ao desenvolvimento do texto, incentivando comparações e justificá-las. Ater-se às críticas que constam nas orelhas ou contracapa facilitarão na hora da interpretação. Para Cosson (2014, p. 61), a introdução não deve ser extensa, tendo duração de uma aula, pois tem como função “fazer com que aluno receba a obra de maneira positiva”.

Durante a etapa da introdução foram apresentadas vida e obra do autor moçambicano Mia Couto através de *PowerPoint* e de seu livro de contos *O fio das missangas*, São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Os alunos conheceram algumas obras do autor, que trazem reflexões e denunciam a situação política e social que assola Moçambique.

Do conto não se tem exatamente registros de suas origens, mas sabe-se que a arte de contar e ouvir “estórias” é muito antiga. Gotlib (2014) destaca que a arte de contar estórias sempre reuniu pessoas, e em sociedades primitivas os sacerdotes eram transmissores de mitos e

ritos através do ato de *contar*. Todos nós, em algum momento de nossas vidas, tivemos contato com “estórias” contadas pelos pais, pelos avós, casos ou também conhecido como “causos” contados por pessoas idosas, trazendo a força do mito, da religiosidade e do folclore.

Esta etapa da Sequência Básica teve como objetivo estimular o levantamento de hipóteses a respeito do título do livro e sua temática, fazendo com que os discentes apreciassem um dos contos africanos, estabelecendo assim uma relação entre o contexto social, autor e obra.

Segundo Cosson (2014), as informações básicas devem estar ligadas ao texto e cabe ao professor falar da obra e sua importância, justificando assim a escolha. Explica ainda que a síntese da história deve ser evitada e a apresentação da obra física feita aos alunos, deixando que a manuseiem e com o auxílio do professor levantem hipóteses quanto ao título, capa e outros elementos paratextuais existentes.

O próximo passo seria levar as turmas para o laboratório de informática, para pesquisarem no *Google Earth* a localização de Moçambique e sobre outras obras do autor, tais como romances, poesias e crônicas. Porém não havia internet disponível no laboratório durante aquela semana, impossibilitando a realização da atividade. Mas para que o trabalho não ficasse comprometido, projetor e *notebook* conectados à internet da sala dos professores foram providenciados para que todos pudessem visualizar o mapa no *Google* e também outras obras do autor Mia Couto.

Houve uma conversa com os alunos sobre o título *O fio de missangas* (2014), em que levantaram hipóteses sobre o que tratava a obra. Após ouvir os alunos, foi-lhes exposto que Mia Couto deu esse nome à sua obra porque acredita que cada conto do livro é escrito como que tecendo um colar, um conto completa o outro para uma compreensão da obra como um todo e que a voz do poeta é como um fio escondido entre as missangas, “um silêncio costurando o tempo”. Foi nesse momento que o título do conto foi apresentado: O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial. A princípio os alunos acharam que se tratava de uma partida de futebol e várias hipóteses foram levantadas, até chegarmos à ligação existente entre o contexto social vivenciado pelo autor e o conto, justificando assim a escolha da obra.

Na Introdução, a trajetória do autor moçambicano Mia Couto e sua obra foram apresentadas de maneira sucinta através de *slides*. Os alunos assistiram novamente ao documentário *Moçambique, uma cultura rica e uma história de vida sofrida* para estabelecerem relação existente entre sua temática e o contexto histórico do país, o que possibilitou maior compreensão do conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial”.

Após apresentar o autor moçambicano e algumas de suas obras, foi disponibilizado um exemplar dos livros de contos *O fio das missangas* e *A menina sem palavras*, ambos de Mia Couto. Os alunos manusearam, leram trechos de alguns contos e até mesmo pediram emprestado para fazer a leitura em casa. Com um pouco das informações obtidas sobre o continente africano, sobretudo Moçambique e África do Sul (*apartheid*), partimos para a leitura do conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial”, que faz parte da obra *O fio das missangas*.

2.3 A leitura

No módulo quatro, os objetivos eram desenvolver um olhar crítico sobre desigualdade social e racial presentes na sociedade e compreender qual a importância de ações transformadoras diante dos problemas sociais. Para isso, os alunos receberam cópias do conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial” do autor Mia Couto, para que fizessem a leitura silenciosa.

Nessa etapa, como esclarece Cosson (2014, p. 62), é feito o acompanhamento da leitura,

sem policiamento, apenas para auxiliar os alunos em suas dúvidas. Se for um texto extenso, a leitura será realizada extraclasse, se for um texto curto, a leitura será em sala de aula. Um bom exemplo dado pelo autor, que serve para compreendermos melhor a importância da leitura, é a história de uma professora de literatura que passou a gostar de ler por influência de sua mãe. Elas saíam juntas para comprar livros, que eram trocados entre ambas após cada leitura. Mas quando a mãe percebeu que ela lia apenas o início e o final da história, passou a “acompanhar” a leitura da menina e cobrar detalhes, comentando cada capítulo e discutindo sobre os trechos mais importantes. Assim a professora criou o hábito de leitura, graças à influência da mãe. É assim que acontece na Sequência Básica do Letramento, um acompanhamento de leitura com a finalidade de auxiliar e estimular os alunos em suas leituras. Cosson (2014, p. 62) nos remete ainda à importância do professor envolver-se com a leitura juntamente com os alunos. Há muitos casos em que os docentes solicitam uma leitura e ficam vigiando seus alunos para que realizem suas leituras. Na pesquisa do Perfil do Leitor realizada na Escola Virgílio Corrêa Filho, vários alunos citaram em uma das questões a importância de “todos” na escola envolverem-se com a leitura, principalmente o professor. Quando o professor pede uma leitura e restringe-se apenas em vigiar seus alunos, cria-se uma imagem contrária à que se espera das crianças, pois como já sabemos, o educador deve ser um exemplo e exercer boa influência em seus alunos.

Durante a etapa de leitura, Cosson (2014, p. 63) nos lembra dos intervalos que deverão ser aplicados, podendo estes ser a leitura de textos menores que tenham ligação com o texto principal ou a leitura conjunta de um capítulo ou trecho. As atividades do intervalo são destinadas a perceber dificuldades de leitura dos alunos, sendo elas o vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto ou ritmo de leitura. A duração desta etapa será de acordo com o período necessário para sua realização.

Quando os alunos receberam o conto, tiveram a curiosidade de iniciar a leitura enquanto as cópias eram distribuídas, e já perceberam algumas diferenças no vocabulário empregado no texto. Começaram a questionar e até mesmo mencionar que houve erros de digitação. Quando todos estavam com o texto em mãos iniciamos a primeira leitura, que foi silenciosa, na qual circularam as palavras escritas de forma “diferente” ou as que não sabiam o significado. A segunda leitura foi feita de forma coletiva com o auxílio do projetor e a cada trecho lido, utilizaram o dicionário para encontrar o significado das palavras, dando sentido ao texto. Após essa segunda leitura abrimos espaço para discussão para expressarem oralmente o que haviam entendido, as relações estabelecidas com o que já havíamos estudado e os comentários sobre o texto.

Não foi difícil para os alunos associarem o sofrimento de Sexta-Feira com as condições de segregação racial e social vivida em Moçambique no período pós-colonial, pois nos documentários assistidos anteriormente todas essas informações foram passadas. Houve certa sensibilização e altruísmo no momento em que Mia Couto narra a busca do mendigo por uma falsa ilusão de “lar” e “família” ao procurar o hospital, principalmente no momento em que o narrador-personagem narra a “suposta” partida de futebol, que na interpretação dos alunos, seria o cumprimento da promessa do dono da loja de televisores: uma surra pior do que as anteriores caso retornassem ao *passeio* (calçada) em frente à loja.

Foram realizados dois “intervalos” entre as leituras do conto, que segundo Cosson (2014, p. 62), são atividades específicas e podem ocorrer de várias formas, como por exemplo, utilizando pequenos textos que estejam relacionados com a obra em estudo (intertextualidade) para melhor compreensão do texto maior. Pode-se trabalhar até três intervalos durante a leitura de uma obra.

No primeiro intervalo, os alunos assistiram ao documentário que mostra um pouco sobre o terror da guerra civil vivida pelo povo moçambicano e o *slide* “África... que mundo é este?” disponível em <http://pt.slideshare.net/EdFraga/frica-2-4420585#>. O *slide* mostrou de forma sucinta as regiões do continente africano, sua economia, cultura e turismo. Mas o foco maior foi África do Sul com Nelson Mandela e a luta contra o *Apartheid* e Moçambique, o país do qual estávamos conhecendo.

Muitos alunos não imaginavam que no continente africano há tanta beleza natural, uma vez que a imagem do continente está associada à miséria, fome, doenças e pessoas desnutridas. Com informações e imagens do continente africano e suas questões políticas e sociais, os estudantes conseguiram estabelecer ligações com informações implícitas no texto, ou seja, relacionar a história daquele povo com a história do personagem do conto de Mia Couto.

Um fato que chamou a atenção, foi um questionamento de uma aluna: “*Professora, há algumas aulas que estamos vendo vídeos, slides, discutindo sobre vários assuntos... Quando que a gente vai começar a ver o conteúdo?*” Esse questionamento nos leva a uma reflexão de que nossas escolas ainda estão presas a uma matriz curricular voltada apenas ao conteúdo tradicional. A aluna ainda não havia percebido a quantidade de conhecimentos adquiridos e compartilhados sobre história, política e sociedade em sala através de uma nova metodologia. Como se verifica ainda uma grande desigualdade social e preconceitos que perduram em nosso país por razões étnicas e raciais é importante um trabalho de intervenção contemplando a lei 10.639/03, para que nossos alunos conheçam nossas raízes e não veja a África como algo ‘exótico’. Como afirma Amâncio (2014, p. 34), há necessidade de uma reflexão sobre a lei e sua importância para que nossas crianças conheçam suas raízes e a cultura que faz parte de sua história que deve ser levada em consideração pelos gestores e educadores. Gomes (2010, p. 103) alerta para que haja uma melhor preparação dos profissionais da educação para que a lei seja efetivamente colocada em prática nas escolas brasileiras.

Há uma visão de que a pobreza e a miséria estão concentradas apenas em grandes centros como favelas do Rio de Janeiro e São Paulo. No segundo intervalo, partimos para a leitura de alguns artigos relacionados à desigualdade social no Brasil e também sobre a lei 10.639/03 para compreender melhor o motivo de estudarem sobre a história de Moçambique e sua literatura.

A princípio, os alunos seriam levados ao laboratório de informática para realizarem a pesquisa dos artigos em sites previamente sugeridos. Porém, devido a problemas com a conexão de internet e computadores em número reduzido, a opção foi levar os artigos já impressos para um estudo coletivo em sala de aula. A turma foi dividida em grupos de acordo com a quantidade de artigos. Foi dado um tempo para que o grupo fizesse a leitura dos textos distribuídos como fonte de informações, discutisse sobre o tema e suas impressões, elaborasse um mapa conceitual e apresentasse seu artigo para os colegas.

O estudo dos textos e as apresentações contribuíram para que os alunos percebessem que a desigualdade social está presente na maioria dos lugares, e que o estado de Mato Grosso também sofre com essa desigualdade. Apesar de ser um dos maiores produtores de grãos do país, há o contraste entre a riqueza e a pobreza.

O estudo dos artigos proporcionou um bom entrosamento dos grupos. Como sempre, alguns alunos ou grupos não participaram de forma comprometida, mas a maioria apresentou seus textos, elaborou seus cartazes e expôs suas ideias sobre o assunto, gerando debates, em especial, relacionado ao estudo da cultura afro-brasileira nas escolas e a importância de conhecer e valorizar nossas raízes. Algumas questões sobre as condições sociais, distribuição de renda

e desigualdade social em nosso Município foram levantadas, pois se trata de uma região rica, grande produtora de soja e que mesmo assim, possui uma divisão social acentuada.

Ainda sobre a leitura, Santos et al (2013) alerta que deve haver o estímulo da leitura crítica e participativa, levando à compreensão e à elaboração de outros textos (orais ou escritos) para que ocorra a interação com os interlocutores. O trabalho com o estudo dos artigos, a produção dos cartazes e exposição do assunto, proporcionou aos grupos essa leitura crítica, aprimorou o conhecimento e deu segurança para que, através da oralidade, pudessem passar essas informações aos colegas. Foi uma aula produtiva, visto que mais uma vez houve a participação de muitos alunos, eles saíram do lugar de ouvintes apenas, e passaram a ser multiplicadores de conhecimento.

2.4 A interpretação: construção de sentidos

Na Interpretação ocorre o entretecimento dos enunciados, que segundo Cosson (2014, p. 65-66), parte das inferências para a construção do sentido do texto, “dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Para o autor, a interpretação deve ser pensada em dois momentos: um *momento interior*, no qual acompanha a decifração, cada palavra, cada página ou capítulo, é a “apreensão global da obra” logo após a leitura, sendo assim o encontro do leitor com a obra. *O momento exterior* é a concretização da interpretação, é a “construção de sentido em uma determinada comunidade”, em que o letramento literário feito na escola se difere das leituras literárias convencionais. As atividades de interpretação devem ser registradas. Esses registros podem variar de acordo com o tipo de texto, idade, série, dentre outros aspectos. Desenhos, músicas, maquetes, resenha, colagem, produção literária, feira do livro, são sugestões de atividades a serem desenvolvidas como forma de externalização da leitura.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente (...) por meio do compartilhamento de suas impressões, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2014, p. 66).

Para Cosson (2014, p. 66), a duração da interpretação será de acordo com a necessidade e os trabalhos de externalização e não precisam necessariamente ser apresentados em um grande evento, basta que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre a obra de maneira explícita, estabelecendo um diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Nesse momento, ocorre a “construção de sentido” por meio das inferências feitas pelo aluno, dividido em dois momentos: o interno, que acompanha a decifração minuciosa das palavras ou capítulos, sendo o “encontro do leitor com a obra”; e o momento externo, que é a concretização da interpretação, a construção do sentido, ocorrendo o letramento literário, que para Cosson (2014, p. 65) é muito importante, uma vez que

É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (...) quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega (...).

Ao compartilhar a interpretação, o aluno toma consciência de que é parte de uma coletividade que amplia seus horizontes através da leitura no horizonte da Estética da Recepção. Baseada nesses princípios, a atividade de interpretação desse trabalho iniciou com uma “mesa redonda”, na qual os alunos pontuaram fatos em comum entre o conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial” de Mia Couto e todas as informações obtidas com os vídeos, documentários e artigos lidos sobre a história política e social do povo moçambicano. Cada aluno fez suas anotações particulares sobre o que compreendeu durante a leitura e os estudos, o que mais lhes chamou a atenção, sobre a influência dessa história sofrida na formação social de nosso país, expondo oralmente para a turma suas impressões. A etapa da interpretação também foi muito importante, para levar ao conhecimento dos alunos novas formas de fruição do texto literário, tendo assim, o auxílio de recursos tecnológicos. Os alunos foram levados ao laboratório de informática e a atividade proposta foi uma visita a sites de literatura digital como: www.hipercontos.com.br e www.recantodasletras.com.br. A atividade foi realizada com sucesso, visto que o interesse era visível na maioria dos estudantes. Eles navegaram pelos sites e leram os diversos tipos de contos disponíveis, percebendo que a leitura pode ser feita também no formato digital, com apresentações diversas que tornam o ato de ler divertido e prazeroso.

No site www.hipercontos.com.br, iniciaram a atividade inserindo nome e e-mail, e perceberam que com um “click” tornaram-se personagens do conto “Um estudo em vermelho” de Marcelo Spalding, disponível em www.marcelospalding.com.br, acesso em 05 de agosto de 2014. As duplas fizeram um passeio pelo site, lendo um pouco sobre o autor e sua forma inovadora de produzir literatura, e em seguida, iniciaram a leitura do conto, que a cada caminho escolhido, direcionava a narrativa para um final diferente. Fizeram anotações sobre os caminhos escolhidos e qual o final de seus contos, e surpreenderam-se quando perceberam, durante a socialização em sala de aula, que existiam vários finais para a mesma narrativa.

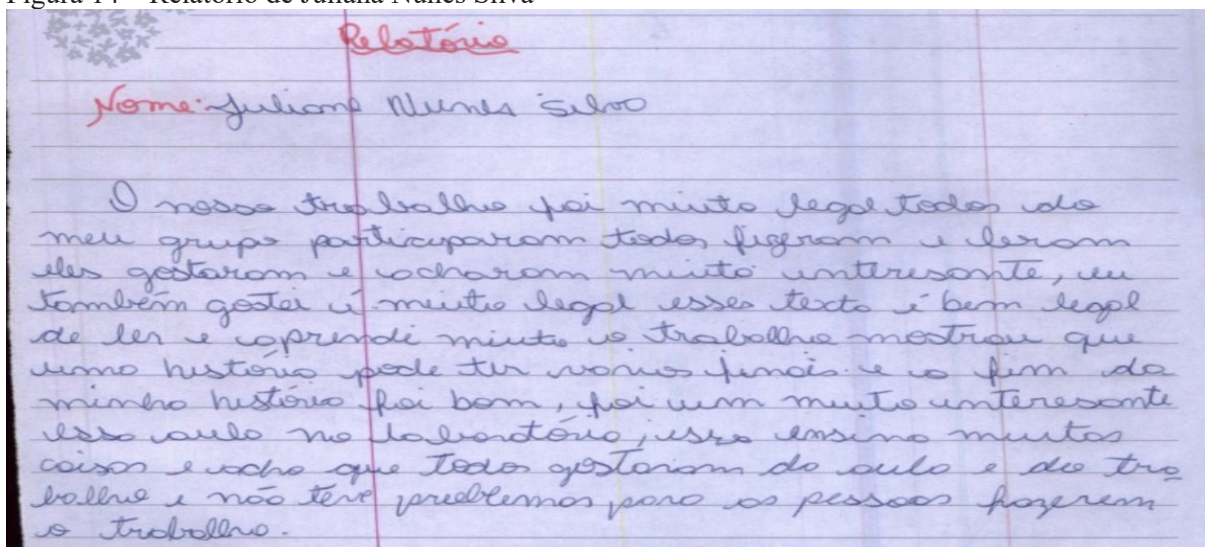
Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista, além de ser o idealizador do movimento Literatura Digital. Em seu site www.marcelospalding.com, defende não o abandono dos livros, mas sim uma nova modalidade literária, fazendo com que dediquem um pouco de seu tempo para boas leituras, e não apenas a jogos e redes sociais. Marcelo explica que a literatura digital é acessível para as pessoas onde quer que elas estejam, pois permite o acesso de *tablets*, *smatphones* e computadores, contribuindo para o aprendizado escolar. Marcelo Spalding já escreveu diversos livros, dentre eles *Vencer por linhas tortas* (2015), *As cinco pontas de uma estrela* (2015) e *A cor do outro* (2008). É autor do hiperconto *Um estudo em vermelho* e *Minicontos coloridos*.

No site www.recantodasletras.com.br, os alunos tiveram contato com os diversos gêneros textuais publicados, inclusive os contos, e viram que os textos publicados não são apenas de autores consagrados, mas de pessoas comuns, estudantes, pessoas que gostam de ler e de escrever gêneros diversos. Cada dupla escolheu um conto para ler e socializou na sala de aula essa experiência.

Na aula seguinte, foi o momento de compartilhar o que fizeram no laboratório. Cada dupla apresentou para os colegas o final de seu conto *Um estudo em vermelho* e o conto que mais gostou no site *Recanto das letras*. Nesse momento foi mencionado que eles seriam autores também. Ficaram curiosos para saber qual seria a outra atividade e o que aconteceria. Foi quando souberam da criação de uma página no *Facebook* e que deveriam fazer uma lista de sugestão de nomes para essa página. Explicou-se que na página seriam postadas suas produções e que eles também são autores e precisam mostrar suas ideias. Pediu-se que fizessem um pequeno relatório falando sobre o que acharam da aula anterior, se gostaram ou não, o que poderiam

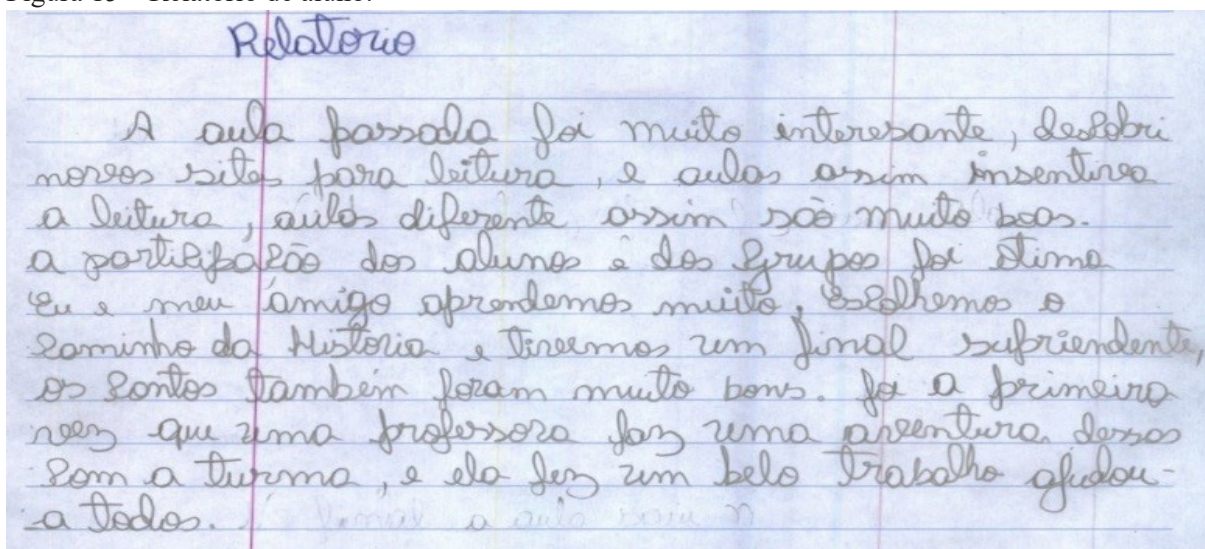
mudar, as falhas que observaram, a participação dos colegas, dentre outros. O resultado foi surpreendente como mostram as imagens abaixo:

Figura 14 – Relatório de Juliana Nunes Silva



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15 – Relatório de aluno.



Fonte: Dados da pesquisa.

Através dos relatos, fica claro como o trabalho com os sites no laboratório foi importante para os alunos. No retorno à sala de aula, muitos deles relataram que os professores nunca trabalham atividades dessa forma, restringindo-se apenas a exercícios do livro didático ou conteúdo no quadro. Há de se concordar que o professor precisa perder sua resistência ao novo e desenvolver atividades extraclasse diferenciadas, pois é trabalhoso e dependendo da turma é difícil controlá-la em momentos de discussão, de empolgação, por exemplo. No entanto muitas atividades, principalmente envolvendo as mídias e recursos tecnológicos, fazem o aluno ver a escola de outra maneira, desperta nele o interesse antes perdido ou mesmo nunca observado. O trabalho com a literatura através das mídias traz para os alunos uma infinidade de possibilidades

de leituras, um contato diferente com a literatura e principalmente torna-os autores também. Cosson (2014, p. 20) afirma que

Em uma visão mais ampla, a internet em sua miríade de formas e facilidades, parece ser um verdadeiro oásis para a literatura e as limitações impostas pela obra impressa, como nas bibliotecas virtuais, com suas vastas coleções de obras nacionais ou estrangeiras em domínio público. Os *e-books* comercializados ao lado de obras de papel e tinta nos sítios das editoras, das livrarias e dos sebos virtuais constituem outra forma de acesso facilitado ao texto literário na internet [...]

Após as atividades com os sites, fizeram uma revisão do gênero literário “conto”, buscando as características nos contos estudados em sala e nos sites visitados. Os alunos perceberam que há vários tipos de contos: policial, de aventura, de amor, terror, comédia, dentre outros. Houve questionamento sobre a diferença entre o conto e a crônica, mesmo porque os dois gêneros são muito parecidos, mas com particularidades. Para esclarecer melhor essas diferenças, os alunos receberam o material impresso “Diferença entre conto e crônica”, que explica as particularidades de cada um dos gêneros de maneira clara. Para não ficar nenhuma dúvida, essas características foram trabalhadas no conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial” de Mia Couto e também, no conto “O grande encontro” da autora Silvana Tavano, presente no livro didático.

Os livros *O fio das missangas* e *A menina sem palavras* foram disponibilizados aos alunos para que pudessem ler alguns contos e familiarizarem-se ao gênero antes de partirmos para a produção final. Alguns alunos buscaram outros livros de contos disponíveis na biblioteca da escola para leitura e ampliação de conhecimento sobre o gênero.

Quanto à atividade de produção final, o módulo 6 foi exclusivamente voltado para o registro e compartilhamento das produções. Essa atividade, segundo Cosson (2014), amplia os sentidos que foram construídos individualmente no decorrer da leitura. O aluno conscientiza-se de que faz parte de uma coletividade fortalecida pela ampliação de horizontes de leitura. Esse módulo teve como objetivo levar os alunos à reflexão sobre a função social da escrita para a produção de textos coesos e coerentes posicionando-se criticamente perante a sociedade em que vivem.

Os caminhos a serem seguidos para a “externalização da leitura” são variados, podendo ser uma produção de resenha, música, teatro, exposição cultural, maquete, produção de texto literário entre outros. O importante é que o aluno reflita sobre a obra lida e estabeleça um diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2014, p. 67-68).

Para a essa externalização da leitura, os alunos realizaram uma atividade de produção textual em que colocaram em prática diversos aspectos sobre o gênero textual conto, principalmente acerca da sensibilidade para criar uma história dentro dos parâmetros exigidos. Foram levados em conta aspectos como a ficção, as características dos gêneros, o uso de vocabulário adequado, pontuação, parágrafos, a releitura constante durante o processo de produção, elementos de coesão e coerência, dentre outros. Os cuidados quanto à organização textual do gênero também foram cobrados, não importando se o conto seria de terror, romance, comédia, drama ou suspense.

2.5 Produção textual

Após a produção do rascunho, os próprios alunos fizeram uma revisão através de uma ficha de autoavaliação, observaram em quais aspectos precisavam melhorar e fizeram a reescrita com as devidas alterações. Finalizadas as produções, foram feitas as correções necessárias e os textos foram devolvidos aos alunos. Iniciamos o trabalho de reescrita com atendimento individualizado de acordo com as necessidades e dúvidas de cada um. Alguns textos não precisaram de reescrita, apenas algumas adequações quanto à pontuação. Porém, diversos alunos precisaram reescrever seus textos, alguns até mais de quatro vezes. Durante as aulas, atividades extras foram encaminhadas para os alunos que já haviam terminado suas produções para que o trabalho de reescrita pudesse acontecer com o restante da turma. Foram seis aulas para o trabalho de reescrita dos textos, e os que já haviam finalizado suas produções auxiliaram os colegas que necessitavam de ajuda.

Alguns textos foram selecionados como amostragem dos resultados obtidos através do trabalho com a Sequência Básica do letramento literário, porém todos os contos reescritos e digitados pelos alunos foram publicados na página Escola Virgílio: Jovens Autores. O trabalho de reescrita foi importante para que os alunos refletissem sobre a escrita e aprimorassem seus contos, sempre através da releitura de suas produções. Todo o processo, desde a motivação até a atividade de produção final foi importantes para criar situações de aprendizagem, levando o aluno a compreender a importância da escrita e sua função social.

Com a globalização há a necessidade da escola adentrar no mundo das tecnologias através do multiletramento. Para Rojo (2013), o trabalho envolvendo o uso das tecnologias é uma realidade e devemos partir das culturas popular, local ou de massa trazidas pelos alunos. Essas culturas aliadas aos gêneros, às mídias e às linguagens por eles conhecidos, propiciam um trabalho dinâmico de ampliação de outros letramentos.

Após o trabalho de reestruturação dos textos, os alunos foram novamente para o laboratório de informática para digitar suas produções. Durante a digitação, os ajustes da última correção foram feitos e os textos digitados foram encaminhados para o e-mail criado para as turmas. Os alunos ficaram preocupados em criar um endereço eletrônico para interagir com as atividades e a possibilidade de ter um e-mail da disciplina de Língua Portuguesa para troca de informações, encaminhamento de trabalhos e textos, despertou o interesse de alguns alunos.

A produção final do trabalho de Sequência Básica foi a publicação dos contos produzidos pelos alunos na página do *Facebook* “*Escola Virgílio: jovens autores*”, criada com o objetivo de divulgar os textos produzidos pelos alunos da Escola Estadual Virgílio Corrêa Filho. O *blog* da escola *www.evirgilio.blogspot*, também foi utilizado como ferramenta de divulgação desses trabalhos. Cartazes foram espalhados pela escola com os endereços eletrônicos para estimular os alunos de outras turmas a visitar os sites, curtir ou comentar as publicações. Alguns alunos abordaram em seus contos as questões de racismo e desigualdade social, mas a maioria preferiu dar asas à imaginação e mostrar a sua criatividade com histórias de terror e algumas histórias românticas também.

Figura 16 – Página Escola Virgílio: Jovens Autores.



Fonte: <http://www.facebook.com/autoresdavirgilio>

Como as redes sociais são usadas cada vez mais pela sociedade, entendemos que esse é um importante meio para divulgar os trabalhos dos alunos e que, conseqüentemente poderá incentivar outros colegas a também produzir e publicar seus textos, pois havendo interesse e vontade, podem tornar-se autores ao verificarem que escrever não é algo distante como pode parecer.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho com a literatura e o letramento, é difícil falar em conclusões, no entanto os estudos apresentados neste trabalho e as práticas pedagógicas nos permitem afirmar que essas atividades desenvolvidas, norteadas com a Sequência Básica do Letramento Literário, foram importantes para aprimorar a leitura e a escrita dos alunos, criando um caminho possível ao profissional que queira renovar ou aprimorar sua prática com o trabalho literário. A leitura por apreciarem obras literárias brasileiras e africanas de língua portuguesa, e a escrita por produzirem textos coesos e coerentes mediante um trabalho reflexivo de releitura e reescrita. O trabalho com atividades práticas diferenciadas associadas às tecnologias possibilitou resultados positivos. Mesmo exigindo mais tempo e dedicação, é importante ter em mente que o trabalho do professor e suas intervenções são extremamente importantes para estimular os alunos e promover o aprendizado.

Levando em consideração esses aspectos, os estudos teóricos são necessários para que o professor possa melhorar suas práticas pedagógicas mesmo sabendo dos desafios a serem enfrentados. Este trabalho teve como apoio as teorias de diversos autores, sobretudo as de Rildo Cosson, que contribuíram para o trabalho com a Sequência Básica do Letramento Literário, possibilitando a junção entre teoria e prática. Os resultados, ainda que tímidos, podem ser verificados mesmo num curto prazo. Deve ser um trabalho diário e persistente que depende

muito da motivação do educador.

Dessa forma, somos levados a acreditar na importância dos estudos teóricos para aprimorar nossas práticas e inserir no planejamento atividades voltadas aos multiletramentos com a finalidade de ampliar os horizontes de leitura de nossos alunos. Se a literatura é capaz de educar, tornar as pessoas mais críticas e melhores, a escola precisa proporcionar o encontro dos nossos alunos com o texto literário em suas diversas manifestações.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BECCARI, C. B. **Discriminação social, racial e de gênero no Brasil**. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

CAMARGO, O. **Desigualdade social**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classessociais.htm>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2015.

CANDIDO, A. **Vários Escritos. O Direito à Literatura**. 3. ed. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento Literário, teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FRANÇA, Z. **A história e cultura afro brasileira e a lei 10.639/03: desmitificando a inferioridade racial brasileira**. Disponível em: <http://jaweto.blogspot.com.br/2013/04/a-historia-e-cultura-afro-brasileira-e.html>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras, educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOTLIB, N. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MATO GROSSO, Escola Ciclada de Mato Grosso: **Novos tempos e espaços para ensinar-aprender e sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

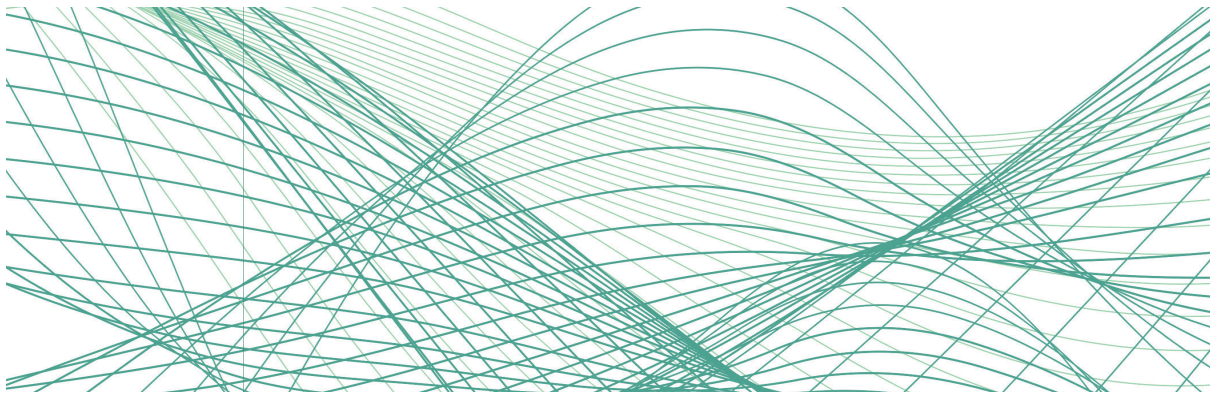
SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SANTOS, J. de A. **Desigualdade social, preconceito e racismo**. Disponível em <http://arimatea101.blogspot.com.br/2013/04/desigualdade-social-preconceito-e.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

SPALDING, M. **“Marcelo Spalding, escritor, jornalista, professor”**. Disponível em: <http://www.marcelospalding.com>. Acesso em: 05 de agosto de 2014.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

WERNECK, K. **100 mil pessoas moram em 23 bairros que hoje são favelas em Cuiabá**. Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/108456>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.



SOBRE OS AUTORES

Ângela Maria dos Santos é graduada em Letras pela (UFMT), especialista em Tecnologias da Educação (PUC/Rio), Mestre em Letras pela (UEMS/Campo Grande). Autora do livro *Blogs em sala de aula – o estudo do hipertexto e dos gêneros textuais*. Já atuou como professora formadora dos cursos do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo e também como professora de Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) em escolas estaduais e municipais da cidade de Dourados onde atua como professora efetiva da rede pública de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa. Interessa-se por mídias e educação, gêneros textuais, leitura e formação de professores. Endereço eletrônico: angell1ste@gmail.com

Adriana Lins Precioso é doutora em Teoria da Literatura – Literatura Comparada pela UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto-SP. Atua como docente na área de Literatura no curso de Letras da UNEMAT, Campus universitário de Sinop e no Programa de pós-graduação profissional em Letras (PROFLETRAS), no qual exerce a função de coordenadora (2016-2018). Coordena o Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq “Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas.” Vice-Coordena o Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq LIOA – Literatura italiana e outras artes. Endereço eletrônico: adrianaprecioso@unemat.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros é Pós-Doutoranda em Letras Modernas pela USP. Doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Mestre em Administração de Empresas com especialização em Marketing pelo IAG Escola de Negócios da PUC-Rio. Graduada em Letras Português-Inglês Licenciatura Plena pela PUC-Rio. É professora efetiva da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, ministrando aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* do Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras. Endereço eletrônico: chaves.adri@hotmail.com

Alaor Fonseca Filho é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professor da rede pública de ensino de Dourados-MS. Endereço eletrônico: filhoaf1@gmail.com

Ana Cláudia Duarte Mendes é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Coordenadora de projeto

de pesquisa financiado com recurso da FUNDECT. Endereço eletrônico: acdmendes@uems.br

Azenilda Pereira de Oliveira é graduada em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e mestre em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT). Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Médio) desde 2002. Endereço eletrônico: azenilda@unemat.br.

Célia Ferreira de Sousa é docente no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/Campus Confresa). Licenciada em Letras e especialista em Línguas e Literaturas de Língua Portuguesa pela UNEMAT/MT. Obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Sua experiência profissional abrange o ensino nos níveis Fundamental e Médio em escolas públicas e em nível Superior. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Literaturas, Língua Espanhola, além de cursos de extensão e de especialização. Endereço eletrônico: celiafs@unemat.br

Cláudia Valéria Gonçalves Loroza é docente na rede estadual de ensino, em Engenheiro Paulo Frontin, estado do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Severino Sombra (USS), obteve seu título de mestre em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Sua experiência profissional abrange Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas da rede particular e pública com ensino regular e ensino de jovens e adultos. Atua nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Endereço eletrônico: claudialoroza@uol.com.br

Cleiton de Souza Sales possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Tem mestrado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É professor efetivo de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Mato Grosso. Atualmente, é professor do curso de Licenciatura em Letras (UNEMAT/UAB). É membro do grupo de pesquisa Cartografias da Linguagem e Vozes da cidade (UNEMAT/CNPq), e Mulheres em discurso (FAPEMAT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua portuguesa. Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso, com reflexões sobre o discurso pedagógico, função-autor e discursos sobre a participação da mulher na política. Endereço eletrônico: cleitonssales@unemat.br

Cleunice Fernandes da Silva é graduada em Letras (UFM/Rondonópolis), especialista em Linguística Aplicada às Línguas Materna e Estrangeira (UNEMAT/Sinop) e mestre em Letras (PROFLETRAS-UNEMAT/Sinop). Desde 2007 atua como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Endereço eletrônico: cleonicefernandes_silva@hotmail.com

Consoelo Costa Soares Carvalho é licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, obteve seu título de mestre em Letras pela mesma Universidade. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, e Literatura e Ensino. Endereço eletrônico: consoelosoares@unemat.br

Daniela Rodrigues dos Santos Machado é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professora da rede pública de ensino de Dourados-MS. Endereço eletrônico: dani_rodriguesdossantos@hotmail.com

Edemir Fernandes Bagon é mestrando pela UFMS /Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2010). Possui Licenciatura Plena em Letras (1996) e Pedagogia (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: fernandesbagon@hotmail.com

Elen Cristina Freire é mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT *Campus* Sinop-MT. Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Virgílio Corrêa Filho - Nova Mutum/MT. Endereço eletrônico: elencfreire@outlook.com

Elza Sabino da Silva Bueno é doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL/UNESP/Assis-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande), Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEMS/Dourados). Professora dos cursos de graduação em Letras da UEMS/Dourados e coordenadora do projeto de pesquisa intitulado “Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS em Mato Grosso do Sul” financiado com recurso da FUNDECT. Endereço eletrônico: elza@uems.br

Fabício Tetsuya Parreira Ono é doutor em Letras pela FFLCH-USP, professor do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores de língua inglesa. Atualmente, pesquisa novas epistemologias e ontologias, letramentos, construção de sentidos, ensino crítico de língua estrangeira e autoetnografia. Pesquisador associado ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Endereço eletrônico: onofabricio@yahoo.com.br

Genivaldo Rodrigues Sobrinho é doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). Professor do quadro permanente do PROFLETRAS/Sinop. É professor adjunto na UNEMAT/Sinop no quadro permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Autor da obra Eugénio Tavares: retratos de Cabo Verde em prosa e poesia. Cidade da Praia – Cabo Verde: Pedro Cardoso Livraria, 2017. Endereço eletrônico: genivaldosobrinho@unemat.br

Gisele Meire Tita Nazário da Silva é docente na Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Júnior - Jaiminho, em Várzea Grande, Mato Grosso. Licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso e especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (Nepre/UFMT), obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Sua experiência

profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, e ensino superior (EAD/UNEMAT). Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Endereço eletrônico: giselemeire@unemat.br

Iolanda Rocha Brito é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professora da rede pública de ensino de Dourados-MS. Endereço eletrônico: iolanda.brito@bol.com.br

Joceli Catarina Stassi Sé é docente na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, em São Carlos/SP. Licenciada em Letras, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP). Tem experiência com Ensino Fundamental e médio, escolas particulares de idiomas e ensino superior. Na graduação atua na área de Estágio de Língua Inglesa e na área de formação inicial em Língua Portuguesa, no Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSCar). Na pós-graduação, atua na área de formação de professores, no PROFLETRAS/CPTL da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, e na área de Teoria e Análise Linguística, no PPGL da UFSCar. Endereço eletrônico: jocelistassise@hotmail.com

José Gomes Pereira é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professor da rede pública de ensino de Corumbá-MS. Endereço eletrônico: colhudopai@hotmail.com

Leandra Ines Seganfredo Santos é graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). É professora adjunta na UNEMAT/Sinop, na área de Metodologia do Ensino, com experiência nos Cursos de Pedagogia e Letras, com ênfase em formação docente e ensino de línguas na Educação Básica. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Endereço eletrônico: leandraines@unemat.br

Liliane Jordete Moreira dos Santos é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professora da rede pública de ensino de Ponta Porã-MS. Endereço eletrônico: lilianny_jj@hotmail.com

Luciane Ruis de Campos Almeida é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professora da rede pública de ensino de Dourados-MS. Endereço eletrônico: luruis@yahoo.com.br

Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira é mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e professora da rede pública de ensino de Cametá e Oeiras/PA. Endereço eletrônico: cirmanha71@gmail.com

Márcia Maria de Medeiros é doutora em Literatura pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Endereço eletrônico: marciamaria@uems.br

Maria Leda Pinto é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras – Bacharelado. Atua como docente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ Unidade de Campo Grande. É pesquisadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade (CELMI), coordenadora do Laboratório de Estudos Discursivos do Circulo de Bakhtin (LEDISC) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos Bahktinianos (NEBA) e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. Endereço eletrônico: leda@uems.br

Maríndia Becker é graduada em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UNEMAT) e mestre em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT). Desde 2000, atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Endereço eletrônico: marindiabecker@yahoo.com.br

Milsa Duarte Ramos Vaz é graduada em Letras, com especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior (CESUP) e em Redação nos anos finais do Ensino Fundamental pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande). Atua como professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Agrícola e Escola Estadual Maestro Heitor Villa Lobos em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso Do Sul. Endereço eletrônico: mr-vaz@bol.com.br

Nataniel dos Santos Gomes possui graduação em Letras (Português/Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor da graduação e do Programa de pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande. É líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ). Endereço eletrônico: natanielgomes@uol.com.br

Neide Araújo Castilho Teno é doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Colaboradora em projeto de pesquisa financiado com recurso da FUNDECT. Endereço eletrônico: neidearaujo@uems.br

Neusa Inês Philippsen é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop). Endereço eletrônico: neusa@unemat-net.br.

Nilce Maria da Silva possui graduação em Licenciatura Plena Em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso, mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos e doutorado em Linguística pela

Universidade Estadual de Campinas. É professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso. Endereço eletrônico: nilcem@gmail.com

Polyana Sampaio da Silva Scrimim é mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT *Campus* Sinop-MT. Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra - Juara/MT. Endereço eletrônico: polyanascrimim@gmail.com

Raquel Teixeira da Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão Escolar (FACINTER/IBPEX) e mestre em Letras (PROFLETRAS/UEMS). Desde 1995, atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Endereço eletrônico: raquelmacapa@bol.com.br

Rauer Ribeiro Rodrigues é professor associado da UFMS, atua na área de Literatura Brasileira no Câmpus do Pantanal, em Corumbá, e como professor permanente no Mestrado e Doutorado da UFMS de Três Lagoas. Possui graduação em Estudos Sociais (1990) e História (ISEPI, 1991), especialização em Literatura Comparada (UFU, 2001), doutorado em Estudos Literários (UNESP, Araraquara, 2006) e Pós-doc (UERJ, 2012). É ficcionista, com sete títulos publicados. Endereço eletrônico: rauer.rodrigues@ufms.br

Ruberval Franco Maciel é doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela Universidade de São Paulo, com doutorado sanduíche no Centre for Globalization and Cultural Studies - Univeristy of Manitoba - Canadá; Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading - Inglaterra; graduado em Letras (Português/Inglês) e bacharel em Tradutor/Intérprete pela UNIDERP. É professor da graduação e Pós-graduação em Letras, Assessor de Relações Internacionais e Mobilidade Acadêmica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e pesquisador externo associado do Centro de Globalização e Estudos Culturais da University of Manitoba no Canadá. Coordena o convênio interinstitucional UEMS/Glendon College-York University – Toronto/Canadá. Endereço eletrônico: ruberval.maciell@gmail.com

Sandra Espíndola Macena é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Colaboradora em projeto de pesquisa financiado com recurso da FUNDECT. Endereço eletrônico: sandraesp@brturbo.com.br

Sidney Alves da Rocha é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop) graduado em Língua Portuguesa (UNEMAT/Sinop), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdades Integradas de Patrocínio/MG) e Tecnologia em Educação (PUC). É professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vista Alegre e do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Escola Estadual 12 de Abril, na cidade de Terra Nova do Norte, Mato Grosso. Endereço eletrônico: profsidneirocha@hotmail.com

Silvia Regina Nunes é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na área de Linguística, com pesquisas em Análise de Discurso, História das

Ideias Linguísticas e Linguagem e Tecnologia. É membro do grupo de pesquisa Cartografias da Linguagem (UNEMAT) e Mulheres em Discurso (UNICAMP). Dedicar-se a pesquisas que têm como objetivo discutir a relação entre os processos de subjetivação e resistências em diferentes práticas de leitura e escrita. Atualmente busca produzir, no Estado de Mato Grosso, um campo de reflexões para delimitar a problemática da mulher através de discussão coletiva e multidisciplinar, compreendendo o modo como essa problemática se constitui, se formula e circula na mídia e no discurso da sexualidade. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Mestrado e Doutorado) e no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UNEMAT. Endereço eletrônico: silvianunes@unemat.br

Solange de Carvalho Fortilli é graduada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Estadual Paulista, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela mesma Instituição. É professora adjunta do câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, onde atua no ensino de graduação na área de linguística. Em nível de pós-graduação, compõe o quadro docente do PPG Letras e do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), sendo responsável pelas disciplinas referentes à gramática do português e à variação linguística e pela orientação de dissertações a elas relacionadas. Como pesquisadora, atua na linha de Estudos Sociofuncionalistas e desenvolve, sobretudo, os temas mudança linguística, gramaticalização e subjetivação. Endereço eletrônico: fortilli@yahoo.com.br

Sueli Aparecida Racanelli Silva tem Mestrado Profissional em Letras (2016) e Graduação em Letras (2001) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atualmente é PEB II - Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Endereço eletrônico: racanellisilva@hotmail.com

Tânia Pitombo de Oliveira possui mestrado e doutorado em Linguística (IEL/UNICAMP). É docente no PROFLETRAS e PPGLetras – Mestrado Acadêmico em Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop. Endereço eletrônico: taniapitombo@gmail.com

Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira é doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e possui Mestrado na mesma área e universidade. Atualmente, é professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde também atua no curso de Pós-Graduação (PROFLETRAS). Ele foi professor na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Coordenador do LEP da Laureate International Universities e professor na Universidade Anhembí Morumbi. Ulisses desenvolve pesquisas na área de ICT (blended e tandem learning) e, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, pesquisas com enfoque na transitividade, persuasão e ideologia. Ainda, possui experiência em Filologia Portuguesa e literatura medieval Galego-Portuguesa. Endereço eletrônico: ulisvaz@gmail.com

Vera Lucia da Rocha Maquêa é licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso e especialista Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais. Obteve seu título de mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Paraná e Doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio de doutorado na Universidade de Lisboa. Realizou Estágio de pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle Paris. Atua nos seguintes temas: Literatura Comparada, Literaturas Africanas, Literatura, Memória e Política. Coordena

o Projeto de pesquisa “A condição provisória do presente: questões de literatura e política”. É integrante do Centro de Pesquisas em Literatura CEPLIT/UNEMAT e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT/PPGEL (Mestrado e Doutorado). Endereço eletrônico: maqueav@unemat.br

Vera Regina Martins e Silva possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso e coordena o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Cáceres). Endereço eletrônico: pachacut@unemat.br