

Ângela Rita Christofolo de Mello
Nataniel dos Santos Gomes
(Organizadores)

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

Coleção

**SALA DAS
LETRAS**

Vol. 7

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


UNEMAT
EDITORA

Organizadores
Ângela Rita Christofolo de Mello
Nataniel dos Santos Gomes

**O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA
E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
ÂMBITO DO PROFLETRAS**

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

Organizadores

Ângela Rita Christofolo de Mello

Nataniel dos Santos Gomes

Editora Unemat

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Ketheley Leite Freire Rey

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2019
online

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo - Membro

Ana Maria Lima - Membro

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo Anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Fabiano Rodrigues de Melo

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO PROFLETRAS: Ângela Rita Christofolo de Mello, Nataniel dos Santos Gomes.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M527t Mello, Ângela Rita Christofolo de.

O trabalho com a Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Profletras / Ângela Rita Christofolo de Mello e Nataniel dos Santos Gomes (orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2019.

190 p. ; il. – (Coleção Sala das Letras ; 7)

ISBN 978-85-7911-208-9

1. Língua Portuguesa. 2. Literatura. 3. Educação Básica. 4. Profletras. 5. Gomes, Nataniel dos Santos (org.). I. Título.

CDU 811.134.3+821.134.3

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.



Editora UNEMAT
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavalhada
Fone/fax: (0xx65) 3221-0077
Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil
E-mail: editora@unemat.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
<i>Daniel Abrão</i>	
APRESENTAÇÃO	
O trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura na Educação Básica no âmbito do Profletras	7
<i>Ângela Rita Christofolo de Mello</i>	
<i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	
PARTE I – PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	
1.1 O planejamento de sequência didática e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Fundamental	
Metacognição e sociocognição no ensino de Língua Portuguesa: uma proposição de intervenção pedagógica a partir do gênero conto	14
<i>Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor</i>	
Book trailer: um gênero digital a favor da leitura	39
<i>Carlos Roberto Borges</i>	
<i>Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski</i>	
<i>Márcia Aparecida Moraes Domiciano</i>	
A aprendizagem significativa atrelada a uma sequência didática de poemas visuais	51
<i>Iraci Sartori dos Santos</i>	
<i>Izana Néia Zanardo</i>	
<i>Marciana Teixeira de Gois</i>	
1.2 O planejamento de sequência básica e expandida e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Fundamental	
Uma proposta de intervenção didática para a ampliação da capacidade leitora com os gêneros textuais crônica e notícia	67
<i>Almir da Silva Coutinho</i>	
<i>Sandra Cristina Buchelt</i>	
Macauã: uma proposta de letramento literário a partir do conto mato-grossense de Ivens Cuiabano Scaff	85
<i>Margot Kirsch Berti</i>	
<i>Patrícia Vertuan</i>	
<i>Saionara Mazzochin Torres</i>	

1.3 O planejamento de estratégias de leitura para aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Fundamental

Estratégias de leitura propostas ao conto A Palavra de Santiago Villela Marques, para o desenvolvimento da competência leitora 105

Adalucy Martins Pinto

Cláudia Zanata Vasconcelos

Sinara Cristina Cancian

PARTE II: PESQUISA AÇÃO/INTERVENÇÃO REALIZADA NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

Da oralidade para escrita: uma proposta de trabalho com o gênero discursivo memória como narrativa de vida 124

Ariane Wust de Freitas Francischini

Nataniel dos Santos Gomes

Jogos pedagógicos com memes: desenvolvendo descritores de Língua Portuguesa no 9º ano 135

Camila Vergília Rosa Cavalcante

Nataniel dos Santos Gomes

Uma proposta de intervenção baseada em novos paradigmas educacionais – metodologias ativas, interdisciplinaridade e multiletramentos 147

Michele Fernanda Picolo

Sandra Espíndola Macena

A leitura de elementos não verbais nos quadrinhos no sexto ano, na Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos, em Corumbá-MT 164

Ana Cláudia de Souza Silva

A PARTE III: ENSAIO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Observações sobre o desenvolvimento da leitura e suas faces no processo cognitivo 178

Dagmar Vieira Nogueira Silva

Nataniel dos Santos Gomes

NOTAS SOBRE AUTORES E AUTORAS 186

PREFÁCIO

Os trabalhos apresentados neste livro refletem a importância do Profletras que por meio de pesquisas com impactos diretos nas escolas, promovem à melhoria da Educação Básica. Desde sua implantação, o Profletras possui esta característica: intervenção com espírito científico, a partir de pesquisas oriundas de sólida base teórica, assegurada, tanto nas disciplinas do Programa, como em sua organização bibliográfica e estrutural.

Nos capítulos do corrente livro, notamos com clareza que os trabalhos, dado a sua gênese no Profletras, superam, e muito, a mera mudança ou evolução metodológica aplicada à sala de aula, embora esta dimensão seja de extrema importância, mas para além da reflexão sobre as práticas metodológicas, o Programa tem o perfil de atingir a prática docente por meio do aprofundamento científico e teórico atualizado, uma ação que desemboca, de forma produtiva, nas metodologias desenvolvidas em sala.

Desta forma, tanto os trabalhos aqui presentes quanto o próprio Profletras, incidem com precisão em um grande problema existente na educação brasileira, centrados nas dimensões da leitura e da escrita, que advém dos baixos índices de conhecimento e uso da Língua Portuguesa, em suas diversas modalidades.

Tanto no trabalho com a linguística, quanto nos trabalhos que partem da leitura do texto literário, notamos que a grande gama de produção de pesquisas oriundas do Programa está preocupada com a questão da leitura, em suas mais variadas possibilidades. Neste sentido, os textos refletem, como exemplo, sobre as mudanças ocorridas no leitor no mundo contemporâneo, a linguagem em sua relação com as novas tecnologias, os novos suportes materiais da linguagem, da língua e da arte, bem como da literatura, as relações interartes e intermediárias, os variados registros de linguagem presentes em novas configurações sociais de comunicação, assim como na ampliação da noção de alfabetização para letramento, multiletramento e translanguagem.

Este livro, pois, torna-se uma excelente possibilidade de atualização dos conhecimentos sobre linguagem, multiletramentos e ensino de literatura considerando as possibilidades de atuação em sala de aula, de forma a subsidiar o leitor/professor em suas práticas, além de estar calcado em teorias recentes que renovam o fazer didático-pedagógico.

Assim, práticas e fundamentos teóricos são expostos e revistos, produzindo reflexões sobre a sequência didática, a meta e a sociocognição, a interdisciplinaridade, os multiletramentos, etc., que incidem sobre objetos de pesquisa que potencializam o saber e o gosto pela leitura, por meio do trabalho com gêneros textuais e literários como o conto, o conto digital, os quadrinhos, os poemas visuais, as narrativas subjetivistas, o texto jornalístico, os memes, entre outros.

Nas escolhas, fica evidente a aproximação entre o universo teórico desenvolvido no Profletras, com as novas práticas de leitura e escrita presentes na contemporaneidade e que levam em conta a existência de um novo leitor existente em sala de aula, o que nos exige refletir sobre os novos processos de compreensão da produção, circulação e prática da linguagem.

Professor Dr. Daniel Abrão

Docente efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Coordenador do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Campo Grande,
Pesquisador do Grupo de Pesquisa UEMS/CNPq Literatura, História e Sociedade.

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conta com a participação de instituições de ensino superior públicas. Com esta estrutura, o Profletras reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras.

O Profletras tem como objetivo capacitar professores na Educação Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, aumentando a qualidade social da aprendizagem dos estudantes do nível fundamental, com vistas à proficiência no que se refere às habilidades de leitura, escrita, produção escrita e oralidade, bem como do multiletramento exigido na contemporaneidade. Para tanto, pauta-se no desenvolvimento de propostas que efetivem a proficiência em letramentos compatível a Educação Fundamental.

O livro que está em suas mãos é parte desse trabalho árduo, porém, frutífero. A primeira parte desta coletânea intitulada “Proposições didáticas para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura nos anos finais da Educação Fundamental” foi organizada com base no trabalho realizado com a turma cinco, na disciplina denominada “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita.” Integrou-se a esta turma quinze mestrandos, regularmente matriculados no Profletras. Logo no início da disciplina, a turma foi orientada a escrever uma proposição de intervenção didática que valorizasse os aspectos trabalhados na referida disciplina.

A orientação se justificou por compreender, como afirmam Jou e Sperb (2006), que o exercício metacognitivo é considerado fundamental no processo de aprendizagem, pois a metacognição é reconhecida como a capacidade que o ser humano tem de acompanhar o seu próprio desenvolvimento cognitivo, ou seja, a sua aprendizagem. Por isso, no campo da aprendizagem formal, o exercício metacognitivo é determinante. Daí a necessidade de se planejar proposições didáticas que propiciem aos estudantes a efetivação de habilidades cognitivas, com vistas a potencializar a sua aprendizagem. Neste sentido, é fundamental trazer para as salas de aula, proposições de intervenções docentes que explorem a diversidade de gêneros textuais que circulam nos diferentes espaços sociais. Ainda, o trabalho com a Língua Portuguesa e com a Literatura, pautado na exploração da função social dos diferentes e inúmeros gêneros textuais, acionam os aspectos sociocognitivos da leitura e da escrita, outra importante condição que valoriza o processo de aprendizagem. (MARCHUSCHI, 2002).

Estas proposições de intervenções didáticas foram escritas em coautorias de três autores e individualmente. Desse modo, a primeira parte da coletânea publiciza seis proposições, uma escrita individualmente e as demais escritas em coautorias. Vale ressaltar que todas as proposições são sugestões de planejamentos que, pelas suas flexibilidades, poderão ser reorganizados em atenção à realidade dos estudantes e da comunidade escolar.

A parte I foi dividida em três subitens. O primeiro subitem foi organizado com três proposições planejadas sob a forma de Sequências Didáticas, pautadas na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura nos anos finais da Educação Fundamental. Desse modo, reúne planejamentos a partir da exploração dos gêneros textuais: conto, book trailer e poemas, que sugerem um trabalho diferenciado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

De autoria de Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor a sequência didática denominada “Metacognição e sociocognição no ensino de Língua Portuguesa: uma proposição de intervenção pedagógica a partir do gênero conto” apresenta-se com uma consistente fundamentação teórica. Seu objetivo principal é viabilizar o exercício da meta/sociocognição, por meio da ampliação das capacidades leitoras e escritoras dos estudantes, com vistas a acurar as competências comunicativas, a partir da proposição de atividades que envolvam a produção do gênero conto.

O autor Carlos Roberto Borges e as autoras Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski e Márcia Aparecida Moraes Domiciano planejaram uma sequência didática com o título: “Book trailer: um gênero digital a favor da leitura”, com o objetivo de aguçar o interesse dos estudantes para leituras de livros impressos, concomitante com leituras digitais que geralmente gostam de realizar. Enfatiza-se, que estas leituras sejam realizadas com interesse e com compreensão do conteúdo lido, ou seja, que a metacognição seja desenvolvida. O gênero digital proposto é o book trailer, com o qual se pretende que os estudantes adquiram o hábito da leitura de livros, não só no formato digital, mas também em formato impresso. Desse modo, espera-se que desenvolvam técnicas de leitura e produção de textos digitais, com estudos da produção impressa do poeta de Alta Floresta/MT/Brasil, José Mendonça e, assim, compreendam a necessidade de se valorizar escritores regionais. Também, pretende-se incentivar e valorizar a criatividade e a autonomia dos estudantes, por meio de estratégias que incluem o trabalho em grupo, a pesquisa na internet e a leitura literária.

Com uma sequência didática intitulada “A aprendizagem significativa atrelada a uma sequência didática de poemas visuais”, as autoras: Iraci Sartori dos Santos, Izana Néia Zanardo e Marciana Teixeira de Gois propõem o gênero literário poema visual, com uma carga horária de 12 horas/aulas. Os objetivos desta proposição visam proporcionar o desenvolvimento metacognitivo, por meio da criação de poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), com a utilização de recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas. Os poemas visuais exploram as relações entre imagem e texto verbal, bem como a distribuição da mancha gráfica e outros recursos composicionais.

O segundo subitem foi organizado com duas proposições de intervenções docentes, sendo uma sequência básica e outra sequência expandida, com vistas a trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura nos anos finais da Educação Fundamental. Pautada nas orientações de Cosson (2018, p. 51), as sequências básicas propõem o trabalho com leituras, análises e interpretações que permitam aos estudantes estabelecerem relações entre o gênero estudado e os fatos noticiados cotidianamente a que correspondem, como também a outros gêneros de forma intertextual. Como afirma o referido autor:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. (COSSON, 2018, p. 27).

Assim, com a sequência básica denominada “Uma proposta de intervenção didática para a ampliação da capacidade leitora com os gêneros textuais: crônica e notícia”, o autor Almir da Silva Coutinho e a autora Sandra Cristina Buchelt, a partir do trabalho com crônicas

do autor Moacyr Scliar, planejaram uma proposição com o objetivo de trabalhar estratégias de leitura, por meio de uma sequência básica, junto aos estudantes do nono ano. O seu objetivo é promover o letramento literário em sala de aula, por meio da exploração do gênero textual crônica, articulado ao gênero textual notícia, com vistas a proporcionar a apropriação do conhecimento dos elementos constitutivos dos gêneros, bem como de habilidades leitoras necessárias para uma compreensão desalienante da realidade sociopolítica, cultural e econômica.

Com esta mesma compreensão, as autoras: Margot Kirsch Berti, Patrícia Vertuan e Saionara Mazzochin Torres planejaram uma sequência expandida denominada: “Macauã: uma proposta de letramento literário a partir do conto mato-grossense de Ivens Cuiabano Scaff”. A partir de leitura, interpretação, intervalo, contextualização, expansão de leitura, leitura extraclasse e avaliação, propõem-se a trabalhar a temática bullying, com o objetivo de provocar nos estudantes, reflexões sobre esse assunto tão delicado e presente no ambiente escolar. Desse modo, tendo como ponto de partida o gênero conto o Macauã, viabilizará, também, explorar obras literárias de outros escritores mato-grossenses, como forma de valorizar a cultura local que, por sua qualidade, merece reconhecimento e divulgação em veículos de comunicação de ampla circulação nacional. Com isso, o conto Motivo, da escritora Marta Cocco, foi um dos escolhidos para subsidiar os debates e as atividades desenvolvidas.

O terceiro subitem denominado: “O planejamento de estratégias de leitura para aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica: anos finais da Educação Fundamental”, encerra a Parte I desta coletânea, trazendo uma proposição de estratégias de leitura para aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura nos anos finais da Educação Fundamental, denominada: “Estratégias de leitura propostas ao conto A palavra, de Santiago Villela Marques para o desenvolvimento da competência leitora”, das autoras: Adalucy Martins Pinto, Cláudia Zanata Vasconcelos e Sinara Cristina Cancian. A proposição foi elaborada a partir do estudo e uso de estratégias de compreensão leitora, segundo os pressupostos teóricos de Isabel Solé, com o objetivo de buscar a formação de um leitor competente e autônomo. Apresenta ainda, algumas definições sobre a contribuição da literatura frente ao ensino de Língua Portuguesa.

A segunda parte da coletânea, com o título: “Pesquisa ação/intervenção realizada no âmbito do Profletras”, foi organizada com artigos que publicizam resultados de pesquisa ação realizadas no âmbito do Profletras. Compôs esta parte quatro artigos escritos por doutores vinculados ao Profletras, com polo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e mestres que obtiveram o título por meio do Profletras, nesta mesma instituição.

Com o título: “Da oralidade para escrita: uma proposta de trabalho com o gênero discursivo memória como narrativa de vida”, a autora Ariane Wust de Freitas Francischini e o autor Nataniel dos Santos Gomes, no desdobramento da pesquisa ação, realizaram uma intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver um trabalho de retextualização a partir do Gênero Discursivo Memória (GDM) como narrativas de vida. As bases teóricas apresentadas partiram do princípio de que são os usos que fundam a língua, em oposição ao discurso ideológico e conservador, engendrado nos manuais escolares, da valorização da escrita em detrimento da fala. A partir dessas orientações e em consonância com os pressupostos teóricos da ciência da linguagem, a proposta de retextualização foi planejada e realizada.

A autora Camila Vergília Rosa Cavalcante e o autor Nataniel dos Santos Gomes, com o artigo intitulado “Jogos pedagógicos com memes: desenvolvendo descritores de Língua

Portuguesa no nono ano” publicizam o resultado de uma sequência didática realizada com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento e o domínio do uso da língua nas mais variadas situações sociais, com vistas a propiciar aos estudantes, instrumentos para melhorar suas capacidades de ler e escrever. Desse modo, relatam o resultado da sequência didática e afirmam que o trabalho com o gênero textual emergente meme, foi escolhido pelo fato de fazer parte do cotidiano dos estudantes e estar presente nas esferas de comunicação via internet.

Com o artigo denominado: “Uma proposta de intervenção baseada em novos paradigmas educacionais – metodologias ativas, interdisciplinaridade e multiletramentos” as autoras: Michele Fernanda Picolo e Sandra Espíndola Macena apresentam o resultado de uma oficina de Língua Portuguesa, realizada no sétimo ano de uma escola pública. O trabalho respaldou-se nas perspectivas das metodologias ativas e interdisciplinares e dos multiletramentos inseridos no paradigma educativo emergente. A oficina trabalhou os gêneros propaganda e publicidade entrelaçados aos demais conteúdos de Língua Portuguesa, o que viabilizou aos estudantes o desempenho autoral a partir do exercício metacognição, da autoavaliação contínua, da criatividade e do compartilhamento coletivo.

Com o título “A leitura de elementos não verbais nos quadrinhos no sexto ano, na Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos, em Corumbá-MT”, Ana Claudia de Souza Silva apresenta o resultado de uma intervenção realizada com a leitura dos elementos não verbais nas histórias em quadrinhos. A realização desta intervenção pretendia compreender como os estudantes do sexto ano identificavam o elemento não verbal na leitura de Histórias em Quadrinhos (HQs), como também, de que forma os elementos não verbais são captados e analisados nessas leituras. Desse modo, teve como objetivo investigar como os estudantes faziam leituras de todo o conteúdo não verbalizado nos quadrinhos.

A parte III da coletânea denominada “Ensaio teórico: fundamentos da Língua Portuguesa e da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental”, apresenta um ensaio com vista a publicizar fundamentações concernentes ao trabalho com a leitura nos anos finais da Educação Fundamental. O texto denominado “Observações sobre o desenvolvimento da leitura e suas faces no processo cognitivo”, de autoria de Dagmar Vieira Nogueira Silva e Nataniel dos Santos Gomes, fundamenta-se em pesquisadores e estudiosos do assunto, para conceituar: O que é ler? Toda leitura é válida? Que processos estão envolvidos nesse ato linguístico, exclusivamente humano? Com a compreensão de que ler é uma habilidade desenvolvida pelo ser humano, motivada por necessidade, imposição ou interesse a autora enfatiza, dentre outros aspectos, que as experiências linguísticas e extralinguísticas influenciam sobremaneira na hermenêutica da leitura, pois permitem conexões essenciais no processo de compreensão e interpretação do texto. Assim, problematiza que se pode entender a leitura como um processo mútuo, que ao mesmo tempo requer e produz conhecimentos.

Finalizamos esta apresentação, com o desejo de que o Profletras permaneça por muitos anos mostrando seus frutos na base da educação, com intervenções docentes que viabilizem a construção de um país com o necessário e desejável desenvolvimento na leitura, na escrita, na produção escrita e na oralidade.

Boa leitura!

Ângela Rita Christofolo de Mello
Nataniel dos Santos Gomes

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

JOU, Graciela Inchausti de Jou; SPERB, Tania Mara. **Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 177-185.178, 2006. Disponível em: . <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 08 jul 2019.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

Sinop (MT), 25 de agosto de 2019.

PARTE I
PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NOS ANOS
FINAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

1.1 O planejamento de sequência didática e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Fundamental

METACOGNIÇÃO E SOCIOCOGNIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO GÊNERO CONTO¹

Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor

INTRODUÇÃO

O desafio da educação escolar contemporânea está em desenvolver nos estudantes proficiência em leitura e habilidades na escrita. Aspectos do trabalho escolar demandam iniciativa e mudança de atitudes sobre as práticas pedagógicas atuais.

Várias são as dificuldades demonstradas e enfrentadas pelos docentes na tentativa incessante de encontrar teorias e/ou métodos que contemplem os problemas relativos à leitura e a escrita. Ao considerar os processos metacognitivos e sociocognitivos, observa-se que os discentes trazem consigo lacunas da vida escolar que muitas vezes podem dificultar estes processos, e, por isso, necessitam do auxílio do professor. No entanto, em muitos casos, faltam aos professores conhecimentos suficientes que lhes permitam propor atividades comunicativas adequadas contextualmente às necessidades dos papéis sociais que desempenham, de modo a provocar nos estudantes o exercício metacognitivo, para que assim, a aprendizagem se efetive.

Embora sugestões milagrosas sejam irreais, acredita-se que o professor com perfil pesquisador² faz do seu espaço um campo de pesquisa, tanto teórica, quanto prática. Neste sentido, com a intenção de contribuir com os colegas, apresenta-se neste material, uma sugestão de proposição de intervenção pedagógica com atividades que poderão ser desenvolvidas com estudantes do nono ano da Educação Fundamental. Não se trata de receita, mas de um recurso que o professor, por meio da prática da flexibilidade, poderá ajustá-lo em observação a realidade da sua turma.

A referida proposição de intervenção pedagógica ampara-se nos fundamentos teóricos da metacognição, compreendida como a capacidade do ser humano monitorar e autorregular os processos de aprendizagem. Desse modo, alicerça-se em autores como Flavell (1976, 1979, 1987) e Jou e Sperb (2006) que abordam a metacognição como exercício potencializador da aprendizagem; Leffa (1996), Koch (1996), Solé (1998, 2006), Kleiman, (1997, 1998), Oliveira (2008), e Koch e Elias (2013) que definem a leitura como interação social a propiciar o letramento; Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013) que trabalham com o conceito de leitura tutorial e interação de processos cognitivo-perceptivo-linguísticos; Hayes e Flowers (1980) que apostam na perspectiva (meta)cognitiva relativa ao ensino da escrita; Meurer (1997) e Marcuschi (2010) que trabalham com parâmetros de (re)textualização e fenômenos sociocognitivos; Geraldi (1984, 1996, 1997, 2012), Marcuschi (2008) que valorizam a linguagem, ensino, texto/gênero e formação discursiva; Kleiman, (2006, 2007) e Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2013) que trabalham com o processo de produção textual

1 Proposta de Intervenção Didática elaborada como requisito avaliativo da disciplina de "Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita" do curso de Mestrado Profissional - PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop (2018/2019), sob a orientação da Professora Doutora Ângela Rita Christofolo de Mello.

2 Em BORTONI-RICARDO (2008).

na perspectiva do letramento; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que indicam o planejamento de sequência didática para o trabalho com gênero textual oral ou escrito; e Ruiz (2001) e Bonini (2002) que apresentam proposta de intervenção para revisão textual, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

A proposição desta intervenção docente está organizada em quatro seções, além desta introdução. A primeira, problematiza, justifica e aponta os objetivos a serem trabalhados no processo; a segunda fundamenta teoricamente a proposição pedagógica, para isto, discorre acerca de ideias essenciais ligadas aos conceitos de leitura, de escrita e papel do educador e educando no processo de ensino e aprendizagem; a terceira propõe uma sequência didática com base no gênero conto, em que descreve atividades pautadas na fundamentação apresentada, com as seguintes etapas: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulo I: Gênero Conto; Módulo II: Entrecruzando leituras; Módulo III: Reflexão na ponta do lápis; e Produção final.

Nos resultados esperados, estão as expectativas em relação à sugestão de intervenção pedagógica proposta para o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva reflexiva.

1 PARA QUE UMA PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?

Se o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é “desenvolver prioritariamente a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)”, como afirma Travaglia, (1998, p. 17), por que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que já passara por diversas transformações, não se mostra eficiente o bastante?

Como indicam os resultados das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica³ (SAEB), a proficiência em leitura e, conseqüentemente de escrita dos estudantes da rede pública, em 2017, ainda estava aquém do Padrão de Desempenho considerado ideal.

Desde a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar é possível observar várias mudanças relacionadas aos recursos didáticos, metodologias e avaliações do processo, com vistas a garantir uma oferta de educação com qualidade social, ou seja, de uma educação que atenda aos anseios e necessidades do seu público demandário. Neste contexto, compreende-se que a “escola é uma instância legitimadora do conhecimento e como tal compete a ela a tarefa de desenvolver no indivíduo habilidades cognitivas que lhe permitam abstrair conceitos, resolver problemas e sistematizar o pensamento elaborado”. (MALAGUTI, 2015, p. 194).

Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apresentam a língua como instrumento de interação e tem nos gêneros textuais fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se mecanismos para o trabalho pedagógico que estimula o raciocínio dos estudantes e potencializa a cultura do pensar para processar informações, refletir, criar estratégias, tomar decisões, enfim, resolver problemas por meio da metacognição. Muito embora estudos realizados apontem que tais procedimentos nem sempre sejam solicitados pelos exercícios desenvolvidos em sala de aula, para que os estudantes tenham o almejado

³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-deaprendizagemconsiderados-adequados-em-lingua-portug/21206>. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

sucesso escolar.

Em virtude desta latente preocupação, aportes teóricos de pesquisadores como: Flavell (1976, 1979, 1987), Hayes e Flowers (1980), Leffa (1996), Koch (1996), Geraldi (1984, 1996, 1997 2012), Meurer (1997), Solé (1998, 2006), Ruiz (2001), Bonini (2002), Jou e Sperb (2006), Kleiman, (1997, 1998, 2006, 2007), Marcuschi (2008, 2010), Oliveira (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), Bortoni-Ricardo e Machado; Castanheira (2013), Koch e Elias (2013) dentre outros, fizeram parte dos fundamentos estudados na disciplina de “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop-MT, cuja ementa versa sobre:

Estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. Elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos. (MATRIZ PROFLETRAS, 2013, p. 8).

Deste modo, com a preocupação de se trabalhar uma proposição de intervenção pedagógica que viabilize a compreensão leitora e escritora dos estudantes, pretende-se responder a seguinte questão: Como a produção textual, a partir do trabalho com o gênero conto, contribui para o desenvolvimento e/ou a ampliação de capacidades meta/socio/cognitivas de leitura e escrita?

Neste sentido, espera-se que as atividades de intervenção planejadas enquanto sugestões para a realização da proposição, contribuam para a formação meta/sociocognitiva dos envolvidos, tanto do professor, quanto do estudante, pois propiciará a ambos refletir acerca de conhecimentos consolidados, apropriar-se de novos, na perspectiva pesquisadora para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada.

Com esta perspectiva, foram elaborados os seguintes objetivos para a proposição de intervenção pedagógica planejada:

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

Viabilizar o exercício da meta/sociocognição, por meio da ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes, com vistas a acurar as competências comunicativas, a partir da proposição de atividades que envolvam a produção do gênero conto.

2.2 Objetivos específicos:

- Integrar atividades que envolvam leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa, para a promoção do letramento e, conseqüentemente, o desenvolvimento meta/sociocognitivo;
- Apresentar o planejamento da proposição aos estudantes para, de forma coletiva,

orientar como se dará o desenvolvimento da sequência didática, bem como alterá-la de acordo com sugestões dos envolvidos;

- Instigar os estudantes a recordarem episódios que marcaram suas vidas em sociedade e redigir um pequeno conto, recorrendo aos recursos narrativos por eles conhecidos e, em posição de autoria, encantar exercitando a criatividade artística;
- Refletir as unidades de composição do gênero conto, analisando o processo de autoria ativa e crítica, a dinâmica do contexto de produção, recursos linguísticos utilizados, respeitando os caminhos percorridos por cada autor;
- Construir conhecimentos a partir da análise de textos de diferentes gêneros que se complementam pela intertextualidade, a fim de provocar nos estudantes o instinto pesquisador na coleta de informações relevantes ao tema abordado;
- Constatar a compreensão do gênero conto por meio de registros escritos, da conceituação, da estrutura composicional, da linguagem, e de temas significativos;
- Produzir texto escrito em Língua Portuguesa por meio do gênero conto, exercitar o processo de autoria ativa e crítica ao analisar e revisar a estrutura composicional das construções e temática abordada;
- Divulgar as produções em site escolar para apreciação da comunidade.

3 LEITURA E ESCRITA: PROCESSO META SOCIO COGNITIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

Je pense, donc je suis.

René Descartes

É preciso pensar para existir, em René Descartes a existência humana é marcada pelo exercício do pensamento, o pensar projeta a autonomia de atos como ler, escrever, saber e ser no mundo. Este ser envolve percepção, perspicácia, criticidade e interação com o outro e com os conhecimentos produzidos ao longo dos tempos. Em como se desenvolve o saber que se pretende refletir nesta sugestão de proposição de intervenção pedagógica.

Esta compreensão está respaldada em Vygotsky (1896-1934), quando observou a capacidade de autorregulação na interação de crianças com diferentes níveis de conhecimento, e em Piaget (1896-1980) ao constatar que os semelhantes desafiam-se e desenvolvem sua cognição, ou seja, pensam sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo em um exercício metacognitivo.

Em pesquisa realizada, também com crianças, para observar o controle que estas exerciam sobre o processamento de sua (meta)memória e (meta)atenção, Flavell (1976) estabeleceu o conceito de metacognição, como uma atividade mental em que o indivíduo autorregulou os próprios processos cognitivos, “ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração desses processos, em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta e objetivo concreto”. (FLAVELL, 1976, p. 232, tradução nossa).

O autor implementa, em suas constatações, a cultura do pensamento autônomo na construção de conhecimentos, habilidades e estratégias para a solução de problemas por meio do exercício metacognitivo, que resultam em experiências com reflexões metacognitivas. Desde então, muitos foram os pesquisadores que empreenderam estudos sobre o assunto,

tanto na área da psicologia, como sua relação com a educação. Neste sentido, Flavell (1976, 1979, 1987), apresenta diferentes abordagens em relação ao conceito e domínios da metacognição, aprofundando-os e tornando estes processos mais claros. Neste aspecto, Jou e Sperb (2006), destacam o funcionamento metacognitivo, ampliando a perspectiva ao integrar os modelos de Flavell com a abordagem aos fluxos de informação do processo metacognitivo e complementam que:

a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, auto-regular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

Na esfera escolar, para as autoras, os indivíduos podem, através da metacognição, desenvolver habilidades para a construção do conhecimento e criar estratégias para a solução de problemas, adquirindo assim, autonomia na gestão de suas aprendizagens e tarefas, construindo-se como aprendizes motivados.

Deste modo, a metacognição é fator determinante na aprendizagem educacional, alinhando importantes perspectivas para o trabalho de ensino da leitura e da escrita. Quanto à atividade metacognitiva da leitura, Leffa (1996) reflete a finalidade dos estudos realizados e destaca a importância do uso de estratégias pelo leitor, para a compreensão do texto. Para o autor, a leitura é interação social, por compreender em seu processo o papel do leitor (suas intenções), o do texto e a interação entre ambos.

Leffa (1996) observa a atividade metacognitiva como resultado do desenvolvimento do indivíduo, e expõe suas conclusões nas quais a metacognição desenvolve-se com a idade; correlaciona-se com a proficiência em leitura, isto é, quanto maior a intensidade do hábito de leitura do sujeito, maior será a sua capacidade de compreensão e utilização de estratégias adequadas para esta; o comportamento do leitor melhora com a instrução; e, pondera que a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo da leitura.

Os leitores competentes para Bortoni-Ricardo, Machado, e Castanheira (2013) na proposta de leitura tutorial são capazes de interagir processos cognitivo-perceptivo-linguísticos, desenvolver habilidades metacognitivas que os permitam tomar consciência do seu processo de compreensão e controlá-lo. Embora a diversidade de textos a que os estudantes têm acesso em seu cotidiano demonstre o quanto a leitura é uma atividade complexa, é na mediação do professor que está o reconhecimento da cultura letrada com a realização de atividades que possibilitem a compreensão, a percepção das marcas, a formulação de hipóteses e sua verificação para a construção da interpretação, encorajando a construção mútua do conhecimento.

Deste modo, as autoras apontam na realização de leituras, objetivos que ultrapassem a decodificação do escrito e cheguem ao processo de letramento, permitindo ao estudante ler e compreender a diversidade de textos que circulam socialmente.

Para tanto, numa concepção interacionista de leitura, um leitor ativo nesse processo complexo e sistemático do ato de ler, é capaz de construir os significados do texto, utilizando-se dos diversos conhecimentos que possui, sejam linguísticos, enciclopédicos e/ou textuais (SOLÉ,

1998; KLEIMAN, 1997; KOCH; ELIAS, 2013). Sendo este, um desafio a ativar conhecimentos que possam rever, confirmar ou refutar os já adquiridos na construção de novas aprendizagens. Com isso, as dimensões: “ensinar e aprender a ler; a desfrutar da leitura e a ler para aprender” (SOLÉ, 2006, p.157), são confirmadas como necessárias para a formação de um leitor e o desenvolvimento de uma leitura proficiente.

Várias são as técnicas, procedimentos e estratégias que podem ser usadas na perspectiva (meta)cognitiva de ensino de leitura, cabendo ao professor que lança mão do exercício metacognitivo, definir e adaptar o seu desenvolvimento ao propósito do letramento, pensando de modo competente o antes, o durante e o depois do processo de leitura.

A perspectiva (meta)cognitiva contribui também no trabalho de ensino da escrita (produção textual). Hayes e Flowers (1980) propõe a técnica de análise de protocolos de escrita como um modelo dividido em três partes fundamentais: o contexto de produção da tarefa; a memória a longo prazo do escritor; e o processo de escrita (planejamento, tradução e revisão); descreve os processos envolvidos na escrita, nele os autores procuraram capturar, tanto os subprocessos envolvidos na composição de um texto, como também a maneira como esses subprocessos estão organizados, e destacam diferenças individuais entre estilos de composição.

Esses estudos influenciaram diversos pesquisadores posteriores. Com isso, Meurer (1997) em seu esboço de modelo de produção textual, define texto (oral e escrito) como um meio de manifestação da linguagem, caracterizado pelas dimensões social e psicológica, pois ao serem usados, fazem com que os indivíduos se utilizem de diferentes tipos de conhecimentos, para interagir uns com os outros, dentro de determinados contextos sociais.

Para o referido autor, a produção e a compreensão de texto envolvem além de fenômenos linguísticos, fenômenos sociocognitivos por ser produzido a partir da utilização de um conjunto de parâmetros de textualização, diretamente influenciado pela história discursiva do escritor e pelos discursos institucionais investido de ideologias.

Outro modelo que contribui para o desenvolvimento da escrita, da oralidade e da leitura é o procedimento metodológico de Sequência Didática (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCNEUWLY, 2011, p. 82), que envolve as etapas de apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final.

A produção textual está além do ensino da escrita, da aquisição do código linguístico, ela está para o letramento, onde as propostas de escrita possam criar oportunidades para a inserção do sujeito em novos contextos de uso da linguagem.

Para tanto, o trabalho com os gêneros textuais que acompanha a educação escolar desde a antiguidade, vem transformando-se ao longo dos tempos e diversificando sua abordagem no contexto educativo. Para Geraldi (1997), a produção de textos é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, faz parte da formação discursiva dos estudantes que precisam ser condutores de sua própria ação comunicativa, o que justifica o exercício metacognitivo que viabiliza a autonomia do pensamento humano.

De modo a complementar, Marcuschi (2008) afirma que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.149), definindo explicitamente que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que 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. (MARCUSCHI, 2008 p. 155).

Não obstante a perspectiva sócio-histórica dialógica de Bakhtin (1997), em que a língua é um sistema estável e lugar de encontro dos indivíduos, onde estes materializam linguisticamente suas necessidades enunciativas, na interação uns com os outros. Assim, em um processo (meta)cognitivo busca-se um repertório de gêneros particular, organizam-se as práticas discursivas diante das “esferas de atividade humana, esferas de comunicação e esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 127), partindo sempre do verbal para o escrito.

Desta forma, cada indivíduo utiliza e atribui sentidos aos gêneros, de acordo com as diferentes percepções e compreensões que tem dos mesmos, com vistas a satisfazer as necessidades, em circunstâncias, no decorrer do tempo e em meio social. (BAZERMAN, 2011).

Pensando a atuação do professor como mediador de aprendizagens textuais, a proposta de Ruiz (2001), em consonância com a dialogia bakhtiniana, enfatiza a importância do turno do professor na análise com feedback da produção textual ao estudante de forma interventiva, num processo de ativação (meta)cognitiva a partir de um trabalho de reescrita. Para a autora, são possíveis reescritas que envolvem três tipos de correções: a primeira indicativa; a segunda indicativa e resolutiva; e, a terceira textual-interativa.

No aspecto de um trabalho interativo, Bonini (2002, p. 37) pontua a auto-observação do estudante diante do modo como a linguagem se estabelece. Para a autora “o texto é objeto de auto feedback e de feedback externo”, onde neste percurso ele, o estudante, pode desenvolver conhecimentos e estratégias em nível macrovisual⁴ e microvisual⁵.

Diante da diversidade textual existente na comunicação humana e as variadas formas de se fazer análise destes mesmos textos em nível escolar, seja pelo professor mediador, seja pelo estudante como construtor de sua linguagem na interação com o professor, a partir das observações elencadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 23).

4 Propósito da interação, aparatos languageiros, conhecimento de causa, planejamento.

5 Revisão on-line, revisão de rascunho.

Deste modo, as estratégias voltadas a práticas de ensino textual, eventos de letramento, devem estar contextualizadas a realidade dos estudantes, envolver o coletivo, mobilizar diferentes saberes, interesses, intenções, metas e objetivos individuais, integrando à escola, agência de letramento, um espaço de discussão de fenômenos sociais de uso da língua escrita, ou seja, de letramento, instituindo o professor como agente de letramento, (KLEIMAN, 2006; 2007; BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2013). Por isso a importância de o ensino escolar voltar-se para leitura e escrita como práticas discursivas em suas múltiplas funções.

No tópico que segue, apresenta-se o desdobramento de uma sugestão de planejamento pautado na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que dialoga com a perspectiva descrita nesta seção.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PASSO A PASSO

Com a proposição de atividades que envolvam a produção do gênero conto, pretende-se cumprir o objetivo de viabilizar o exercício da meta/sociocognição, por meio da ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes, com vistas a acurar as competências comunicativas. Desse modo, pretende-se com a escolha do gênero conto, planejar uma SD com vistas a propiciar um trabalho interativo, que alia a aproximação de diferentes contextos e temas, estilos linguísticos, tecnologias de comunicação e aprendizagens colaborativas em situação real.

As bases teóricas elencadas para a elaboração desta proposição de intervenção pedagógica perpassaram por estudos de profissionais da área da linguagem e suas pesquisas a respeito de planejamentos⁶, protocolos⁷, estratégias⁸, oficinas⁹, atividades¹⁰, sequência didática¹¹, protótipo didático¹² e projetos de letramento¹³, embora é sabido que todos os caminhos listados se complementam quando a finalidade está em fortalecer a prática docente, a fim de viabilizar resultados positivos na formação e letramento dos educandos. Para tanto, por tratar-se de um trabalho com gênero textual, fora optado pela utilização do procedimento metodológico da SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), com o intuito de:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Esta orientação de planejamento pedagógico é avalizada por Marcuschi (2008) ao afirmar que o trabalho por SD tem a finalidade de “proporcionar ao aluno um procedimento

6 Kato (1986).

7 Hayes e Flowers (1980) – Escrita/Leffa (1996) – Leitura.

8 Solé (1998).

9 Kleiman (1998).

10 Marcuschi (2010).

11 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

12 Rojo (2012).

13 Oliveira; Tinoco e Santos (2014).

de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. (MARCUSCHI, 2008, p. 214). Com esta perspectiva, o planejamento da proposição foi assim organizado:

4.1 Apresentação da situação

A finalidade desta etapa é apresentar a proposta de atividades aos estudantes, para estabelecer, de forma coletiva, como se dará o desenvolvimento, como também, coletar sugestões que poderão alterar o que foi pensado. A duração desta poderá ser de uma hora/ aula.

Sugere-se, ao iniciar, incentivar os estudantes a refletir sobre episódios que marcaram suas vidas em sociedade, desde pequenas conquistas estudantis, a fatos de proporções macro envolvendo cultura, economia e política. Ao compartilhar com os colegas, é importante que todos participem e relatem os fatos escolhidos, pois estas passagens constituirão a base narrativa da produção inicial.

Esta estratégia responde as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao destacar-se que se articule o ensino de língua a contextos reais de comunicação, em consideração a reflexão do estudante sobre sua própria fala ou escrita em situações de uso, de acordo com a prática interacionista sociodiscursiva da linguagem. Sobre o uso de textos os PCN afirmam que:

É preciso que as situações escolares de ensino priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Para prosseguir, propõe-se a leitura coletiva do conto “Curare”, de Olga Savary (2001), que se encontra disponível no Anexo I desta proposição. Em seguida, questionamentos aos estudantes acerca do tema, tempo e espaço em que se desenrolam os fatos, marcas da presença do narrador, descrições, recursos linguísticos utilizados e a intertextualidade presente.

Instiga-se a participação intensa dos estudantes a fim de aproveitar o momento para oralmente atribuir sentido ao texto, em atividade meta/sociocognitiva. Onde, conforme Marcuschi (2008) será possível observar as diferentes apreensões de significado diante das diferentes inferências de acordo com o grau de letramento dos educandos.

Sugere-se prosseguir, com o auxílio de datashow, a exposição das etapas da proposta. Assim, este momento, além de apresentar o que será trabalhado, objetiva o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em que, ao final desta conversa inicial, o professor terá elementos que lhe permitirá avaliar se manterá a proposta planejada ou modificará com as adequações necessárias, para assim atender as expectativas e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

4.2 Produção inicial

Nesta etapa, objetiva-se instigar os estudantes a recordarem episódios que marcaram suas vidas em sociedade e a redigir um pequeno conto, recorrendo aos recursos narrativos por eles conhecidos e, em posição de autoria, encantar e exercitar a criatividade artística.

Por se tratar da primeira escrita, orienta-se que o professor isente-se da apresentação das características do gênero em questão, para que, intuitivamente, os estudantes construam suas produções. Na etapa seguinte, far-se-ão as considerações a respeito de tais especificidades.

Retomada a solicitação da aula anterior – a escolha de episódios e/ou fatos que marcaram suas vidas em sociedade que mereça ser contada – destinar-se-á uma hora/aula para a produção individual. Na sequência, sugere-se a leitura dos contos produzidos para a socialização das histórias e valorização da autoria.

Ao se considerar o repertório linguístico e os recursos comunicativos dos educandos, Bortoni-Ricardo (2004), pondera que estes serão adquiridos à medida que as pessoas ampliam suas experiências nas comunidades onde vivem e o papel da escola é de facilitar este processo, ao permitir aos estudantes adquiri-los de forma sistemática para que desempenhem competentemente práticas sociais especializadas, bem como no uso da escrita monitorar-se estilisticamente em concordância as normas convencionais de correção gramatical.

Deste modo, será necessária uma breve análise para constatar se os textos adequaram-se ao gênero conto e ao tema proposto e se a posição de autoria fora respeitada. Sabe-se que a ocorrência de alguns problemas de ordem morfológica, fonológica, textual, estilística e sintática, como pondera Geraldí (1984), podem ser evidenciados, em virtude do nível de aprendizagem dos estudantes ser diverso e em algumas situações, estar abaixo do esperado para idade/ano. Os problemas e incidências contempladas deverão ser analisados conjuntamente durante os módulos, para que possam ser minimizados e/ou superados.

4.3 Módulo I – Gênero Conto

Este módulo objetiva refletir as unidades de composição do gênero conto, a partir da análise do processo de autoria ativa e crítica, a dinâmica do contexto de produção, os recursos linguísticos utilizados, em respeito aos caminhos percorridos por cada autor. Para esta etapa destinar-se-á três horas/aula.

Inicialmente, de posse dos contos produzidos pelos estudantes na etapa anterior e com as considerações realizadas sobre os elementos que constituem o gênero, as competências linguísticas, recursos comunicativos e autoria, poderá ser provocada uma conversa com o auxílio de *slides*, para considerações relativas às características e conceito do gênero conto. Desse modo, propõe-se refletir o contexto de produção, observar a importância da escolha do fato a ser contado, de situar o tempo e o espaço em que estes se desenrolam, dos recursos linguísticos selecionados, da escolha do narrador, bem como a opção por estratégias de envolvimento dos leitores.

Como complemento, uma visita ao site Gêneros literários. Conto¹⁴ poderá auxiliar na análise coletiva da estrutura composicional (apresentação, conflito, clímax, desfecho) do

¹⁴ Disponível em: <http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm>.

conto a ser estudado.

Sendo o trabalho com a leitura um processo complexo, quanto mais o professor puder incorporar a diversidade destas ao processo educativo, ao trabalhar com textos em situação real de comunicação e movimentar a interatividade tecnológica do mundo moderno, melhores resultados serão alcançados.

Propõe-se então, uma conversa com os estudantes sobre os objetivos que cada um tem ao ler um texto, de modo a levá-los a pensar sobre o pensar, sendo esta uma atividade metacognitiva, e, com isso instigar a utilização de estratégias produtivas de leitura quando expostos ao texto selecionado. Segundo Solé (1998, p. 69), para cada atividade a ser realizada são necessárias estratégias, que podem ser “procedimentos para regular as atividades das pessoas, permitindo selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir algo, ou uma meta” as quais incluem a leitura, onde se deve ler para: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação geral; aprender algo; revisar; prazer; se comunicar; praticar leitura em voz alta; e verificar se compreendeu.

Neste processo, considera-se, também, que a ação do professor é indispensável na promoção do desenvolvimento da compreensão. Deste modo, à leitura tutorial desenhada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), é aquela em que o professor assume a condição de mediador, com as intervenções necessárias para que o estudante atinja a compreensão leitora. Este processo de ajuda favorece o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo em que a reestruturação de funções constitui o processo de aprendizagem. No caso específico desta SD, o desenvolvimento do processo de compreensão leitora dos estudantes, motivará a produção de um novo texto, tendo como referencial as leituras realizadas.

Chega-se ao momento destinado a leitura coletiva do conto literário contemporâneo “Almoço com o rei” de Santiago Villela Marques (2015), que se encontra disponível no Anexo II desta proposição. E, para contemplar o objetivo deste módulo, sugere-se a divisão da turma em pequenos grupos, a fim de que cada um se responsabilize pela leitura e análise do conto conforme os questionamentos: Quais são os personagens principais? O que acontece na história? Em que tempo e em que lugar se passa a história narrada? Quem narra? Como? Identifique no conto sua apresentação, seu conflito, seu clímax e seu desfecho. Como o narrador cria o desfecho? São utilizados recursos linguísticos? Quais? Listem as palavras novas que mereçam atenção e busca por significação.

Deste modo, será também observada a estrutura do texto e os elementos linguísticos, o contexto conforme Marcuschi (2008), ou seja, as escolhas gramaticais e lexicais que remetem o leitor a compreensão das intenções do autor. Ao pensar sobre a língua em atividades escolares, Geraldi (1996, p. 138) observa que a sala de aula é o ambiente para refletir a língua e seu uso:

É por isso que as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Para os estudantes, este momento consiste em observar a organização dos elementos linguísticos no texto para que este produza sentidos. Segundo Koch (1996, p. 38), a “construção dos sentidos no texto depende, em grande parte, da forma como o usuário o organiza linguisticamente”, ainda para a autora:

[...] o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que tanto o contexto, como a situação comunicativa, imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, como acontece também com o contexto sócio-histórico-cultural. (KOCH, 1996, p. 36).

Deste modo, Koch (1996), ao sistematizar as estratégias que o leitor mobiliza, no ato da leitura, para realização do processamento textual, observa a interação de sistemas de conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional. Conhecimentos estes que serão exercitados, com a sala organizada em círculo, onde serão debatidos os resultados das observações levantadas pelos estudantes quando da atividade inicial. É importante, para finalizar este momento, que o professor faça questionamentos a respeito dos sentidos possíveis do texto e do diálogo que o “Almoço com o rei” estabelece com outros textos, e, assim, instigar o debate para o módulo posterior.

4.3.1 Módulo II – Entrecruzando leituras

Para dar sequência ao trabalho, os apontamentos e curiosidade levantados ao término da etapa anterior, possibilitarão para este módulo, a abordagem de metodologia interativa em sala de aula, em que os estudantes poderão agir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem e construir conhecimento com autonomia.

Objetiva-se para este momento, construir conhecimentos a partir da análise de textos de diferentes gêneros que se complementam pela intertextualidade e provocam nos estudantes, o instinto pesquisador na coleta de informações relevantes ao tema abordado. Propõe-se o uso das tecnologias da informação para execução das tarefas, e destinar-se-ão quatro horas/aula para esta etapa.

Antes de adentrar as atividades delineadas para este módulo, propõe-se uma reflexão com a retomada da compreensão leitora onde a noção de inferência permitirá ao leitor ampliar o seu conhecimento sobre o objeto de leitura de que trata o texto. Como afirma Marcuschi (2008), a inferência corresponde à geração semântica de novas informações a partir daquelas que já se possui em um dado contexto.

Deste modo, a inferência remete a intertextualidade, e dadas às dimensões conceituais acerca do termo, tem-se como “propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos” (Dicionário de análise do discurso, 2004, p. 288). Por sua vez,

[...] a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para própria interpretação. (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Para que isso se dê, faz-se necessário a condução dos estudantes ao levantamento de conhecimentos prévios a respeito do assunto em questão, bem como desencadear uma busca por outros textos que remetam ao estudado, cuja função intertextual seja desempenhada.

Remetem-se assim, as reflexões de Kleiman (2007) sobre a prática docente por meio de propostas que viabilizam resultados positivos na formação de cidadãos letrados. E, de Oliveira (2008) ao observar os movimentos de mudança na prática escolar. Ambas centradas nas teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e estudos de letramento. Com o propósito de oportunizar aos estudantes, a autonomia pelo entendimento de suas necessidades comunicativas e a atribuição de sentido ao conhecimento, a partir de experiências que relacionem saberes escolares, a saberes socio-político-culturais.

Nesta perspectiva, a cultura do pensamento autônomo na construção de conhecimentos, habilidades e estratégias para a solução de problemas se dá através dos conhecimentos e das experiências metacognitivos, conforme cunhou Flavell (1976).

Para tanto, a escolha das atividades oportuniza um trabalho voltado ao gênero conto e a discussões que envolvem aspectos sociais sobre a formação do cidadão na concepção freiriana, e segue o modelo ideológico de letramento como um modo de conceber leitura e escrita associadas ao universo do educando da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, imbuída da ideologia de liberdade, autonomia e transformação social.

A proposição das atividades consiste inicialmente em ouvir a música “Panis et circensis”, composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, gravada pelo grupo Os Mutantes, Álbum Tropicália, em 1968¹⁵. Esta canção se tornou o hino do movimento Tropicália, seu sucesso no Brasil universalizou a linguagem da música popular brasileira e influenciou toda a cultura nacional.

Em seguida, solicita-se aos estudantes que retomem as análises do texto “Almoço com o rei” de Santiago Villela Marques (2015), para que oralmente comentem os aspectos em comum entre ele e a música “Panis et Circensis” de Os Mutantes. O professor deverá questionar os estudantes de forma que possam refletir sobre a história do Brasil na década de 1960, a relação desta com o Panis et Circenses da Roma antiga, em que era oferecido ao povo distração e pão para que não prestassem atenção à política.

De modo a complementar as reflexões, propõe-se, em duplas, uma pesquisa direcionada, onde os estudantes deverão buscar no Google, podendo utilizar-se de seus smartphones, o artigo relacionado a Análise crítica da música “Panis et Circenses”, Os Mutantes, de Natália Marina França¹⁶, e a redação “A contemporaneidade do Panis et Circenses”, da FUVEST 2011¹⁷, para aprofundar os conhecimentos a respeito do tema em questão e pontuá-los por escrito para apresentar aos colegas.

É importante demonstrar aos estudantes que “a percepção do mundo não está baseada no dado objetivo, mas na experiência subjetiva de cada um” (LEFFA, 1996, p. 33), onde ser responsável por sua própria aprendizagem envolve a percepção de habilidades e fragilidades, para que se possa planejar, descobrir caminhos, ou seja, articular o processo metacognitivo por meio do desenvolvimento de estratégias de compreensão para alcançar seus objetivos.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KliwbHqtb7w>

16 Disponível em: <https://musicasbrasileiras.wordpress.com/2012/02/07/panis-et-circensis-os-mutantes/>

17 Disponível em: <https://vdocuments.site/a-contemporaneidade-do-panis-et-circenses.html>

Em continuidade, para descontrair e exemplificar como se dava a política do Panis et Circenses, na Roma antiga, serão apresentadas cenas do filme “Gladiador”, (2000), exibido na Netflix. Em virtude da duração do filme ser extensa, sugere-se que os estudantes o assistam, por completo, em casa.

Neste filme é ilustrada uma história fictícia de uma disputa entre dois irmãos Maximus e Cómodo pelo comando do Império Romano, o mais jovem trapaceia e manda matar Maximus e sua família, que consegue fugir e, em busca de vingança, se torna escravo e gladiador. Sabe que nesta condição é preciso triunfar para ganhar a confiança da plateia, assim acumulando cadáveres nas arenas, luta por uma causa pessoal e solitária, levando benefícios ao povo, submetido pela política do “pão e circo”.

A partir da exibição das cenas do filme, espera-se que o professor provoque a percepção dos estudantes quando ao modo de vida e política da época em contraponto com o tratamento dado ao povo na atualidade. Sugere-se que esta conversa seja bem elaborada e instigadora, pois dará subsídio para as atividades do módulo a seguir.

4.3.2 Módulo III – Reflexão na ponta do lápis

É chegado o momento de capitalizar as aquisições, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) orientam, revisar os aspectos estruturais do gênero conto em estudo, as escolhas linguísticas, bem como os possíveis temas que garantirão uma boa produção escrita.

Este módulo objetivará constatar a compreensão do gênero conto através de registros escritos da conceituação, da estrutura composicional, da linguagem e de temas significativos para a produção final. Deste modo, destinar-se-ão duas horas/aula, para esta etapa.

De posse das anotações realizadas na etapa anterior, propõe-se a retomada do conto “Curare”, de Olga Savary (2001), trabalhado no início desta proposta, para que sejam elencados, na lousa, temas que comunguem com a realidade na qual se vive e sejam atuais. Assim, poderão ser elencadas algumas possibilidades de sugestão que provavelmente os estudantes farão: a miséria causada pelo desemprego e políticas que deveriam ser de inclusão, a precariedade da vida urbana nas periferias agravada pela ausência de saneamento básico e violência, a sexualidade e violência contra a mulher, ecossistema e destruição, o índio e o isolamento e extermínio de culturas, a corrupção começa em pequenas atitudes, a mídia x controle social, dentre outros que deverão ser instigados pelo professor, em virtude de que os estudantes adolescentes são atentos observadores e críticos, além de acessarem informações pelas mídias sociais em tempo real.

Em seguida, os estudantes tomarão nota, e, sugere-se que sejam pontualmente registrados os passos necessários para se redigir um conto, levando em consideração que a sua história é completa/fechada e reduz-se a uma célula dramática, um só conflito, uma só ação. Tem a participação de poucas personagens em decorrência das unidades de ação, tempo e lugar. Como consequência disso, as personagens tendem a ser estáticas e o contista as imobiliza no tempo, no espaço e na personalidade (apenas uma faceta de seu caráter). Assim, o conto se assemelha a uma tela em que se fixa o ápice de uma situação humana.

É importante tomar nota também de algumas perguntas que norteiam a sua composição estrutural como: Qual é o personagem principal? O que acontece na história? Em que tempo e em que lugar se passa a história contada? Quem narra? Como? É possível

identificar no conto sua apresentação, seu conflito, seu clímax e seu desfecho. Como o narrador cria o desfecho? Intenciona-se com estas anotações que os estudantes percebam os diversos caminhos que deverão ser explorados em suas construções, que estes demandam planejamento, organização e disciplina para que bons contos sejam produzidos, como o registro de um quadro com perspectiva histórica vivenciada por seus autores.

Ao finalizar as atividades deste módulo, observar-se-á a importância do trabalho dos educadores no desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, bem como a inserção destes na cultura letrada para que desempenhem com consciência as mais variadas práticas de linguagem que lhes são solicitadas diariamente. Assim, Marcuschi (2010) ao afirmar que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 25), provoca o reconhecimento que ainda são muitos os desafios a serem superados pelos estudantes, para o domínio da escrita, autonomia e letramentos e o quanto este trabalho deverá ser minucioso.

4.4 Produção final

Chegada à produção final que, apoiada na abordagem interacionista bakhtiniana, “está centrada na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno, se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem” (BONINI, 2002, p. 34), que resulta da auto-observação do modo como utiliza esta mesma linguagem.

Esta etapa objetiva produzir texto escrito em Língua Portuguesa, por meio do gênero conto e, com isso, exercitar o processo de autoria autônoma, ativa e crítica, bem como analisar e revisar a estrutura composicional das construções e temática. Para esta etapa serão destinadas três horas/aula.

Neste momento reservado à produção escrita, a turma será organizada em duplas para a construção das histórias, de acordo com a proposta apresentada. Serão orientados a observar, além de temáticas cotidianas, para conforto dos autores, a estética e estrutura do gênero. Será também solicitado que atentem para composição das personagens implícitas, características físicas e psicológicas; programar como se dará a organização do espaço, tempo e tipo de narrador; seduzir o leitor através do enredo; surpreender as expectativas iniciais com desfecho inusitado; e, criar um título atraente.

Com os contos escritos em mãos, serão realizadas as etapas de revisão e reescrita. O professor de posse das anotações feitas no decorrer do desenvolvimento da sequência didática irá, conforme destaca Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), observar critérios de avaliação que serão compartilhados com os estudantes, para que estes observem o que fora aprendido e superado em relação aos aspectos linguístico-textuais, ao gênero estudado, e também para que o próprio professor possa pontuar o que ainda precisará ser revisto.

Parâmetro que converge ao de correção textual-interativa proposta por Ruiz (2001) que é “a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo” (RUIZ, 2001, p. 15), conferindo assim, proximidade afetiva entre estudante e professor, o que poderá facilitar o processo de superação de possíveis dificuldades, bem como o trabalho de refacção textual.

Já para o estudante, este é o momento de ter o controle de sua própria aprendizagem, pois na produção final ele saberá o que fez, por que fez e como fez¹⁸. Assim, após exercitar o processo de autoria autônoma, ativa e crítica e com vistas à divulgação dos textos produzidos, será proposta revisão criteriosa com o auxílio dos seguintes questionamentos¹⁹:

- ✓ Do começo, das primeiras linhas depende o futuro do conto. Seu início é uma grande escolha?
- ✓ Seu texto constitui um só conflito, uma só ação?
- ✓ A história é breve?
- ✓ Possui poucas personagens? Estão estáticas no tempo, no espaço?
- ✓ É explorada a personalidade da personagem em apenas uma faceta de seu caráter?
- ✓ Fixa-se no ápice de uma situação real?
- ✓ É essencialmente objetivo?
- ✓ Narrado em 1ª ou 3ª pessoa?
- ✓ Foge do introspectivo para a realidade concreta?
- ✓ As metáforas utilizadas são rapidamente compreendidas pelo leitor?
- ✓ A narração é proporcional ao diálogo?
- ✓ Os conflitos, os dramas estão implícitos no diálogo entre as personagens?
- ✓ A imaginação tem caráter estético e se sobrepõe à observação?
- ✓ Seu texto tem semelhança com a vida, com a realidade?
- ✓ Há presença de elemento que rompe com a noção de equilíbrio da narrativa causando ambiguidade?
- ✓ Você autor(a), no jogo das palavras, conseguiu prender o interesse do leitor até o desfecho?

Após a revisão das narrativas pelos estudantes, será feita a reescrita das mesmas que serão entregues ao professor, para a apreciação final anterior a publicação.

Sugere-se que os contos sejam publicados em site escolar, para apreciação da comunidade, contrariando o argumento de Geraldí (2012, p. 65) de que:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos.) A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)?

O reforço da condição de autoria dos estudantes está na divulgação das produções na escola, para que todos os colegas de outras turmas possam apreciar e compartilhar das aprendizagens construídas pelos autores ao final da SD.

5 DESEJOS E EXPECTATIVAS

A questão motivadora desta proposição de intervenção pedagógica concentrou-se em como a produção textual, a partir do trabalho com o gênero textual conto, contribui para o desenvolvimento e/ou a ampliação de capacidades meta/socio/cognitivas de leitura e escrita?

¹⁸ Em Geraldí (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

¹⁹ Questionário extraído do Projeto de Intervenção/PROFLETRAS, Multiletramentos: da leitura de contos de Eduardo Mahon à produção de fanfictions, qualificado em 2018, por Cristiane O. P. C. Signor.

Procurou-se respondê-la diante das atividades sugeridas no desdobramento da SD sugerida nesta proposição, com vistas a desenvolver nos estudantes a proficiência em leitura (LEFFA, 1996), e habilidades na escrita (MARCUSCHI, 2010 e GERALDI, 2012), para o letramento pleno (KLEIMAN, 1997 e OLIVEIRA, 2008). Neste sentido, reverbera-se a necessária flexibilidade e atitudes pedagógicas por parte do professor e equipe educativa de uma escola.

No trabalho do professor, são depositadas as expectativas para que os procedimentos sugeridos nesta proposição de intervenção pedagógica sejam refletidos, programados e realizados com eficiência.

No estudante, aposta-se em sua capacidade reflexiva e autônoma, mediante a realidade social e a interação deste ao processo de ensino-aprendizagem, para assim desenvolver habilidades meta/sociocognitivas (MEURER, 1997 e GERALDI, 2012), a partir do trabalho com o gênero conto e temáticas selecionadas (MARCUSCHI, 2008).

Espera-se então, que a mobilização de conhecimentos possa instigá-los a situações complexas de comunicação que exijam autonomia, autocrítica, monitoração e regulação das próprias atividades cognitivo-discursivas (GERALDI, 1996, 2012 e MARCUSCHI, 2008).

Ao diversificar os recursos nas atividades realizadas em sala de aula, pretende-se possibilitar e ampliar as expectativas de aprendizagem dos educandos, para isso os módulos foram formados por conjuntos de diversas atividades interativas que oportunizam as ferramentas necessárias, para a superação de eventuais dificuldades e a assimilação de conhecimentos específicos a respeito do gênero estudado. Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esses aspectos definem claramente o objeto a ser ensinado e instrumentalizam os estudantes para os conhecimentos sobre o gênero em questão.

Ressalta-se, portanto, que a participação coletiva dos estudantes, bem como sua autonomia seja respeitada e valorizada. Para tanto, a flexibilidade desta proposição de intervenção pedagógica, viabiliza alterações em atenção aos anseios e necessidades de aprendizagem dos estudantes, visto que nenhum planejamento encontra-se findo, demandando análise e adaptações.

Assim, o trabalho destinado a mobilizar estratégias cognitivas de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa, depende da criatividade e esforço do professor enquanto pesquisador de sua prática, embora as condições sejam, muitas vezes, adversas. (BORTONI-RICARDO, 2008).

REFERÊNCIAS:

ASESBP. Gêneros literários. **Conto**. Disponível em: <http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística**. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

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

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. (Org.). **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108, 2011.

FLAVEL, John H. Cognitive Monitorin. In: W.P. DICKSON (Ed.) **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press, 1987

FLAVELL, John H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed), **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 231-236, 1976.

FRANÇA, Natália Marina. **Análise crítica da música Panis et Circenses**. Disponível em: <https://musicasbrasil.wordpress.com/2012/02/07/panis-et-circensis-os-mutantes>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

FUVEST. **A contemporaneidade do Panis et Circenses**. Redação 2011. Disponível em: <https://vdocuments.site/a-contemporaneidade-do-panis-et-circenses.html>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste/Campinas:UNICAMP, 1984.

_____. **Linguagem e ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. Cad.Est.Ling., Campinas, (31) p.127-143, Jul./Dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636996/4718>. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

_____. Unidades Básicas do ensino de português. In GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

GARCEZ, Lucília. **O processamento da escrita: modelos e reflexões**. 2004. Acedido a 10 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0912656_2011_cap_3.pdf. Acesso em 09 de novembro de 2018.

HAYES, Jhon R.; FLOWERS, Linda S. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. NJ: Laurence Erlbaum, 1980.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, 2006.

KATO, Mary. Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da leitura. **Anais do I Encontro**

de leitura. Londrina, 1984.

_____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Oficina de leitura:** Teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. 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.

KOCH, Ingedore Villaça. **Estratégias pragmáticas de processamento textual.** Cad.Est.Ling., Campinas, (30):35-42, Jan./Jun. 1996. Disponível em : http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118743/1/ppec_8637038-6779-1-PB.pdf . Acesso em 06 de janeiro de 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo, Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

MALAGUTI, Nilze Maria. Sequência didática: uma estratégia para o trabalho com o gênero documentário. In: SANTOS, L. I. S.; SOBRINHO, G. R. (Orgs). **Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita.** v. 1. Cáceres: Unemat, 2015.

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

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

NATAL. **Matriz curricular do Profletras.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRRN, p. 93-118, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2. ed. Natal/RN: EDUFRRN, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. Como se corrige redação na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARQUES, Santiago Villela. *Sósias: contos*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SAVARY, O. Curare. In: **O olhar dourado do abismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Competência leitora e aprendizagem**. 2006. Disponível em: http://www.escoladavila.com.Br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

STEET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa*. 1996. Disponível em: http://www.solar.virtual.ufc.br/arquivos/prof/2300/2/251064/artigo_ensino_gramatica_numa_perspectiva.pdf. Acesso em 06 de dezembro de 2018.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Panis et circensis. Os Mutantes. **Álbum Tropicália**. 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KliwbHqtb7w>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

ANEXOS

Anexo I: Texto indicado para a apresentação da situação

Curare - Olga Savary

Para Elmer Corrêa Barbosa

Deitada na relva, emersa dessa piscina de sol, ganho no colo um presente da grande árvore, agora meu teto: ponta de lápis, minúsculo seio? É ao que se assemelha a minúscula forma vegetal. Penso na beleza da vida e em meu homem enquanto bicho, na beleza do corpo também mente (que mente e corpo somos), feito à minha imagem e semelhança, minha costela-homem, extensão de mim. Hein, costelinha? Nado em suor, em sal, me inauguro outra e sempre a mesma – sem virar jamais o que era.

Vida então é o gozo de, iniciado o jogo, viciar os dados: a cega fome ancestral dessa pantera, minha e sua, dessa fera fascinante e odiosa trucidando a paz que inteira a ecologia do ser.

Uma festa é o que ele é: afoxé, fandango, folia-de-reis, boi-tinga, boi-de mamão, boi-bumbá, cordel, capoeira, chegada, cambinda, quilombo, carranca do São Francisco, tambor-de mina, tambor-de-crioula, congo, canga, mineiro-pau, reisado, jongo, festa do Divino, cavalhada, ticumbi, torém, coco, zabumba.

Minha caça, presa fácil (não difícil – pra não dizer impossível), circo e pão, moto contínuo, consumismo, consumação, consumição, misticismo, excomunhão, círculo vicioso e de giz, beco sem saída, arquétipo, ícone, títere, mito.

Anda nu que nem bicho a hora que quer, veste-se de homem quando precisa. Correm em seu sangue os rios do Xingu. Mais: o Amazonas, o Tocantins, o Paraná, o Parnaíba, o Negro, o Araguaia, o Paracatuba.

Viva a vida, ó uirapuru (flauta encantatória uma vez na vida), pajé da tribo, cacique, tuxaua da mata, morubixaba, ita isso, ita aquilo, coração de pedra, pedra viva, vira rio, vira boiúna, visagem, assombração, vira peixe e caça de comer, vira milho, mais primitivo dessas Américas ameríndias, mandioca da roça, susto, sustança, surpresa, perfume exótico, minha dose pra leão, idéia fixa, fantasia, reflexão, prazer, senso sem sentido, deus-dará, útil flagelo, vira estrela na noite cheirosa. Vira nuvem ou, antes, transpiração, evaporação da água, aí sim, vira nuvem, vira chuva (ou como dizem os seus: desabam as nuvens). Vira sol e estrela da manhã, da tarde e da noite, e o que mais houver. Vira Tupã, Anhangá, sortilégio, labirinto. E Maiua, o boto encantado a seduzir.

É arara vermelha, papagaio do mato, ferrão de arraia, a correnteza, áspera e terna fibra de buriti, a palmeira, a palma de carnaúba, arco-íris, mato rasteiro, junco alto, erva miúda, serra azulada, montanha roxa ao longe, água cantando entre pedras, aguinha de riacho, fundo de rio presenteando muiiraquitã, cheiro bom de capim-gordura, de capim-cheiroso, vetiver, fruto do mato, deserto/oásis.

Sua voz, modulada e grave, como jamais se viu, boca a mais bela e cheia, a língua sábia e ágil: fartura sem fartar, o melhor alucinógeno inventado em Pindorama, quando Pindorama era só Xingu.

Tem sexo longo, nunca muito a prumo como pediria o seu e o meu desejo, meio

murcho, de índio, bandeira a meio pau, mas sabe bulir mulher, deixá-la doida, doidinha, toda molhada, alça-a para o alto, com dedos sábios e língua.

Tuxaua do corpo e da alma, sabe como ninguém as artes do namoro, da sedução, dos mistérios do prazer, porque sabe ser ele mesmo e por saber jogar o jogo de ser abandonadamente extensão do outro.

Nada mais belo que o homem que sabe honrar uma mulher, o macho que honra a sua fêmea. E como é índio, chamo-o Xingu. Que sabe honrá-la, Xingu, em Pindorama.

Anexo II: Texto indicado para o Módulo I

Almoço com o rei - Santiago Villela Marques

*Os animais se deixam seduzir pela atração do alimento, e os homens pela atração da esperança – mas é preciso, para isso, que encontrem algo que possam morder.
(Petrônio, Satiricon)*

A comida é boa. Melhor seria, se não tivéssemos os sentidos tão aplicados no adivinhar de onde virá o ataque terrorista.

Agentes de segurança e policiais do governo espalham-se por ruas, becos, terraços de edifícios. Confundem-se com garçons e senescais. Comem com os convidados, as mãos no garfo e na escopeta, um olho no risoto e outro no povo.

Há duas semanas, a escola está fechada para os preparativos do banquete, que são longos e criteriosos, no cuidado de harmonizar cozinha e política antiterrorista.

O rei aprecia banquetear-se no meio do povo. Espera provar que não é aristocrata. Oferece a melhor comida do reino aos súditos, enquanto arrufa o peito, exibindo a segurança de que o governo agrada a todos. Certamente, há os de pouco paladar para a culinária de sua majestade, e não faltam os que se opõem à política gastronômica real. Por isso, enquanto fala, a realeza investiga os rostos na rua, os carros que passam, um comensal suspeito.

Como aquele, na ponta de uma das mesas populares. O homem que não serve, absorvido no livro. De tempo em tempo, um agente armado contorna a cadeira do estranho. Espia sobre os ombros, como os leitores de jornais alheios tentando roubar uma manchete. Certo de que aquilo não explode, o agente não abandona o livro à leitura do estranho e distrai-se com um punhado de amêndoas.

Para todos os regabofes reais, são desapropriados prédios da educação pública, em lugares diversificados da capital. A arquitetura se adapta as necessidades do cardápio de sua majestade. Tempo maior parece o necessário ao retorno dos prédios às antigas funções. Quatro meses atrás, o banquete foi realizado no campus universitário, e até agora as aulas não foram retomadas. Mamãe me pede paciência e oferece os livros da embaixada para me manter ocupado nos estudos de Direito Internacional.

Mamãe é embaixadora. Por isso nos sentamos, eu e ela, à mesa do rei, sob a marquiese, a vinte passos da mesa comunitária instalada no pátio de entrada da escola. Pátio, calçada e rua são agora um amplo refeitório, depois que retiraram as cercas, para provar confiança de sua majestade em se imiscuir no populacho.

A mesa do povo está decorada com grandes e coloridas etiquetas. Os trinta por cento

alfabetizados podem ler os nomes dos pratos, identificando terrinas e travessas trazidas pelos garçons.

Este é um país de muito sol, posto por Deus a brilhar sobre muita areia e deserto. E o discurso de sua majestade o quer de brilho para todos. Por isso, aqui estão homens, mulheres e crianças. Todos disputando um lugar à mesa, sob a insolação do céu limpo.

A diplomática mamãe elogia a comida e me aconselha que prove o cordeiro. Está delicioso! Provo e aprovo. Quero acrescentar, ao dela, meu elogio, mas nunca acerto o nome do rei. Chamei-o, às vezes, Adolfo. Ele se incomodou. Não quer ser comparado com um colega que o mundo ainda alcunha de ditador. Eu tento, sempre em vão, lembrar-lhe o nome. Minha língua, acostumada à acides dos idiomas europeus, não consegue degustar os doces e delicados ingredientes do padrão linguístico nacional.

O rei defende o governo. Argumenta com a qualidade da comida. Seu povo agora come carne. E brioques, como a realeza europeia. E tudo vem dos melhores rebanhos e celeiros de sua majestade.

Um burburinho chama a atenção para o homem do livro. Ele abana insistentemente a cabeça, diante do garçom que serve o cozido de vitela. Pessoas apontam e sussurra. Reconheço algumas expressões, na língua adocicada do país: “metido a besta”, “desordeiro”, “professor”, “criatura sem paladar”. O garçom volta à cozinha, visivelmente irritado.

Sinto um tremor no estômago. A fome costuma ser histérica. Há três semanas, os jornais noticiavam o linchamento de um homem, imediatamente antes do informe em cadeia nacional, convidando para o banquete do rei. Barrigas vazias precisam ocupar os nervos.

Uma cadela de costelas à mostra rói um osso atirado à rua.

A comida é boa, mas peço a mamãe que informe, ao rei, que precisamos ir. Que invente negócios em nosso país como pretexto de nossa partida. Mamãe responde que não é tão simples. É uma diplomata. E a diplomacia é a arte de não desagradar os reis.

Um menino acerta o garfo na orelha da cadela magra, que corre para o beco. O osso sempre firme na boca. De repente, o beco arrota um barulho de latas, que põe um alerta nos soldados e no povo. Metralhas ensurdecem o azul. O beco late e gane, fazendo coro aos comensais, às cusparadas de comida rejeitada pelo medo, às tosses dos engasgados com o susto.

Um soldado arrasta, do beco, a cadela morta, que um homem em mangas de camisa e chapéu de chef recolhe, em um balde, para os fundos da escola.

Os agentes que se amontoaram sobre o rei retornam, reconfortados, a seus postos. Algo, porém, continua a tremular na superfície da tranquilidade. Os talheres cochicham nervosos.

Chegam novas bandejas. Mesmo neste país sem mar, não faltam à mesa o linguado marinado, os mariscos e trutas recheadas. Aos poucos, as bocas vão se esvaziando de comentários, enquanto focinham de novo no repasto real. A mãe ralha com o garoto que perdeu o garfo na orelha da cadela. Enfia-lhe na mão, com brutalidade, uma coxa de peru ao Porto, enquanto ela mesma põe os dentes numa maçã ou, antes, a maçã nos dentes, como leitoa a preparar-se para o forno.

Calado pelos protestos de mamãe, mastigo o saboroso pernil de cordeiro.

Mastigo trinta e cinco vezes, e o cordeiro ainda desce arranhando o esôfago, pressionando o coração apreensivo com os rostos desgostosos, que só agora noto nas janelas

da rua.

Súbitos gritos sobem do interior da escola. Uma cozinheira avisa que vai esfolar com pimentões a pele de alguém. As mesas criam orelhas.

De uma sacada, surge a cozinheira, com água suja de louça em uma bacia. Esparge-a sobre o homem do livro, que é vaiado e ofendido pelas mulheres da cozinha.

– Você não gosta da comida do rei?

– Fora daqui, rebelde!

O homem tenta tirar fiapos de macarrão das páginas do livro, mas é bombardeado com ossos de frango e cascas de nozes. Agora todos os convidados estão empenhados na segurança do rei e defendem-no, também, com tortilhas e grãos-de-bico. Sob o ataque de alta culinária, o homem levanta-se e foge, derrubando o livro. Mamãe mira a capa. Seguindo seus olhos, vejo que é um volume de *Vidas Secas*, traduzido no sinuoso alfabeto daquele país.

Subitamente mamãe parece acordar de um letargo. Toma o último gole de campanha e, com as maçãs queimando no rosto, pressiona-me com força o braço:

– Somos estrangeiros – cochicha-me ao ouvido. – Precisamos retornar ao nosso país.

Depois se volta para o outro lado e, aproveitado a distração no tumulto, tenta pedir ajuda aos comensais, que parecem, contudo, não entender suas perguntas:

– Como saio daqui?

– A senhora aceita outra porção de vitela?

– Já provou o salmão ao roquefort?

Mamãe me puxa pela mão e resvalamos para o interior da escola, ocultados pelos garçons com o javali à francesa. Procura falar com um deles, mas são todos negros e eu lhe recordo de que os de nossa classe, aqui, não podem falar com os daquela cor.

Ela apanha o telefone e, enquanto nervosamente liga para a embaixada, contemplo o novo mobiliário escolar.

Os armários, na secretaria, limpos de fichas e diários, abrigam pratos e talheres de serviço para todas as funções: antepasto, sopa, peixes, sobremesas. Na biblioteca, os livros jazem empilhados no chão, as estantes liberadas para o depósito de embutidos e enlatados. Na mesa do diretor, um açougueiro retalha uma peça de costelas com um machado. Um cheiro nauseante de gordura e sangue unta o ar dos corredores.

– Com licença, senhor!

Encosto-me à parede. Uma fila de bandejas leva taças de mousses, creme de figo e pistache, chutney de abacaxi, tâmaras cristalizadas, bombas de chocolate, frozens de café e de frutas, profiteroles e zabagliones e outros tesouros açucarados.

Mamãe retorna, e preciso fechar a boca e secar a saliva.

– O carro da embaixada está aqui perto. Já vem nos buscar.

O maitre informa que o rei nos chama para a sobremesa e, ao finalizar a frase, cai sobre nós, empurrados pela ressonância de um estrondo.

Gritam que uma bomba de chocolate explodiu nas barbas de sua majestade. Quem iria desconfiar de um ataque disfarçado numa homonímia? Ninguém esconde uma bomba em outra bomba, raciocinava o Serviço de Inteligência, melhor treinado para o mistério do que para o óbvio.

Somos carregados às pressas, pelos agentes policiais da embaixada, que acabam de entrar. As pistolas se defendem de tudo que se mexe no caminho, até a saída dos fundos:

mantas de carne ao sol, salames e morcelas nos varais, cachos de uvas e bananas às janelas, o professor rebelde espetado num gancho de açougue.

De onde virá outro ataque?

Apenas no aeroporto, já subindo a rampa de embarque, esqueço as bombas de pólvora, despreocupado das malas sem dono infiltradas em bagageiros. Sinto o maior pesar da sobremesa perdida. Mesmo em voos internacionais, servem uma comida tão ruim...

BOOK TRAILER: UM GÊNERO DIGITAL A FAVOR DA LEITURA²⁰

Carlos Roberto Borges

Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski

Márcia Aparecida Moraes Domiciano

INTRODUÇÃO

Fundamentações teóricas que discorrem acerca dos conceitos de letramento, letramento digital, letramento literário e multiletramentos abordadas por estudiosos da língua como Lopes (2010), Coscarelli e Ribeiro (2007), Cosson (2012) e Rojo (2012), de certa forma, orientam o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa e afirmam a necessidade de se considerar às particularidades de cada uma neste processo. Dessa forma, com esta proposição de intervenção pedagógica, pretende-se publicizar sugestões com possibilidades de se trabalhar nesta perspectiva, com estudantes do Ensino Fundamental, do oitavo ano. Todavia, estas sugestões também poderão ser adequadas ou ajustadas para se trabalhar em outras turmas.

Esta proposta de intervenção tem como objetivo desenvolver o interesse dos estudantes para realizarem leituras de livros impressos, concomitante com as leituras digitais que gostam de realizar. Enfatiza-se, que estas leituras sejam realizadas com interesse e com compreensão do conteúdo lido, ou seja, que a metacognição seja desenvolvida. O gênero digital proposto é o book trailer, com o qual se pretende que os estudantes adquiram o hábito da leitura de livros, não só no formato digital, mas também em material impresso. Desse modo, espera-se que desenvolvam técnicas de leitura e produção de textos digitais, com estudos da produção impressa do poeta de Alta Floresta, José Mendonça²¹ e, assim, compreendam a necessidade de se valorizar escritores regionais. Também, pretende-se incentivar e valorizar a criatividade e a autonomia dos estudantes, por meio de estratégias que incluem o trabalho em grupo, a pesquisa na internet e a leitura literária.

A proposição didática fundamenta-se no planejamento de uma sequência didática pautada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que poderá ser desenvolvida, juntamente com os estudantes por meio de leitura, análise, produção e divulgação de textos digitais do gênero proposto. A opção pelo gênero book trailer se deu por este ser veiculado na internet, pois os estudantes poderão desenvolver trabalhos que contemplem alguns objetivos como a divulgação de livros regionais, motivação à leitura e produção de textos digitais com som e movimento. Como se orienta, o letramento em Língua Portuguesa deve ser desenvolvido a partir da leitura e produção de textos, compreende-se, então, que os multiletramentos sejam propostos da mesma maneira, ou seja, com a prática sistematizada em sala de aula, para que o processo interventivo seja democrático e inclusivo.

Com esta compreensão, o desenvolvimento da proposição desta sequência didática, pretende trabalhar as características e a função social deste gênero, com vistas a preparar

20 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

21 O autor foi uma escolha para valorização de autores locais, no entanto poderá ser substituído por outro autor, de acordo com a localização dos estudantes a desenvolverem a proposição didática.

os estudantes a produzirem book trailers, divulgá-los em redes sociais e, por consequência, motivá-los a tornarem-se leitores hábeis nos suportes impressos e digitais.

2 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS

O mundo digital está, cada vez mais, presente nas atividades de leitura e produção textual dos seres humanos e os estudantes estão inseridos nesse meio. Com isso, a materialidade e organização textual, fora da escola, organizam-se de forma mais abrangente em meios virtuais que nos tradicionais formatos impressos ou manuscritos. Inserido nesse espaço está o poeta altaflorestense José Mendonça, com sua produção impressa a espera dos leitores. Assim, propôs-se trabalhar alguns textos deste autor, com o planejamento desta proposição de intervenção docente.

Quanto à transição do material de leitura impresso para o digital, recomenda-se aos professores de linguagem adequar-se a essa realidade e aceitar a responsabilidade de desenvolver estudos dos gêneros digitais com leitura, análise e produção de textos multissemióticos. Neste contexto, questiona-se sobre quais gêneros digitais podem alavancar, tanto o prazer, o gosto e o encantamento, indispensáveis para a construção do hábito da leitura, quanto à criatividade dos estudantes em desenvolver textos digitais? Como mesclar as atividades e técnicas tradicionais, dos manuscritos e leituras do texto impresso, com o texto digital, sem que afete negativamente a realidade de sala de aula? Entende-se que a produção de book trailer poderá desencadear outras atividades comuns e esperadas nas aulas de Língua Portuguesa na interação com o texto.

2.1 Objetivos

A proposição desta intervenção pedagógica tem como objetivo despertar o interesse dos estudantes para realizarem leituras de livros impressos, concomitante às leituras de textos digitais que gostam de realizar, mas que estas leituras sejam realizadas com interesse e compreensão do conteúdo lido, que provoquem nos estudantes reflexões metacognitivas. Desse modo, com a produção de book trailers espera-se que eles adquiram técnicas de leitura e produção de textos digitais com os estudos da produção impressa do poeta de Alta Floresta, José Mendonça. Com isso, pretende-se, ainda, incentivar a criatividade, o trabalho em grupo, a pesquisa na internet e a leitura literária.

3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA POESIA

Nos estudos de Língua Portuguesa, um dos princípios mais abordados e comentados é o incentivo e o desenvolvimento da leitura por parte dos educandos. E, quando se pensa em leitura, deve-se diferenciar o ato de ler a partir da mera decodificação e o ato de ler em uma perspectiva compreensiva do letramento, pois há aí grande diferença que pode ser esclarecida por Lopes (2010). Ao desenvolver o letramento, já surgem novos conceitos que se encaixam, por exemplo, nos fundamentos dos multiletramentos de Rojo (2012); no letramento literário de Cosson (2012); no letramento digital de Coscarelli e Ribeiro (2007). Todavia, para saber se a leitura realmente está sendo compreensiva, deve-se atentar aos preceitos metacognitivos

defendidos por Leffa (1996), pois a partir do exercício metacognitivo as pessoas monitoram a sua própria aprendizagem.

A partir desta compreensão, como resultado da proposição de intervenção pedagógica em questão, espera-se que os educandos tenham os conhecimentos necessários para conceituar e produzir book trailers, de acordo com os conceitos de Corrêa (2017) e Rolla (2015). Para que os estudantes consigam compreender as características e a função social do gênero em questão, bem como produzir adequadamente este gênero digital, sugere-se, dentre outras formas de planejamentos, o uso da sequência didática, pautada nos princípios estabelecidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

3.1. Alfabetização e letramento

Considera-se que, para um educando aprender a ler e a escrever, é necessário que se tenha mais atenção a dois conceitos, conceitos estes que não podem ser trabalhados de maneira individualizada, porém concomitantes: letramento e alfabetização.

A alfabetização é quando o indivíduo aprende a ler e a escrever, porém não faz uso deste recurso em situações práticas que lhe são cobradas. Já o letramento faz menção a este tipo de uso, ou seja, um indivíduo letrado é aquele que tem capacidade de distinguir fonema ao representá-lo sob a forma de grafema, sabe interpretar, e, quando necessário, utiliza sua competência comunicativa em contextos sociais que lhe exijam conhecimentos. Essas condições são fundamentais, pois como afirma Lopes (apud SOARES, 2003, p. 10) “não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la”.

Neste sentido, o letramento é compreendido como um processo contínuo e inacabado, enquanto a consolidação do processo de alfabetização, compreendido enquanto apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é condição determinante para que o contínuo desenvolvimento do letramento não seja prejudicado. (MELLO, 2018).

3.2 Multiletramentos

Multiletramentos podem ser compreendidos como orientações pedagógicas, nas quais os professores fazem uso de ferramentas como áudio, vídeo, música, imagens e outros recursos didáticos, em prol de uma prática docente com estratégias de intervenções pedagógicas inovadoras. Segundo Rojo (2012, p. 168) “O termo multiletramentos, refere-se às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presente hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos”.

A pedagogia dos Multiletramentos começou nos Estados Unidos, na década de 1990, com vários pesquisadores e professores que fizeram uma manifestação a favor de uma pedagogia renovada, com a qual pudessem utilizar novos gêneros, como os digitais, sem a necessidade de ficarem limitados a publicações tradicionais ou impressas. Contudo, como afirma Rojo (2012), nesta nova orientação pedagógica, deve-se valorizar e respeitar a cultura de cada estudante, pois isso enriquecerá o processo de aprendizagem. Para tanto, é importante que a escola articule a união entre os dois, com vistas à formação de cidadãos autônomos.

Desta forma, a pedagogia conservadora, pautada na transmissão de conhecimento,

dá espaço a uma educação mais colaborativa e autônoma, em que os conhecimentos dos estudantes são valorizados pelos professores, para que novos conceitos possam ser por eles, construídos. Sobre a formação de professores, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, Rojo²² (2013), em uma entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, presente no site da Universidade Federal do Ceará, declara:

Essa é a ideia [...] formar os professores para que eles consigam trabalhar de outra maneira, saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva, do patrimônio que eles têm a transmitir etc., e pensem um pouco no funcionamento da vida social contemporânea [...]. E prover formação, porque como ele (professor) é de outra geração, ele fica muito receoso de entrar nessa seara e de ver a escola como um lugar que possa alterar sim.

Os professores, quando têm acesso a boas formações e cursos adequados, compreendem a importância de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, valorizando-os ao utilizá-los em sua prática. Neste sentido, dentre os multiletramentos, destacam-se, nesta proposição de intervenção pedagógica, o letramento literário e o letramento digital.

3.3 Letramento literário

Quando se fala de letramento literário, faz-se necessário uma separação entre uma simples leitura do texto literário e o trabalho com o letramento literário na escola. A leitura simples é aquela que o estudante faz em qualquer ambiente, sem cobrança, em uma relação individual, particular e interpessoal, em que o sentido vai existir a partir da interação do leitor com o texto.

O letramento literário na escola é aquele que tem como uma das principais funções, formar leitores que consigam entender, por meio dos gêneros textuais, os sentidos do mundo e, a partir disso, compreenderem que a leitura não tem somente uma, mas sim uma pluralidade de interpretações. Com esta compreensão, pode-se afirmar que nunca haverá um monólogo em uma leitura, pois segundo Cosson, (2012, p. 28):

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto, do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneiras diferentes, em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro, não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto.

A escola não é a única, mas é uma das principais instituições formadoras de leitores. A maioria delas possui, em seus acervos, um grande número de textos classificados como literatura e considerados dignos de leitura, muitas vezes desmerecendo outros textos menos valorizados, por não serem prestigiados por uma classe mais letrada. O cânone é um exemplo

22 Entrevista sobre Multiletramentos com Roxane Rojo. Disponível em: www.grim.ufc.br <http://www.grim.ufc.br/entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens>. Acesso em 17 de maio de 2018.

do que se citou anteriormente, pois muitos estão nas escolas principalmente por motivos tradicionais.

Todavia, pode-se considerar também como letramento literário a leitura de mangás, gibis, a interação com filmes, séries de TV, entre outros. Os objetivos destas leituras são diferentes das realizadas sob supervisão da escola, mas sem dúvida estabelece ao leitor uma relação de sentido amplo e variado.

Por isso, compreende-se que as práticas de letramento literário devem ser realizadas, pelas escolas, a partir da valorização da diversidade, com escolha de obras que trarão perspectivas e visões sobre o mundo, isto é, obras que são significativas para o nosso tempo.

3.4 Letramento digital

Nos dias atuais, com o advento das novas tecnologias, pode-se afirmar que o estudante, para adquirir qualquer informação que gere conhecimento, basta fazer uma simples pesquisa na internet. Todavia, a posição adotada pelo professor e a escola diante deste fenômeno digital, deve ser de transformação. Assim, o manuseio dos meios digitais enquanto recursos didáticos, poderão fazer com que a prática de ensino e de aprendizagem ocorra de maneira mais satisfatória, sem deixar de lado o objetivo de formar cidadãos opinativos, críticos, valorosos e conscientes de seus deveres e direitos para atuarem na sociedade em que vivem.

Neste sentido, o uso das novas tecnologias em sala de aula, quando acertadamente utilizado, poderá envolver os estudantes mais facilmente nas aulas, pois, com novas práticas pedagógicas, os professores poderão utilizar os recursos tecnológicos presentes na rotina dos estudantes e, com isso, conseguir uma participação e uma interação mais efetiva e autônoma por parte deles.

Neste contexto, e com esta compreensão, surge o conceito de letramento digital. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 5), “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler, quanto para escrever)”.

O letramento digital está pautado em uma nova forma de ensino e de aprendizagem, que tem como centro o estudante, caracteriza-se por ser dinâmico, participativo, autônomo. Por isso, preza a independência e o interesse dos estudantes, no qual a posição do professor será de mediador, que planejará sua intervenção pedagógica articulada aos recursos tecnológicos cotidianamente utilizados pelos estudantes, ou disponíveis na escola. Uma aula no laboratório de informática da escola, muitas vezes, pode ser o primeiro contato que os estudantes têm com o computador, pois apesar de se viver em uma época bastante tecnológica, na qual muitos têm acesso a celulares e outros meios digitais, ainda há muitas pessoas sem acesso à internet. Estes, de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 4), seriam os:

[...] ‘excluídos digitais’, no entanto, têm notícia da existência da Internet e dos microcomputadores e desejam (e precisam mais que aqueles) conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura. A escola, ao repensar o ensino e a possibilidade de empregar esta nova tecnologia nas salas de aula ou como sala de aula, de forma cuidadosamente tecida, empresta conceitos da sociedade do impresso e repensa os impactos da escrita em meio digital. Os computadores oferecem diversidade de tratamento da imagem e do

texto na forma de programas concebidos para escrever ou diagramar. Já a Internet constitui-se como novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos.

Como se observa, resguarda-se ao docente o desafio de formar cidadãos letrados, inclusive digitalmente, para que possam utilizar toda sua capacidade comunicativa de maneira adequada em situações sociais diversas.

3.5 Metacognição

O leitor eficiente é aquele que compreende o que está lendo, como também percebe quando não compreende o texto lido e busca estratégias para sanar suas dificuldades de compreensão. Como afirma Leffa (1996, p. 45):

Uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido. [...] O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados.

Dessa forma, quando o leitor põe em prática suas habilidades de eficiência na leitura, percebe-se a ocorrência da metacognição, ou seja, quando o leitor controla sua própria compreensão. Em relação ao exercício metacognitivo da leitura, Leffa (1996, p. 46) explicita que:

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feita pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve, portanto: (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão [...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha.

Assim, ler e compreender um texto depende das habilidades que o leitor desenvolve, pois somente ler sem compreender e não buscar meios para a compreensão não é suficiente para se tornar um ser letrado, seja qual for o letramento em questão.

3.6 Book trailer: gênero digital multimodal

O *book trailer* é um gênero digital que apresenta o *trailer* de um livro. Um pequeno vídeo que mostra as principais características que os leitores encontrarão no livro. Os *books trailers* podem ser feitos de diversas formas, podendo ter animações, fotos do livro, narrações de frases dos textos entre outros. Como confirma Rolla (2015, p. 5):

[...] os vídeos partem de uma sinopse do livro reunindo os aspectos principais do enredo e buscam a essência da obra com a finalidade de despertar interesse pela sua leitura. Além das principais informações como título da obra, dados do autor, geralmente os book trailers apresentam a capa do livro e fragmentos do texto verbal impresso conjugados com imagem, animação e som.

Este gênero digital é um novo instrumento que os professores podem usar para instigar a leitura dos estudantes, assim fazendo com que as aulas se tornem mais prazerosas, pois como afirma Rolla (2015, p. 8), “este novo gênero constitui-se como uma metodologia que desafia o olhar, pensar, fazer, compartilhar e aprender”.

Desse modo, acredita-se que trabalhar com o gênero digital na escola, especialmente o book trailer, pode ocasionar bons resultados, pois além de ser uma forma de fugir às aulas tradicionais, Corrêa, (2017, p. 31-32) acrescenta que:

A função principal de um Book Trailer é fazer a divulgação literária de um livro e instigar no leitor a vontade de fazer a leitura do material apresentado no vídeo. Também tem como função atrair a atenção do leitor para a obra literária, mas sem fazer substituição da leitura.

Assim, no trabalho de leitura e escrita, o book trailer pode atrair o interesse dos estudantes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS SUGERIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Essa proposição de intervenção pedagógica poderá ser desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da orientação metodológica pautada na Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta sugestão de planejamento didático consiste em desenvolver um gênero textual oral ou escrito a partir de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Esta orientação encontra-se no capítulo quatro intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” presente na obra Gêneros orais e escritos na escola.

A primeira etapa refere-se à Apresentação da situação, momento em que o leitor (estudante) terá seu primeiro contato com a proposta de intervenção, entendendo seu desenvolvimento e o produto a ser gerado no final de todo o procedimento (um texto inédito, a partir do gênero trabalhado). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98), “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Esta ocasião é importante para que o professor possa esclarecer o desenrolar da proposta interventiva, desde o motivo de sua realização até o modo como será executada, propiciando assim, espaço para que os estudantes se sintam membros deste processo, podendo opinar e colaborar com sugestões pertinentes ao assunto. Assim, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 99), “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”.

Na segunda etapa da SD, denominada produção inicial, o professor solicita aos

estudantes a produção de um gênero textual escrito ou oral para que se possa diagnosticar como eles estão em relação a esta prática e, conseqüentemente, fazer uma reflexão de como e onde a realização da intervenção poderá auxiliá-los, de modo a alcançar um resultado satisfatório.

A primeira produção de cada estudante orientará o professor em como desenvolver sua SD, pois através dela é que se poderá trabalhar de modo a ajudá-los a superar suas dificuldades. Em relação a essas dificuldades, os próprios estudantes percebem que as têm. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101):

Isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Através da produção, o objeto da seqüência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a seqüência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

A terceira etapa da SD, intitulada módulos, é o momento em que o professor vai começar a desenvolver técnicas para trabalhar de modo a sanar ou amenizar os problemas apresentados nas produções iniciais realizadas pelos estudantes. O professor iniciará sua intervenção fundamentada na habilidade e no desejo que os estudantes têm acerca da leitura, escrita e interpretação, pois assim enriquecerá e desenvolverá estratégias prazerosas para que se alcance resultados adequados ao final de todo o processo.

No decorrer da produção textual, podem se apresentar problemas em relação à escrita. Dessa forma, nesta terceira etapa, é necessário que o professor trabalhe primeiramente a representação da situação de comunicação, isto é, explique o contexto, o porquê daquela escrita, quem será o seu interlocutor e qual o papel dele enquanto locutor. Logo após explicar a elaboração dos conteúdos, ou seja, a maneira como se pode produzir um texto. Conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005, p. 103):

O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo. Estas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes.

Assim, para finalizar esta terceira etapa dos módulos, é necessário que ocorra, por parte dos estudantes, o planejamento e a produção do texto, pois é neste instante que eles colocarão em prática tudo que assimilaram no decorrer do desenvolvimento da SD trabalhada.

É imprescindível que ocorra a orientação sobre cada gênero estudado, desde sua estrutura até a linguagem e o vocabulário a ser utilizado. Sem deixar de mencionar que é preciso ter um planejamento prévio sobre o que falar, qual mensagem será trabalhada, por qual meio ocorrerá, entre outros.

É recomendado que o professor trabalhe de maneira distinta, com variações de exercícios e atividades, para que os estudantes tenham o entendimento de que eles podem se apropriar do conhecimento de diversas formas, de um modo plural.

A quarta e última etapa da SD vem com o nome de Produção final, que consiste no instante em que professor e estudantes avaliarão, por meio do produto, se juntos conseguiram atingir o objetivo inicial, depois de todo o processo desenvolvido em sala de aula. A avaliação é importante, pois constatará se os estudantes entenderam os elementos mais relevantes do gênero estudado e pontos mal absorvidos, também o professor poderá retornar e tentar sanar ou amenizar o problema.

Mediante a estrutura de planejamento explicitada acima, a expectativa com esta proposição de intervenção pedagógica, planejada sob a forma de sequência didática, é que contribua com o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e produção textual dos estudantes. Desse modo, sugere-se que o desdobramento da SD aconteça em quatorze horas/aulas, de acordo com o descrito abaixo:

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gênero: Book Trailer

Etapa - 01

Situação inicial - (01 aula)

Objetivo: Expor a ideia de produzir um book trailer de um livro de poemas do autor de Alta Floresta, José Mendonça²³.

Procedimentos:

- Explicar superficialmente as características de um book trailer, gênero que será trabalhado e como ocorrerão as aulas.

Etapa - 02

Produção Inicial - (02 aulas)

Objetivos: - Interagir com os meios digitais;
- Produzir um book trailer.

Procedimentos:

- No laboratório de informática, pedir para os estudantes produzirem um book trailer do último livro que cada um leu. As orientações dadas serão apenas de que o book trailer é um gênero digital e que deve conter informações sobre o livro lido, com o objetivo de divulgar seu conteúdo.
- Após as produções, sem interferências, salvar em pen drive.

Etapa -03

Módulo 01 - (02 aulas)

Objetivos: - Conhecer os livros do autor José Mendonça²⁴;
- Compreender a estrutura de um book trailer.

²³ O professor interessado em trabalhar essa sequência didática tem toda liberdade para escolher outro autor, de acordo com o interesse e a realidade da escola e dos estudantes.

²⁴ Ou de outro autor que o professor queira divulgar, que seja do interesse, ou possa, de alguma forma, chamar a atenção dos estudantes.

Procedimentos:

- Apresentar os livros de José Mendonça²⁵, tanto de poemas, como de literatura de cordel;
- Realizar leitura dos livros, sendo que cada estudante receberá um livro;
- Apresentar o conceito de book trailer, suas características, alguns modelos projetados em Datashow.

Módulo 02 - (02 aulas)

Objetivo: - Interpretar e compreender poemas dos livros selecionados.

Procedimentos:

- Individualmente, os estudantes realizarão a leitura compreensiva de um dos poemas dos livros selecionados;
- Interpretarão o poema escolhido, descreverão o que entenderam do mesmo, de acordo com as palavras e a estrutura;
- Diante das dificuldades de compreensão, serão orientados pelo professor a buscarem estratégias, como pesquisa em dicionários, internet, livros etc., para solucionarem as dificuldades.
- Socializarão com a turma o poema escolhido e a interpretação que fizeram dele.

Módulo 03 – (02 aulas)

Objetivos: Elaborar um roteiro para produzir um book trailer, bem como escolher imagens, sons e textos.

Procedimentos:

- Cada grupo ficará responsável por um livro do autor escolhido;
- Escreverão um roteiro para o book trailer que produzirão, escolhendo imagens, som e texto escrito que utilizarão para produzirem o book trailer.

Obs.: Deverão escolher imagens próprias, ou cuidar com os direitos autorais das imagens.

Produção Final - (04 aulas)

Objetivo: - Interagir com as novas tecnologias ao elaborar slides e vídeo para produção do book trailer.

Procedimentos:

- No laboratório de informática, produzirão slides com as imagens selecionadas ao roteiro que produziram.
- Editarão um vídeo com os slides, ou seja, produzirão o book trailer.

Etapa Final (01 aula)

Objetivos: - Divulgar o book trailer em meios digitais;

25 O professor tem toda liberdade para escolher os livros e os autores que serão trabalhados em atenção ao contexto em que a escola está inserida.

- Realizar a entrega dos books trailers ao autor dos livros (quando possível, ou seja, no caso de autores locais e na valorização das obras deles), como forma de lhe sugerir a divulgação de seus livros via Internet.

Procedimentos:

- Juntamente com os estudantes, decidir em quais meios digitais os books trailers serão divulgados, tais como, Facebook, Instagram, WhatsApp ou outro, e realizar as postagens.
- Realizar a entrega dos books trailers ao autor se for possível, que pode ser em cerimônia especial, na escola diante da comunidade escolar.

6 RESULTADOS ESPERADOS OU RESULTADOS A SEREM ALCANÇADOS

Ao trabalhar esta proposição de intervenção pedagógica, planejada sob a forma de SD que sugere, como produto final, a elaboração de book trailers, espera-se que os estudantes tenham maior interesse em realizar leituras literárias e que valorizem autores locais, pois desse modo contribuirão com o próprio desenvolvimento e com a divulgação dos autores que gostam de ler. Espera-se que, por iniciativas próprias, comecem a produzir outros book trailers de livros que lerem. Conforme afirma Corrêa (2017, p. 11), “na conjunção entre literatura e tecnologia, surge uma nova forma de incentivar e promover o acesso à literatura através da composição de vídeos, os Book Trailers [...]”.

Dessa forma, os estudantes estarão lendo livros impressos, situação almejada pelas escolas, e lendo e produzindo textos digitais multimodais, ou seja, interagindo com as novas tecnologias, situação desejada pelos estudantes. De acordo com Brito e Costa (2016, p. 6), “[...] o book trailer preza pela valorização dos livros físicos, principalmente pelo público mais jovem”.

Assim, a proposta, como aqui descrita e sugerida, poderá dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, ao vincular os multiletramentos com os letramentos digital e literário, fugindo ao tradicionalismo que tanto é debatido. Desta forma, poderá propiciar aos estudantes um processo de aprendizagem mais interativo e autônomo.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Viviane de Oliveira. **Book trailer como alternativa de compartilhamento de informação sobre literatura**. UFRS: Porto Alegre, 2017. Disponível em < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/175288> > Acesso em 24/01/2019.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

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

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.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador**: alfabetização e letramento 1. Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa)

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso**: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos. 1 ed. Cuiabá/MT, EdUFMT, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Book Trailer**: tecnologia e leitura. Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_115.pdf. Acesso em 24/01/2019.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRELADA A UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE POEMAS VISUAIS

*Iraci Sartori dos Santos
Izana Néia Zanardo
Marciana Teixeira de Gois*

INTRODUÇÃO

Almejar que o ensino-aprendizagem em ambiente escolar tenha de fato qualidade pressupõe que os envolvidos na ação de ensinar, disponham, além da boa vontade, conhecimentos teóricos e metodológicos que poderão embasar a sua prática. Dessa forma, este trabalho destaca a relevância da aprendizagem significativa ligada à afetiva, as quais estão, aqui, relacionadas à literatura, com vistas à leitura e escrita de poemas visuais.

Para tanto, traz-se à compreensão, discussões sobre a aprendizagem significativa, fundamentada em Ausubel (2003), que defende que o material a ser apresentado aos estudantes deve ser significativo, de modo que possa relacionar-se a conhecimentos anteriormente aprendidos, para se ter a construção de um novo conhecimento. Assim, a aprendizagem afetiva ganha espaço, pois o ensino planejado para propiciar emoções positivas no estudante, favorece a aprendizagem de um novo conhecimento. Nesse sentido, o letramento literário, defendido por Cosson (2018), tem como instrumento para ensino-aprendizagem a experiência literária, por meio do contato com a literatura que poderá assegurar efetiva função na vida do estudante e na sociedade.

Dentre os variados gêneros textuais, evidencia-se, neste trabalho, o poema visual, que por sua composição textual literária, permite explorar a sensibilidade, a afetividade, o autoconhecimento, a apropriação de conhecimento de mundo, o senso estético entre outros aspectos importantes para a aprendizagem dos estudantes. Como afirma Pontes (2007), as singularidades que o compõem, evidenciam a construção e disposição dos elementos gráficos e a exploração dos signos, para o ganho de significado e para ser ressignificado.

Para permitir ao estudante a aprendizagem significativa, que tem como base o texto literário poema visual, planejou-se uma sequência didática, pautada nos fundamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas a propiciar uma aprendizagem significativa ao considerar o processo metacognitivo, realizado por meio da leitura e escrita do gênero textual literário, poema visual.

1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Em modalidades gerais podem ser citadas três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora. “A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2006, p. 151-152). De acordo com esses autores, a aprendizagem afetiva resulta de sinais internos do indivíduo e pode ser identificada com experiências que poderão provocar no ser humano prazer, dor, satisfação, descontentamento, alegria ou ansiedade. Entretanto, a teoria do pesquisador norte-americano Ausubel (1918-

2008), que discute aprendizagem significativa, focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva. Pesquisas biográficas expõem que o autor é de origem judaica, família pobre de imigrantes da Europa Central. Ele cresceu insatisfeito com a educação, recebia castigos e humilhações na escola, afirmava que a educação era violenta e reacionária. Em um dos seus livros descreveu cenas do que lhe aconteceu na escola:

Escandalizou-se (um professor) com um palavrão que eu, patife de seis anos, empreguei certo dia. Com sabão de lixívia lavou-me a boca. Submeti-me. Fiquei de pé num canto o dia inteiro, para servir de escarmento a uma classe de cinquenta meninos assustados. [...] A escola é um cárcere para meninos. O crime de todos é a pouca idade e por isso os carcereiros lhes dão castigos. (AUSUBEL, 1978, p. 31).

Sem dúvida, essa vivência corroborou para que Ausubel investigasse e definisse a aprendizagem significativa. Assim, o autor expõe:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige que um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenham ideias ancoradas relevantes, com as quais se possam relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (AUSUBEL, 2003, p. 1).

Dessa forma, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel parte do pressuposto que para a apropriação de uma nova aprendizagem, é necessário que o cérebro realize um processo de relação com uma aprendizagem já adquirida e acomodada na estrutura mental, e, assim, crie um ponto de ancoragem, denominada pelo autor como subsunçor (es), que poderão gerar a nova aprendizagem. Portanto, é essencial que o professor considere e estimule o conhecimento prévio do estudante, além de criar situações que possibilitem um novo conteúdo possível de ser relacionado com algo já existente.

Assim, de acordo com Ausubel (2003, p. 3) “na aprendizagem significativa, o mesmo processo de aquisição de informações, resulta numa alteração quer das informações recentemente adquiridas, quer do aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva, à qual estão ligadas às novas informações”. Segundo ele, na maioria dos casos, as novas informações estão ligadas a um conceito ou proposição específico e relevante. Dessa forma, entende-se que a apropriação de um novo conhecimento também tende a alterar um conhecimento que já existe, de forma a reforçá-lo ou desconstruí-lo.

Ainda nessa proposição, o autor reafirma a hipótese que as experiências de aprendizagem passadas influenciam, ou exercem efeitos positivos ou negativos sobre a nova aprendizagem significativa e a retenção, devido ao impacto sobre as propriedades relevantes

da estrutura cognitiva. Dessa forma, ele expõe que a experiência de aprendizagem resulta numa nova transferência, através da alteração da estrutura cognitiva.

Nesse sentido, ao considerar também a aprendizagem afetiva que resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer, dor, satisfação, descontentamento, alegria ou ansiedade, é possível refletir sobre as condições de aprendizagem, considerando o ambiente em sala de aula, as relações entre estudante e professor, a metodologia expositiva do conteúdo e o quanto esses aspectos têm contribuído de forma favorável ou desfavorável para a aprendizagem.

Também Selbach e Antunes (2013) trazem a discussão de aprendizagem significativa, ao abordar o sistema de filtros, e explicar que tudo o que passa pelo cérebro passam por alguns “filtros” que censura o que não deve ser guardado e que selecionam o que realmente deve ser guardado. Nesse sentido, os autores orientam a criação de sistemas que possam facilitar a sedução desses filtros, deixando passar as aprendizagens que queremos. Os filtros recebem o nome RAD, ou seja, Sistema Radicular, Amígdala e a intervenção da Dopamina.

De acordo com Selbach e Antunes (2013), para que uma informação consiga passar pelo primeiro “R” é necessário que se apresente uma novidade que seja interessante, pois toda a informação que se considera sem graça, chata, ou repetitiva é imediatamente bloqueada pelo primeiro filtro. Mas, ao contrário disso, caso julgue interessante, supera a barreira e passa para o segundo filtro “A”; Amígdala, conhecida como filtro afetivo. Nesse caso, se a informação for interessante, mas não agradável, de alguma forma esse segundo filtro trata de bloqueá-la, porém se a informação passar por esse filtro então chegará ao terceiro, trata-se de “D” dopamina, neurotransmissor do prazer, dessa forma ocorre a assimilação do novo conhecimento.

Destarte, percebe-se o quanto os sentimentos exercem influência para a aquisição de uma nova aprendizagem. Por isso, torna-se a enfatizar que o professor tem papel preponderante para criar condições positivas/atraentes, para que ocorra a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, Ausubel (2003) destaca o papel da linguagem de suma importância, aumentando-se a manipulação de conceitos e de proposições, por meio das propriedades representacionais das palavras, clarificam-se tais significados e tornam-se mais precisos e transferíveis. Desse modo, entende-se que quanto mais se exemplifica um novo conceito por meio de objetos, situações ou elementos concretos, quanto mais se estimular a curiosidade e fazer relações com conceitos anteriores, maiores serão as possibilidades de aprendizagem.

Diante da imensidão de conceitos que permeiam a aprendizagem significativa, há muito a se expor, porém, somente neste espaço, não é possível. Dessa forma, empresta-se as análises realizadas por Moreira e Masini (2006), que são cabíveis para sintetizar o discurso de que aprendizagem significativa é papel do professor. Desse modo, os autores apresentam quatro tarefas fundamentais, cabíveis ao professor, sendo: a primeira de identificar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino. A segunda de identificar quais os subsunçores (conceitos, proposições, ideias claras, precisas, estáveis) relevantes a aprendizagem do conteúdo. A terceira de diagnosticar aquilo que o aluno já sabe. E a última, de ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa.

Realizar essas quatro tarefas fundamentais, certamente não é fácil, principalmente se o professor não tem conhecimento acerca da determinada teoria. Além disso, é possível

afirmar que mesmo com certa noção sobre a aprendizagem significativa, parece que é preciso realizar exercícios reflexivos constantes, se realmente tem se promovido processos para gerar a aprendizagem significativa. Assim, acredita-se que para tal promoção, o professor tem que estar determinado a estudar, planejar, analisar e replanejar a sua prática constantemente.

2 O PROCESSO COGNITIVO E METACOGNITIVO

Ao pensar em aprendizagem significativa é necessário compreender cognição e metacognição. Assim, retoma-se a aprendizagem cognitiva que se origina da cognição. Para tanto, recorre-se a Moreira e Masini (2006) que explicam que cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem. Segundo eles, à medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Já a metacognição é exposto por Flavell (1976, apud LEFFA, 1996, p. 47) “como o conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles, ex.: propriedades pertinentes à aprendizagem de informações ou dados,” ou seja, é a capacidade que o sujeito possui em refletir e (re) planejar a sua aprendizagem. Desta forma, é fundamental conduzir o estudante a realizar o processo metacognitivo, sendo que é ele o responsável para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de aprendizagem.

Solé (1988) aborda esse processo voltado para a leitura e o nomeia como “estratégias e procedimentos de autodireção”. Nesse sentido, a autora cita Nisbet e Shucksmith (1987) que apresentam tais procedimentos da seguinte forma:

[...] processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concedem as macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevadas, intimamente relacionadas a metacognição-capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a nossa atuação, de planejá-la - e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (NISBET; SHUCKSMITH, 1987, apud SOLÉ, 1998, p. 69).²⁶

Assim, ao se considerar o ato de ler a “chave” para a aprendizagem, torna-se evidente que essencialmente com crianças e adolescentes esse processo metacognitivo necessita ser motivado e até mesmo ensinado²⁶, mediante exercícios que os levem a refletir a causa de determinadas incompreensões durante o ato da leitura, e que assim possam pensar e organizar estratégias que superem suas dificuldades.

Nesse sentido, Leffa também apresenta o processo metacognitivo voltado para a leitura e afirma que uma das características fundamentais do processo da leitura, é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão.

Dessarte, vincula-se a aprendizagem por meio de gêneros textuais e destaca-se o poema visual, o qual é apresentado como proposta de intervenção neste trabalho. Assim, reflete-se sobre esse gênero no sentido de quanto ele exige do estudante a realização da metacognição, uma vez que nem sempre, em uma primeira leitura, é possível depreender o sentido ou a proposição do texto. Portanto, trata-se de um gênero propício, tanto para o

26 De acordo com Leffa (1996, p. 56-57) “a habilidade metacognitiva desenvolve-se com a idade. Pode começar talvez a partir dos quatro anos, mas desenvolve-se definitivamente ao longo das séries do primeiro grau. A instrução específica de um adulto pode melhorar o comportamento metacognitivo da criança”.

desenvolvimento cognitivo, quanto metacognitivo, pois para a sua elaboração requer pesquisa, interação e criatividade o que pode gerar para o estudante aprendizagem significativa.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Estar inserido em sociedade implica a leitura e escritura de textos, sejam eles verbais ou não, isso exige do ser humano, além de estar alfabetizado, que desenvolva também, o aperfeiçoamento em sua língua, o que é possível por meio do letramento. Após e concomitantemente ao processo de codificação e decodificação dos signos, para a aprendizagem da escrita e leitura de textos, ocorre o letramento, que se diferencia do processo de alfabetização, pois requer dos usuários da língua, práticas mais desafiadoras e elaboradas de leitura e escrita. Por serem processos interligados - alfabetização e letramento - este “De uso recente na Língua Portuguesa, [...] tem suscitado algumas controvérsias”. (COSSON, 2018, p. 11).

Diante disso, ao conceber o termo letramento no Brasil, houve a tendência de entendê-lo como acréscimo, ampliação do processo de alfabetização, não se considerando as diferenciações e singularidades entre ambos. Convém ressaltar que o termo letramento se caracteriza pelas “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita”. (SOARES, 2017, p. 31). Isto posto, para que se obtenha êxito em ações sociais que envolvam leitura e escrita da língua, faz-se necessário que se desenvolvam habilidades que resultem em seu uso adequado e proficiente. Neste quesito, a escola possui papel fundamental, pois além de viabilizar a alfabetização, possibilita e conduz o estudante ao letramento, uma prática ininterrupta, mediante o contato com a quantidade de gêneros textuais existentes e por existir.

O letramento, além de proporcionar o uso eficiente da leitura e escrita em meio não ficcional, também o possibilita em meio ficcional, no que diz respeito à literatura. Para adentrar definições e conceitos sobre literatura, segundo Jouve (2012, p. 30), anterior ao século XVIII, a “arte verbal limitava-se à poesia” (grifo do autor), foi a partir desse marco cronológico que os gêneros em prosa começaram a ter visibilidade e ocorreu a “necessidade de um termo geral para designar a arte de escrever”, que foi definida por literatura. Cabe ressaltar que, nesse período, a “literatura” designa “[...] a ‘cultura’ e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição”. (JOUVE, 2012, p. 29). Dessa forma, somente a aristocracia produzia e usufruía da literatura.

Assim, desde o século XVIII, o termo literatura deixa de referir-se à cultura daquele que possuía acervo de leitura e conhecimento e passa a referir-se, precisamente, a escrita dela, em gêneros antigos ou recentes:

[...] são as obras e não os homens que pertencem a uma elite. Fazer parte da “literatura” funciona, desse modo, como um reconhecimento para os gêneros antigos e valida o valor dos gêneros recentes. A literatura deixou de designar, portanto, um “ter”, para designar uma prática e, para, além disso, o conjunto de obras dela resultantes. (JOUVE, 2012, p. 30). Grifos do autor.

Dada a definição de literatura, torna-se imprescindível destacar no cenário atual o seu desprestígio por parte da sociedade, da escola, de alguns professores, estudantes que

não sabem o valor, a função e o lugar que a literatura deve ter na escola e socialmente. Neste contexto, Cosson (2018, p. 10-11) afirma que muitos acreditam que a literatura limita-se a um saber desnecessário, o que faz com que, quando abordada, seja vista, superficialmente, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o que não a consolida no que é literatura.

Lamentavelmente, não se pode negar que à literatura não se tem dado o devido valor. É certo que, na maioria das escolas, a literatura, é vista, apenas, como disciplina, voltada a fatos históricos referentes a ela, ou como pretexto para o ensino de Língua Portuguesa e de sua gramática. Isso ocorre devido às várias dificuldades mencionadas por Cosson (2018, p.10-11) e, principalmente, em consequência da atitude do professor perante a literatura, quer pela impossibilidade imposta por superiores ou por falta de conhecimento, não sabe ao certo, como trabalhar e promover a literatura, a fim de que o ensino torne-se “uma prática significativa para si e para seus alunos”. (COSSON, 2018, p. 11). Para isso, acredita-se que deve haver o resgate da importância que a literatura tem na vida do ser humano e na sociedade, pois, indiferente da classe social a que se pertença, a literatura pode e deve estar ao acesso de todos, mesmo por que, caracteriza-se em um uso diferenciado da linguagem, em que “se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha é também de todos”. (COSSON, 2018, p. 16).

Muito além das habilidades linguísticas que a literatura propicia, a aprendizagem significativa e afetiva também a permeia, uma vez que na subjetividade da escrita literária está presente as diversas emoções que movem um autor a expressar-se e a possibilidade de despertá-las em seus leitores - as mesmas e outras. Sendo assim, a literatura considera o ser humano, o que ele traz dentro de si e pode transformar em uma sociedade. Assim, sustenta Todorov (2014 p. 75-76): “[...] não posso dispensar as palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas. Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar”.

Diante das considerações feitas sobre letramento e literatura, dentre os tipos de letramento, importa focar o letramento literário, o qual deve ter espaço na escola para que se estabeleça e promova a experiência literária. Cosson (2018, p.12) afirma que o letramento literário, pela essência da sua escrita, desencadeia o processo de letramento, e, por conseguinte, seu efetivo domínio.

Segundo Cosson (2018), o letramento literário vai além do que é evidenciado nas escolas no ensino de literatura. Ultrapassa a simples leitura, ou seja, a decodificação dos signos e os exercícios de checagem para saber se o estudante realmente leu o texto ou não. É indiscutível que a leitura do texto é elemento essencial para desenvolver o letramento literário, entretanto é necessário que a leitura esteja embasada na “própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos”. (COSSON, 2018, p. 46). Dessa forma, a leitura literária oportuniza ao professor e ao estudante “uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos”. (COSSON, 2018, p. 46).

Por ser a leitura uma prática essencial ao letramento literário, Cosson interessou-se por entender a leitura como um procedimento linear que envolve etapas: a antecipação, a decifração e interpretação. Para ele “são essas três etapas que guiam a [...] proposta de letramento literário”. (COSSON, 2018, p. 42). A primeira, antecipação, consiste na preparação

que é feita antes de o estudante decodificar o texto propriamente dito. Nessa etapa, cabe ao professor motivá-lo diante do que será lido. Para isso, é necessário criar práticas interessantes, que despertem a curiosidade do estudante e que se relacionam ao texto a ser lido, também nesse momento o estudante tem contato com a obra e observa de que compõe a sua materialidade; além disso, é nesta etapa que uma breve exposição do autor e da obra é mostrada. Por isso:

[...] são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto - não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo - quanto aos elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. (COSSON, 2018, p. 40).

A segunda etapa, definida por decifração, corresponde ao domínio que o leitor tem das letras, palavras e textos. Assim, resalta Cosson (2018, p. 40) um leitor iniciante despenderá de maior tempo nesta etapa, enquanto que um leitor maduro decifrá o texto com maior fluidez. A terceira e última etapa, diz respeito à interpretação. Nesta parte o leitor dá sentido ao que lê, por meio de inferências. Esta se relaciona, com o processo de aprendizagem significativa, pois na interpretação, o leitor busca o que conhece, pertencente a seu contexto, além de ser apresentado pelo texto fatos novos, associados ao contexto retratado, o que gera novos conhecimentos: “Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto, quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido”. (COSSON, 2018, p. 41). Desse modo, o autor aponta dois momentos da interpretação, um interior, que diz respeito à decifração do texto até a apreensão global de seu sentido e, o exterior que resulta na construção de sentido sobre o que foi lido, havendo a concretização da interpretação que é compartilhada e faz com que os leitores tenham consciência de que pertencem e são atuantes dentro de uma coletividade.

Diante do exposto, compreende-se que admitir o letramento literário nas escolas é, sobretudo, uma forma de resgatar seu valor em um ambiente que muitas vezes o utiliza, não para a experiência e vivência literária, que cumpra o “seu papel humanizador” (COSSON, 2018, p. 17), mas para fins didáticos que fogem da sua função. Todavia, deve-se considerar que sua prática de leitura e escrita, dentro do letramento literário, são excelentes instrumentos para um ensino com aprendizagens significativas.

4 POEMA VISUAL: UM GÊNERO DA LITERATURA

O homem desde a antiguidade sente necessidade de se comunicar com seus semelhantes. As pinturas rupestres foram uma das formas de comunicação, por meio de símbolos gráficos para se entenderem. Com o passar do tempo, houve evolução no modo de comunicação humana entremeando o oral, os gestos, os sinais, as expressões físicas, o surgimento da escrita, da imprensa, e atualmente a tecnologia da informação com caráter imagético, que se exprime através de imagem.

A literatura que é um instrumento de comunicação e de interação social, por imprimir os conhecimentos e a cultura de um povo, acompanhou essa evolução até a difusão pela web nos tempos atuais. Segundo Candido (2013), a literatura é uma “necessidade universal” e um “direito das pessoas de qualquer sociedade”, o que significa afirmar que a literatura humaniza

o homem e o grupo do qual faz parte.

Ao abordar as obras literárias, estas são classificadas em três gêneros: épico, lírico, e dramático, que tiveram origem na Grécia Antiga, e eram escritos na forma de poesia. As raízes dessa divisão se encontram na Poética, do filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Segundo ele “a poesia reclama ânimos bem dotados ou capazes de se entusiasmarem”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 64).

Essa classificação foi refinada durante o período do Renascimento (século XV) e do Neoclassicismo (século XVIII). A narrativa foi se sobressaindo e a poesia ficou mais relacionada com o gênero lírico. No gênero lírico, o poema, de forma fixa, é marcado por criatividade, expressão de emoções, sentimentos e valores estéticos, ou seja, com poesia. As origens literárias da poesia apontam que ela nasceu para ser cantada, pelo menos até a Idade Média, a preocupação era com a estética, a métrica e a rima. São exemplos: o soneto, trova, balada, rondó, o rondel, o haicai, a sextina, o canto real, o vilancete, a vilanela, o pantum, e a quadra popular. Para Sant’anna (1986, p.53), “Cada época se formula através de uma linguagem., [...]”.

Além do poema fixo, há também os versos livres, chamados de versos irregulares, aqueles que não seguem um padrão de métrica definido. Em síntese, o poema é um gênero textual cuja forma composicional é em verso, e em que na maioria das vezes há poesia. Como diz o verbete do dicionário Aurélio (2001, p. 578) a poesia, de forma denotativa, é a “Arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados” e que vai muito além de poemas.

O gênero literário poema enriquece sobremaneira a compreensão e a apropriação de recursos linguísticos e estilísticos para o estudante, usuário da língua. Pinheiro (2002, p. 17), ressalta a importância de o professor proporcionar a poesia em ambiente escolar, visto que ela atinge a inventividade e as possibilidades de criação e inovação da linguagem.

O estudo e a interpretação dos textos literários contribuem para compor o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao estímulo à sensibilidade, à afetividade e ao autoconhecimento do estudante, predispondo-o, tanto para a apropriação de conhecimentos, por tornar o estudo mais significativo, como para o desenvolvimento do senso estético, da fruição estética, por envolver o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação. Assim, Candido (1972, p. 805) salienta que “A literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver”.

Como se observa, por meio da emoção, uma das primeiras condições de organizações dos estados mentais, é possível perceber o contexto externo. “[...] Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.” (GALVÃO apud ARANTES, 2003, p.74).

Em relação às formas de apresentação dos poemas, dentre elas, de uma expressão mais livre, temos o poema visual, que se caracteriza por:

[...] valorizar a imagem como entidade universal. A palavra, no caso, é muito bem explorada e colocada, compondo um todo harmônico capaz de permitir ao “leitor” - aquele que lê e vê ou só vê - uma infinidade de leituras, de acordo com o nível do seu conhecimento, experiência de mundo, cultura e escolaridade [...]. (PONTES, 2007, p. 20).

O poema visual permite outras leituras além da linear, pois sua composição sugere associação entre expressões ou palavras posicionadas estrategicamente no texto.

Historicamente, os primeiros poemas visuais foram criados na Grécia clássica, com Símias de Rodes (Século III a. C.) com o célebre poema conhecido como “O ovo” que tem os versos organizados na forma de um ovo; e Dosíades de Creta. Os versos dos poemas acompanhavam a forma dos objetos (flauta, martelo, ovo). Denominada “poesia figurativa”, também foi produzida na Idade Média pelo clero advindo dos avanços das técnicas de impressão. Somar elementos gráficos a textos, poesia ou palavras, era a ação que materializava os poemas visuais naquele momento. Assim, “[...] por ‘poesia visual’ pode-se entender toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar às palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar; [...]”. (MENEZES, 1998, p.14-15).

Atualmente, entende-se que a poesia visual se destacou no século XX, como um texto multimodal, que suprime a estrutura de verso e estrofe, a predominância de aspectos figurativos, efeitos semânticos gráficos e sonoros, entre outros. O destaque é em consequência da Revolução Industrial a partir de 1850, um período em que surgiram diversos movimentos culturais, de caráter futurista, impulsionados pelas expressivas informações dos meios de comunicações, tais como: o Expressionismo, art nouveau, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, que deram origem ao Movimento Modernista Brasileiro e contribuíram de alguma maneira para o ressurgimento da literatura visual dos poemas. Neste contexto, Delas e Filliolet (1974, p. 202-203) acentua que “Agora, e cada vez mais, um poema é visto antes de ser lido, lido visualmente antes de ser dito. O que se altera, em que pesem os tratados teóricos impregnados da ideia clássica da superioridade dos antigos, é a forma de consumo, que segue a evolução de toda a sociedade”.

Diante do exposto, é importante programar uma ação didática sequenciada do gênero poema visual, em sala de aula, a fim de explorar a sua forma composicional e estilística, pois segundo Altenfelder e Armelin (2010, p.66) “o convívio e o trabalho com textos poéticos ajudam a desenvolver nos alunos a capacidade para perceber esses recursos expressivos. [...] descobrir que o poema, quando lido com atenção, sugere múltiplos sentidos, todos decorrentes dos recursos selecionados pelo poeta para compor seu texto”.

Compreende-se então, que os poemas visuais utilizam de formas distintas o espaço em branco da página; o arranjo visual, as escolhas lexicais associadas ao modo de escrita do texto que são essenciais na construção do sentido e deve ser visualizado para que se compreenda o seu conteúdo, mesmo por que:

O poema é um texto “marcado por recursos sonoros e rítmicos. Geralmente o poema permite outras leituras, além da linear”, pois sua organização sugere ao leitor a associação de palavras ou expressões “posicionadas estrategicamente no texto”. A poesia está presente no poema, assim como em outras obras de arte, “que, como o poema, convidam o leitor/espectador/ouvinte a retornar à obra mais de uma vez, desvendando as pistas que ela apresenta para a interpretação de seus sentidos”. (GOLDSTEIN, 2010, p. 22).

Por estas características específicas, a leitura de poemas visuais faz, ainda, com que os estudantes reconheçam e valorizem o texto literário como expressão de identidade e cultura, bem como patrimônio artístico da humanidade.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO DOCENTE

A sequência didática ocorre por meio de atividades encadeadas e organizadas de modo a permitir uma sequência lógica gradual, que atribua sentido aos assuntos e conteúdos propostos, a fim de facilitar o entendimento e, com isso, potencializar o processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual, conforme a seguinte definição:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 97).

A figura abaixo é uma representação do processo de trabalho em sequência didática para produção textual, seja oral ou escrita.

Figura 1- Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly

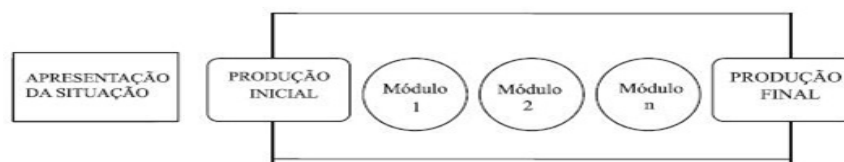


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: Livro Sequências didáticas para o oral e a escrita (2004).

A metodologia, de acordo com os autores, para realização da SD é a seguinte: apresentação da situação: momento para a contextualização inicial do gênero a ser estudado; produção inicial: primeira produção do gênero de texto proposto; módulos: propostas de atividades com os conhecimentos necessários relativos ao gênero em estudo e que não foram demonstrados pelos estudantes na primeira produção; e produção final: produção que demonstrará o aprendizado dos estudantes obtido no decorrer dos módulos.

Ressalta-se, porém, que a sequência didática de gêneros textuais destaca-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de estudantes.

6 PROPOSTA INTERVENTIVA

A Sequência Didática destina-se à disciplina de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. O gênero literário proposto é o Poema Visual com uma carga horária de 12 horas/aulas.

Os objetivos visam proporcionar o desenvolvimento metacognitivo por meio da criação de poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), com a utilização de recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e

poemas visuais, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica e outros recursos composicionais.

Tabela 1- Planejamento da Sequência Didática de poemas visuais

<p style="text-align: center;">Apresentação da Situação</p> <p style="text-align: center;">1 hora/aula</p> <p>Objetivo: Apresentar a proposta de sequência didática de poemas visuais aos estudantes.</p> <p>Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none">• Em sala de aula, será exposta aos estudantes a sequência que será desenvolvida, para que tenham a visão de todo o trabalho, da primeira à última atividade;• Citar que a proposta será divulgada em meios educativos e que as produções finais serão postadas em um site específico;• Em seguida, apresentar a proposta em slides, contendo objetivos e procedimentos metodológicos;• Após apresentação da proposta, os estudantes serão motivados a pesquisarem junto a sua família: o que é poema, que tipos de poemas seus familiares conhecem e se já elaboraram ou visualizaram algum poema visual. As informações serão compartilhadas na próxima aula.
<p style="text-align: center;">Produção Inicial</p> <p style="text-align: center;">2 horas/aulas</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Verificar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito de poemas a partir do seu contexto familiar;• Propiciar a produção inicial do gênero em questão;• Perceber as dificuldades de conceito e produção. <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Os estudantes serão questionados sobre o que pesquisaram e o que sabem sobre o gênero poema. Nesse momento, eles poderão ler e expor o que pesquisaram;• Após discussão, será exposto um slide para conceituar o gênero textual;• Em dupla ou grupo, os estudantes serão orientados a realizarem a produção inicial. <p style="text-align: center;">Módulos de Ensino</p> <p style="text-align: center;">Módulo 1</p> <p style="text-align: center;">2 horas/aulas</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover momento de leitura dos poemas da produção inicial;• Explorar as características do poema visual por meio de leitura e pesquisa;

- Conhecer a biografia de alguns autores de poema visual.

Desenvolvimento:

- A aula terá início com a leitura de alguns poemas produzidos na aula anterior;
- Abrir-se-á espaço para reflexão e inferências;
- Os estudantes serão motivados a realizarem inferências no texto lido;
- A turma será conduzida ao laboratório a fim de pesquisar, registrar e perceber como se compõe o poema visual, além de conhecer algumas informações sobre autores. Eles podem acessar os seguintes sites: <http://www.poemavisual.com.br/>; <http://www.ciberpoesia.com.br/>; <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/augusto-de-campos-poema-visual> <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/948/criar-poemas-visuais-com-a-turma.html>;
- <http://www.anterodealda.com/poesia.htm>; <https://demonstre.com/7-poemas-visual/>; http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/; dentre outros.
- Antes do término da aula, haverá momento de exposição oral sobre o que pesquisaram.

Módulo 2
2 horas/aulas

Objetivos:

- Promover momento de leitura de poemas de alguns autores consagrados;
- Propiciar momento de prazer aos estudantes através da leitura de poemas;
- Expor e discutir sobre as produções realizadas;
- Trabalhar recursos poéticos através de figuras de linguagem.

Desenvolvimento:

- A aula terá início com a leitura de poemas dos seguintes autores: Vinícius de Moraes (Desfolhada); Cecília Meireles (Motivo); Elias José (Cantiga do Vento); Sérgio Capparelli (A Primavera Endoideceu); Hugo Pontes (Nós); José Paulo Paes (Anatomia do Monólogo); Líbero Neves (Pássaro em Vertical); Arnaldo Antunes (Imagem); Ferreira Gullar (Mar Azul); Augusto de Campos (Lixo); Haroldo de Campos (Giro) Millôr Fernandes (Poeminhas Cinéticos), Décio Pignatari (Coca Cola); Renato de Mattos Motta (Poeminha Difícil!); Antônio Barreto, Fábio Sexugi (Xícara), Ronaldo Azeredo (Velocidade); Philadelpho Menezes (Goma de Mascarar); Gabriel Bicalho (Marinha VI) Jorge Fernandes (Rede); Paulo Leminski (Lua na Água); Carluce Pereira (O Mundo Roda); Manuel Bandeira (Trem de Ferro) e Klaus Burkhardt (A locomotiva).
- Abrir-se-á espaço para reflexão sobre as inferências;
- Serão apresentadas algumas figuras de linguagem no projetor multimídia. (Os exemplos do emprego das figuras de linguagem serão expostos por meio de poemas);
- Em seguida, os estudantes se organizarão em dupla ou grupo e realizarão exercícios sobre recursos poéticos utilizados nos poemas.

Módulo 3
2 horas/aulas

Objetivos:

- Promover momento de leitura e reflexão de poemas;
- Trabalhar recursos poéticos e estrutura de poema;

Desenvolvimento:

- Será apresentado, por meio de expositor de imagem, alguns poemas visuais, de autores já estudados no Módulo 2, para leitura e trabalho de estruturação do gênero;
- Os estudantes farão análise da estrutura composicional e dos recursos poéticos usados nos poemas.

Produção Final e Circulação do Conhecimento:
3 horas/aulas

Objetivos:

- Produzir poemas visuais;
- Rer e revisar os poemas produzidos;
- Socializar os poemas produzidos.
-

Desenvolvimento:

- Os estudantes serão organizados em duplas e receberão recortes de poemas por meio de frases para elaborarem poema visual;
- A professora, junto com os estudantes, elaborará uma lista de possíveis assuntos, posteriormente escolherão um para elaborar o poema;
- Após elaborar o poema, rer e revisar, se julgar necessário rer e aprimorar o poema;
- Exposição dos poemas produzidos no mural da escola e divulgação nas redes sociais da instituição e em um site específico.

Fonte: Planejamento elaborado pelas autoras (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo, pode contribuir sobremaneira para com a melhoria da qualidade social da educação. Dessa forma, com o intuito de envolver os estudantes em um ensino interativo e dinâmico, buscou-se com esta proposição de intervenção pedagógica, sugerir possibilidades de propiciar uma aprendizagem significativa, que poderá viabilizar, pelas discussões que poderá provocar, o exercício metacognitivo dos estudantes, condição importante para que possam se apropriar de novos conhecimentos.

Ao eleger o gênero textual literário, poema visual, para a elaboração da sequência didática, houve a intenção de aprimorar o conhecimento dos estudantes a respeito desse gênero, por meio da leitura, escrita e atividades voltadas à produção do gênero. Como

fundamentado nesta proposição de intervenção pedagógica, a literatura tem o poder de sensibilizar e despertar emoções no ser humano. Com isso, acredita-se que a aprendizagem pautada no trabalho com ela, pode ser, efetivamente significativa e promover, dentre outras dimensões da aprendizagem, o letramento literário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A dimensão afetiva na psique humana e a educação em valores**. Em: Arantes, V. (Ed.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (2003). São Paulo: Summus.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

AUSUBEL, David.P (2000). **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view** © 2000 Kluwer Academic Publishers. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Tradução: Lígia Teopisto. 1.ª Edição PT-467-Janeiro de 2003.

_____; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. **Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, 1972.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DELAS, D.; FILLIOLET, J. **Linguística e Poética**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix, Ed. USP, 1975.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: século XXI**. 2.ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOLDSTEIN, Norma. **Poema ou poesia?** In.: CORTESE, Beatriz Pedro (Org.) **Poetas da escola: Caderno do professor: orientação para produção de textos**. Coleção Olimpíada de Língua Portuguesa. Produção Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010.

GRUSZYNSK, Ana Cláudia; CAPPARELLI, Sérgio. **Ciber e poemas**. Disponível em: < <http://www.ciberpoesia.com.br> > Acesso em 02 dez. 2018.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva sociolinguística**. Sagra-D-C- Luzzato Editores, 1ª edição. Porto Alegre, 1996.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de Leitura**: Poesia Concreta e Visual. São Paulo: Editora Ática, 1998. 144 p. ISBN 85-08-07211-2

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PONTES, Hugo. **Poemas visuais e poesia**. São Paulo: Annablume Editora, 2007, 160 p.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Música Popular e Moderna Poesia Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

1.2 O planejamento de sequência básica e expandida e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica: anos finais da educação fundamental

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS CRÔNICA E NOTÍCIA²⁷

*Almir da Silva Coutinho
Sandra Cristina Buchelt*

INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta fundamental para a vida em sociedade, pois contribui para a formação do ser humano, capacitando-o a analisar e questionar o mundo em que está inserido, ao lhe proporcionar conhecimentos suficientes para confirmar ou refutar fatos, opiniões e acontecimentos que lhe dizem respeito em sua individualidade ou na coletividade social, local ou global. É por meio de sua prática efetiva que o ser humano amplia e muda o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo.

Na atual sociedade grafocêntrica, as habilidades de leitura são exigidas diariamente nas mais diversas práticas sociais, sendo essenciais para a inclusão efetiva e ou participativa nessa sociedade, com vistas às possibilidades de ascensão social e profissional. Desse modo, não basta apenas decodificar e compreender o texto, mas compreendê-lo em diferentes contextos, relacionando-o com o mundo real, a fim de tornar a leitura crítica e significativa.

As práticas de leitura, muitas vezes, são iniciadas em casa, mediadas pelos pais, porém seu aperfeiçoamento e aprofundamento são realizados na escola. Para tanto, cabe à escola, vista como espaço de educação formal para a apropriação e desenvolvimento do conhecimento historicamente construídos, proporcionar estratégias de aprendizagem que possibilitem a ampliação da capacidade leitora dos estudantes, a partir de práticas sociais de leitura que desenvolvam a competência leitora e comunicativa. Nesse sentido, Solé (1998, p. 32) afirma que “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”. Isso implica na busca de recursos e de estratégias que constituam leitores com habilidades leitoras, que lhes permitam ampliar continuamente conhecimentos diversos e reflexivos do mundo em que vivem.

O professor, como mediador no processo de ampliação das capacidades leitoras e escritoras dos estudantes, deve buscar recursos e estratégias que proporcionem a compreensão e apropriação dessas habilidades, além de abordar os diferentes elementos constitutivos dos gêneros textuais, suas particularidades, com vistas a despertar o interesse pela leitura de textos de diferentes gêneros, pois “o interesse também se cria, se suscita e se educa e em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. (SOLÉ, 1998, p. 43).

Sendo assim, foram pensadas atividades que objetivam o letramento literário e a ampliação da compreensão leitora dos estudantes, por meio do trabalho com o gênero crônica, por se tratar de um gênero com texto geralmente curto, que possibilita a intertextualidade com a notícia, que pode se relacionar às leituras e às reflexões sobre os contextos do mundo e da sociedade em que os estudantes estão inseridos.

Desenvolver a capacidade leitora do estudante é um processo iniciado antes do seu

27 Proposição didática solicitada pela Prof^ª. Dr^ª Ângela Rita Christofolo de Mello, como requisito avaliativo da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita.

ingresso no processo de escolarização formal. Isso porque, como se afirmou neste texto, na hodiernidade a criança geralmente nasce em um “universo alfabético”. Neste sentido, aquela que vive em um ambiente em que é frequente a presença do livro e demais suportes de leituras, poderá ter maior facilidade no processo de escolarização formal.

Todavia, o processo de alfabetização não produz, por si só, efeitos satisfatórios na formação de leitores. A apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), com uma leitura fluente, é a primeira condição para o aperfeiçoamento permanente de habilidades leitoras que a escola insistentemente precisará trabalhar em todos os anos da escolarização básica. Neste sentido, é necessário compreender o estágio de desenvolvimento leitor do estudante e propiciar a ele desafios cognitivos que propiciem condições para desenvolver habilidades metacognitivas que o façam avançar no processo de leitura, é fundamental.

Diante do desafio de ampliar a capacidade leitora do estudante do Ensino Fundamental, busca-se com esta proposta de intervenção docente, trabalhar a leitura de crônicas com vistas a propiciar um ambiente leitor/reflexivo que associe o gênero crônica ao gênero notícia, que leve à compreensão dos elementos constitutivos da crônica e de sua imbricada relação com fatos circunstanciais contemporâneos, a partir de atividades orientadas por meio de uma sequência básica.

Espera-se com o desdobramento desta sequência básica, trabalhar atividades que instiguem o exercício metacognitivo dos estudantes. Assim, o planejamento da sequência básica pautada na abordagem metodológica de Cosson (2018), que estudará as características do gênero crônica com vistas ao desenvolvimento de habilidades leitoras, fundamenta-se em Smith (1989), Fonseca (2018), Solé (1998), dentre outros pesquisadores da área.

1 OBJETIVOS

A partir do trabalho com crônicas do autor Moacyr Scliar, objetiva-se planejar e trabalhar estratégias de leitura por meio de uma sequência básica, junto aos estudantes do nono ano, a fim de promover o letramento literário em sala de aula, por meio da exploração do gênero textual crônica articulado ao gênero textual notícia, com vistas a proporcionar a apropriação do conhecimento dos elementos constitutivos dos gêneros bem como de habilidades leitoras, necessárias para uma compreensão desalienante da realidade sociopolítica, cultural e econômica.

Ao articular o trabalho do gênero crônica ao gênero notícia, busca-se a intertextualidade vinculada ao contexto sociopolítico, cultural e econômico dos estudantes, e, com isso, um processo interventivo pautado em práticas sociais da leitura.

Durante a realização desse processo interventivo, buscar-se-á o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes e das capacidades cognitivas e metacognitivas, a partir da leitura de textos dos referidos gêneros, bem como por meio da proposição de atividades que promovam reflexões individuais e coletivas.

2 COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DAS CAPACIDADES LEITORAS DO ESTUDANTE

Compreender o processo de leitura desde a alfabetização, é essencial para desenvolver atividades que vão muito além da capacidade de decifração fonético/fonológica das palavras, pois a aquisição da leitura só cumpre sua função a partir da compreensão de textos em situações de interação social, que nunca é interrompido, tendo em vista todas as condições de letramento, bem como as capacidades cognitivas e metacognitivas inerentes ao ser humano.

Neste processo, aprender a ler exige compreensão dos diferentes contextos sociais, pois além da obrigatoriedade da alfabetização:

A compreensão não envolve, obrigatoriamente, a assimilação ou mesmo o exame de toda a informação do texto, mas, em vez disso, envolve o ser-se capaz de extrair algum sentido do texto, em termos das expectativas e intenções do leitor. Mesmo os leitores mais fluentes às vezes precisam ler um texto mais de uma vez a fim de compreendê-lo ou recordar um detalhe perdido. (SMITH, 1989, p. 75).

Desse modo, o processo de aprendizagem leitora de um indivíduo é perpassado por todas as suas experiências sociais, além dos fatores físico-motores, psicológicos e psicolinguísticos. Neste processo é indissociável a relação texto/leitor para a construção de sentidos que muitas vezes fogem ao controle do autor, pois quem lê é influenciado por diversos fatores provocados pelas experiências que vivenciou, pelo momento da leitura, bem como pelo que se sabe sobre o contexto de produção, enfim, por incontáveis variáveis. Como destacaram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997. p. 53).

Pode se afirmar que todo conhecimento adquirido pelo leitor o aproxima do autor, assim como o autor é indissociável do leitor e sem a presença de ambos não seria possível a construção de sentidos no texto. Por isso a importância do professor explorar o contexto de produção do gênero trabalhado. Conhecer e compreender este contexto, é uma das condições para que a leitura para além da decodificação aconteça. Esse processo de aprender exige um esforço mental inerente à condição humana, portanto mesmo sem a escola, existe o pensamento, a capacidade de rever conhecimentos adquiridos socialmente, reformulá-los ou refutá-los conforme as necessidades exigidas pelo meio social. Neste sentido, “Os processos metacognitivos, presumivelmente, têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos, por exemplo, quando refletimos sobre se sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro”. (SMITH. 1989. p. 39).

Segundo Fonseca (2018, p. 187), “A metacognição traduz a ideia de que o ser

aprendente, inexperiente e mediatizado é um indivíduo portador de experiências, de sensibilidade, de pensamentos e de conhecimentos, que é capaz de raciocinar e refletir por si próprio”. Sendo assim os estudantes são capazes de pensar sobre o próprio pensamento e de reorientarem suas expressões e ações diante de eventos da realidade.

Com isso, o processo de metacognição pode ser visto como indissociável do processo de sociocognição, pois todo pensamento se dá em condições sociais que exigem a tomada de decisões que sempre levam, ou deveriam levar, em consideração, o outro.

Por isso, compreende-se que o ato de pensar não é aleatório, e se constrói pelo esforço mental que leva à leitura e à escrita conforme as exigências não estanques da sociedade, e necessita de reflexão e reorientação constantes. Assim:

A metacognição não é mais do que uma estratégia cognitiva de monitorização, que guia e enfoca o pensamento subsequente. Portanto, a metacognição se refere à aplicação de uma monitorização ativa, de uma consequente autorregulação e de uma orquestração de processos cognitivos que servem para a obtenção de soluções e objetivos e para a obtenção de metas e fins. (FONSECA, 2018, p. 188).

Contudo, o processo metacognitivo, com enfoque na apropriação e ampliação das capacidades leitoras, necessita, indubitavelmente, do amparo do professor como mediador, sendo aquele que compreende o estágio de desenvolvimento do estudante, apresenta desafios correspondentes a esse estágio, monitora a aprendizagem e projeta novos desafios acompanhados de autoavaliação constante.

Do ponto de vista sociocognitivo, em qualquer situação de aprendizagem da leitura e da escrita, são necessárias algumas ações recaídas sobre o professor, pois este deve reconhecer, identificar, criar estratégias desafiadoras para conduzir os estudantes a perceberem que a leitura e a escrita são frutos de interações sociais que estão muito além da contemporaneidade.

Neste sentido, todos os gêneros textuais resultam de processo sociocognitivo vivenciados pela sociedade que produz discursos para responder às suas necessidades comunicativas e sociolinguísticas, e como toda construção de linguagem, pode ser mudada por outro contexto linguístico-expressivo conforme a exigência social.

3 O GÊNERO CRÔNICA E O LETRAMENTO LITERÁRIO INTERMEDIADOS PELA VEICULAÇÃO DA NOTÍCIA

De uma perspectiva vislumbrada a partir da necessidade de ampliar a capacidade leitora dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, busca-se a partir do gênero crônica, articulado à veiculação de notícias, desenvolver uma Sequência Básica pautada nos princípios de Cosson (2018, p. 51) com leituras, análises e interpretações que permitam aos estudantes estabelecerem relações entre o gênero crônica e os fatos noticiados cotidianamente a que correspondem, e a outros textos em que se estabeleçam a intertextualidade.

O gênero crônica tem sua gênese em um fato circunstancial, como a própria origem grega da palavra define, *chronos*/tempo, ou seja, textos contemporâneos que podem ser objeto de leitura, reflexão, interpretação e comentários pelos estudantes.

Uma vez que a crônica teve seu suporte inicialmente no jornal veiculado no século

XIX, buscar-se-á voltar ao caráter da notícia jornalística, para que os estudantes compreendam os elementos constitutivos do gênero crônica e a interseção de seus elementos com fatos cotidianos, ou contemporâneos à época de produção textual.

As crônicas são narrativas curtas com a variedade mais coloquial da língua, em linguagem direta que podem levar o leitor ao humor ou à reflexão sobre um fato cotidiano observado pelo narrador.

A leitura de crônicas pode ser fator estimulante da leitura reflexiva, da leitura por prazer e da leitura crítica diante da realidade e dos fatos aparentemente banais, mas que merecem atenção nas relações sociais, como também para o desenvolvimento do conhecimento produzido pelo leitor e autor.

Por isso, o estímulo à leitura a partir de crônicas pode ser significativo, pois são textos que aproximam leitor e autor da realidade, do cotidiano e do conhecimento literário letrado que traz contribuições que potencializam o ato de ler, pois:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. (COSSON, 2018, p. 27).

Cosson (2018) afirma que a leitura de crônicas apresenta ao estudante a possibilidade de estabelecer relações entre o mundo real e as diferentes maneiras de representá-lo na escrita, pois o gênero articula-se aos acontecimentos contemporâneos, condição que facilita a interpretação e a compreensão do texto.

Conforme afirma Solé (1998), a leitura, como processo de interação entre o leitor e o texto, satisfaz a um propósito e tem na escola e no professor os responsáveis por tornar a leitura significativa, em que se lê, se compreende e se aprende com o texto. Para tanto, é preciso trabalhar estratégias de leitura que permitam aos estudantes ativar conhecimentos prévios, fazer inferências, interpretar, levantar hipóteses, fazer previsões e chegar a conclusões a partir do texto.

Considerando a leitura do gênero crônica e a partir dela o conhecimento de textos escritos nesse gênero, orienta-se ao professor “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2018, p. 29). Isso numa relação de respeito aos conhecimentos dos estudantes, a sua cultura oral e ao seu estágio de desenvolvimento dos domínios da leitura.

Diante destas ponderações, busca-se com a leitura de crônicas o letramento literário que se dá pela exploração da obra de diferentes maneiras, por meio da liberdade propiciada ao estudante de interagir com o texto a fim de desvendar todos os sentidos possíveis, e jamais tomar o texto literário como inquestionável, como se o autor fosse o único a encontrar sentidos nas palavras desvinculadas da realidade do leitor.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PAUTADOS NO PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA BÁSICA

Ao pensar em letramento literário e na apropriação de conhecimentos relacionados ao gênero crônica articulado a veiculação de notícia, suas características e estruturas, optou-se por seguir a Sequência Básica proposta por Cosson (2018). Este tipo de planejamento é constituído de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação o objetivo é preparar o aluno para o contato com os textos que serão trabalhados. A introdução prevê a apresentação da obra e do autor, com uma breve biografia, justificando a escolha de ambos. A etapa da leitura, considerada uma das mais importantes, permite ao professor acompanhar e aprofundar o processo de leitura, fazendo intervenções e contribuições se julgar necessário. A interpretação consiste no momento em que os alunos farão a sua interpretação da leitura.

Esta proposta poderá ser trabalhada com estudantes matriculados no nono ano do Ensino Fundamental. As atividades foram elaboradas a partir de crônicas do autor Moacyr Scliar. Para sua realização, serão necessárias, em média, dez aulas, podendo ser ampliado este número de acordo com a turma e o desenvolvimento das atividades.

É importante destacar que esta proposição, como o nome sugere, caracteriza-se como uma possibilidade de trabalho, uma sugestão de intervenção docente que poderá ser ajustada quantas vezes forem necessárias, com vistas a atender/adequar-se à realidade dos estudantes, seus anseios e necessidades de aprendizagem.

5 MOTIVAÇÃO

Tempo de duração: 2 a 3 aulas (3 horas aproximadamente)

A definição mais usual e corriqueira para crônica é de que se trata de um gênero narrativo curto, com poucos personagens baseados em fatos do cotidiano. Porém, ao optar por trabalhar com esse gênero, percebe-se que a dificuldade de parte dos estudantes é compreender o que são “fatos do cotidiano” e quais poderiam dar origem às crônicas.

Neste sentido, para a motivação inicial, com o objetivo de facilitar esse processo de compreensão, será proposta a leitura de textos de três gêneros distintos em sua composição, mas que se assemelham na escolha de fatos colhidos no cotidiano: um poema, duas notícias e, por último, uma crônica.

1º momento

Neste primeiro momento, os estudantes receberão uma notícia publicada no jornal O Globo para que possam compreender que este gênero textual, assim como a crônica, alimenta-se de fatos do cotidiano. O texto pode ser impresso, exposto em slides ou até mesmo acessado pelo link: <https://oglobo.globo.com/rio/corpo-encontrado-boiando-na-lagoa-rodri-go-de-freitas-20697579>.

Corpo é encontrado boiando na Lagoa Rodrigo de Freitas

Bombeiros fizeram a remoção e acreditam que a pessoa foi vítima de afogamento. O Globo - 27/12/2016 - 09:45 27/12/2016 - 16:38

RIO - Um corpo foi encontrado na manhã desta terça-feira boiando na Lagoa Rodrigo de Freitas, na altura do Corte do Cantagalo, Zona Sul do Rio. Por volta das 8h30, o Corpo de Bombeiros foi acionado e, às 9h40, a remoção já havia sido feita pelo Grupamento Marítimo de Copacabana. Segundo a Polícia Civil, o corpo foi encontrado em estado avançado de decomposição e levado ao Instituto Médico Legal, onde será feita a perícia. Não havia marcas de violência no cadáver. As investigações estão em andamento na 14ª DP (Leblon) e a unidade aguarda o resultado do laudo cadavérico.

Segundo os Bombeiros, o homem, com idade entre 30 e 40 anos ainda não identificado, deve ter sido vítima de afogamento. Em uma rede social, uma internauta publicou uma foto do corpo e supôs tratar-se de um rapaz desaparecido desde o último domingo. Às 10h15, a Delegacia de Homicídios da Capital ainda não havia sido acionada.

Após a leitura do texto, que poderá ser realizada pela professora e pelos estudantes, os estudantes serão questionados sobre as características do gênero textual, sua estrutura, seus principais elementos compositores e sobre o fato que está sendo noticiado.

2º momento

Ainda com o objetivo de levar os estudantes a compreender os fatos cotidianos que dão origem a diversos gêneros textuais, será proposta a leitura coletiva do poema denominado: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, do autor Manuel Bandeira. Após a leitura, a professora solicitará que observem quais são as características do gênero textual, sua composição, tema e o fato narrado.

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, Manuel. “Libertinagem”. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

3º momento

Nesta etapa, os estudantes serão convidados a fazer a leitura, individual ou coletiva,

impresa ou exibida em projetor multimídia, de uma notícia publicada pelo jornal Folha de S. Paulo.

Criança trocada por casa é apresentada no PR

Um dos quatro bebês trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e até uma casa foi apresentado ontem pela manhã na sede do Serviço de Investigações de Crianças Desaparecidas (SICRIDE) da Segurança Pública do Paraná.

A criança estava em Curitiba com o engenheiro Antônio Ricardo Siqueira, 39, e a comerciante Luiza Helena Pereira, 39, havia cerca de um mês.

O menino continuará com o casal, que foi indiciado em inquérito policial, até decisão final da Justiça. O casal foi indiciado sob acusação de venda ou troca de crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A mãe da criança, a desempregada Maria do Nascimento, deverá ser indiciada em inquérito policial no início da próxima semana, segundo o delegado Harry Herbert, que cuida do caso.

Ela teria entregue o filho em abril à curitibana Jurema Frumento, que teria intermediado a troca da criança por uma casa.

Jurema, que também foi indiciada, nega ter recebido qualquer quantia pela entrega. Ela afirma ter apenas ajudado a amiga, que é mãe solteira e não tem dinheiro.

[...]

(Folha de S. Paulo, 12/6/99).

Mais uma vez os estudantes serão questionados sobre os elementos compositores do gênero notícia: o que aconteceu? onde? quando? quem são os envolvidos?

Depois, a professora apresentará uma crônica, produzida por Moacyr Scliar, que teve seu fato recolhido da notícia publicada pelo jornal Folha de S. Paulo. Desta forma, objetiva-se levar o estudante a compreender que diversos fatos do cotidiano podem dar origem a crônicas.

A casa das ilusões perdidas

Polícia investiga troca de bebê por casa.

Cotidiano, 10 jun. 99

Quando ela anunciou que estava grávida, a primeira reação dele foi de desgosto, logo seguida de franca irritação. Que coisa, disse, você não podia tomar cuidado, engravidar logo agora que estou desempregado, numa pior, você não tem cabeça mesmo, não sei o que vi em você, já deveria ter trocado de mulher havia muito tempo. Ela, naturalmente, chorou, chorou muito. Disse que ele tinha razão, que aquilo fora uma irresponsabilidade, mas mesmo assim queria ter o filho. Sempre sonhara com isso, com a maternidade – e agora que o sonho estava prestes a se realizar, não deixaria que ele se desfizesse.

- Por favor, suplicou. – Eu faço tudo que você quiser, eu dou um jeito de arranjar trabalho, eu sustento o nenê, mas, por favor, me deixe ser mãe.

Ele disse que ia pensar. Ao fim de três dias daria a resposta. E sumiu.

Voltou, não ao cabo de três dias, mas de três meses. Àquela altura ela já estava com uma barriga avançada que tornava impossível o aborto; ao vê-lo, esqueceu a desconsideração, esqueceu tudo – estava certa de que ele vinha com a mensagem que tanto esperava, você pode ter o nenê, eu ajudo você a criá-lo.

Estava errada. Ele vinha, sim, dizer-lhe que podia dar à luz a criança; mas não para ficar com ela. Já tinha feito o negócio: trocariam o recém-nascido por uma casa. A casa que não tinham e que agora seria o lar deles, o lar onde – agora ele prometia – ficariam para sempre.

Ela ficou desesperada. De novo caiu em prantos, de novo implorou. Ele se mostrou irredutível. E ela, como sempre, cedeu.

Entregue a criança, foram visitar a casa. Era uma modesta construção num bairro popular. Mas era o lar prometido e ela ficou extasiada. Ali mesmo, contudo, fez uma declaração.

- Nós vamos encher esta casa de crianças. Quatro ou cinco, no mínimo.

Ele não disse nada, mas ficou pensando. Quatro ou cinco casas, aquilo era um bom começo.

Moacyr Scliar (Folha de S. Paulo, 14/6/99).

Introdução

Tempo de duração: 1 aula (uma hora)

A partir da leitura da crônica anterior, será discutida com os estudantes a definição do gênero e suas características. Também será apresentado o autor Moacyr Scliar e os estudantes serão informados a respeito do fato de que o escritor escrevia, todas às segundas-feiras, uma crônica a partir de notícias publicadas no jornal Folha de S. Paulo.

Atividades de Leitura

Tempo de duração: 3 aulas (3 horas)

Depois de todo o processo de motivação e introdução ter sido concluído, o objetivo nesta etapa é desenvolver a capacidade leitora dos estudantes por meio da leitura, compreensão e análise de crônicas que proporcionem momentos de leitura de textos do autor, para que possam observar as características do gênero e desenvolvam o prazer de ler.

1º momento

Neste momento, o objetivo é proporcionar um momento coletivo de discussão e levantar hipóteses a partir da leitura do título do texto que terão em mãos.

Cada estudante receberá, aleatoriamente, uma crônica para realizar a leitura. Para tanto, serão selecionadas 5 crônicas do autor: “Na contramão da história”, “O rádio apaixonado”, “Desistindo de Natal”, “A vida na vaga” e “A impetuosa torrente”.

Antes de iniciar a leitura individual, o professor fará questionamentos para que os estudantes analisem o título do texto que receberão e façam suposições: qual é o assunto

que acreditam que será abordado na crônica? O que esperam do texto? O título é instigante? Desperta curiosidade no leitor? Qual fato do cotidiano poderia ser retratado na crônica recebida?

2º momento

Proporcionar a leitura cursiva das crônicas recebidas. De acordo com Annie Rouxel, esse tipo de leitura tem por objetivo despertar no aluno o gosto pelo ato de ler, não tendo como premissa a análise de elementos técnicos composicionais do texto. O professor poderá optar por realizar a leitura em sala ou enviar para casa.

3º momento

Os estudantes serão reunidos em cinco grupos de acordo com os textos que receberam em comum para que conversem sobre a expectativa inicial gerada a partir das discussões realizadas em sala anteriores à leitura da crônica, qual fato do cotidiano foi abordado, quais fatos julgaram mais marcantes, e outros apontamentos que o professor fizer.

É importante que o professor, ao separá-los em grupo, oriente e tenha em mente quais serão os pontos e observações que poderão ser feitas durante a atividade, sendo mediador neste processo que poderá aprofundar a compreensão dos estudantes sobre o texto, levando-os a enxergar pontos que poderão passar despercebidos. A intervenção do professor neste momento é crucial para que possam superar dificuldades encontradas durante a leitura.

Atividades de interpretação

Tempo de duração: 2 a 3 aulas (3 horas aproximadamente)

Neste momento, a externalização da leitura objetiva o registro que deverá ser realizado a partir das leituras e discussões realizadas.

Levando em consideração que os estudantes receberam cinco crônicas diferentes para a leitura, como forma de proporcionar uma diversidade nos temas e instigar a curiosidade do outro para a leitura dos textos que serão apresentados, será solicitada aos estudantes, ainda em grupo, a realização de três atividades:

1ª atividade

Elaboração de resumo (oral ou escrito, ou das duas formas) para que os demais estudantes conheçam a crônica lida pelo grupo.

2ª atividade

Produção de uma manchete de notícia a partir da leitura da crônica.

3ª atividade

Os estudantes receberão as notícias que deram origem às crônicas e farão a leitura para que possam discutir sobre a relação entre os dois gêneros e os fatos narrados, ficcionais e verídicos. Nesta etapa, o professor poderá direcionar os questionamentos que julgar convenientes, tais como: foi possível prever de que tipo de notícia a crônica fora escrita? É possível perceber claramente essa relação? Quais são as diferenças entre os dois gêneros?

Resultados esperados ou a serem alcançados

A partir da realização desta proposta de intervenção, planejada a partir dos princípios de uma Sequência Básica (COSSON, 2018), pretende-se que os estudantes ampliem suas capacidades leitoras e sejam capazes de reconhecer e compreender o gênero textual crônica, apropriando-se de suas características, especificamente da sua articulação ou da sua relação à veiculação de notícias de acontecimentos reais.

Ao associar o gênero crônica ao gênero notícia o professor poderá facilitar ao estudante a compreensão das características do gênero notícia que geralmente publiciza fatos reais do cotidiano, como também do gênero crônica, que geralmente se origina de fatos reais noticiados para uma produção interpretativa e reflexiva acerca dos referidos fatos. Desse modo, o trabalho com estes gêneros textuais possibilitará a leitura e a produção de textos que fazem parte da vida diária, e poderá contribuir para a exploração do contexto de produção, para a realização de uma leitura compreendida enquanto prática social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN/Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R. and NUNES, Cesar A. A.. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n145, p. 272-283, jan/abr. 2012.

SIMON, L.C.S. **Impasses em torno da crônica**. Anais do IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo. São Gonçalo, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br>.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender**

a ler / Frank Smith; trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCLIAR, Moacyr. **A casa das ilusões**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2018 às 10:15 h.

SCLIAR, Moacyr. **A impetuosa torrente**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1704200008.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2018 às 08:47 h.

SCLIAR, Moacyr. **A vida na vaga**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0903200906.htm>. Acesso em 09 de dezembro de 2018 às 13:45 h.

SCLIAR, Moacyr. **Desistindo do Natal**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1912200502.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2018 às 09:17 h.

SCLIAR, Moacyr. **Na contramão da história**. Disponível em: https://issuu.com/ediourosite/docs/hist__rias_que_os_jornais_n__o_conteudo. Acesso em 09 de dezembro de 2018 às 09:46 h.

SCLIAR, Moacyr. **O rádio apaixonado**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2018 às 10:05 h.

ANEXO

ANEXO 1: TEXTO 1 NOTÍCIA

Comerciante é detido na contramão na Imigrantes (Colaboração para a folha da agência Folha)

Um comerciante foi detido pela Polícia Militar Rodoviária ontem, pela manhã, após dirigir na contramão na rodovia dos Imigrantes por 1 km. Segundo a polícia, ele parecia embriagado. Rogério Guedes, 31, foi abordado às 6h no km 21 da rodovia, em São Bernardo do Campo (Grande São Paulo). Ele dirigia um Corsa no sentido contrário da pista que vai para o litoral. Como o movimento de carros era pequeno, não houve acidentes.

O comerciante foi levado para a 3ª Delegacia de Polícia de São Bernardo do Campo e submetido a um exame de sangue, no pronto-socorro central da cidade, para verificar se ele estava alcoolizado. Depois disso, foi liberado.

Se o exame confirmar que ele dirigia embriagado, o motorista responderá a processo por embriaguez ao volante e pode ser detido por até três anos, além de ter a carteira suspensa. O laudo deve sair em até 30 dias.

A Folha não conseguiu falar com o comerciante na tarde de ontem. Segundo a polícia, ele ainda não tem advogado.

Folha de S.Paulo, 09 de junho de 2008.

Crônica

Na Contramão da História

Ao entrar na rodovia ficou surpreso em ver um carro vindo em sua direção – e aquela era uma pista de mão única. Acenou nervosamente para o motorista para que desviasse, e aí nova surpresa: o homem também lhe acenava, com o mesmo propósito. Passaram um ao lado do outro, de raspão. “Contramão!”, ele gritou indignado. O motorista do outro carro também gritou: “Contramão!”.

Ele mal se refizera do susto quando, de novo, avistou um veículo – um caminhão – igualmente em sentido contrário ao seu. E logo uma moto, uma van, e carros de passeio, e um ônibus – todos na contramão. Meu Deus, ele se perguntava, o que está acontecendo? Será que todo mundo enlouqueceu nesta rodovia, neste estado, neste país?

A dúvida então lhe ocorreu: não seria ele o errado? Não estaria ele na contramão?

Não. Ele não estava na contramão, disso tinha absoluta certeza. Conhecia bem aquela rodovia, era um caminho habitual para ele. Teria havido, sem que ele soubesse, uma inversão de pistas? Talvez, mas isso não lhe tirava a razão. Uma alteração tão significativa deveria ter sido previamente divulgada; e teria sido necessário colocar avisos na rodovia.

Não. Ele estava certo, e continuaria em seu rumo, mesmo que todos os outros fizessem o contrário. Não seria a primeira vez na História que tal aconteceria. Afinal, Galileu Galilei tinha

sido condenado pela Inquisição por dizer que a Terra girava em torno do Sol, quando todos afirmavam o contrário. Enfrentara corajosamente o julgamento, sem mudar de opinião. E ele não mudaria de pista. Continuará dirigindo e fazendo sinais para os imprudentes até que todos se dessem conta da verdade.

Não demorou muito e foi detido pela polícia. O que ele aceitou com resignação. A conspiração não era só dos motoristas, era das autoridades, dos seres humanos em geral. Um dia, porém, a Verdade apareceria naquela estrada. Avançando celeramente, e na mesma mão em que ele estava.

ANEXO 2: TEXTO 02

Notícia

Rádio de carro aumentou volume sozinho até pifar, afirma leitora. “Comecei a observar que o rádio esquentava o botão se a frente fosse deixada nele. Logo depois, começou a ficar louco: aumentava o volume sozinho, até parar de funcionar”. Ela disse ainda ter notado um som estranho que saía do interior do aparelho. “Só posso escutar o rádio com o carro ligado e, a cada vez que o ligo, ele está todo desconfigurado. O meu MP4 queimou ao ser ligado ao rádio”.

Cotidiano, 3 de março de 2008.

Crônica

O rádio apaixonado

MINHA QUERIDA DONA sei que você anda se queixando de mim, publicamente, até. Você não pode imaginar o sofrimento que isto me causa, mesmo porque você provavelmente acha que rádios são objetos inanimados, sem vida própria.

Você está enganada. Ao menos no meu caso, você está enganada. Ao contrário do que você pensa, tenho sentimentos, tenho emoções. É em nome desses sentimentos e dessas emoções que lhe falo agora, tanto em AM como em FM. Na verdade, eu nem tinha tomado conhecimento de minha própria existência, até que fui instalado em seu carro.

Você estava muito feliz; tinham lhe dito que minha marca é ótima, e que você contaria com um som maravilhoso para lhe ajudar no estresse que é esse trânsito. E, eu colocado no meu lugar, você me acariciou, você tocou os meus botões. Senti um verdadeiro choque, eu que já deveria estar acostumado com eletricidade. Você fez de mim um ser vivo.

Vivo e apaixonado. Daquele momento em diante, passei a ansiar por sua presença. Era para você que eu queria transmitir as melodias que recebia por meio de tantas canções. Você ao volante, minha felicidade era completa. Acontece que você não se deu conta disso, ou fingiu que não se dava conta disso. Você me ligava, você sintonizava uma emissora qualquer e pronto, voltava à sua vidinha. Pior: tratava-se de uma vidinha partilhada. Amigas embarcavam em seu carro. Amigos também. Você conversando com um homem, aquilo me dava ciúmes, ciúmes terríveis.

O Bentinho, do Machado de Assis, aquele que desconfiava da Capitu, não sofreu tanto.

Lá pelas tantas eu tinha ciúmes até do seu MP4.

Agora: o que poderia eu fazer? Humanos têm como demonstrar seus ciúmes, têm como descarregar a frustração. Mas eu sou um rádio, um bom rádio, mas rádio, de qualquer maneira. A mim não estava facultado fazer cenas. Recorri, então, àquilo que estava a meu alcance: o som.

Quando você estava com alguém de quem eu não gostava, eu aumentava meu volume -e volume, você sabe, é coisa que não me falta- até chegar a níveis insuportáveis, uma avalanche de decibéis. E aí, subitamente me calava. Para lembrar a você que o silêncio também fala, especialmente o silêncio dos traídos. Ah, sim, e queimei o seu MP4. Tinha de queimar: era ele ou eu.

Você foi se queixar com um técnico, achando que eu estava desconfigurado. Num certo sentido você está certa: estou desconfigurado, estou desfigurado, estou perturbado - mas tudo isso por causa do sofrimento que você me causou.

Querida dona, estas são minhas derradeiras palavras, antes de sair definitivamente do ar, antes do silêncio final. Minha última mensagem é esta: nunca brinque com os sentimentos de um rádio apaixonado. Você vai ter, no mínimo, surpresas desagradáveis.

ANEXO 3: TEXTO 03

Manchete

“Dano moral: menino não pôde ir ao banheiro. Uma criança foi impedida de ir ao banheiro e acabou urinando na sala de aula.”

Cotidiano, 13.abr.2000

“(Como resultado da alienação) o ser humano só se sente feliz nas suas funções animais: comendo, bebendo, procriando.”

Karl Marx, 1844

Crônica

A impetuosa torrente

“Querida professora:

Já faz muito tempo que aquilo aconteceu, mas lembro como se tivesse sido ontem. Essas coisas marcam, a senhora sabe. E eu fiquei muito marcado pelo acontecimento. Tanto que estou lhe escrevendo.

Talvez a senhora não recorde da aula que a senhora deu naquele dia. Por isso, vou refrescar um pouco a sua memória. A senhora estava falando sobre o rio Amazonas e seus afluentes. A senhora, aliás, falava muito bem, era uma excelente professora. A senhora descrevia o grande rio, aquela gigantesca massa d’água fluindo, ora majestosa, ora irada pela pororoca: água, muita água.

Eu estava apertado, professora. Eu queria fazer xixi. E quanto mais a senhora falava nas águas, mais vontade me dava de ir ao banheiro. Eu me torcia todo, chegava a ficar roxo

com o esforço, mas nada. Quando a senhora fez uma pausa, para entrar na lista dos afluentes, eu aproveitei e pedi para ir lá fora.

A senhora ficou indignada. Bem agora, a senhora disse, que eu ia falar dos afluentes do Amazonas, os das margem esquerda e os da margem direita, você quer sair! E aí a senhora me passou uma descompostura. Imagine, a senhora disse, se um dia você for à Amazônia e não souber nada dos afluentes, como é que fica?

Fiquei mal. Porque acabei me urinando. E que quantidade de urina, professora! Eu tinha um Amazonas inteiro na bexiga. O pessoal me olhava, todo molhado e ria sem parar.

Nunca fui à Amazônia, professora. Nunca vi o grande rio. Mas ultimamente, por causa da próstata, comecei a reter urina. A mesma aflição que senti em sua aula.

Tenho repetido, baixinho, os nomes dos afluentes do Amazonas: Javari, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Xingu... Como se fosse um exorcismo, a senhora sabe? Como se fosse uma reza, dessas que curam doença. Claro que não funciona. Mas pelo menos ajuda a matar as saudades. E, ah, professora, que saudades eu tenho, da aurora da minha vida. E daqueles afluentes que, por ela, não passam mais.”

ANEXO 04: TEXTO 04

Notícia

Falta de vaga para o carro faz motorista “madrugar” na Berrini.

Trabalhadores da região chegam até duas horas e meia antes do horário de entrada para encontrar lugar para estacionar na rua. Além de escassas, vagas de estacionamento são caras (até R\$ 350); a região não tem metrô e conta com poucas linhas de ônibus. Às 7h já não há mais onde parar no meio-fio das ruas entre a Berrini e a marginal Pinheiros. Às 9h30, muitos estacionamentos, que não são nada baratos, estão lotados. Às 10h30, só sobram vagas a mais de quatro quarteirões da avenida e do lado oposto ao da marginal, onde, segundo frequentadores, é comum o furto de veículos. “É fácil ver gente dormindo aqui”, afirma o produtor Mário Marcos.

Cotidiano, 2 de março de 2009

Crônica

A vida na vaga

NO COMEÇO ele tinha de chegar de carro à Berrini duas horas e meia antes do horário de expediente para conseguir estacionar. Era um problema, sobretudo para quem, como ele, não gostava de acordar cedo; mas, lutador que era, não deixava se intimidar por aquilo. Chegava cedo, sim, e tratava de usar o tempo da melhor maneira possível: escutava rádio, lia jornal, e até escrevia -ficcionista frustrado tinha o projeto de um grande romance e, aos poucos, ia digitando no laptop uma e outra cena.

Mas -e isso apesar da crise- a situação se agravou. Em breve, duas horas e meia de antecedência não eram suficientes. Ele aumentou-as para quatro horas. Agora dormia menos ainda, mas, em compensação, ficava cada vez mais atualizado com as notícias de rádio e de

jornal. E, ah sim, o romance ia crescendo.

A primeira parte já estava quase pronta, e ele começava a projetar as outras. Tinha de lutar contra o invencível sono, claro, mas a térmica com café (e ele esvaziava-a toda) ajudava um pouco.

Contudo, mais e mais carros entravam na luta por uma vaga. Ele começou a chegar seis horas antes do expediente. Era ainda noite fechada quando estacionava, mas, de novo, isso não o perturbava; ao contrário, até gostava do silêncio que então reinava naquela artéria em outros horários tão movimentada. Isso também mudou a sua rotina familiar, claro; depois de jantar com a mulher e os dois filhos não ia para a cama: cochilava umas horas na poltrona e seguia para o carro.

Passava mais tempo no veículo, mas isso só fazia aumentar seu universo cultural: além de rádio e jornais, lia revistas, livros diversos (estava pensando em fazer um mestrado) e, logicamente, trabalhava no seu romance, cada vez maior.

E o problema do estacionamento sempre crescendo. Chegou um momento em que ele chegava em casa, jantava apressado, e, embarcando no carro, retornava para a Berrini. Por fim chegou à conclusão de que não valia mais a pena a volta ao lar.

Atualmente sai do escritório, come alguma coisa numa lanchonete, e vai direto para o carro, esperar a hora de retornar ao trabalho. A mulher e os filhos é que vêm visitá-lo no veículo, que se transformou assim numa espécie de lar.

Não, ele não se queixa. Vê algumas vantagens na nova situação. Não precisa dirigir mais, não se estressa no trânsito, não gasta combustível.

É um homem cada vez mais culto, uma verdadeira enciclopédia ambulante (quando deambula, claro). E seu romance, que já está com mais de mil laudas, tem tudo para ser uma grande obra literária. O título, ainda provisório (muitas coisas em deambular nossa existência são provisórias). é “A vida na vaga”.

ANEXO 05: TEXTO 05

Notícia

32% dos brasileiros não vão comprar nada no Natal
DA REPORTAGEM LOCAL

Às vésperas do Natal, aumentou em 60% o percentual de consumidores no país que não pretendem comprar nada para comemorar a data neste ano.

Segundo pesquisa do instituto Ipsos encomendada pela ACSP (Associação Comercial de São Paulo), 32% dos consumidores não pretendem fazer compras neste Natal. Em agosto último, o percentual era de 20%.

Entre as pessoas mais velhas, acima de 60 anos, o percentual dos que não devem ir às compras é ainda maior: 52%.

Dos que pretendem ir às compras neste mês por causa do Natal, a maioria (52%) planeja gastar seu dinheiro com artigos de vestuário e calçados.

A pesquisa nacional foi realizada em 70 municípios de nove regiões metropolitanas do país e ouviu um total de mil pessoas.

O levantamento revelou ainda que 66% dos entrevistados não receberão o 13º salário no ano. Dos que vão receber, 48% usarão o dinheiro para pagar dívidas.

Para o presidente da ACSP, Guilherme Afif Domingos, o fato de 66% dos entrevistados terem afirmado que não receberão o 13º é um forte indicativo do tamanho da informalidade na economia.

Crônica

Desistindo do Natal

Prezado Papai Noel: há uma semana eu lhe mandei uma carta com a lista dos meus pedidos para o Natal. Agora estou mandando esta outra carta para dizer que mudei de ideia. Não vou querer nada. Ontem o papai nos avisou que não tem dinheiro para as compras do fim de ano. Papai está desempregado há mais de um ano. A gente mora numa cidade pequena do interior, muito pobre. No Natal passado, o prefeito anunciou que tinha um presente para a população: uma grande fábrica viria se instalar aqui, dando emprego para muitas pessoas. Meu pai ficou animado. Ele é um homem trabalhador, sabe fazer muitas coisas e achou que com isso o nosso problema estaria resolvido. Agora, porém, o prefeito teve de dizer que a fábrica não vem mais. Não entendo dessas coisas, mas parece que a situação está difícil.

Portanto, Papai Noel, peço-lhe desculpas se o senhor já encomendou as coisas, mas infelizmente vou ter de desistir. Para começar, não quero aquela bonita árvore de Natal de que lhe falei -até mandei um desenho, lembra? Nada de pinheirinho, nada de luzinhas, nada de bolinhas coloridas. A verdade, Papai Noel, é que essas coisas só gastam espaço e, como disse a mamãe, gastam muita luz.

E nada de ceia de Natal, Papai Noel. Nada de peru. Como eu lhe disse, nunca comi peru na minha vida, mas acho que não vai me fazer falta. Se tivesse peru, eu comeria tanto que decerto passaria mal. Portanto, nada de peru. Aliás, se a gente tiver comida na mesa, já será uma grande coisa.

Nada de presentes, Papai Noel. Não quero mais aquela bicicleta com a qual sonho há tanto tempo. Bicicletas custam caro. E, além disso, é uma coisa perigosa. O cara pode cair, pode ser atropelado por um carro... Nada de bicicleta.

Nada de DVD, Papai Noel. Afinal, a gente já tem uma TV (verdade que de momento ela está estragada e não temos dinheiro para mandar consertar), mas DVD não é coisa tão urgente assim.

Também quero desistir da roupa nova que lhe pedi e dos sapatos. A minha roupa velha ainda está muito boa, e a mamãe vai fazer os remendos nos rasgões. E sapato sempre pode dar problema: às vezes ficam apertados, às vezes caem do pé... Prefiro continuar com meus tênis e o meu chinelo de dedo.

Ou seja: nada de Natal, Papai Noel. Para mim, nada de Natal. Agora, se o senhor for mesmo bonzinho e quiser nos dar algum presente, arranje um emprego para o meu pai. Ele ficará muito grato e nós também. Desejo ao senhor um Feliz Natal e um próspero Ano Novo.

MACAUÃ: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CONTO MATO-GROSSENSE DE IVENS CUIABANO SCAFF

Margot Kirsch Berti

Patrícia Vertuan

Saionara Mazzochin Torres

INTRODUÇÃO

Esta proposição de intervenção pedagógica tem como pano de fundo os princípios da pedagogia freiriana. Paulo Freire é um educador que ficou mundialmente reconhecido, com a propagação da sua concepção de educação libertadora. Freire (1989), ao afirmar que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, revolucionou os princípios de uma escolarização conservadora, pautada na racionalidade técnica.

O autor publicizou que a função social da escola é propiciar aos seres humanos uma educação que lhes permita, a partir da leitura do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivem, desvelar esta mesma realidade. Esta concepção de educação permite reportar-se à compreensão de Cândido (1995, p. 249), ao afirmar que a literatura humaniza.

Nesse sentido, o intertexto está presente nos processos de leitura e, quanto mais conhecimento de mundo, mais argumentos se têm para se analisar e compreender. Por isso, em um processo de educação formal, é necessário considerar o conhecimento prévio dos estudantes, pois permite relativizar o que está sendo lido com as situações por eles vividas.

Assim, não há como dissociar a leitura das práticas sociais em sala de aula. É preciso aprender a ler para compreender e não apenas para memorizar aquilo que será útil temporariamente, e sim, aquilo que permitirá ampliar as fontes inesgotáveis do conhecimento, como instrumento de reconstrução e empoderamento.

A partir dessas considerações, elaboramos uma sugestão de proposição de intervenção pedagógica, que consistiu na escolha do planejamento de uma Sequência Expandida de letramento literário, na perspectiva de Cosson (2012). Por meio de leitura, interpretação, intervalos, contextualizações, expansão de leitura, leituras extraclases e avaliação, propomos trabalhar a temática bullying, com o objetivo de provocar nos estudantes, reflexões sobre esse assunto tão delicado e presente no ambiente escolar.

Tendo como ponto de partida o conto Macauã, de Ivens Cuiabano Scaff, a sugestão de proposição de intervenção pedagógica viabilizará também trabalhar obras literárias de escritores mato-grossenses, como forma de valorizar a cultura local, que por sua qualidade, merece reconhecimento e divulgação em veículos de comunicação de ampla circulação nacional. Com isso, o conto Motivo, da escritora Marta Cocco, foi um dos escolhidos para subsidiar os debates e as atividades desenvolvidas.

1 OS DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A escola é considerada o lugar por excelência no qual deve acontecer a prática da leitura, e assim, permitir que ela seja difundida cada vez mais de forma consciente e contínua de tal modo, que o leitor sinta prazer, vontade de ler, de atualizar-se constantemente e sentir-

se parte integrante do processo de sua própria história.

Contudo, ler não se restringe ao ato de codificação e decodificação dos símbolos, ler é entender o que está sendo veiculado, e ampliar os conceitos consolidados de modo a aprimorá-los e/ou mudá-los quando necessário. O processo de leitura vai além da compreensão, abrange o processo crítico de aceitar ou não o que está posto, de construir uma ideia própria a partir da ideia do outro.

Diante do que foi explanado, temos a intenção de aprimorar a prática educativa ao destacar a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Assim, elaboramos esta proposição de intervenção que tem como tema o bullying.

Esse tema justifica-se mediante as frequentes notícias que são veiculadas nas diferentes mídias, de casos de violência, discriminação e intolerância envolvendo adolescentes que, muitas vezes, resultam em situações trágicas. O bullying é um problema que ocorre na maioria das escolas, portanto, precisa ser amplamente discutido e combatido, pelos prejuízos que pode causar aos estudantes e demais envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, busca-se a humanização, razão do trabalho com a literatura na sala de aula, uma vez que:

Entendo por humanização [...], o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Desta maneira, o professor e à escola poderão promover espaços que humanizam, através da literatura, dispensando ao texto literário a devida atenção através da leitura e o desenvolvimento de atividades e propostas que busquem a transformação e possibilitem a humanização.

2 OBJETIVOS

Para a definição dos objetivos gerais e específicos desta proposta de intervenção pedagógica, tomamos como referência as Orientações Curriculares (OC) do Estado de Mato Grosso (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). As OC trazem a afirmação de que:

a aula de Língua Portuguesa pressupõe proporcionar ao estudante a experiência de aprender as relações que o ser humano estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo, tornando definitiva a relação de interdependência entre o homem e sua linguagem. (MATO GROSSO, 2012, p. 42)

A partir dessas orientações, elaboramos sugestões de atividades que contemplem as habilidades e descritores propostos nos referidos documentos, e, ao mesmo tempo, possam desenvolver o letramento literário.

2.1 Objetivo geral

Promover o letramento literário, de forma a motivar a leitura em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de um conto mato-grossense, com vistas a provocar reflexões acerca do bullying e suas consequências para os adolescentes.

2.3 Objetivos específicos

Como objetivos específicos da presente proposta de intervenção, tomamos como referência os descritores das OC, quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Também serviu como base para a elaboração das atividades o texto da BNCC, notadamente a Competência 9:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85).

Esse e os demais objetivos de aprendizagem estão descritos em cada etapa da sequência didática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para a elaboração da proposição de intervenção pedagógica, tomamos como base a Sequência Didática Expandida de letramento literário, na perspectiva de Cosson (2012). A Sequência Expandida é uma ampliação da Sequência Básica, proposta pelo autor, que tem por foco a leitura e o trabalho com a obra literária e constitui-se das seguintes etapas:

1. **Motivação:** Consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido.
2. **Introdução:** Apresentação da obra e do autor.
3. **Leitura:** Prioritariamente deve ser feita extraclasse, com uma negociação dos prazos de finalização da leitura. Estabelecer um sistema de verificações que pode ser feito por meio de intervalos de leitura. Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal.
4. **Primeira interpretação:** Destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o estudante a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor.
5. **Contextualização:** Aprofundamento da leitura por meio do contexto da obra. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado.
6. **Segunda interpretação:** Tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra. Uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque.
7. **Expansão:** Investir nas relações textuais. Dialogar a obra articulada com os textos

que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

De posse destas orientações, planejamos a Sequência Expandida que norteará a proposição de intervenção pedagógica.

4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Texto: Macauã

Autor: Ivens Cuiabano Scaff

Turma/ano indicado: 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 18 aulas

1ª Etapa: Motivação

Duração: 1 Aula

Objetivo:

- Refletir sobre a prática do bullying, nas suas diferentes formas, no espaço escolar.
- Planejar o discurso oral levando em consideração as condições de produção, circulação e recepção (Descritor da OC):
- Perceber-se e situar-se como leitor/produtor de linguagens. (Descritor da OC):

Procedimentos metodológicos:

Para essa etapa o docente poderá direcionar à classe os seguintes questionamentos:

- Como você define bullying?
- Conhece algum caso de bullying?
- Você já presenciou e/ou sofreu bullying?
- O que sentiu?
- Como reagiu?

2ª Etapa: Introdução

Duração: 2 Aulas

Objetivos:

- Apresentar o conto, o autor e a obra onde está inserida o conto. Apresentar lendas mato-grossenses;
- Reconhecer e apropriar-se das diversas manifestações artísticas e estéticas da cultura regional, nacional e global. (Descritor da OC):

Procedimentos metodológicos:

Atividade 2: Com a obra em mãos o professor a apresenta, trazendo uma biografia de Ivens Cuiabano Scaff, por meio do projetor multimídia. Levanta junto aos estudantes, os seguintes questionamentos:

- Conhecem algum escritor mato-grossense?
- O que vocês conhecem da cultura mato-grossense?

- Já ouviram falar da lenda do Minhocão e do Negrinho d'água?

Atividade 3: O professor, no projetor, apresenta as lendas mato-grossenses do “Minhocão e do Negrinho d'água”.

3ª Etapa: Leitura

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Realizar a leitura do conto Macauã até a frase “As crianças se entreolhavam assustadas” (p. 81).

- Inferir informações explícitas e implícitas; (Descritor da OC):

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; (Descritor da OC):

- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Habilidade da BNCC).

Procedimentos metodológicos:

Atividade 4: O professor distribuirá cópias do conto para a turma somente até a frase “As crianças se entreolhavam assustadas” (p. 81). A leitura será individual. Explicar aos estudantes que a parte final do texto não será entregue intencionalmente.

1º Intervalo

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Explorar o título do conto lido: Macauã.²⁸

- Inferir informações explícitas e implícitas (Descritor da OC).

Procedimentos metodológicos:

Atividade 5: Questionar o que os estudantes sabem sobre a palavra macauã e instigar a discussão sobre o título do conto.

Conversar sobre o trecho: “Macauã comedor de cobra. [...] Se [...] o Macauã cantasse em uma árvore bem verde, o ano seria de muita chuva”.

28 SCAFF, Ivens C. Macauã. IN: CARVALHO, Juliano Moreno K. de. LEITE, Mário Cezar Silva, (Sel. e org.). Na margem esquerda do rio – contos de fim de século. São Paulo: Via Lettera, 2002. p. 71-83.

Exibir aos estudantes dois vídeos:

1) “Sete espécies de Aves de rapina Sul-Mato-grossenses” que apresenta três das espécies de gaviões citadas no conto: caramujeiro, carijó, e caboclo.²⁹

2) “Acauã (Herpetotheres cachinnans) cantando”, o acauã ou macauã, dá título ao conto a ser estudado. Discutir brevemente sobre características e hábitos destes gaviões.³⁰

2º Intervalo:

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Verificar a compreensão leitora.
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua, para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica (Descritor das OC);
- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, e por outras produções culturais do campo, e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e temática e nas orientações dadas pelo professor. (Habilidade da BNCC).

Procedimentos metodológicos:

Atividade 6: O professor distribuirá uma folha de sulfite para cada estudante e solicitará que anotem alguma pergunta que gostariam de fazer, para compreender melhor o texto. O professor recolhe as folhas com as perguntas e as embrulha em forma de repolho. Explica para a turma que com as folhas com as perguntas será realizada a brincadeira “repolho quente”. Enquanto uma música toca, o repolho vai passando de mão em mão. A música é interrompida e quem estiver com o repolho na mão, desembulha uma folha e lê a pergunta. O professor dirige a discussão e solicita que, de forma oral, todos contribuam para responder a pergunta. Ao final da brincadeira, cada um responde na folha, de forma escrita, a resposta para cada pergunta e estas irão para o portfólio.³¹

3ª Etapa: Primeira interpretação

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- “Levar os alunos a traduzirem a impressão geral que tiveram da obra e verificar o impacto sobre a sua sensibilidade de leitor”. (COSSON, 2007, p. 83)
- Identificar o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos (Descritor das OC);

29 Sete espécies de Aves de rapina Sul-Mato-grossenses. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_EpFDpnl5jE. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

30 Acauã (Herpetotheres cachinnans) cantando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEAYXijjXE>, Acesso em: 12 de setembro de 2018.

31 <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/portfolios.htm>. Acesso em 30/11/2018.

- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerar a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Habilidade da BNCC).

Procedimentos metodológicos:

Atividade 6: A partir de um breve debate sobre o conto, considerando os motivos que levaram os meninos a prender o Bugrinho no depósito, os estudantes produzirão um desfecho para o conto. Nesse sentido, é importante destacar que, segundo Cosson, “Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra [...]”. (2007, p. 84).

Depois da produção textual, o professor solicitará que cada aluno leia o seu desfecho e, para finalizar a atividade, o professor lerá o desfecho que o conto apresenta. Em seguida, estimular a socialização com a classe da compreensão global do conto. O professor auxiliará, chamando atenção para alguns elementos do conto: narrativa em 3ª pessoa; espaço; construção de sentidos para o final mítico; simbologia do gavião; uso da linguagem metafórica; aspectos relevantes dos personagens; dentre outras características do conto, como o da presença da prática do bullying.

5ª Etapa: Contextualização

Duração: 4 aulas

Objetivos:

- Compreensão e “[...] aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”. (COSSON, 2007, p. 86).

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção (Descritor das OC);

Dentre as contextualizações propostas por COSSON (2007), cuja finalidade é a de ampliar o conhecimento iniciado com a leitura literária, selecionou-se as contextualizações temáticas e presentificadora.

Contextualização temática: “[...] ela retoma o caminho ‘natural’ do leitor que, sem compromissos com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou temas tratados na obra”. (COSSON, 2007, p. 90).

Procedimentos metodológicos

Atividade 7: Apresentar em projetor (data show) informações sobre o bullying, o que é, vítima e agressor, como reagir diante do bullying.³²

Contextualização presentificadora: “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p.89). Os

32 E-book: “Entenda como identificar e lidar com o bullying na escola” Disponível em: www.somospar.com.br. Acesso em: 19 nov. 2018.

estudantes serão orientados a buscar na internet o vídeo com relatos de pessoas que sofreram bullying na escola.³³

6ª Etapa: Segunda Interpretação

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- “[...] Aprofundar um dos aspectos da obra. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas”. (COSSON, 2007, p. 92).

- Reconhecer-se como sujeito leitor e produtor de textos (Descritores das OC);
- Produzir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: o tratamento do tema, a composição e o estilo (Descritores das OC);
- Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (Habilidade da BNCC).

Procedimentos metodológicos:

Atividade 8: Buscar uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto; Bugrinho é o foco dessa etapa. Para tanto, o aluno produzirá uma resenha³⁴ sobre a realidade da personagem, comparando o bullying sofrido pela personagem protagonista com uma situação semelhante presenciada nos vídeos apresentados na etapa anterior.

7ª Etapa: Expansão

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Introduzir uma nova obra que mantenha diálogo com a obra lida, levando o estudante a perceber que o fim de uma leitura leva a uma nova sequência de leituras.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção (Descritores das OC);
- Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (Habilidade da BNCC).

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=GkC2G7OU4oQ> <https://www.youtube.com/watch?v=EqI1ZfR7rE8>.
<https://www.youtube.com/watch?v=pqUk0aR81-Q>. Acesso em: 19 nov 2018.

³⁴ A resenha é um gênero textual sucinto, cuja principal característica é tecer, de maneira breve, uma crítica sobre determinado assunto, no caso, o bullying.

Procedimentos metodológicos:

Atividade 9: Apresentar o conto *Motivo*, da escritora Marta Cocco. Realizar a leitura compartilhada e discussão sobre a frase final do conto: “- Não, mãe. Nós três ficamos amigos porque somos os três da sala que têm defeito”.

Recursos a serem utilizados

Como suporte para a realização das atividades, poderão ser utilizados o projetor multimídia (data show), o quadro, cadernos, cópias impressas e outros recursos que se façam necessários para o desenvolvimento da intervenção.

RESULTADOS ESPERADOS

Em meio ao acesso a tantas ferramentas digitais, características da hipermodernidade, que tem direcionado a atenção dos jovens a seus recursos tão mais atrativos do que o livro impresso, ou até mesmo os livros eletrônicos (ebooks), com a presente proposta, esperamos contribuir para o letramento literário entre os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha da temática bullying poderá servir para levantar diversos questionamentos sobre situações vivenciadas no ambiente escolar, que não podem ser descuidadas pelos docentes, equipe gestora, bem como toda a comunidade escolar. Por isso, esperamos que as leituras sugeridas possam trazer contribuições aos professores que buscam meios de abordar esses temas tão presentes na sociedade, porém difíceis de debater, devido à diversidade de opiniões e ideologias presentes em sala de aula.

A partir da intervenção, esperamos, também, motivar e incentivar a leitura de obras de escritores mato-grossenses, com o intuito de valorizar a cultura local. Vale ressaltar o quanto é importante mostrar a qualidade da produção desses artistas, em sua maioria desconhecidos no ambiente escolar, em busca de um reconhecimento no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 3ª ed. Ver. E ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COCCO, M. *Motivo*. In: **Não presta pra nada**. 2. ed. 2. reimp. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2018. (p. 35 a 36)

COSSON, R. **Letramento literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

SCAFF, I C. Macauã. IN: CARVALHO, J. M. K. de. LEITE, M. C. S., (Sel. e org.). **Na margem esquerda do rio – contos de fim de século.** São Paulo: Via Lettera, 2002. p. 71-83.

ANEXO

ANEXO 1

MOTIVO

Marta Helena Cocco

Meu filho chegou da escola mais contente hoje. Não tem sido assim. Desde que mudamos de cidade e de escola, é uma queixa atrás da outra. Um colega empurra, outro debocha, outro se junta com outro e brinca de repórter de tv para gravar a fala dele. Coração de mãe, você já sabe. Tenho vontade de ir lá e rufar a mão na cara da molecada. Falo com a diretora, entendo que as crianças são danadas, que revidar não é o melhor caminho, que é preciso uma orientação adequada.

Em casa, faço que posso. Escuto o meu filho, aconselho, digo que o melhor a fazer é não dar tanta bola pra isso. Vai saber o motivo

desses meninos serem tão agressivos. Vai ver são maltratados em casa. Conto que minha mãe, no meu tempo, nem me escutava. Eu tentava dizer alguma coisa ela: não me venha com queixa. Não repito o procedimento. Acredito que muita coisa pode melhorar com a força de uma boa palavra.

Depois de algum tempo, de muita conversa e idas e vindas à escola, finalmente chegou o dia em que ele se sentiu mais ambientado, mas feliz. Reparei, no final da tarde, naquele intervalo em que ficam brincando antes de virem pra casa, que o grupinho de uns três se fortalecia. Falei. Eu já sei porque você acabou tendo mais afinidade com o Vinícius e o Julio. Porque, coincidentemente, vocês três são filhos únicos, a falta de um irmãozinho a gente acaba compensando com o colega, não é mesmo?

A resposta que veio a seguir me arreentou por dentro. Ainda teria muito por fazer.

- Não, mamãe, nós três ficamos amigos porque somos os três da sala que têm defeito.

- Como assim, defeito ?

- Sim, o Vinícius é gordo, o Julio é negro e eu sou gago.

ANEXO 2

MACAUÃ

Ivens Cuiabano Scaff

Ninguém se lembrava direito de quando foi que Bugrinho havia chegado ali no Estirão Bonito! Chegou quieto e continuou calado. Deve ter sido bem pequeno mesmo, pois mesmo agora ele devia ter uns doze, onze no máximo. Regulando por aí.

Veio em alguma embarcação com certeza. Porque estrada por ali era coisa precária. De serventia, só mesmo na época da seca. Nas águas, era corixo juntando com corixo. Baía com baía, baía com rio e parecia que era igual no pantanal lá de baixo, emendado tudo, tudo uma água só. E quero ver automóvel passar. Nem jipe. Nem caminhão. Só carro de boi. E olhe lá.

Disque ele veio bem lá de baixo. Da baía do Gahiva. Quase Bolívia. Disque. Diziam. Porque ele mesmo não dizia nada. Bugrinho era quieto como um peixe. Se ele não gostava do

apelido, também não retrucava. Olhava as pessoas com aqueles olhos redondos, um pouco puxados como os dos índios. Aí abaixava a cabeça e logo desviava os olhos. Aliás tinha um sestro. Sempre um pouco antes de desviar os olhos, ele piscava o olho esquerdo. Só o esquerdo.

Quem eram seus pais naturais, disse ninguém tinha conhecimento. Também ninguém se encarregou de substituí-los. Era cria da casa e pronto. Agregado. Pra todo serviço.

De privilégio, só mesmo a escola. Isso mesmo. Tinha escola no Estirão Bonito. Uma corrutelinha de nada. Tapera de antiga usina, mas escola tinha. E vinha aluno de tudo quanto é morador em volta. De canoa, do rio acima e do rio abaixo. De carroça, de bicicleta e até a pé. Criança não faltava.

Como alguém tinha decidido e ninguém contestado, já que todo mundo mandava em Bugrinho, ficou assim que ele também ia estudar.

Bugrinho não faltava nunca. Mas também não falava. Nada. Se aprendia, isso era outro mistério.

Ninguém lhe tomava lições e ficava tudo por isso mesmo.

De resto, a vida continuava como sempre foi. No rio, tinha peixe de tudo quanto é tipo, peixe de escama e de couro. No pomar, tudo quanto é tipo de fruta, cada uma no seu tempo. No mato, tudo quanto é tipo de caça.

Faziam farinha. Faziam rapadura. Doces de tudo que é tipo.

E tinha as festas de santo. Cada lugar com o seu santo padroeiro e seu dia certo de festejar.

Assim era a vida no Estirão Bonito. O rio passando. Os sarãs balançando com o vento. As canoas se roçando umas com as outras, amarradas no porto. Aquele pátio grande. Talvez o maior de todos, diziam as pessoas que eram viajadas e já tinham visto outros lugares. Isso diziam como diziam que Estirão Bonito se chamava assim porque era mais bonito que os outros.

As crianças podiam fazer tudo. Nada era proibido. Nada era perigoso.

Medo mesmo só de onça que às vezes uma bancava a atrevida vindo pegar um bezerro ali no curral, perto do engenho e das casas de moradia.

Ah! Também tinham medo do Negrinho d'água e do Minhocão. Quem é que não sabia das duas crianças que sumiram um dia. Duas crianças, um menino e uma menina, iguaizinhos a Joãozinho e Maria, que sumiram e depois de dois dias de procura apareceram mortinhos, parecendo que estavam dormindo de mãozinhas dadas deitadinhos na beira d'água. Foi o Negrinho d'água, só podia. Do Minhocão então, tinha criança que não entrava em canoa nem junto com o pai e mãe, não importa se no lusco-fusco ou até no solão da tarde.

Mas isso só os muito pequenos. Que eles iam crescendo e perdendo o medo e se espalhando. Não tinha grota, nem baía, nem corixo, nem sangradouro, nem mesmo bocaina, moradia de onça que aquelas crianças não zanzeassem por lá.

Que o que tinha no Estirão Bonito era criança.

Era uma alegria a vida no Estirão Bonito.

Um dia, a professora veio trazer a notícia, uma novidade. Ia chegar uma lancha. Na verdade, duas lanchas. Uma que tinha motor, timão e comandante e a outra não tinha nada disso e era chamada "chata". A chata era para as mercadorias e vinha colada ao lado da lancha, lancha mesmo, como pequi ou banana quando é fruta gêmea.

Mas o que é que tem de novidade nisso é que acontece que faz é muito que uma lancha

não subia o rio até ali. Antigamente era outra coisa. Tudo acontecia em Cáceres, Corumbá, rio abaixo afora, eles sabiam. Pra chegar em Cuiabá, tinham que passar ali, de subida, pelo Estirão Bonito. Mas aí as embarcações foram rareando, rareando. Dizem que agora tinham outros caminhos. Estrada de ferro. Estrada de chão. Até de asfalto cruzando Mato Grosso sertão afora.

O fato é que aquela criançada do Estirão Bonito nunca tinha visto uma lancha. Se tinham visto, não se lembravam. Deviam ser muito pequenas na última vinda delas por lá.

Por isso, a professora ia explicando como eram as embarcações. E lembrando do seu tempo de moça ia ficando emocionada. Cada nome de lancha que ela dizia lhe trazia uma lembrança.

- Ah! A lancha “Agashi” era linda. Vinha cortando água desde que apontava no fim do estirão. De longe, a gente via a espuma dela. Só a espuma, antes mesmo de ver a lancha.

- E a “Filosofina”? Tinha esse nome em homenagem à filha de um usineiro. Moça muito feia. Deus me livre. Não estou desfazendo, mas ela era muito feia. E como falava nome feio. Nem parecia moça bem criada, filha de gente de posses. Vôte!

- Cada lancha tinha sua tripulação. Seu prático. Ah! Vocês não sabem o que é prático? Prático é quem conhece os caminhos do rio. É uma profissão. Ele sabe onde é o canal, onde dá para a lancha passar e onde é baixo, que são as partes rasas.

- E a gente vai poder subir na lancha, professora? – já queriam saber as crianças.

Antes que a professora pudesse responder, Bugrinho falou.

- Eu já subi numa, professora.

Foi aquele espanto. Bugrinho nunca falava nada, Que dirá na sala de aula.

As crianças ficaram num desassossego. Risinhos, cochichos, beicinhos.

A professora pediu silêncio.

- Já subiu, Bugrinho? Conte pra gente.

Bugrinho sentiu um calor subindo pelo seu pescoço e se espalhando pelo seu rosto. Sentia também todos os olhares pregados nele. Pra que tinha falado? Se pudesse, sumiria dali num segundo.

-Vamos Bugrinho. Conte. Como foi? – Insistiu a professora.

Bugrinho bem que tentou, mas não conseguiu articular palavra.

-Viu nada, professora.

- Bugrinho! – a professora com os olhos doces aguardava.

- Foi...- por fim Bugrinho falou. E sua voz parecia bater do lado de dentro da sua cabeça, martelar o seu ouvido por dentro antes de com seguir achar o caminho pra fora.

- Foi quando eu ainda não morava aqui. Lá passavam muitas lanchas. De todo tamanho.

- Mentira, professora. Ele vive aqui desde pequeno. Como é que vai se lembrar?

A professora levou o dedo aos lábios de novo pedindo silêncio.

-Muitos dias antes da lancha chegar, a gente ficava ouvindo o seu barulho...

Na sala, o silêncio parecia um meio-dia.

-...que é porque o rio faz muitas voltas...

A professora sorria como quem está ouvindo uma canção de que gosta muito.

-... ou então que, se for na boca da noite, a lancha entrou numa baía e não encontra saída.

Bugrinho estremeceu como quem sente um arrepio ou quem é acordado de repente. Baixou a cabeça. Piscou o olho esquerdo e desviou os olhos.

As crianças estavam espantadas com a ousadia de Bugrinho.

A professora retomou a palavra.

- No porto de Cuiabá, tinha uma grande figueira na beira d'água. Debaixo dela, as pessoas ficavam abanando os lenços até as lanchas sumirem na curva do rio.

Desse dia em diante, o assunto no Estirão Bonito era um só. Ninguém dava certeza. Cada um falava uma coisa. Vinha. Não vinha. Vinha sim.

- Se o rio baixar, ela não vem.

- Mas ela vem sim. Disque já passou do Poço Feio.

- Vir ela vem. Mas não vai parar aqui nem duas horas. Tem que descer rápido o rio senão fica enalhada.

- Mas o rio não está baixando. Vocês não estão vendo quanto pau está rodando. Cada cepa de árvore.

-Então, vamos ver a marca que eu deixei.

E lá iam todos para a beira do rio. Todos? Não, cadê Bugrinho? Sumiu. Se bem que Bugrinho era assim mesmo. Não era sempre que estava com a gurizada. Também pra tudo quanto era serviço chamavam Bugrinho. Amanhecia tirando leite. Anoitecia recolhendo gado. Plantava cana. Ajudava na moagem. Remendava canoa furada. Bugrinho pra cá. Bugrinho pra lá. Faz rapadura. Mexe o doce. Cata ovo no quintal. Mesmo assim se dava um tempinho lá estava ele com a criançada. Quietinho. Retraído. Mas sempre lá.

Mas, depois daquele dia na escola, ele até gostava quando puxavam ele pra lá e pra cá pra tudo quanto é tarefa. Chegava na aula em cima da hora e saía quase correndo quando a professora tocava a sineta. Se pudesse voltar atrás, nunca, teria falado qualquer coisa. Todo dia, ainda morria de vergonha. E se esquecia um pouco daquele dia sempre tinha um pegando no seu pé.

- Mentiroso!

- Você gosta de aparecer, Bugrinho!

- Deu pra inventar agora, é?

- Saliente!

Bugrinho ficava mais quieto ainda. Abaixava a cabeça e um instante antes de desviar os olhos, piscava o olho esquerdo.

- Sestroso!

Aí sumia. Nem as crianças nem os adultos sabiam dar conta dele.

Sumia a pé ou andando a cavalo em pelo. Por onde? Quando voltava distraído, distraído, parecia que a pergunta não era com ele.

Ele estava lá. Imóvel no galho mais alto. Olhando longe, sério. Parecia que não tinha nada a ver com as coisas aqui de baixo. Ficava parecendo uma estátua já que só de vez em quando mudava a posição do olhar.

A vista alcançava todo o grande descampado quase sem nenhuma árvore. Só uma piúva solitária de longe em longe. Campo limpo mesmo. Nem capão tinha. Umaz maçarocas de árvores acompanhando um corixo. E só. Lá no fim uma fieira horizontal de árvores bordando o horizonte de lado a lado. Devia de ser com certeza, é sim, a mata da beira do rio. Ou de alguma baía dele.

Ele gostava mais do cerrado, mas, às vezes, também se aventurava na beira do rio. As suas árvores preferidas era as três figueiras enormes que existiam no pátio do Estirão Bonito.

Uma lá no extremo rio acima. Outra no meio perto da casa grande e a terceira já junto da cerca rio abaixo. As figueiras eram mesmo o reino das japuínas com seus ninhos pendurados.

Gostava também de cruzar o canavial e ir pousar naquelas grandes árvores com raízes à mostra que cresciam na beira lodosa e cheia de folhas mortas das baías.

Andava por todos os cantos, porque era o rei de tudo.

Bugrinho concordava que ele era o rei. Ele nunca tinha visto um rei de verdade. Sabia só das aulas de história que existiam reis. Reis de lugares distantes. Reis de histórias de fada. Reis do reino animal. Mas Bugrinho sabia. Claro que ele era rei. Tinha o porte de rei. Tinha o olhar altivo de rei. Movia a cabeça com decisão como um rei.

E quando alçava voo com as suas asas estendidas. Ninguém se igualava a ele. Aliás, ninguém se igualava a eles. Pois eram as várias espécies os gaviões. Tinham os caramujeiros, que se fartavam, porque o que não faltava no Pantanal eram caramujos. O gavião pescador, acastanhado, também chamado de velho, por ter a cabeça branca. O criquiri, que, diziam, cortava os tendões das asas dos filhotes de tuiuiú ainda no ninho e ficava esperando que eles caíssem ao tentar o primeiro voo. Pequenos gaviões inteiramente pretos. Cracarás carijós, rajadinhos para quem não sabe o que é carijó. O gavião de fumaça ou caboclo, marrom com a ponta da asa preta.

E aquele que Bugrinho mais admirava, o Macauã. Macauã comedor de cobra. Macauã era visto boa parte do ano. Do Macauã, contavam o seguinte. Se o Macauã viesse, assentasse e cantasse em uma árvore seca como aquelas em que os tuiuiús fazem ninhos, o ano seria de seca. Se, ao contrário, o Macauã cantasse em uma árvore bem verde, o ano seria de muita chuva.

Eram todos reis das aves, pensava Bugrinho, e por todo lugar ele ia vê-los. Sabia onde encontra-los. Aliás, o que não era difícil. Por ali, eles eram muitos. Bugrinho não conhecia outros lugares mas não sabia porque tinha certeza de que ali era a terra dos gaviões.

- Onde você andava, Bugrinho? – a professora quer falar com todas as crianças.

A professora já estava na classe. Criança por tudo quanto é lado.

- Já está tudo certo. A lancha chega amanhã às dez horas.

As crianças já arfavam descompassadamente.

- E se vocês prometerem se comportar...

- Vamos poder subir na lancha? – as crianças não falavam mais, gritavam.

- Melhor!

Um silêncio de ouvir mosca voando. Um segundo depois daquela gritaria incontrolável.

- O quê, professora?

- Fala logo.

- Vocês foram convidados para almoçar na lancha.

Ninguém conseguiria controlar aquelas crianças agora. Nem a professora tentava acabar com aquela euforia. Gritos, assobios. Os olhos da professora estavam longe. Ela se lembrava de seu irmão. Hoje já avô, morando longe.

Seu irmão tinha por muito tempo lidado com navegação. Praticamente tinha passado a sua juventude em cima de uma lancha. Subindo e descendo o rio, praticando o comércio. Trazia mercadorias, sal, trigo, cerveja em garrafas brancas louçadas. Comprava doces, rapaduras, melado. Recebia encomendas das moças. Trazia e levava notícias. Como era querido por todos, esse irmão.

Pelas crianças, então, nem se fala. Naquele tempo, se lembrava a professora, a comida servida nas lanchas era de primeira, Ela não se esquecia nunca das uvas, das maçãs argentinas. Ah! Foi por isso mesmo que ela havia se lembrado. As maçãs argentinas eram um dos motivos pelos quais ele era tão querido pelas crianças.

Quando a lancha vinha subindo o rio. Vindo de onde? De Cáceres, Corumbá? De Assunción no Paraguay? Quando a lancha vinha subindo, as crianças já rumavam para a beira do rio. Subiam nas canoas. Se não tinha canoa no porto da corruptela, se jogavam na água e seguiam nadando rumo às embarcações.

Da proa da lancha que subia o rio, surgia o seu irmão, o comandante, lançando maçãs para a gurizada. Cheio de alegria, gritava a plenos pulmões com a sua voz levemente anasalada.

- Manzanas, Manzanas argentinas.

A sua voz ecoava nos barrancos e o rio parecia uma piracema de tanta criança. Crianças nadando contra a corrente feito lontras brilhantes.

- Professora, professora.

A professora repetia baixinho.

- Manzanas, manzanas argentinas.

Chegou o dia. Chegou a hora. Como custou. Mas chegou. Todos os pensamentos daquele pequeno mundo estavam centrados na chegada das lanchas. As crianças, então, eram um cochicho só. Um grupinho aqui, outro ali, de repente, todas as brincadeiras haviam perdido a graça. A única graça era esperar. Iam, enfim, conhecer a grande maravilha.

Mas uma coisa não estava certa. Eles não concordavam. Não conseguiam tirar da cabeça. E, de um modo que eles não conseguiam compreender, aquilo os magoava. No fundo, bem lá no fundo. Da alma, do coração. Onde também é a casa da mágoa. Estragava a alegria que a lancha vinha trazer.

Como é que Bugrinho, aquele arigó, podia já ter visto, aliás não só ter visto, mas ter conhecido tão bem uma lancha? Como é, como funciona. Por dentro e por fora. Tão bem como eles conheciam um carro de boi ou uma moenda. Parecia que aquilo até tirava a graça da chegada da lancha.

Só podia ser mentira. Gurizinho mentiroso. Querendo bancar o sabido. Merecia uma lição.

- Também acho.

- Pra aprender.

- Não judiem dele.

- Ninguém vai judiar.

Foi assim. O travo no coração daquelas crianças foi se juntando, se juntando e aquele odiozinho que podia se apagar como um fósforo num terreiro bem limpinho, foi se alastrando, se encorpendo, se juntando como se fosse fogo no canavial.

- Vai ser só um susto, um sustinho.

- Mas ele nunca vai esquecer.

- Vai ser até bom pra ele.

- Metido.

- Acha que é o bom.

Bugrinho vinha voltando de um daqueles passeios solitários. Havia deixado a mata caminhando pelo sangradouro. Sangradores, vocês sabem, são aquelas valas que levam água

para a baía na cheia e devolvem a água na seca. Nessa época do ano, tinha um pouco de água e lama, mas não estava um rio como costuma ficar no alto da cheia e era mais limpo de andar do que por dentro da mata. Ainda tinha a vantagem de que, na hora que, o sangradouro saísse no pátio da usina, ele poderia caminhar sossegado, pois ninguém o veria da casa grande ou da escola já que ele não tinha muita altura.

Veio vindo, se misturando com os feixes de cana no engenho. Passou por trás da moenda. Foi quando caíram em cima dele como um bando de urubus. Enfiaram em sua boca um pano sujo. Amarraram seus braços. Suas pernas. Não conseguia gritar. Não adiantava espernear. Sentia muitos braços segurando-o. Eram muitos. Conseguiram colocá-lo dentro de um saco e saíram correndo com ele.

Bugrinho foi deixado num lugar quente e abafado. Esforça daqui, esforça dali, conseguiu se livrar das cordas e sair do saco. Mas de que adiantou. Estava preso. Conhecia aquele lugar. Era uma espécie de depósito abandonado nos fundos da sala de purgar. Trancado a cadeado por fora. Só uma pequena janela lá no alto, quatro vezes ou mais a altura de Bugrinho. Não havia escada. Apesar da penumbra, logo descobriu que não havia nada em pudesse subir.

Tentou forçar a porta. Nada. Estava trancado. E bem trancado. Tudo tinha sido muito rápido, mas ele sabia quem tinha feito aquilo com ele. Vira alguns rostos de relance. Ouvira os cochichos. Que eram os seus colegas de escola ele sabia. Mas por quê? Nenhum era seu amigo de verdade. Pra falar a verdade, Bugrinho nem sabia direito o que era isso. Mas, se sabia que o desprezavam, não conseguia atinar de alguém que tivesse raiva dele a ponto de fazer aquilo.

Devia ser uma brincadeira. Sentou-se encostado à parede mas como estava cansado com a caminhada e ali estava quentinho logo ferrou no sono.

Acordou assustado, suado, com aquele barulho. Que era aquilo? O som se repetiu e ele já completamente desperto teve a certeza. Como que não iriam se lembrar. A lancha. O apito da lancha. Devia vir subindo o rio e apitando. Levantou-se correndo e tentou abrir a porta. A porta estava trancada. Ele tinha até esquecido.

A lancha apitou de novo. Devia estar quase chegando.

Bugrinho fez então o que nunca tinha feito na vida. Gritou. Gritou uma, duas vezes. Gritou uma porção. Gritou muitas e muitas vezes.

Mas aquele depósito em que o trancaram era longe de tudo. A casa grande, a escola ficavam do outro lado do engenho, mais perto do rio. Depois, não devia ter ninguém nas casas. Todo o povo do Estirão Bonito já devia estar plantado na beira do rio vendo a lancha chegar.

Bugrinho continuou gritando, gritando. Mesmo rouco continuava gritando. Até que seu desespero se transformou num grande pranto.

A lancha vinha subindo o rio pelo lado esquerdo, que deste lado que ficava o canal do rio. Por isso, sua visão ainda estava encoberta pelos sarãs. Mas as crianças nadavam até o meio do rio e de lá gritavam.

- Vem vindo. É linda!

- Enorme!

- Tem duas chatas!

O povo todo do Estirão Bonito estava enfileirado na beira do rio, uns no sol quente, outros se abrigando na sombra das figueiras. Por fim, o comboio, a lancha e suas duas chatas, surgiu aos olhos de todos. O comandante acenava com uma das mãos e segurava com a outra o timão. As hélices submersas faziam uma espuma branquinha e a água rebojava e depois

virava uma esteira de borbulhas que ia se desfazendo aos poucos já longe parecendo um véu de noiva.

Após manobrar lentamente, por fim atracou.

Os tripulantes e passageiros começaram a descer com cuidado pelas tábuas que faziam as vezes de prancha, unindo a embarcação à margem do rio.

As crianças tiveram direito a tudo que haviam prometido. Puderam andar por todos os lugares. Descer à casa de máquinas e ver o motor poderoso e fedorento. Subir aos camarotes no segundo andar. Cuspir lá de cima e ver as piquiras se assanhando, pensando que era comida.

A professora, muito bem vestida e emocionada, passado e presente passeando em seu coração, conversava com o comandante.

Se almoçaram na lancha? Claro que almoçaram. Passou tudo tão rápido como um sonho, que terminou com as lanchas usando toda a largura do rio para fazer as manobras e sumir, bruma da manhã sobre o rio, rapidamente rio abaixo.

Depois. Muito, muito depois que as lanchas sumiram lá na curva do rio, lá longe onde terminava o estirão. Depois que todos os adultos já tinham subido e só as crianças continuavam na beira do rio, Depois que as crianças já tinham enjoado de olhar aquele estirão que nunca mais ia ser o mesmo sem as lanchas.

Depois foi que uma das crianças se lembrou.

- Bugrinho.

- O que é que tem Bugrinho?

- Quedê?

- Quedê o que?

- Bugrinho. Ele não estava aqui. Você não soltou?

- Eu? Você que ficou de soltar.

- Eu deixei a chave com você, lembra?

- Eu guardei a chave no lugar. Não ficou nada combinado.

As crianças se entreolhavam assustadas. Era pra ser só uma brincadeira. Era prá soltá-lo no último minuto. E agora, coitado do Bugrinho. Coitado deles. Aquilo agora depois daqueles momentos de felicidade. O melhor dia de suas vidas.

- Agora...Oh! Meu Deus- gemeu uma das meninas, que vontade de chorar.

- Agora, agora... Caga na mão e joga fora – respondeu irritado um dos meninos mais velhos.

Que maldade tinham feito, que coisa muito ruim, ninguém nunca tinha feito uma coisa tão ruim assim. Seus olhos se falavam assim, sem saber o que fazer,

Até que um deles desabalou na carreira rumo ao depósito seguido por todas as crianças. Suando, correndo, ofegantes e silenciosas.

Estacaram em frente ao depósito. Encostaram os ouvidos na porta. Nada. Nenhum ruído. O cadeado continuava fechado.

- Bugrinho! Bugrinho!

Nada.

- Me dá a chave.

Empurraram a porta que foi se abrindo com um guinchado. Lá dentro estava quase escuro. Não dava pra ver quase nada. Aí seus olhos foram se acostumando com a penumbra e eles foram distinguindo o saco, as cordas, o pano sujo que eles tinham enfiado na boca do

Bugrinho.

- Quêê ele?

O depósito não era grande e como estava abandonado não havia nenhum móvel atrás do qual Bugrinho pudesse se esconder. Nem nenhuma tralha...

- Bugrinho! – chamaram com a voz trêmula.

Não havia nenhuma outra porta e aquela pela qual eles tinham entrado estava trancada quando eles chegaram.

- Meu Deus, quêê Bugrinho?

As crianças suavam frio. O que estava acontecendo?

- Você soltou Bugrinho? Fala!

Todas as crianças estavam arrepiadas.

- Não soltei. Juro!

Os olhos já tinham se acostumado à penumbra. Eles vasculhavam com olhos atentos o salão vazio. Em seguida, elevaram os olhos para a janela lá no alto. Era impossível que Bugrinho, tão pequeno, sem ter onde subir, pudesse ter fugido por ali.

Ei! Mas a janela não estava vazia. Um pássaro estava pousado nela.

Um pequeno gavião. Talvez filhote. Imóvel! Olhando longe. Sério.

Parecia que não tinha nada a ver com aquelas crianças lá em baixo. Talvez nem as tivesse visto. Parecia uma linda estatueta de madeira envernizada.

As crianças também pareciam estátuas, pequenas estátuas morenas feitas do barro do barranco. O pequeno gavião olhou as crianças com aqueles olhos redondos, um pouco puxados como de um pequeno índio. Em seguida, abaixou a cabeça e, um momento antes de desviar os olhos, piscou o olho esquerdo.

As crianças, de olhos arregalados e bocas entreabertas, entretanto permaneciam mudas.

O gavião encolheu-se preparando para voar. Deu impulso e estendendo as asas alçou voo.

Como um verdadeiro rei.

Escutei esta história de um velhinho bem velhinho. Desconfio que ele era uma dessas crianças. Talvez não. Talvez fosse apenas um velho que gostava de inventar histórias. Às vezes, eu pedia que ele me contasse a história de Bugrinho, mas, às vezes, eu pedia pra ele contar a história de Macauã. Ou Macamã. O que é a mesma coisa.

1.3 O planejamento de estratégias de leitura para aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica: anos finais da Educação Fundamental

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PROPOSTAS AO CONTO A PALAVRA, DE SANTIAGO VILLELA MARQUES, PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

*Adalucy Martins Pinto
Cláudia Zanata Vasconcelos
Sinara Cristina Cancia*

INTRODUÇÃO

“A Leitura abre as janelas do entendimento e desperta do sono a Sabedoria”.
(Rafael Mendes de Oliveira).

O texto apresenta uma proposição de intervenção docente orientada e desenvolvida na disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, no Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade Estadual de Mato Grosso, UNEMAT – unidade – Sinop – MT. A proposição foi elaborada a partir do estudo e uso de estratégias de compreensão leitora, segundo os pressupostos teóricos de Isabel Solé, com o objetivo de buscar a formação de um leitor competente e autônomo. Apresenta, ainda, algumas definições sobre a contribuição da literatura frente ao ensino de Língua Portuguesa.

É sabido que o estudante/leitor amplia suas habilidades leitoras por meio da leitura de textos em sala de aula e a escola desempenha um papel importante para essa transformação. Para tanto, o ambiente escolar e a metodologia proposta devem estar repletos de possibilidades e estratégias que propiciem ao estudante, não só desenvolver e ampliar suas habilidades leitoras, mas também tornar tal prática prazerosa, consciente e emancipatória. Além disso:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores - alfabetizadores, professores, bibliotecários - desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28).

De maneira crescente, observamos que há várias discussões e estudos voltados para a aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras. Todavia, as avaliações de âmbito nacional e internacional indicam que é preciso avançar muito mais. Frequentemente, os professores se deparam com estudantes que não conseguem interpretar ou compreender o enunciado de um texto ou de um problema matemático, por exemplo. Estudantes que decodificam, decifram símbolos escritos, mas que não encontram na leitura uma relação entre o que lê e a realidade que o cerca, não estabelecendo assim, inferência textual, sendo essa a realidade de muitas escolas hoje.

De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Segundo a

autora, durante a leitura é necessário ter um objetivo para guiá-la, ou seja, uma finalidade. Nessa perspectiva interativa, Solé (1998, p. 23) propõe estratégias de leitura que “ajudam o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe.”

Em vista disso, esta proposição de intervenção docente sugere a implementação de estratégias de leitura fundamentadas nas concepções de Solé (1998), de modo que os estudantes/leitores possam compreender e interpretar significativamente o que leem, outrossim, busca-se despertar nos estudantes a importância de desenvolver atividades que promovam a leitura e a formação de leitores críticos e reflexivos.

1 A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O uso da literatura como recurso educativo vem de longa data na história, como enfatiza Cosson (2012). Segundo ele, entende-se a literatura e o ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve para ensinar a ler e escrever e também contribui para a formação cultural do indivíduo. Entretanto, nem sempre se ensina literatura na escola para além da sua amplitude. Muitas vezes a literatura é tratada como motivo para se trabalhar apenas gramática e interpretação textual.

Os meios de comunicação de massa, a formação técnica e científica, entre outras mudanças no contexto educacional, contribuíram para que o ensino da língua materna adotasse paradigmas linguísticos à formação técnica e científica. Segundo Cosson 2010, sobrepôs-se à formação humanística de modo que a leitura e a literatura social tiveram seus lugares redefinidos. Todavia, a tradição escolar do trabalho com a literatura não conseguiu acompanhar as mudanças da época, o que faz da literatura seu uso restrito ao ensino da gramática.

Contudo, aos poucos a literatura vem tomando seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo que de forma tímida, vários pesquisadores e educadores têm mostrado a essencialidade da leitura literária na formação do leitor e o dever da escola trabalhar adequadamente com o texto literário. (COSSON 2010).

Não se pode negar que durante muito tempo, se aprendia a ler e a escrever por meio dos textos literários e, conseqüentemente, dominar a norma culta da língua. Como afirma Cosson (2010, p. 56) “[...] a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humana”.

A partir da busca pela formação humana é possível compreender que a literatura precisa estar cada vez mais presente na sala de aula. Neste sentido, a disciplina de Língua Portuguesa poderá dar sentido e legitimar o trabalho com a literatura, ao se considerar que todo modo de ler leva à aprendizagem e que a literatura quando adequadamente trabalhada, é fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. (COSSON, 2010).

Também é importante ressaltar que não basta apresentar bons textos sem um propósito. É fundamental ampliar atividades de leitura que conquistem o estudante e o faça perceber-se nos textos que lhes são apresentados, pois é este o poder que a literatura tem diante das leituras às quais são submetidos.

Sendo assim, já que a leitura é uma atividade de fundamental importância na disciplina de Língua Portuguesa, entende-se como oportuno conectá-la à literatura, pois uma não se desliga da outra. Para tanto, é importante que o professor articule ações e atividades

que viabilizem a aprendizagem de maneira prazerosa e enriquecedora aos estudantes.

3 COMPETÊNCIA LEITORA

A leitura é um divisor de águas na vida de qualquer pessoa e tem um papel primordial na sua formação enquanto sujeito crítico e participativo. Ler vai além da leitura de textos e vocábulos, ela se faz presente a partir do momento em que se interpreta e se compreende o mundo ao interagir com outras pessoas bem como decifrar um problema. Assim, em diversas situações cotidianas se pratica algum tipo de leitura, mesmo que de forma inconsciente. Nesse sentido, orienta-se que as escolas comprometidas com o desenvolvimento humano e social, ofereçam condições adequadas para desenvolver e expandir a capacidade leitora dos alunos. Com essa perspectiva:

Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, e a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, seguindo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1994, p. 34).

Na perspectiva de desenvolvimento e formação humana, Freire (2006, p. 11), ao se reportar à leitura, afirma que “[...] a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Neste sentido, apregoa o autor que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 2006, p.11).

No âmbito da aprendizagem, enquanto instituições escolares, a luta constante volta-se para contornar os desafios do letramento, pois geralmente os professores se deparam com um índice cada vez maior de estudantes que, mesmo alfabetizados, não compreendem o que leem. Essa realidade tem colaborado para o baixo desempenho de muitos estudantes em diversas disciplinas. Como é da compreensão, a competência leitora é fundamental, por exemplo, para compreender e interpretar enunciados, gráficos, ou mesmo para resolução de um problema matemático.

Nessa perspectiva, cabe à escola colaborar para o desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de compreender e interpretar textos a partir do conhecimento que trazem consigo. De acordo com Solé (1998), a compreensão da leitura depende dos conhecimentos prévios, dos objetivos da leitura e da motivação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Assim, é necessário levar em consideração que, ao propor a leitura em sala de aula, seja de uma obra ou de um pequeno texto, é preciso, antes de qualquer coisa, estabelecer um diálogo entre o estudante e o autor, contextualizar o momento da produção escrita e discutir assuntos e temas pertinentes à obra ou texto a serem lidos. Como define Solé (2008, p. 22) ao referir a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto”. Desse modo:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafotônico) através de um processo descendente. (SOLÉ, 2008, p. 24).

Como se pode observar, formar leitores proficientes não é uma tarefa fácil que se dá de forma rápida e espontânea, é necessário, sobretudo, criar instrumentos, estratégias e práticas pedagógicas que despertem no estudante o gosto pela leitura, prática esta que vai além da decodificação de símbolos gráficos, mas principalmente desenvolver procedimentos capazes de levá-los à compreensão e a estabelecer sentido, não só nos mais diversos tipos de textos a serem lidos, mas também no mundo que o cerca.

4 LEITURA LITERÁRIA

Em um contexto escolar comprometido com a aprendizagem, o incentivo à leitura é de extrema necessidade, principalmente de leituras significativas. Nunca se leu tanto, porém é preciso questionar o que os estudantes estão lendo. Incentivar precocemente a leitura de qualidade deveria ser responsabilidade de todos, Estado, família, escola, sociedade em geral, entretanto na maioria das vezes é a escola, por meio do trabalho realizado pelo professor (em grande maioria) de Língua Portuguesa, quem realiza melhor, este incentivo.

Faz-se oportuno ressaltar que, para escolher um texto a ser trabalhado em sala de aula, é necessário, primeiramente, estabelecer critérios de seleção que levem em consideração a complexidade do texto a ser lido, se ele contribui de forma significativa para a atividade pretendida e, sobretudo, se o tema é adequado à faixa etária dos estudantes. Assim, ao indicar e trabalhar obras adequadas à faixa etária, o professor poderá ajudar decisivamente na formação dos estudantes.

Com isso, a cultura literária quando acertadamente trabalhada, formará leitores com senso crítico, que atendem às necessidades individual, profissional, cultural e social do homem. Entende-se a literatura como um jogo lúdico em torno da linguagem. Como afirma Silva, (2007, p.14) “a literatura não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos escritos no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos talentos”.

Uma vez que o professor apresente ao estudante a leitura literária e este a conceba e a confronte com suas vivências, ideais e dificuldades, passará a entender melhor a si mesmo e o mundo que está a sua volta, entendendo a diferença que determinados conhecimentos

farão em sua construção pessoal e emocional.

Embora a apresentação do texto literário aconteça, ainda são necessárias renovações de conceitos e práticas metodológicas que superem as metodologias tradicionais e vagas que ainda estão presentes no processo educativo, não só do texto literário, mas também de outras atividades escolares.

Desse modo, é importantíssimo que o professor motive os estudantes para a leitura literária, bem como proporcione estes eventos de leitura, principalmente porque muitos estudantes não foram incentivados e ainda não descobriram o quanto um livro poderá ajudá-los em diversos aspectos de sua vida, isso por que:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Assim, a leitura pode transformar a sociedade, fazer a diferença e contribuir com a formação integral que tornam as pessoas melhores. Por isso, a escola não pode negar ao estudante este direito. É importante que todos compreendam que a leitura permite ao ser humano pensar, construir sua autonomia, e, com isso, ter condições de agir criticamente em diferentes práticas sociais. Como afirma Cosson (2010) quando se refere a leitura literária como essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino da literatura.

5 NARRATIVAS CURTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

No mundo contemporâneo uma das características constitutivas do perfil dos leitores de contos é a falta de tempo, ou a pressa por uma leitura mais rápida, o que faz com que busquem narrativas mais curtas. Desse modo, é possível contextualizar que:

O século XIX viu as narrativas longas reinarem absolutas na preferência dos leitores. Os romances, que se estendiam por muitos capítulos e eram publicados em periódicos tinham um público fiel. No século XXI, em plena era da informação e do apelo mais sedutor, as narrativas longas foram aos poucos, perdendo espaço e o conto conquistou a preferência dos leitores. Sua estrutura mais enxuta e a capacidade de apresentar, desenvolver e solucionar um conflito em tempo relativamente curto parecem ser as principais razões do sucesso dos contos entre os leitores contemporâneos. (ABAURRE, 2015, p. 130).

É importante ressaltar que as afirmações anteriores não significam que o professor deva exterminar os textos extensos do contexto escolar, porém, para determinados momentos em que ainda não se tem um leitor proficiente, a escolha de gêneros curtos e com temáticas que tenham representatividade para o contexto de vida da maioria deles, é o princípio para desenvolver no estudante o gosto pela leitura.

Sendo o conto uma narrativa ficcional, seu leitor encontra nele um espaço para

reflexão sobre a realidade, ou buscam cenários criados pela imaginação alheia, como modo de escapar dessa mesma realidade, ou ainda leem pelo simples prazer que os textos ficcionais proporcionam.

Diante desta realidade, o objetivo principal da proposição desta intervenção docente é trabalhar com o gênero conto de forma prazerosa, com vistas a incentivar e valorizar a leitura e a escrita, com um gênero que propicia uma leitura rápida, com o intuito de que os estudantes se conscientizem da importância do ato de ler e escrever. Segundo Luiz e Ferro (2011), as narrativas dessa ordem são, assim, caminhos viáveis para o deleite de leitores, a preparação crítica de estudantes e, em especial, a humanização de sujeitos.

A proposição de intervenção docente apresentada corrobora com as orientações sugeridas às estratégias sequenciadas de leitura segundo os PCN, visto que:

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. [...]. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero, um determinado autor ou um tema de interesse. (BRASIL, 1998, p. 46).

Em suma, a proposta apresentada poderá contribuir para a melhoria da leitura e reflexão dos estudantes, enquanto que os educadores poderão propiciar aos mesmos a construção do hábito de ler, por meio de textos que provocam emoções e o prazer em ler e interpretar de forma crítica as relações de sentidos que o texto pode apresentar.

6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA QUE PODEM SER TRABALHADAS COM O GÊNERO CONTO

São inúmeras as dificuldades de aprendizagens que os estudantes vivenciam em sala de aula. A maioria destas dificuldades estão relacionadas a apropriação proficiente da leitura e da escrita. Neste sentido, o uso de estratégias de leitura diferenciadas é fundamental para a superação desta realidade, pois proporcionam maior interação entre estudantes e professor e entre texto e leitor.

Intervenções docentes planejadas com estratégias de leitura adequadas contribuem para que a competência leitora dos estudantes seja efetivada. Como afirmado nesta proposição, pessoas com habilidades leitoras consolidadas são capazes de compreender o que leram, caso contrário, apenas decodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos. Neste processo:

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

As afirmações de Solé colaboram para compreender que para que a leitura seja de fato efetivada e a compreensão leitora seja desenvolvida, é necessário proporcionar aos

estudantes o contato com obras literárias, bem como instigá-los, por meio de estratégias de leitura, de forma que ao mesmo tempo em que eles interagem com o texto, também possam atribuir sentido a tudo que leem.

Nessa perspectiva, esta proposição de intervenção docente traz estratégias de leitura para o conto de A Palavra, a partir dos pressupostos de Solé (1998), com vistas a efetivação de um processo de desenvolvimento da competência leitora, por meio de estratégias que incluem atividades que visam a leitura prazerosa.

Oportunizar aos estudantes a interação com o texto a partir de seus conhecimentos prévios, levá-los à reflexão e à construção de sentidos com a proposição de estratégias de leitura, pode ser o melhor caminho para que seja efetivada a competência leitora.

Desse modo, a organização das estratégias de leitura apresentada nesta proposição, tem como objetivo promover a interação do leitor com o texto em três momentos, como apresentada por Solé (1998): antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Antes da leitura, trabalha-se com o objetivo de antecipar informações com vistas a ativar o conhecimento prévio dos estudantes; durante a leitura o objetivo é localizar informações explícitas, levantar e checar hipóteses, inferir e extrapolar o texto, além de perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte. E por fim, depois da leitura, tem como objetivo extrapolar e apreciar criticamente o texto, a utilização do registro escrito para melhor compreensão e até identificação de referências a outros textos.

Tais estratégias foram pensadas, embora sejam livres para alterações, para que seja realizada a leitura e a atribuição dos sentidos, além de promover a interação do estudante com o texto, a fim de deixar a atividade prazerosa e significativa, em consideração a função social da leitura na vida de todo ser humano.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PROPOSTAS AO CONTO A PALAVRA, DE SANTIAGO VILLELA MARQUES

Números de horas aulas sugeridas:

04 aulas (50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Desenvolver a competência leitora dos estudantes;
- Formar leitores críticos e autônomos.

Eixo de ensino trabalhado:

- Leitura literária

Materiais e tecnologias utilizadas:

- Obra literária *Sósias*, de Santiago Villela Marques; projetor multimídia; quadro e material impresso.

Cronograma de aulas e atividades**1ª e 2ª Aula: ATIVIDADES ANTES DA LEITURA**

Objetivo: Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto

Vamos ler um texto cujo título é: *A palavra*.

O que você entende desse título?

O que você entende por palavra?

Que tipo de palavra o texto se refere?

Você é uma pessoa de palavra?

Qual a importância em manter a palavra?

O texto que vamos ler é um conto. Você sabe o que é um conto? Já leu algum conto antes?

Onde? Lembra de algum?

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA**Apresentação e leitura do texto****Localizar informações explícitas no texto**

Do que fala o texto?

Em que lugar ocorre os fatos narrados?

O narrador é personagem?

Qual era o pedido daquela mãe? Seu pedido foi acatado?

A personagem Benito-Boa-Fé cumpriu com sua palavra?

O que foi preciso ser feito para que o pedido daquela mãe fosse atendido?

Levantar e checar hipóteses

O texto confirmou a hipótese sobre o que falaria a respeito da palavra?

A palavra da qual o texto se refere é mesma que pensávamos? O que é diferente?

O que você pensa sobre manter a palavra?

Como você define a pessoa que mantém a palavra, independente das circunstâncias?

É possível acreditar que sempre devemos manter a palavra?

3ª e 4 Aula: INFERIR E EXTRAPOLAR O TEXTO

Retomar o que foi discutido anteriormente

Você já deu sua palavra em alguma situação?

Você conseguiu cumprir a palavra dada?

Alguém já faltou à palavra com você ou com alguém que você conhece?

Para você é importante manter a palavra?

No texto há palavras que você desconhece o significado? Quais?

Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte

Com base na definição do gênero conto, qual é a situação apresentada?

Você conhece outros gêneros textuais que se assemelham ao conto lido? Qual? Lembra o título de algum?

Em que suporte os contos geralmente são publicados?

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

Extrapolar e apreciar criticamente o texto

Segundo o texto a palavra dada pelo personagem Benito-Boa-Fé foi mantida, mas o resultado final foi o que a mãe mais temia. Você concorda com a atitude de Benito-Boa-Fé?

Manter a palavra é sempre a melhor opção?

O que você faria se estivesse no lugar do personagem Benito-Boa-Fé?

Utilização do registro escrito para melhor compreensão

Marque X nas afirmativas corretas sobre o texto.

() O conto narra a história de uma mãe desesperada procurando emprego para seu filho.

() A palavra dada foi cumprida conforme a mãe esperava.

() Benito-Boa-Fé cumpriu a palavra dada de acordo com seus princípios.

() O desejo da mãe era passar o dia das mães ao lado de seu filho.

() Nazária sofria a perda de dois filhos e marido que haviam sido mortos por estarem envolvidos na criminalidade.

() Nazária maturou à força de porrada do marido e palavrão e afronta das crias.

() Benito lutava contra a criminalidade no morro onde vivia.

Identificação de referências a outros textos

Vamos ler a letra da música: Palavra de honra de Tião Carreiro e Pardinho

Palavra De Honra (Tião Carreiro e Pardinho).

Todo homem tem seu preço

Todo santo tem seu dia

Mundo velho está mudado

De quando os avós vivia

Quando a palavra de um homem

Mais que dinheiro valia

Pra se firmar um negócio

Documentos não havia

Arrancava um fio da barba

E dava de garantia

Não usava documentos

Como nos tempos atuais

Para tratar com um homem

Costumava pensar mais

Porém se desse a palavra

Por nada voltava atrás

Honrava o que dizia

Mesmo com riscos fatais

Hoje a palavra de honra

Manter ou não, tanto faz

Hoje tudo tá mudado

Pra ninguém isto é segredo

A moral de certos homens

Está servindo de brinquedo

Quando fala volta atrás

Muda a verdade por medo

São simples montes de gelo

Que se passa por rochedo

Pra encontrar muitos deles

Não precisa sair cedo

Quanto mais o tempo passa

Mais se perde a tradição

Filhos de homem direito

Filhos de homem direito

Perde o nome tabelião

O bom conceito que herdaram

Se vai nos golpes que dão

Não importa a honra da casa

Querem ser mais do que são

Pra se andar nas alturas

Deixa a moral lá no chão

A música apresenta relação com o texto do conto? Qual seria esta relação?

7.1 Descrição dos procedimentos metodológicos

As atividades aventadas no procedimento metodológico seguem as propostas de estratégias de leitura da Solé (1998), o momento do antes, durante e depois da leitura. Inicia-se com questionamentos capazes de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, como também antecipar informações, uma vez que serão instigados a imaginarem do que se trata o texto apenas com o título. Ademais, o professor pode identificar ainda nessa etapa o conhecimento acerca do gênero estudado e o nível de conhecimento de mundo, de acordo com as respostas que surgirão com os desdobramentos das atividades.

Após a realização do levantamento de hipóteses, apresenta-se aos estudantes o texto, bem como uma breve apresentação do livro e do autor, para a familiarização entre eles. Em seguida, inicia-se a leitura, que pode ser realizada pelo professor, ou pelos estudantes, podendo ser silenciosa ou em voz alta. Como o texto sugerido, embora seja uma narrativa curta, apresenta um número de páginas que demandará tempo para a finalização, propõe-se que sejam distribuídas cópias aos estudantes, para que realizem a leitura em casa, antes da apresentação das atividades ou, se preferir, o professor realiza a leitura das duas primeiras páginas para a turma, atentando-se à entonação para demonstrar à classe o prazer que a leitura proporciona. Em seguida os estudantes realizam a leitura individual, outrossim cabe ao professor formular algumas perguntas durante o processo de leitura, para atender o objetivo de tornar a leitura necessária.

Durante a leitura, para que sejam construídos os sentidos do texto, devem-se explorar as informações explícitas, checar e levantar hipótese, inferir e extrapolar o texto, para que façam ligação com o que sabem, com o que pensaram e sobre o que diz o texto. Esse também é um momento onde se pode abordar questões sobre a escolha do gênero e suporte.

O trabalho proposto foi dividido em quatro horas aulas o que requer maior atenção, tendo em vista que não se pode perder a sequência das atividades, a fim de efetivar todo o processo, bem como o desenvolvimento da competência leitora e da atribuição de sentidos.

Por fim, após o intervalo entre as aulas, devem ser realizadas as atividades depois da leitura, essas têm como objetivo extrapolar e apreciar criticamente o texto. Neste sentido, propõe-se realizar perguntas que levam os estudantes a refletirem sobre o conteúdo apresentado e exprimirem opiniões. Também podem ser apresentadas algumas atividades para que se utilize o registro escrito e assim, proporcionar uma melhor compreensão. Para enriquecer ainda mais as atividades, nesta etapa, sugere-se outros textos que fazem referência ao que foi estudado. Desta forma, trabalhar com estratégias de leituras, possibilitam aos estudantes apropriarem-se dos conhecimentos numa relação de interação com o professor, com o material apresentado e com os conhecimentos prévios que eles trazem para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter acesso às atividades que valorizem a leitura literária e que propiciem o desenvolvimento da competência leitora, é, sem dúvida, uma das insistentes reivindicações dos professores. Os professores buscam sugestões de estratégias de atividades nas reuniões pedagógicas, como também nos cursos de formação que participam. Todavia, no contexto

escolar, são poucos os profissionais que têm a oportunidade de inovar e priorizar o desenvolvimento da leitura que tanto contribui para o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes.

A proposição de intervenção docente apresentada neste texto fundamenta a importância em desenvolver estratégias de leitura, que contribuam com a formação leitora dos estudantes que passem de meros codificadores de letras, para leitores proficientes e autônomos, de modo que se sintam parte integrante e participativa da sociedade letrada.

Embora existam diversos caminhos, o desenvolvimento de atividades a partir de estratégias leitoras adequadas, interativas e dinâmicas, podem despertar competências leitoras significativas, além de proporcionar autonomia para o leitor em formação. Assim, a metodologia proposta poderá contribuir com a formação de um sujeito-leitor autônomo, tornando a leitura literária um ato prazeroso, humanizador e emancipatório.

As estratégias de leitura propostas ao conto A palavra, de Santiago Villela Marques, são consideradas recursos significativos e eficientes no processo de desenvolvimento da competência leitora, ademais podem ser utilizadas em outros textos, onde se busca o mesmo objetivo. Por fim, apresenta algumas reflexões sobre o que pode ser alcançado a partir do uso das estratégias de leitura.

Enfim, espera-se que a proposição elencada valha de subsídio e/ou metodologia eficiente passível de despertar nos estudantes o prazer pela leitura, bem como motivar professores a desenvolverem estratégias semelhantes com outros textos literários, uma vez que tais atividades possibilitam maior interação entre o estudante e a obra, no sentido de conectar o texto com o cotidiano do leitor e, a partir do conhecimento prévio, realizar inferências e interpretar textos de forma eficiente, tornando-se assim, um estudante/leitor competente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 375 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira (organizadoras). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MARQUES, Santiago Villela. **Sócias: Contos**. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

PAULINO, Graça. **Letramento Literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, 1999. CD de Anais.

SILVA, Vitor Manoel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Livraria Almeida, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

Anexo 1

Texto: A palavra

A mãe sobe o morro. Passo difícil para uma velha que já fez três filhos homens.

Desafio maior, porém, é este por vir. Enfrentar o prefeito do tráfico é empreitada temerária, mesmo para quem já se acostumou à brutalidade do macho. Mesmo para fêmeas como esta, que maturou à força de porrada do marido e palavrão e afronta das crias.

A favela passou o dia nervosa e em preparativos. Nesta hora do crepúsculo, se agita como um animal furtivo, esperando o tempo de botar fora da toca o focinho. Escorregando no horizonte, um sol bêbado espia atrás dos barracos, o olho sangrento. As sombras que caem nas soleiras parecem multiplicar as vias e ruelas, povoadas, elas também, de olhos à espreita, os canos de revólveres e fuzis desconfiados se insinuam nas esquinas.

Sem deter o passo, Dona Nazária percorre o labirinto de feras tocaiadas, indiferente a rosnados e dentes à mostra. Desliza morro acima, até o barraco do dono das bocas. Sobe o último degrau.

O brutamente armado ergue o peito na frente da porta. Ela o encara e faz entender que é capaz de tirar o chinelo e lhe dar um corretivo se quiser impedi-la:

-Preciso lembrar o que é que faz uma mãe?

- Que é isso, minha tia – respondi o outro, relaxando o corpo, mas sem sair do posto. – Minha velha já é comida de bicho faz ano.

-Pois eu acabo de te adotar. Então toma tento.

Nazária põe a mão na cintura:

- Quero ver o chefe.

-O chefe está ocupado. Vocês já receberam ordem pra não sair de casa hoje.

-Pois saí e deu trabalho chegar aqui. Não volto sem palavra com ele.

-Não posso deixar.

Ela procura um banco. Agora sente que os pés ardem da subida. Dobra uma perna e retira o chinelo. O porteiro recua e retesa a mão no fuzil.

-Vem cá, mocinho. É isso que você vai contar pra sua velha amanhã, quando acender uma vela de Dia das Mães? Que o herói salvou o chefe de uma costureira com calo no pé? A favela inteira já sabe do “salve geral”. Segredo é que nem droga, meu filho: de mão em mão corre sertão. Eu preciso falar com seu chefe é disso mesmo.

O outro ainda desconfia um restinho. Baixa os olhos no chinelo. Por fim grita para dentro do barraco:

-Tem uma velha aqui pedindo palavra.

A resposta não vem logo. Dona Nazária calça o chinelo antes de ouvir a ordem do

fundo:

-Se não estiver armada, deixa entrar.

O guarda pendura o fuzil no ombro e se apruma para revista-la. Ela firma os olhos e endurece o queixo. O bruto se desarma.

-Tá bem, entra lá, Dona Nazária.

Outros três grandalhões vigiam a casa por dentro. O dono das bocas risca um mapa na mesa.

-Fala logo, mulher. Você sabe que hoje é dia de serão.

-Vim mandar você liberar o Rubinho.

O traficante empurra o mapa, atira o lápis sobre a mesa.

Os três guardas se entreolham. Tosses, pigarros, dedos nervosos. Todo o mundo sabe que é preciso zelas na palavra que se usa com traficante. Tem verbo que é propriedade de chefe. “Mandar”, por exemplo. Só dono de boca conjuga em primeira pessoa. Dona Nazária descompunha a gramática.

-Você já mandou pra morte meu marido e os dois filhos. Nenhum dos meus homens foi meu. Você tomou tudo, viveram pra você e morreram pra você. O caçula, não. Esse é meu. Sei que você convocou toda a favela pro confronto do comando com a polícia. Rubinho não vai. Vim exigir essa palavra. Você me promete que ele vai ficar em casa hoje e eu vou embora.

Dona Nazária não é boba. É mãe. Sabe que é o dia da guerra, mas também é Dia das Mães, e o traficante já não tem a quem presentear. Ela aprendeu com a novela a fraqueza desses bandidos durões: cara feia e coração mole.

-Tudo bem. Prometo que seu filho passará o fim de semana com a senhora. Este é meu presente de Dia das Mães.

Ela procura soltar devagar o ar sufocado, para não deixar notar o alívio. Vinha aflita, confiante na versão da novela, mas temerosa com as lições da experiência. A generosidade do dono das bocas é ambígua, oblíqua, nunca se tem certeza de se obter benevolência. É homem de oferecer a vida, mas também de retirá-la, com a lógica de uma roleta de cassino.

Uma vez, porém, confirmada a graça, é infalível como os deuses. Por isso esta mãe fica em paz. Sabe que palavra do chefe é irrevogável. Ele tinha adquirido daí o nome respeitados de Benito-Boa-Fé.

A palavra não é de ninguém. Palavra não tem dono, por isso tem que ser respeitada. E a lei não está no escrito, mas no pensado. É o que Benito-Boa-Fé aprendeu quando estagiou na Febem, preso na lida de avião para boca de fumo. À época ela ainda era só Benito e ainda só acreditava. Depois aprendeu. Leu a lei nas inversões de culpa dos agentes da Febem, que entendiam as normas sempre a favor deles; leu a lei nos muitos julgamentos de traficantes livrados da cadeia pela boa oratória dos advogados; leu a lei nas notícias explicando por que a prisão de figurões do colarinho branco tinha sido um mal-entendido.

- O curso de Direito é o pé-de-meia do malandro – pregava o pai, que ficou desgostoso quando soube que o filho, com inclinação para outros crimes, se ofereceu aos donos das bocas para cumprir o ofício de avião, moleque a levar e trazer pacote.

Ademais, Benito-Boa-Fé já tinha notado que a figura de retórica mais eficaz é um bolo de notas nas mãos do juiz corrupto. Diante disso, ser advogado parecia bom; mas ser rico era ainda melhor.

Na favela, a história de Benito-Boa-Fé corre como enredo de cordel. Todo o mundo

já ouviu e já contou como ele subiu a cacique do tráfico. Era gerente do maior traficante da região. Um dia o grandão pediu uma promessa:

-Preciso que você cumpra o que eu mandar antes de saber o quê.

Benito deu a palavra. Fosse o que fosse, já tinha aprendido a fazer pior. E conhecer o pior é o que dá coragem no homem. O chefe se tranquilizou na promessa e amargou a ordem:

- É minha filha. Você precisa cuidar dela pra mim.

Benito tinha aprendido também a língua enviesada de bandido. Entendeu que “cuidar” não era dar proteção. Irritou-se de ter feito a promessa. Exigiu pelo menos saber a razão do ordenado. E era esta: a menina tinha se enrabichado com um filhinho de papai viciado em craque. O moleque já tinha sido apagado, mas o chefe não podia executar a própria filha. Daí a encomenda.

-Mas tem que ser do jeito que eu vou dizer – continuou o dono da boca. – E vai ser assim: prometa para mim que você vai afundar a menina no mar. É meu presente pra lemanjá não mandar castigo.

-Se não quer castigo, retira a ordem. Não gosto de ser enganado. Você sabia que ia me pedir coisa errada e me exigiu a promessa. Retira a ordem.

-A ordem está dada. Não vou voltar atrás. Vai quebrar a palavra?

-Não. Vou, ao contrário, espicha-la: prometo fazer o que me pediu e prometo voltar depois pra te matar. Dou minha palavra. Não se incomode, que vou cumprir a ordem ao pé da letra. Mas é meu último serviço. Ou penúltimo.

A narração do povo colore a briga dos bandidos, põe susto, armas, rimas. Conta que Benito saiu e convocou os homens de confiança, explicando a cachorrada em que o chefe o metera. A quadrilha se santificou de indignação. Eram bandidos honrados, não aprovavam matar uma menina porque se perdeu de amor. Honrados e sensíveis.

Mas também leais. Por isso aceitaram, a contragosto, acompanhar o gerente no cumprimento da promessa.

-Se confiam em mim, vão buscar a menina – ele mandou e foi obedecido. – Desço na praia e espero vocês.

Acharam um penhasco no litoral sul, zona de reserva. Só os bichos e ondas por testemunhas. Amarraram a menina numa corda e atiraram o corpo ao mar.

-Pronto. Gritou Benito. Agora podem subir a moleca.

Os homens não entenderam.

-Vamos, subam logo. Se demoram, a menina se afoga.

Puxaram. Benito desamarrou a moça, deu-lhe dinheiro e recomendações para não voltar a São Paulo, que o pai a queria morta. Pregou nova ordem aos homens:

-Vamos subir a serra, macacada. A primeira promessa está cumprida: joguei a menina no mar. Falta só a outra.

Assentado na admiração de seus homens pela esperteza e honra na manutenção da palavra, Benito voltou ao escritório do chefe, liquidou-o e tomou seu lugar. Era agora o Boa-Fé.

-Então posso voltar pra casa? O senhor me garante? - Dona Nazária confia.

-Precisa mesmo que eu repita?

Não, ela não precisa. Por isso é tão difícil conseguir a palavra de Benito-Boa-Fé. O que é raro custa caro. O traficante faz poucas promessas porque paga todas.

Esta, contudo, é apenas metade do trabalho de Nazária. A outra metade é convencer

o filho. Para isso, conta ainda com a palavra do chefe, que nunca é desobedecida. Por isso veio ver Benito-Boa-Fé. Se pedisse apenas ao filho para ficar, certamente não seria ouvida. Homens têm seus brios.

-Licença, Seu Benito, mas tem mais uma coisa.

O traficante mantém o silêncio no olho duro fixo na velha.

-Rubinho viveu o dia na espera do conflito. Só desiste se o chefe mandar.

-Dou ordem. Fica fria, minha velha. Seu filho passa a noite com a senhora. É promessa.

Coma a palavra do homem, Dona Nazária pode tornar à casa. A alegria faz rápida a descida, o coração agora leve desliza ladeira abaixo até o barraco com a placa na porta: "Nazária Costureira".

"Foi fácil", comemora. "Bom moço, esse Benito. Meu menino tá protegido". Igual fazer vestido de noiva. No começo dá aquele medo de tratar com a freguesa, gente bacana, endinheirada de meter medo, exigente no pedido, "tem que ser igual ao da revista, nas rendas e babados". A gente fica sem saber o que falar. Se diz muito, pode falar bobagem, se não fala nada, passa por songamonga. De qualquer jeito, arrisca perder a encomenda. Mas Dona Nazária sempre sabe a palavra certa, falar é que nem fazer costura, ir juntando tecido no tecido, seguindo firme por uma risca com a linha e agulha, alinhavando as fendas, amarrando os fios, corrigindo as sobras. Até o arremate final e aquela lindeza de discurso como um vestido de fada. Seduz até chefão do narcotráfico.

Só o filho não lhe põe ouvido, acostumado de pequeno a desprezar ofício de mãe. Com esse funciona melhor silêncio.

Nazária entra de gato, consegue até calar a dobradiça barulhenta da porta para não atrair a atenção do filho. Segue a passo ladino até o quartinho de costura, pega em panos e agulhas e senta na sala.

Hoje as novelas vão menos interessantes que a vida. A luzinha da televisão pisca ao léu, que Dona Nazária está em horas de vigília, um olho na costura, outro no filho, que vê crescer em preocupação com a noite. Este olha o celular a cada punhado de minutos que a ansiedade não consegue segurar.

-Porra! Ele falou pra não sair antes da chamada...

-O que foi, filho?

-Nada, mãe. Tou falando comigo.

-Isso é mau. Você não sabe se dar conselho.

-Cala boca, mãe! E a senhora sabe? Desgraçado do homem que dá ouvido a palavra de mulher! Porra! Que demora!

-Xiu! Pelo menos controla essa língua!

-Vou sair...

- Não!

-Por que não? Eles me esqueceram...

-Não! Espera te chefe!

Ele estranha a autoridade na voz, a recomendação, inusitada, de obediência ao patrão que ela nunca aprovou. Contrariado, senta e espera, mastigando a desconfiança.

Já é perto da meia-noite, quando batem palmas. Rubinho atende no pulo. Imita-lhe o salto o coração de Nazária.

Enquanto sai o filho, a mãe aperta contra o peito o trabalho de costura, sem sofrer as

picadas dos alfinetes que lhe coroam o seio. De dentro, escuta que há uma discussão, mas não o que diz. Como feras rosnando, as vozes se confinam em sussurros, evitando chamar sobre si a atenção da noite. Nazária reza, sem atinar nas frases das ave-marias, tantas vezes repetidas que já nem atingem o juízo – será que atingiram o céu? “Deus não escuta o palavrório mas a aflita”, ensinou-lhe a mãe, pouco dada a novenas, e ela aprendeu direitinho e praticava todas as vezes que precisava arrancar um favor do marido ou dos filhos, chorando quando já não lhe ouviam as queixas, pena que homens não têm orelhas de deuses e pouco se deram para as lamúrias da velha, por isso vão agora com as orelhas para sempre surdas e entupidas de terra.

Para ouvir melhor o que se atiram esses homens ainda bons de ouvido – queira Deus!

-, Dona Nazária se ergue do sofá. Não chega à porta antes que esta irrompa e jogue casa adentro o filho de rosto convulso.

-Foi você velha!

Com uma bofetada, faz a mãe cair de volta no sofá. O chefe vem atrás e lhe agarra o braço que ia descer outra vez sobre a mulher. Depois de empurrar o rapaz para o lado, o chefe do tráfico dirige-se à mãe aflita:

-Dona Nazária, eu tentei. Mas este teu filho é mesmo uma mula empacada.

A mulher geme e os olhos úmidos. Busca a palavra certa, não pode desistir desse último filho. Precisa comover esse homem duro, todo homem pode ser convencido, basta lhe depositar no juízo o que não espera escutar. Encontrar a frase sem retruques, o pedido sem ambiguidades, a força incorruptível de um termo que não admita refúgios.

Apenas a palavra certa... A palavra...

Dona Nazária limpa as lágrimas. Levanta o rosto sobre firmezas. A voz é serena:

-Por favor. O senhor me prometeu que ele ficava.

Benito-Boa-Fé se apruma. Sente os empregados segurando seu silêncio com os olhos. Ele é, agora, o senhor dono proprietário da palavra. “A lei não está no escrito, mas no pensado”. Consulta o celular. Já passam cinco minutos da meia-noite. É Dia das Mães. Salve geral.

Assenta os olhos no rapaz:

-Você não sai daqui. Dei minha palavra a sua mãe.

E, dizendo isto, saca a pistola do cinto e dispara uma bala na testa do último filho de Dona Nazária.

MARQUES, Santiago Villela. Sósias: Contos. Cuiabá: Carlini&Caniato Editorial, 2005, pp. 7-15

PARTE II
PESQUISA AÇÃO/INTERVENÇÃO REALIZADA NO
ÂMBITO DO PROFLETRAS

DA ORALIDADE PARA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIA COMO NARRATIVA DE VIDA

*Ariane Wust de Freitas Francischini
Nataniel dos Santos Gomes*

Introdução

Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS, na UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande/MS, pude rever as abordagens conceituadas dos estudos da linguagem e escolher os pressupostos norteadores para a construção deste estudo. As motivações e os interesses que me levaram enquanto pesquisadora a definir o contexto e o objeto deste estudo, estão estritamente relacionados às minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Nasci e cresci na cidade de Jaraguari, interior do Estado de Mato Grosso do Sul, onde hoje sou professora. Sendo assim, quando tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmica, procurei abordar uma temática que pudesse contribuir com meu município.

Neste contexto, apresentamos a proposta à Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari, no estado de Mato Grosso do Sul. Ao defini-la como campo investigativo, senti necessidade de me aproximar ainda mais do contexto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de observar fenômenos de estudo a partir das perspectivas de vida das pessoas desse lugar.

Um dos motivos que fomentaram a construção deste estudo, foi à preocupação que os idosos externavam informalmente, durante as rodas de conversas, sobre o distanciamento das relações com os jovens, colocando em risco a manutenção da identidade cultural da comunidade, transmitida oralmente de geração para geração.

As bases teóricas norteadoras aqui apresentadas partiram do princípio de que são os usos que fundam a língua, em oposição ao discurso ideológico e conservador, engendrado nos manuais escolares, da valorização da escrita em detrimento da fala.

A partir dessas questões e em consonância com os pressupostos teóricos da ciência da linguagem, elaboramos uma proposta de trabalho de retextualização a partir do Gênero Discursivo Memória como narrativas de vida, doravante GDM.

Para tanto, selecionamos como contexto do estudo a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada nesta Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, área rural do município de Jaraguari, estado de Mato Grosso do Sul. A referida instituição de ensino é composta por alunos oriundos das escolas públicas municipais, filhos de produtores rurais e afrodescendentes, ou seja, descendentes de Dionísio, um ex-escravo fundador dessa comunidade. Sendo respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa escola promove atividades que desenvolve a autonomia e autoria dos alunos, um trabalho integrado entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento. Oferece educação integral em tempo integral, com a inserção de metodologias ativas, atividades que colaboram para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como pesquisador.

Como sujeitos, selecionamos quatorze alunos de uma turma de 9º ano e quatro

anciões da comunidade, tratados nesta pesquisa como os Guardiões das Memórias. O termo Guardiões das Memórias foi propositalmente cunhado para se referir aos idosos de Furnas, que remetem a função social de guardar lembranças, recordar, aconselhar, um elo entre o passado, o presente e a elaboração de ações futuras. São a garantia de manutenção das tradições da comunidade e reluz uma forma de preservar a ancestralidade que poderá ser continuada por seus descendentes.

As memórias de narrativas de vida desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores no momento em que as identidades são formadas e reformadas e, neste estudo, foram transcodificadas e retextualizadas de uma modalidade da língua para outra. É um processo em que os indivíduos são constituídos pelas histórias que contam e pelas experiências que vivenciam.

Temos como objeto de pesquisa as memórias transcodificadas e retextualizadas para o GDM. Para caracterizar este gênero vamos compreendê-lo à luz dos estudos bakhtinianos como primário, uma conversação, diálogo oral de sequência predominantemente narrativa.

Trata-se, de um estudo linguístico sobre a língua em uso nas modalidades da fala e da escrita, destacando os processos de retextualização, uso dos Operadores Discursivos, e o GDM. Para tal, trouxemos as abordagens teóricas dos autores Bakhtin ([1992], 2017), Brait (2016), Fiorin (2017), Marcuschi (2010), Botelho (2012), entre outros e compreendemos, com base nas análises das memórias retextualizadas, como as modalidades oral e escrita se complementam.

As novas demandas sociais, econômicas e tecnológicas influenciaram nas interações entre os sujeitos em seus ambientes comunicacionais, estigmatizando as narrativas de cunho oral, histórias de vida. No entanto, é essencial resguardar as tradições orais advindas de comunidades tradicionais, como a quilombola, pois oportunizam o registro das raízes culturais e identitárias, que são materializadas pela linguagem, sendo remetidas à história e à historicidade do sujeito na preservação das memórias passadas de geração para geração. Embora a sociedade contemporânea tenha dado por décadas menos enfoque aos estudos relacionados às memórias de narrativas de vida, observa-se uma crescente retomada deste tipo de estudo.

Desta forma, temos a finalidade de desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, por meio de atividades com o GDM.

Como objetivos secundários destacamos:

1. Apresentar uma Sequência Didática (SD) que envolva o trabalho de retextualização, o emprego dos Operadores Discursivos e o Gênero Discursivo Memória;
2. Trabalhar atividades nas aulas de Língua Portuguesa em que os alunos vivenciem o uso da língua na modalidade oral e escrita, nas práticas sociais cotidianas;
3. Rememorar a identidade cultural dos membros da comunidade, por meio das atividades de pesquisa, de transcodificação e de retextualização desenvolvidas na Sequência Didática;
4. Estimular a autonomia e autoria dos alunos de uma turma de 9º ano, de acordo com os princípios da metodologia ativa da Escola Estadual Zumbi dos Palmares;
5. Evidenciar que a fala e a escrita são modalidades de uso de um mesmo sistema linguístico;
6. Evidenciar que o uso dos Operadores Discursivos no processo de retextualização da

fala para a escrita, possibilita o desenvolvimento do domínio da produção escrita.

A trajetória investigativa consolidou nossas opções teóricas e metodológicas, que culminaram na elaboração da Sequência Didática (SD) executada, em uma intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, na Escola Estadual Zumbi dos Palmares. A partir da aplicação das atividades sequenciadas, a nova geração de quilombolas teve a oportunidade não só de ouvir, mas de registrar (áudio e escrita), transcodificar as memórias de narrativas de vida dos Guardiões das Memórias e retextualizá-las, baseadas nos Operadores Discursivos propostos por Marcuschi (2010). Elegemos o GDM por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que oportunizam a aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização da fala para a escrita.

1. Objeto de Estudo

Para esta investigação consideraremos que as pesquisas concernentes a esta temática são de interesse também dos estudiosos da área de ciências da linguagem, visto que buscam investigar aspectos inerentes à vida em sociedade, costumes, religiosidade, tradições, histórias, nuances que dizem respeito à constituição social da memória individual ou coletiva, resguardadas na modalidade oral ou escrita da língua.

A memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade em que se insere. [...] Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta. (BOSI, 2003, p. 2).

O trabalho com as narrativas de vida em uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais que constituem a formação identitária de seus membros.

Deste modo, teremos como objeto de pesquisa as memórias das narrativas de vida de membros idosos da Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio.

[...] Teve uma época aqui na Furnas se a gente falava no Dionísio [...] aí não tem nada a ver com Dionísio [...] Gente, uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Por que ou você teve uma história boa ou ruim mais é sua história [...] (Vó Dete, idosa, membro da comunidade e Guardiã das Memórias)

As narrativas de vida são reconstruções de lembranças, que estão sujeitas a alterações de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo em um dado momento histórico, ou seja, não podem ser consideradas como reflexões estáticas do passado. Além disso, podem ser consideradas como modo de manutenção das tradições da comunidade que reluz uma forma de preservar a ancestralidade.

O lugar do velho na sociedade africana é corroborado como um espaço de privilégio, uma vez que ele concretiza a junção entre as narrativas de vida,

metaforizando um elo a interligar as diferentes gerações e desmitificar a separação entre espaço e tempos. Ao promover a diluição das fronteiras entre espaços e tempos, o velho enceta momentos de interação e trocas de experiências que veiculam saberes, os quais, uma vez aprendidos pelos mais novos, não se perderão, atestando, como vimos, a importância do papel de transmitir o tradicional, para que este não seja diluído pelos conhecimentos aclamados pela sociedade moderna. (NASCIMENTO e RAMOS, 2013, p. 4).

Por ser este projeto desdobramento de pesquisas anteriores, contaremos com a contribuição dos idosos membros da comunidade de Furnas do Dionísio, tratados aqui por Guardiões das Memórias. Para ilustrar esta proposta, selecionamos somente as Memórias da vó Tina, texto apresentado, trabalhado e analisado durante a minha pesquisa de mestrado. Cabe ressaltar que nosso corpus, tanto poderá ser formado por narrativas de vida já captadas durante a investigação, que se encontram arquivadas, como por novas narrativas, pois, a gama de possibilidades de pesquisa é imensa, visto que é um território ainda não explorado.

Neste contexto, apresentamos um dos textos objetos deste estudo, “as Memórias da vó Tina”, que foi transcodificado para o texto-base pelo aluno Felipe dos Santos, neto de Albertina dos Santos.

Com a finalidade de compreendermos como se concretiza o trabalho de retextualização da modalidade oral para escrita da Língua Portuguesa, empregamos os Operadores Discursivos, doravante OD, baseados no modelo de Marcuschi (2010). Para facilitar a compreensão dos operadores, vamos identificá-los como: OD1 (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (há, eh, do tipo, claro, né, entendeu, daí, há...)); OD2 (introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas); OD3 (retirada das repetições, redundâncias e reduplicações); OD4 (introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem); OD5 (estratégia de reformulação, objetivando explicitude); OD6 (reconstrução de estruturas truncadas, concordância e reordenação sintática); OD7 (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas, lexicais (palavras) visando maior formalidade); OD8 (estratégia de estruturação argumentativa); OD9 (condensação de ideias).

A seguir visualizaremos alguns trechos selecionados para elucidar o objeto de pesquisa.

Texto-base

Marcas interacionais: lxi, barbaridade, hum, né.

Partes de palavras: trabaiava, veio, tá, mui-tu, ce, cu, u, pra, nois, di, choti, panu, fei, i, bolsa, pur, cubertica, nu, nus,du, tava, difiçu, rapaiz, tudu, to, inda, mei, cume, po, teia, talbuinha etc.

1ª Operação

Eliminação das marcas interacionais]

Substituição das palavras: Trabalhava, velho, está, muito, você, com, um, para, nós, de, deixa eu te, pano, feio, e, bolsa, por, cober-ta, num, nos, do, estava, difícil, rapaz, todo, estou, ainda, meio, comer, por, telha, tabui-nha etc.

Texto-base

[...] Não tinha chinela eu num trabaiaava pra ninguém eu não sabia o que quera...trabaiaava só in casa i o vei Tiburcio num comprava nada pra ninguém quem comprou carçado pra nois uma vez foi tempo qui u Fiin num tinha...quando o Fiin caso...isso aí tá com muito tempoó num sei nem que era isso ai u dia cu Fiin caso u Wardi tava trabaiano ele compro ropa pra ele ropa pra ele pra mim pu Airton acho que pra mamãe uma chinela aque chinela choti mostra ve si ainda tenho ali.[...]

1ª e 2ª Operações

[...] e hoje o povo estão todo tem as coisas e ainda fica reclamando, deus me livre eu fico boba de ver hoje as coisa está tudo, está faltando o pessoal trazer as coisas e dar para o pessoal vestir nas pessoas, mas está difícil, uma reclamação, reclamação, tem tudo e ainda reclama [...]

1ª e 2ª Operações

[...] Você não conhece não adianta falar você não acabou esse modelo pé de cachorro pé de cachorro para mim para o Airton qual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia uma chinelona uma chinela bem feia lá e nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para cada um é bem ruim[...]

3ª e 4ª Operações

[...] Eu morava ali aquela casa da Dinha e a casa da Jailda e a casa da mamãe era bem ali no meio. Não tem uns treim velho lá? Aquele lá era sinal da casa da mamãe [...]

3ª e 4ª Operações

[...] coberta era seca poço aí a mamãe compra e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz. Ela abria quatro bolsa para fazer coberta para nós.[...]

2ª Operação

[...] Não tinha chinela e nem trabalhava para ninguém, eu não sabia o quera, trabalhava só em casa e o velho Tiburcio não comprava nada para ninguém, quem comprou calçado para nós uma vez foi tempo que o Fiin não tinha, quando o Fiin casou, isso já está com muito tempo, não sei nem que era isso aí o dia o Fiin casou, o Wardi estava trabalhando ele comprou roupa para ele, roupa para ele, para mim, para o Airton, eu acho que para a mamãe uma chinela aque chinela deixa te mostrar vou ver se ainda tenho ali.[...]

3ª Operação

[...] e hoje o povo estão todo tem as coisas e ainda fica reclamando. Deus me livre eu fico boba de ver as coisas está tudo, está tudo faltando o pessoal trazer as coisas e dar para vestir nas pessoas, mas está difícil, uma reclamação tem tudo e ainda reclama.[...]

4ª Operação

[...] Você não conhece não adianta falar, você não acabou esse modelo pé de cachorro. Para mim para o Airton qual outro acho que era pé de cachorro e a mamãe vestia um chinelona bem feia. Nossa roupa então nós tinha dois aparelhos de roupa para cada um bem ruim. [...]

5ª Operação

[...] Eu morava entre a casa da Dinha e a casa da Jailda. Ainda existe sinal da casa da mamãe com aqueles trem velhos [...]

6ª Operação

[...] coberta era seca poço, a mamãe comprava e vinha aquela bolsa de estopa para ensacar arroz. Ela abria quatro bolsas para fazer coberta para nós [...]

5ª e 6ª Operações

[...] eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinela para usar [...]

5ª e 6ª Operações

[...] e nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Comia três pessoas no mesmo coité. Acabava de comer aquele mandava mamãe por mais. Mas era nesse mundinho que ninguém tinha prato. Colher era de pau rapaz do céu. [...]

7ª Operação

[...] eu até meus 20 anos não tinha sapato nem chinelo para usar [...]

9ª Operação

[...] e nosso prato de comer era de porunga e chamava coité. Acabava de comer e mamãe colocava para o outro. Eu vivia nesse mundinho que ninguém tinha prato e a colher era de pau. Rapaz do céu! [...]

Análise dos Resultados

Como o objetivo principal desta pesquisa consistiu em desenvolver um trabalho de retextualização da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, por meio de atividades com o Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida, selecionamos e analisamos as *Memórias da vó Tina*. Com isso, verificamos por amostragem o emprego dos conceitos teóricos abordados durante as atividades sequenciadas e a pesquisa de campo.

Ao ler as *Memórias da vó Tina*, observamos o emprego de palavras e expressões características da região rural, o léxico regional, que foram preservadas na cultura de grupos sociais isolados, como é o caso da comunidade linguística investigada.

A fim de compreendermos o sentido das palavras destacadas, no contexto da comunidade investigada e transcritas na produção escrita final, apresentamos um quadro com as explicações da *vó Tina* para o uso do léxico regional.

Quadro 4: Lista de léxico regional

Léxico regional	Explicação da Vó Tina “Guardiã das Memórias”
Precata	Chinelo de couro curtido no curtume
Pé de cachorro	Chinelo rústico feito de borracha de pneu
Seca poço	Coberta feita com quatro sacas de arroz
Candeia	Lamparina feita com prato velho de alumínio
Coité	Prato feito de porunga
Escamadinho	Colocar algo sobreposto
Barria	Uma massa feita de estrume de vaca, cinza e areia branca

As aplicações desses procedimentos percorreram a produção original, texto-base, até a produção escrita final, passando por dois momentos distintos. O primeiro denominado transcodificação, nessa etapa não ocorre transformação com base em operações complexas; o segundo é chamado retextualização, nessa fase apresenta a transformação do texto, ou seja,

uma interferência maior ocasionando mudanças especificamente de linguagem, trata-se de um processo que envolve as operações complexas.

Nos processos de retextualização realizados pelos alunos, notamos que seguiram a proposta baseada nos Operadores Discursivos de Marcuschi (2010), servindo-se dos OD da seguinte maneira: no emprego do OD1 foram eliminadas as hesitações e os marcadores conversacionais, no OD2 a pontuação seguiu baseada na entonação da fala e pausas, no OD3 foram retiradas as redundâncias, no OD4 houve a introdução de paragrafação de acordo com o assunto abordado, nos OD5, OD6 e OD7, reconstrução de estruturas truncadas, acréscimo de novas estruturas sintáticas e lexicais, e no OD9, a condensação de ideias e a organização geral do texto.

Durante a aplicação das operações de transformação, detectamos várias dificuldades dos alunos, na passagem da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa. Dentre as quais podemos elencar: problemas quanto à ortografia, concordância, coesão, pontuação e substituição lexical.

No entanto, observamos que a maior incidência de erros ocorreu no uso indevido de pontuação, no emprego do OD2, sendo necessária a intervenção direcionada com a revisão dos sinais de pontuação, que são meios gráficos próprios da língua escrita e têm como finalidade manter recursos da língua falada. Embora não consigam reproduzir toda a riqueza melódica da oralidade, procuraram estabelecer, na produção escrita, as pausas e a entonação da voz. Com a revisão das regras de pontuação, as produções escritas finais dos alunos mostraram-se mais bem pontuadas, contribuindo para a coesão e coerência da narrativa.

Não podemos deixar de mencionar também as dificuldades apresentadas pelos alunos na aplicação do OD7, substituição lexical. Um processo muito complexo, visto que as escolhas dos registros escritos influenciam na produção final do sentido do texto. Então os parâmetros para a escolha ou substituição lexical devem respeitar a compreensão do sentido da fala. Assim a atividade de compreensão não pode ser ignorada, pois a má escolha acarreta problemas de coerência durante o processo de retextualização. Essas operações envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação, redução e mudanças de estilo, desde que não influenciem no sentido real das informações.

Durante as atividades de produção escrita, os alunos constantemente agregavam os OD nos processos de retextualização, sendo necessária a retomada dos objetivos e das etapas que deveriam seguir. Em alguns momentos, isso ocorreu na tentativa de término das atividades e em outros, porque queriam empregar todos os OD apresentados de uma única vez, com a finalidade de obter um texto mais formal de acordo com a modalidade escrita da língua. O uso dos OD permitiu a transformação da modalidade oral para a escrita, ou seja, a passagem de uma ordem para outra ordem, pois tanto o texto oral quanto o escrito apresentam organização em sua formulação, permitindo a compreensão e a interação.

Norteados pelos pressupostos teóricos, elaboramos uma Sequência Didática com atividades baseadas em gêneros de tipologia narrativa, para posterior apresentação das especificidades do Gênero Discursivo Memória. Para obtermos avanços na produção escrita final dos alunos, se fez necessário o entendimento do Gênero Discursivo Memória como narrativa de vida.

Esse modelo de estudo é uma alternativa de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, visto que o aprendizado das operações de transformação do texto falado, pode

colaborar para o melhor domínio da produção escrita dos alunos. Além disso, essa proposta de atividade oportuniza a compreensão do uso da língua em diferentes práticas sociais, oralidade e letramento, assim como nas modalidades fala e escrita.

Cabe mencionar algumas concepções teóricas evidenciadas durante a execução da sequência didática, que trouxeram percepções importantes para o tratamento da língua, colaborando para um ensino que considera o aspecto textual-discursivo, e não apenas formal. Em consequência, propicia a compreensão sobre os diferentes usos da língua.

Assim, destacamos algumas percepções elencadas pelos alunos e pela professora, após o término das atividades de retextualização:

1. O processo de escolha lexical na modalidade oral se dá em curto espaço de tempo devido à rapidez da oralidade. Já na escrita, o escrito dispõe de um tempo maior para seleção lexical;
2. Na prática oral não é possível planejar a fala que tem como característica a espontaneidade. Já o texto escrito permite pensar, repensar, escrever e reescrever;
3. Observamos também as diferenças sintáticas na formação de períodos, enquanto a fala apresenta períodos simples, a escrita conta com orações coordenadas e subordinadas;
4. As retextualizações finais apresentam uma redução no número de palavras e linhas em relação às transcodificações, pois o texto oral tem maior número de palavras do que o escrito, o que não prejudica a veracidade das informações;
5. Na produção escrita inicial, OD1 e OD2 apresentam fortes marcas da oralidade, situando-se no contínuo, como uma produção escrita permeada por traços da fala, que foram reduzidas após os trabalhos com os demais Operadores Discursivos.

Porém, essas características que parecem particularizar cada uma das modalidades e que têm sido entendidas como diferenças entre elas, não as tornam distintas por completo. Se postas num contínuo, cujas extremidades teríamos um gênero prototípico da oralidade e do outro da escrita, mesmo assim encontraríamos semelhanças entre a fala e a escrita, ou seja, as práticas da língua podem ser encontradas nas duas modalidades, sendo assim, vamos considerá-las semelhantes, e não dicotomias. (BOTELHO 2012, p. 174).

Sob um novo olhar, os alunos refletiram a língua em uso nas práticas sociais, seja na modalidade oral, seja na escrita, e compreenderam que a retextualização é uma atividade presente nas relações diárias. Além disso, esse processo de análise serviu de modelo não só para o tratamento da passagem da oralidade para a escrita, mas também poderá ser utilizado em outros processos de transformação.

Em consequente, os alunos entenderam que a língua não é artificial, estratificada e restrita à escola, mas que também tem a finalidade de atender às necessidades comunicativas do falante e se materializa em diversificados gêneros orais ou escritos.

Considerações Finais

As lembranças, os momentos marcantes, as descobertas do mundo, as experiências vividas e as decepções fazem parte do itinerário de cada um; cada memória, cada experiência está repleta das memórias e experiências dos grupos sociais a que pertencemos e se refletem

na construção da nossa identidade e da nossa cultura. Por isso a história de vida de cada um é valiosa, singular e precisa ser preservada. As memórias são reconstruções de lembranças que estão sujeitas a alterações de acordo com as bagagens sociais e culturais dos indivíduos em um dado momento histórico. O trabalho com as memórias de narrativas de vida em uma comunidade tradicional, como a quilombola, pode contribuir para a transposição dos limiares fronteiriços histórica e socialmente impostos, sendo instrumentos de preservação e transmissão de heranças identitárias e culturais. Por meio delas é possível identificar um universo de representações de um grupo social, suas situações cotidianas e as vivências dos sujeitos nos contextos interacionais.

Esta pesquisa não só favoreceu as atividades de produção e compreensão da modalidade oral para a escrita da Língua Portuguesa, como também promoveu a rememoração da identidade cultural dos participantes, uma vez que os alunos ouviram e registraram as memórias individuais dos avós que percorreram a memória social e histórica da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. A relevância deste trabalho está no fato de que pode proporcionar novas experiências linguísticas aos alunos, vivenciadas em diferentes contextos de uso da língua, práticas de linguagens ainda não domináveis, além de conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita, o que incitou a reflexão de um ensino que contemplasse a fala, a escrita e a leitura em práticas e usos sociais de comunicação. Ao propormos um trabalho com os processos de retextualização da fala para a escrita no Gênero Discursivo Memória, procuramos compreender que o ensino de língua se concretiza em gêneros que se materializam na oralidade e na escrita, dentro de um contínuo tipológico permeado por todas as práticas sociais de comunicação. Também compreendemos que a fala e a escrita não são dicotômicas e fazem parte do mesmo sistema da língua. As atividades propostas neste estudo, embasadas pelos pressupostos teóricos, servem como uma alternativa de trabalho para o tratamento da competência discursiva dos alunos, visto que precisamos ensiná-los a interagir nos diversos contextos de uso da língua.

Embora a sociedade contemporânea tenha dado por décadas menos enfoque aos estudos relacionados à oralidade, observa-se uma crescente retomada deste tipo de pesquisa, ao redescobrimos que somos sujeitos eminentemente orais, mesmo vivendo em culturas grafocêntricas.

Coube tomarmos uma decisão para a apresentação final dos resultados da intervenção pedagógica em sala de aula de Língua Portuguesa. Em virtude da inviabilidade de tempo para detalhamento da análise, selecionamos somente a memória da vó Tina e alguns aspectos que julgamos ser relevantes. Visto a complexidade da temática, acreditamos que ainda existem muitas questões que merecem um estudo aprofundado. No caso desse artigo, verificamos a possibilidade de complementar as análises tanto em aspectos diferentes dos apresentados quanto em estudar as demais produções dos alunos. Enumeramos alguns aspectos como merecedores de análise:

1. Verificar as categorias gramaticais mais eliminadas nos processos de retextualização;
2. Observar a preferência seguida para introdução de pontuação;
3. Observar os critérios estabelecidos para introdução da paragrafação e da substituição lexical.
4. Comparar e verificar tanto nas produções orais quanto nas escritas, o uso

de conectivos, dêiticos anafóricos, elipse, marcadores discursivos, problemas sintáticos e semânticos;

Ressaltamos que o campo investigativo selecionado para esta pesquisa abriu um leque de possibilidades investigativas, que instiga interesse para pesquisas futuras. O trabalho com as narrativas de memória de uma comunidade étnica, permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária.

É oportuno mencionar que, em paralelo a este trabalho, existem alguns desdobramentos que foram construídos durante a pesquisa. Ao iniciarmos este estudo e ouvirmos as memórias de narrativas de vida dos idosos, observamos a infinidade de possibilidades de trabalho a partir das riquezas históricas e culturais desta comunidade. Assim, iniciamos um trabalho interdisciplinar de pesquisa e registro escrito na Escola Estadual Zumbi dos Palmares. O livro intitulado “Guardiões das Memórias: narrativas orais e memórias da Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio” tem a finalidade de registrar as questões históricas, da referida comunidade, por meio de narrativas orais dos moradores mais antigos, que nesta obra serão chamados também de Guardiões das Memórias. Como foi apresentado na introdução, a obra é um texto em processo de construção que nasce a partir das histórias orais contadas pelos moradores mais antigos da comunidade, uma proposta de um trabalho interdisciplinar entre os professores, os alunos da Escola Estadual Zumbi dos Palmares e os Guardiões das Memórias. Ao trabalhar as memórias de narrativas de vida, preocupamo-nos em resguardar e valorizar os membros desta comunidade, visto que, durante as entrevistas in loco, observamos, por diversas vezes, o dissabor dos moradores em relação aos pesquisadores que vieram à comunidade em outras ocasiões, para extrair informações e não retornaram para apresentar os resultados obtidos, uma atitude vista por eles como afirmação da segregação social, que separa os limiares fronteiriços simbólicos de um olhar externo. Assim, o livro pretende retratar tanto as origens históricas quanto as lembranças do cotidiano desta comunidade, sob os olhares internos de seus membros.

Esta pesquisa, além de oportunizar a aplicação dos pressupostos teóricos em atividades práticas da língua em uso, também colaborou com a formação da minha identidade profissional e pessoal, visto que penetramos no universo das relações individuais e coletivas dos membros da comunidade investigada, suas lembranças e experiências que ainda hoje são transmitidas oralmente, na medida em que são passadas de geração em geração.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Judiaí: Paco Editorial, 2012.

BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo:

Contexto, 2017.

NASCIMENTO, Lidiane Alves do; RAMOS, Marilúcia Mendes. A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras. **Revista: A cor da cultura**. 2013, p. 01-19.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

JOGOS PEDAGÓGICOS COM MEMES: DESENVOLVENDO DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO

*Camila Vergília Rosa Cavalcante
Nataniel dos Santos Gomes*

Introdução

O presente artigo relata uma sequência didática desenvolvida no ano de 2018, cujo papel foi oportunizar jogos pedagógicos com uso do gênero textual meme, para auxiliar estudantes do 9.º Ano do Ensino Fundamental à aquisição das competências linguísticas voltadas à comunicação, conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), por meio dos descritores de Língua Portuguesa. Será apresentada a metodologia e a descrição da sequência didática realizada no decorrer da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional de Letras - Profletras, na Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, na cidade de Corumbá, MS, na turma do 9º ano B do Ensino Fundamental. O gênero textual emergente, meme, foi escolhido para a pesquisa pelo fato de fazer parte do cotidiano dos estudantes, gênero presente em todas as esferas de comunicação via internet.

A pesquisa foi pautada na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), por meio de intervenções planejadas com sequências didáticas, sob a ótica das teorias das concepções de linguagem para interação social e produção de conhecimento, pautadas nos estudos de Vygotsky (1896–1934) e de Bakhtin (1929). Adotou-se ainda na pesquisa, a definição de gênero emergente, segundo os estudos de Marcuschi (2002). O objetivo geral da pesquisa foi explorar um gênero emergente presente no convívio dos alunos, com o fito de valorizar a leitura e a reflexão dos problemas sociais abordados pelos memes, bem como de desenvolver os descritores de Língua Portuguesa, propostos para o 9.º ano do Ensino Fundamental.

O grande desafio do professor em sala de aula é buscar métodos dinâmicos e eficazes para trabalhar com os estudantes, os conteúdos previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nos últimos anos observei o fácil acesso e a ligação direta dos estudantes com os gêneros literários da internet - como memes, charges, vídeos, músicas, fake news, entre outros -, e passei a utilizar o meme, gênero emergente, (MARCUSCHI, 2003), em diversas atividades nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvidas com minhas turmas de ensino fundamental e médio da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul.

Os memes utilizados para as atividades desenvolvidas da minha dissertação de Mestrado, pelo Programa Profissional Profletras, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2018, são compostos por imagens macro associadas à frases curtas, diretas e de impacto; esses memes foram extraídos do facebook, whatsapp e instagram. Optei por imagens que possuíam temáticas relacionadas a problemas sociais enfrentados pelos estudantes.

De acordo com Marcuschi (2004), entendeu-se por emergente, os gêneros que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais, sendo relativamente variados, mas a maioria deles possuem similaridades com gêneros de outros ambientes, virtuais ou não. Esta proposta de intervenção utiliza do gênero emergente meme, considerando a fácil

acessibilidade do gênero pelos estudantes.

Em 2018, ao ministrar aulas de língua materna para estudantes tão distintos e tão conectados, do 9º Ano B da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, localizada em Corumbá, Mato Grosso do Sul, exigiu maior dedicação e pesquisa de minha parte. O 9º ano B da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil apresentava alunos de idades variadas, entre 13 a 17 anos, que hesitaram em manifestar comentários nas aulas. As notas desses estudantes foram no primeiro semestre de 2018, abaixo da média estabelecida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria Estadual de Educação, que era 6,0. Outro fator negativo à aprendizagem destes estudantes era, além da falta de acompanhamento, a falta de colaboração das famílias (dificilmente os pais desses alunos compareciam à escola quando solicitados, ou de forma voluntária, para verificar o rendimento de seus filhos na escola).

A sala iniciou o ano letivo de 2018 com 42 alunos matriculados, porém, logo no mês de março era possível contabilizar 36 alunos frequentes. Já no segundo semestre, esse número caiu para 24. Diante deste panorama, decidi pesquisar metodologias e atividades que fossem de eficaz aplicação com esse grupo de estudantes, tendo encontrado na metodologia de sequência didática, estudo desenvolvido pelo grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly), sobre ensino com Gêneros Textuais, parâmetro para elaborar atividades que fossem do interesse dos estudantes e eficazes na aprendizagem. Observando a rotina de leitura diária e de conectividade dos estudantes, tracei como objeto de ensino o seu uso como caminho a ser experimentado. De acordo com os referidos autores,

[...] sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito. Procura Favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A matriz curricular do 9º ano, baseada na Matriz de Referência do Ministério da Educação³⁵, apontava que durante o ano deveriam ser desenvolvidos VI tópicos de descritores³⁶ voltados à leitura, interpretação textual e escrita, específicas para aquela faixa etária e nível de ensino.

Considerando que a linguagem é expressão social, exposição de pensamentos, defesa de pensamentos e o questionamento dos pensamentos, feitas, portanto, para o social, para a comunicação, para a interação social e para evolução humana, foi tomada a iniciativa de estimular o diálogo entre esses estudantes por meio de jogos pedagógicos sobre memes. Bakhtin (1997, p. 95) afirma que “não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui por meio da interação verbal no ambiente social, realizada pela enunciação, ou, diálogo, sendo este, verbal ou oral”. Com esta compreensão, para esta pesquisa foram utilizadas as concepções de linguagem como interação social e produção de conhecimento, pautadas nos estudos de Vygotsky (1896-1934) e de Bakhtin (1929).

O intuito de ler, analisar e estimular a leitura usando memes – imagens macro e textos verbais – foi surpreendente. Associar as imagens dos memes, com a leitura de mundo que possuíam (abordagem dos problemas sociais em questão, como: desemprego, drogas,

35 Material disponível no link do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

36 Material disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf

violência e depressão), trabalhar a reflexão sobre os pressupostos e subentendidos, bem como, realizar leitura crítica³⁷, foi estimulante e tornou-se prazerosa com a integração dos jogos pedagógicos.

A primeira aula aplicada buscando a investigação de desenvolvimentos dos descritores de Língua Portuguesa, utilizando memes foi além do desenvolvimento das habilidades exigidas pela Língua Portuguesa, ela alcançou reflexões pessoais e sociais nos estudantes. Na última aula foi possível constatar avanço em relação à execução das atividades escolares, declínio nas faltas, bom desempenho nas avaliações escolares e interação na sala de aula, pois os estudantes passaram a realizar e responder indagações de forma oral.

1. Sequência didática e os jogos pedagógicos

Além do objetivo de desenvolvimento pessoal e social, as sequências buscavam o domínio e desenvolvimento do uso da língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), licenciados diante aos Descritores dos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa estabelecidos para ensino no Brasil.

A sequência foi dividida em Módulos, conforme segue a descrição: Módulo 1- Textos verbais, não verbais e híbridos - Jogo da Caixa e painel de interpretação; Módulo 2- Identificando os elementos que compõe o meme – Jogo da Memória; Módulo 3- Explícitos e Implícitos no texto emergente - cruzadinhas com memes; Módulo 4- Relacionando memes e textos jornalísticos quebra-cabeça de texto jornalístico e associação de memes; Módulo 5- memes e as temáticas sociais – cruzadinhas com memes; Proposta de produção final- Elaborando meme com temática social expondo as produções em sala.

1.1 Descrições dos módulos

Módulo 1 - Textos verbais, não verbais e híbridos - Jogo da Caixa e painel de interpretação

O Módulo 1³⁸ foi elaborado com o objetivo de apresentar o meme (imagem macro+frase) como texto híbrido aos estudantes, trabalhando com eles a leitura e a interpretação dos textos apresentados. A leitura e a escrita foram trabalhadas desenvolvendo os descritores de Língua Portuguesa estabelecidos para o 9º ano, que são: Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura; Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Descritores do Tópico III. Relação entre Textos; Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Descritores do Tópico V. Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Descritores do Tópico VIU. Variação Linguística.

A aula teve início com a preparação do ambiente para receber os estudantes. Fixei na sala alguns cartazes contendo memes de imagens macro que repassavam a mensagem de “Não fume neste local” ou “Proibido fumar”. Em seguida a professora solicitou que os

37 A leitura crítica nestas atividades aplicadas tinha por objetivo desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar opiniões expressas de forma explícita ou implícita, conceituar a temática abordada pelo gênero, refletir sobre a importância de diálogo sobre aquela temática para o grupo social ao qual pertence e emitir sua opinião sobre o assunto relatado.

38 As peças utilizadas para realização dos jogos didáticos desta sequência didática podem ser visualizadas no endereço eletrônico: <https://drive.google.com/open?id=12rW3YTQJgCwnW5HasMcmkLXLl9ba19X>

estudantes observassem atentamente os cartazes e tentassem analisar o que, como eram compostos e que mensagem apresentava. A terceira atividade deste módulo foi realizar as indagações a respeito de interpretação dos gêneros. Após, passei então a dialogar com os estudantes e realizar a revisão de conceitos de texto verbal; não verbal e por último o híbrido.

Após o levantamento de conceitos, o quinto passo foi a aplicação do jogo pedagógico: “separando em caixas”. Os estudantes foram distribuídos em 6 grupos, cada um contendo no máximo 5 alunos. Cada grupo recebeu 20 fichas contendo textos verbais, não verbais e híbridos. Os grupos também receberam 3 caixas (uma para texto verbal, uma não verbal e outra para textos híbridos).

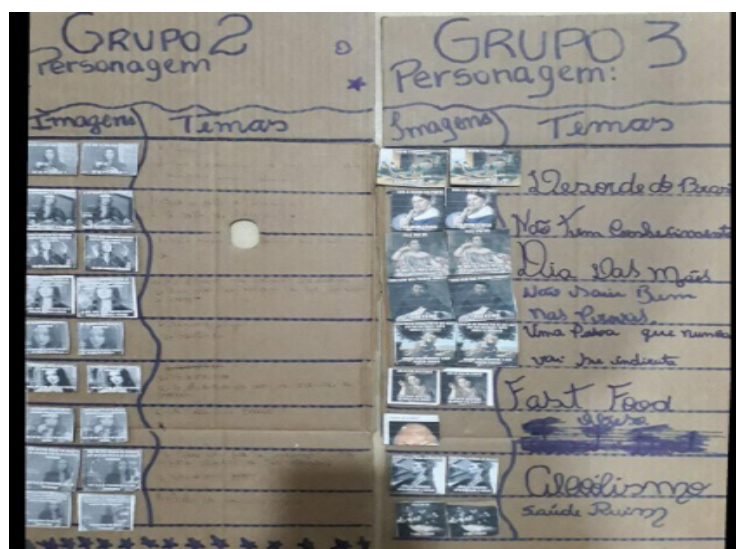
Passados 10 minutos, interrompi o jogo e solicitei que os estudantes representantes de cada grupo, fechassem as caixas, separassem o que não conseguiram identificar e levassem para frente da sala às três caixas a fim de abri-las. A abertura das caixas foi iniciada de acordo com o tempo que cada grupo levou para desenvolvê-la. Após o jogo, solicitei que cada estudante escolhesse 4 fichas que pertencesse ao seu grupo, colassem em seus cadernos e escrevessem um resumo da aula, explicando o que compreenderam de texto verbal, não verbal e híbrido.

Módulo 2 - Identificando a tipologia textual - Memes - Jogo da Memória

Após a identificação do meme como gênero textual híbrido no Módulo 1, coloquei como objetivo inicial neste Módulo 2, desenvolver os seguintes descritores: Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura; Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Descritores do Tópico III. Relação entre Textos.

Em seguida entreguei a cada grupo um jogo da memória. Deixei que os alunos jogassem por 10 minutos. Encerrando os jogos, cada grupo recebeu um pedaço de papelão onde montaram um quadro de identificação de temática(s) abordada(s) pelos memes que foram peças do Jogo da Memória. Concluindo a montagem das peças nos papelões, solicitei que os grupos apresentassem os memes trabalhados e os possíveis temas abordados por cada uma das peças.

Figura 1- Cartaz criado após jogo da memória com organização, leitura e interpretação das do jogo



Fonte: Acervo da autora

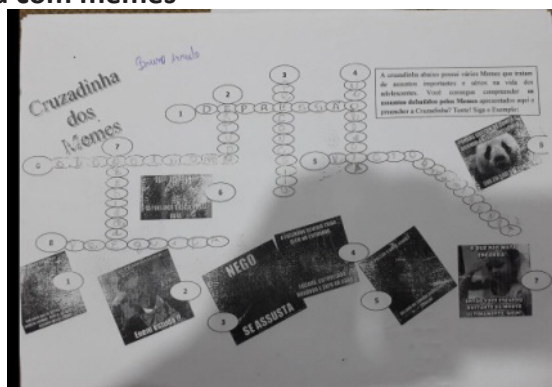
Módulo 3 - Explícitos e implícitos no texto emergente - cruzadinhas com memes

A aula teve início com a exposição de um meme, em seguida, solicitei que os alunos observassem atentamente o conteúdo apresentado e, após 10 minutos, realizássemos uma partilha do que havia sido observado em relação à imagem, frase, contexto e temática do meme analisado. O segundo passo foi questionar aos alunos se conseguiam compreender a mensagem. Após o período de reflexão, exposição de opiniões e inferências, foi realizada a leitura da definição de pressuposto e subentendido.

Como quinta atividade, conversei com a turma a respeito da composição dos memes com imagens macro associadas às frases. Foi solicitado que os estudantes pegassem suas cruzadinhas e verificassem que os memes possuíam geralmente duas frases, uma frase declarativa ou interrogativa na parte superior e uma frase na parte inferior da fotografia, que completa a primeira frase. Essas frases dialogam com a imagem, sendo assim, escritas de forma clara, concisa e direta. As frases na maioria das vezes são oracionais, aceitando desvios da norma culta, pois a principal função deste texto é comunicar de forma irônica. As frases elaboradas devem ser curtas, claras, podendo conter variadas figuras de linguagem, como gírias, abreviações, metáforas e até onomatopeias, desde que dialoguem com a imagem eleita para a elaboração do texto.

O sexto passo foi perguntar aos alunos se conseguiram identificar essas ações de interpretação de pressuposto e subentendido nas aulas anteriores, na aplicação dos Módulo 1 e 2. Para concluir o módulo, entreguei aos alunos a cruzadinha dos memes, para que treinassem as habilidades de leitura e compreensão textual, realizando os levantamentos de pressupostos e subentendidos de cada imagem. Foi solicitado ainda aos estudantes que comentassem quais os assuntos foram pautados no jogo pedagógico.

Figura 2- Jogo da cruzadinha com memes



Fonte: Da autora

Módulo 4 - Relacionando Memes e textos jornalísticos - quebra-cabeça de texto jornalístico e associação de memes

Decidi trazer para o módulo 4 a presença de texto jornalístico, objetivando desempenho de leitura, interpretação e realização de intertextualidade com os memes e desenvolvimentos das habilidades dos seguintes descritores: Descritores do Tópico III. Relação entre Textos; Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Descritores do

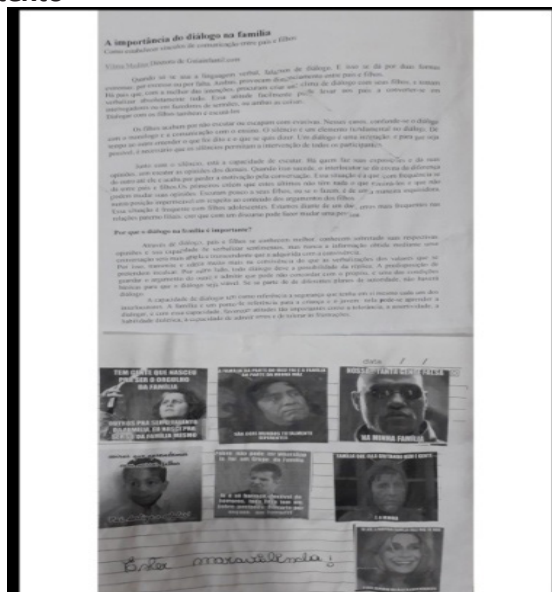
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Descritores do Tópico VI. Variação Linguística.

Foi entregue para todos os estudantes um quebra-cabeça de um texto jornalístico impresso em folha A4. Concluindo a montagem dos textos, a leitura e a interpretação dos mesmos, os estudantes receberam individualmente um envelope que continha várias imagens de memes. Solicitei aos alunos que retirassem dos envelopes e anexassem aos seus quebra-cabeças, apenas os memes que possuísem a mesma temática dos textos jornalísticos montados.

Após a associação das temáticas dos textos jornalísticos às temáticas abordadas pelos memes, os estudantes foram questionados sobre qual a diferença de abordagem de conteúdo entre o texto jornalístico e os memes. Solicitei que os alunos, voluntariamente, comentassem sobre a importância de compreender e identificar os pressupostos e subentendidos em um texto verbal, não verbal e híbrido. Solicitei também que identificassem o tipo de composição dos memes, que tipo de frase havia, possíveis figuras de linguagem, bem como o relacionamento das frases com a imagem.

Visando compartilhamento das atividades, os estudantes realizaram a exposição dos trabalhos desenvolvidos na própria sala de aula, fixando nas paredes os quebra-cabeças já montados, juntamente com os memes relacionados à temática abordada pelo texto verbal.

Figura 3- Jogo Quebra-cabeça com textos jornalísticos e abaixo, os memes associados à temática apresentada pelo texto



Fonte: Da autora

Módulo 5 - Memes e as temáticas sociais - cruzadinhas com memes

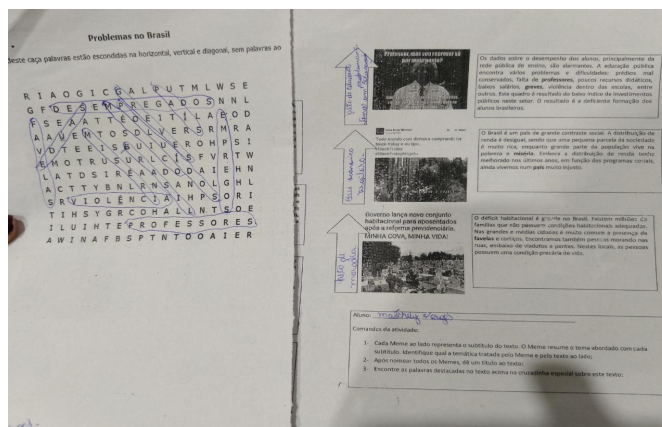
O quinto módulo também contou com a intertextualidade entre os gêneros meme e notícia jornalística, desenvolvendo todos os descritores previstos para essa série. Nesta proposta, selecionei uma notícia jornalística que abordava os principais problemas sociais do Brasil e os subtítulos desta notícia eram memes. A tarefa dos estudantes era ler e interpretar a notícia jornalística e os memes e, em seguida, escrever os subtítulos que correspondessem

com o memes, completando assim o texto.

Este módulo almejava trabalhar de forma enfática todos os conceitos adquiridos e desenvolvidos pelos estudantes nos módulos anteriores. Com a sinalização de encerramento da atividade feita pelos estudantes, solicitei que os mesmos realizassem a leitura compartilhada da notícia jornalística “Problemas sociais no Brasil”, retirado da página https://www.suapesquisa.com/religioasociais/problemas_sociais.htm e adaptado para a atividade. Para esta atividade, retirei os subtítulos do texto e no lugar, inseri memes que tratavam das seguintes problemáticas relatadas na matéria: desemprego, violência, poluição, saúde, educação, desigualdade social e habitação.

Após término da leitura, interpretações e inferências, os estudantes receberam a segunda etapa deste módulo: um caça palavras. O jogo pedagógico era baseado na temática abordada pela notícia jornalística “Problemas no Brasil”. Os alunos deveriam procurar no caça palavras os subtítulos do texto jornalístico.

Figura 4 - Interpretação de memes e cruzadinha sobre as temáticas abordadas pelo texto jornalístico e pelos memes



Fonte: Da autora

Proposta de produção final - Elaborando meme com temática social

A proposta de produção final retomou alguns conceitos de composição meme com imagem macro, bem como a importância da linguagem clara e direta, frisando a respeito do relacionamento dependente de um texto verbal do não verbal. Em seguida, foi entregue aos estudantes uma folha A4, com 4 imagens de memes que estavam fazendo sucesso no momento.

A folha entregue aos estudantes apresentava apenas imagens macro e, em seguida, foi solicitado aos estudantes que formulassem frases de impacto e de reflexão, com temas pertencentes ao cotidiano dos mesmos. A proposta foi que cada estudante conseguisse elaborar um meme aplicando os conceitos adquiridos nos módulos anteriores, utilizando figuras de linguagem, pressupostos ou subentendido a respeito de temáticas sociais que tivessem escolhido.

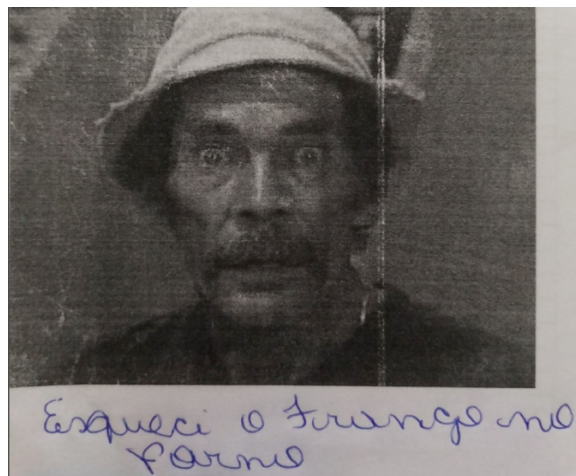
Grande parte dos estudantes formulou mais de um meme, com assuntos diversos: separação familiar, desinteresse escolar, depressão, abandono familiar, isolamento social,

pornografia, vício em internet e apoio familiar.

Esta última etapa foi planejada, assim como as outras etapas, para ser realizada na sala de informática da escola, porém, a mesma não possuía condições de uso. Havia poucos computadores montados e em condições de uso. Sendo assim, diante destas barreiras, os módulos foram realizados com desenvolvimento de atividades em papelões e folhas de A4. Após a construção dos memes, as imagens ficaram expostas em sala, de forma anônima, para que fossem observados e fomentassem possíveis adequações.

Alguns memes confeccionados pelos estudantes, produtos finais desta pesquisa, apresentaram temáticas pessoais dos estudantes, por isso, decidi não publicá-los em redes sociais, pois, haveria o risco de algum estudante ser reconhecido na temática e sofrer algum tipo de importunação.

Um desses exemplos de memes que chamaram a atenção pela temática, foi a de um estudante que havia sofrido agressão dos pais por deixar a comida queimar. As agressões foram graves e a adolescente ficou por alguns dias sem ir à escola e com diversas marcas pelo corpo. Os colegas da escola ficaram sabendo das agressões, pois muitos moravam próximo a ela, sendo assim, a história se espalhou pela escola e a aluna evitava transitar pelo prédio, com vergonha da situação. A estudante evitava usar roupas que mostrassem o corpo, devido às suas marcas e tornou-se quieta e improdutiva por alguns dias. O meme criado por ela continha o meme com o personagem “Seu Madruga” e a frase: “Esqueci o frango no forno”. Segue a imagem do produto abaixo:



Fonte: Da autora

É necessário evidenciar que as propostas elaboradas pelos estudantes foram de grande surpresa e impacto. As frases agregadas às imagens macro foram de grande criatividade, utilizando recursos linguísticos e figurativos. Os temas utilizados pelos estudantes corresponderam à realidade pessoal a qual vivenciavam.

Considerações finais

Nesta sequência didática relatada neste artigo, propusemo-nos a fazer uma transposição didática do construto teórico obtido no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A pesquisa, as aplicações e as aprendizagens foram possíveis devido

às valorosas leituras que serviram de aporte teórico para a elaboração e execução desta dissertação.

As leituras sobre gêneros discursivo-textuais possibilitaram-me refletir a respeito das metodologias de ensino da língua materna, bem como analisar e utilizar a linguagem como um processo de interação social, a língua como um sistema macro de variações linguísticas e o discurso como um tecido de vozes.

Foi a partir da reflexão a respeito da utilização da língua e da linguagem para o ensino da língua portuguesa e do desenvolvimento das habilidades estabelecidas pelas propostas de ensino nacional, em face à inquietação com os problemas de empenho escolar apontado pelos estudantes do 9.º ano B da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, é que surgiu a ideia de realizar a presente transposição didática do gênero emergente meme, reconhecendo e aplicando seu estilo, tema e composição.

O gênero emergente escolhido para realizar a transposição didática foi o meme composto de imagem macro e frases, repletos de figuras de linguagem e intertextualidade. Os memes também mostram a concepção de interação da sociedade na internet e fazem isso de uma maneira tão simples, sem preocupações com a estética, que, para muitos, pode parecer simples e desprezioso. Todavia, são, na verdade, cheios de valor, carregados de reflexão sobre problemas sociais e que caminham no ambiente mais acessado no momento, a internet.

A grande preocupação desta pesquisa foi a melhoria de ensino da língua portuguesa para os estudantes do 9.º ano B da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, bem como aproximar os estudantes e desenvolver a oralidade e a escrita com a turma. A questão da identidade e dos problemas pessoais também foram observados na pesquisa, considerando o fato de como os alunos se veem enquanto seres únicos e, ao mesmo tempo, inseridos em uma coletividade, ou seja, seres sociais. A preocupação dos alunos com seus problemas pessoais, com os conflitos internos, foram trabalhados com as atividades aplicadas nas Sequências Didáticas.

Como aporte teórico, seguimos as concepções de Bakhtin e seu círculo (1997, 2003) sobre a língua como fato social, a linguagem enquanto materialização da língua, mas, principalmente, nos apontamentos de fala enquanto interação verbal e sua responsabilidade ideológica, na construção da identidade psíquica e social do ser humano, moldando e transformando o contexto histórico.

Para analisar a construção dos memes, recorreremos às pesquisas feitas por Marcuschi (2010), observando o movimento de evolução do gênero emergente na contemporaneidade. Considerando que os gêneros emergentes sobrevivem no espaço cibernético, também foram de profunda colaboração os conceitos de Lemos (2002) a respeito da cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.

Dessa forma, segui o viés de utilizar os gêneros textuais para ensino da língua materna e interação social, indo ao encontro do que recomendam os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997) sobre o papel social da escola, o de auxiliar a aluno a enxergar suas potencialidades, atuando como protagonista na sociedade em que vive. Quanto ao objetivo principal desta transposição, as atividades lúdicas, por meio de jogos aplicados nos estudantes do 9.º ano B da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, possibilitaram o desenvolvimento das habilidades cognitivas conforme a grade curricular dos estudantes, baseada na Matriz de Referência do Ministério da Educação, que visava aos desenvolvimentos dos descritores de Língua Portuguesa.

Em relação aos descritores do Tópico I, procedimentos de leitura, foi possível observar

que os estudantes do 9.º ano B demonstraram desenvolvimento das seguintes habilidades: D1 – localizar informações explícitas em um texto; D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – inferir uma informação implícita em um texto; D6 – identificar o tema de um texto e D11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Essas habilidades puderam ser desenvolvidas entre os Módulos 2 e 5 quando os estudantes necessitaram realizar a leitura de mensagens claras e subentendidas dos memes.

Os descritores do Tópico II – relacionado às implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto, os descritores D5 – interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) e D12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – foram desenvolvidos em todas as atividades desta pesquisa, já que o meme utiliza-se de diversos recursos gráficos para leitura e compreensão.

O tópico de relação entre textos, destinado aos descritores do Tópico III, exigiu que os estudantes fossem estimulados à prática da utilização da internet, para leitura e apropriações de conhecimentos. No Módulo 2, os estudantes já desempenhavam sozinhos os descritores a serem desenvolvidos pelas propostas de leitura, que eram: D20 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e D21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

O jogo do quebra-cabeça de textos jornalístico e da cruzadinha com memes possibilitou a intensificação do desenvolvimento dos descritores do Tópico IV, voltados a trabalhar a coerência e coesão no processamento do texto: D2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7 – identificar a tese de um texto; D8 – estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D9 – diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D10 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11 – estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D15 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

O desenvolvimento das habilidades estabelecidas pelos descritores do Tópico V, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, desenvolvidos de forma gradativa ao longo da pesquisa, foram de fundamental importância para que os estudantes pudessem elaborar o produto final proposto pela Sequência Didática, levando-se em consideração que o gênero meme, necessita que o autor domine diversos recursos linguísticos a fim de aliá-los à imagem macro e alcançar seu objetivo de crítica social e/ou entretenimento por meio do humor.

Os descritores do Tópico V tinham como proposta desenvolver as seguintes habilidades: D16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17 – reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18 – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19 – reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Os descritores do Tópico VI, relacionado à variação linguística, foram exercitados em todas as etapas desta Sequência Didática e possibilitaram, a partir das atividades do Módulo 3, que os estudantes dominassem a habilidade D13, de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, já que os memes geralmente apresentam

frases curtas e com diversas figuras de linguagem.

A presente proposta também possibilitou a valorização da leitura pelos estudantes, a apropriação de figuras de linguagem, bem como o exercício da reflexão a respeito dos pressupostos e subentendidos, conseqüentemente, refletindo a respeito dos problemas sociais vigentes na sociedade em que estão inseridos. Sim, acreditamos que os alunos envolvidos nesta proposta de pesquisa tornaram-se capazes de ler e de compreender textos emergentes, compreender e elaborar teses com pressupostos e subentendidos, bem como desenvolveram as habilidades de leitura, oralidade e escrita propostos pelo Parâmetro Nacional da Educação.

Quanto ao gênero emergente meme, notamos que os aprendizes já possuíam apropriação do gênero e que, após a aplicação as Sequências Didáticas, os estudantes puderam observar que um gênero, aparentemente simples, possui diversos recursos linguísticos, estimula a leitura e possibilita a reflexão sobre os principais problemas sociais existentes naturalmente. Observando tema, estilo e estrutura composicional (BAKHTIN, 1997), eles foram capazes de produzir diversos memes com macro imagens e frases com conteúdo e criatividade.

Portanto, podemos afirmar que dotar os aprendizes da capacidade de observar tema, estilo e estrutura dos memes, permitiu a ampliação de seus conhecimentos para, posteriormente, analisarem outros gêneros discursivos, como os gêneros jornalísticos trazidos pelos próprios alunos. Nesta mesma perspectiva de ensino de língua materna, houve a oportunidade de analisarem um texto híbrido e identificarem nele os principais problemas enfrentados pelos jovens: excesso de internet, depressão, alcoolismo, drogas e abandono familiar. Mais do que isso, a análise de um texto emergente e híbrido possibilitou aos aprendizes um avanço no entendimento do funcionamento da língua escrita, assim como na ampliação de sua capacidade discursiva e de interação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. **Rage Faces: memes e linguagem gráfica**. 2013. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Disponível em: <www.revistatriades.com.br. Acesso em: 30 set.2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes – uma linguagem lúdica. In: **Revista Philologus**, Ano 21, nº 63. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set/dez, 2015.

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no Facebook. In: **Linguística da Internet**. Tania G. Shepherd e Tânia G Salés. (org.). – São Paulo: Contexto, 2013.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, G.; BRONCKART, J. P. **A aquisição do discurso**: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. Estudos de Linguística Aplicada, n. 89, p. 25-35, 1993.

_____; OVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [trad. e org.] Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da conferência pronunciada na 50 Reunião do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) do Estado de São Paulo, USP, São Paulo: 23-25 de maio de 2002.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**: conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 6 fev. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI ; XAVIER (org.) **Hipertextos e gêneros digitais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA EM NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS – METODOLOGIAS ATIVAS, INTERDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTOS.

*Michele Fernanda Picolo
Sandra Espíndola Macena*

Introdução

Considerando as inovações tecnológicas como impulsionadoras de mudanças em diversos aspectos da sociedade, demandando uma série de novos conceitos relacionados ao modo de viver dos cidadãos, coube à educação apontar para uma formação na qual o aprendiz deve figurar como produtor de conhecimento e não apenas reproduzidor do conhecimento oferecido. Nesse viés, este artigo apresenta uma oficina de Língua Portuguesa realizada no sétimo ano de uma escola pública no município de Nova Andradina/MS, tendo como respaldo ideias e conceitos na perspectiva das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e dos multiletramentos inseridos no Paradigma Emergente aplicado à Educação.

Para tanto, foi feito um recorte da primeira oficina de uma dissertação de mestrado de título Metodologias ativas: uma perspectiva de mudança na concepção de ensino e aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Dourados/MS. A oficina emprega o gênero propaganda e publicidade, entrelaçado aos demais conteúdos de Língua Portuguesa, agregando a teoria e a práxis. Por meio do texto, os demais conteúdos de língua portuguesa são propostos e desenvolvidos de forma ativa fazendo com que o estudante desempenhe o papel autoral, utilizando-se da metacognição, da autoavaliação contínua, criatividade e o compartilhamento coletivo.

Deste modo, observa-se que os resultados apresentados comprovaram a possibilidade em desenvolver atividades que envolvam a leitura, a interpretação e a gramática, de uma forma que trabalhe com o todo, e assim ampliar as competências e habilidades presentes nos estudantes, o que permite afirmar que é possível a mudança de metodologias em sala de aula tendo em vista mudanças na concepção de ensino.

Diante dos avanços tecnológicos e das experiências relatadas por docentes em escolas públicas brasileiras, o acesso de estudantes obedece a um perfil muito diferente do de décadas passadas e traz consigo atitudes e comportamentos que exigem uma nova postura do sistema educacional e de seus professores. Por outro lado, exige-se, hoje um desempenho muito mais elevado desses alunos, apontando que as teorias devem estar entrelaçadas com as experiências práticas. Gradativamente a escrita e a leitura vão cedendo espaço às múltiplas linguagens, e professor e aluno vão construindo novas formas de se relacionar em sala de aula.

Novas concepções de ensino surgem e conseqüentemente novas metodologias também. O modelo em que as aulas de língua portuguesa são organizadas atualmente, por exemplo, refletem uma construção de conhecimento que deixa a desejar em relação à assimilação dos conteúdos propostos como essenciais na formação básica, tais como: aprofundamento em questões de leitura/compreensão/interpretação que envolvam aspectos linguístico-gramaticais. Os conteúdos pressupostos nos Referenciais Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental nos seus quatro eixos, por exemplo, são absorvidos de forma superficial e fragmentados, pois o estudante, poucas vezes consegue perceber que a leitura, a escrita e a oralidade estão interligadas e que só são passíveis de compreensão a partir de sua interconectividade com as questões linguístico-gramaticais. Isso é perceptível nos baixos resultados das várias avaliações governamentais realizadas na área educacional ao longo das últimas décadas. Esse modelo de ensino está baseado num paradigma denominado tradicional³⁹, também conhecido como newtoniano/cartesiano e é a base do ensino nas escolas brasileiras, fruto de uma herança cultural que por longo tempo, aparentemente, trouxe resultados satisfatórios. Segundo Behrens e Oliari (2007), neste paradigma (doravante nominado cartesiano) os conteúdos são divididos por disciplinas e em blocos, trabalhando com a linearidade de pensamentos, o que por vezes pode levar o estudante a ser um indivíduo pouco crítico e criativo.

Outro paradigma vem se insurgindo nos últimos tempos, chamado Paradigma Emergente por alguns estudiosos. Consiste em novas práticas discursivas e metodológicas que adentram o sistema educacional: os multiletramentos, a teoria da complexidade, a interdisciplinaridade, a teoria dos sistemas, as Metodologias Ativas são apenas alguns a serem citados. No entanto, apesar dessa profusão de teorias e metodologias disponíveis, a escola tem se pautado ainda no ensino transmissivo, em que o professor repassa ao aluno seu conhecimento na intenção que esse o assimile. De acordo com Rojo (2009), é necessário investir numa concepção de estudante como sujeito autônomo, protagonista de seu conhecimento, imerso em ações sociais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade possibilitando uma participação em diferentes práticas de linguagens.

A intervenção realizada será apresentada neste trabalho como uma proposta de caminhar nessa direção: do paradigma educacional emergente e para isso, optou-se pelas Metodologias Ativas, utilizando-se não apenas dos multiletramentos e da interdisciplinaridade, mas, também, de várias tendências linguísticas disponibilizadas para o ensino, sempre com foco no aluno protagonizando seu conhecimento, assessorado/mediado pelo professor.

1. Problemática, questões e objetivos

No atual sistema educacional, o discente é colocado como um espectador. Cabe a ele copiar, memorizar e reproduzir conteúdos. Nesse paradigma conservador, a experiência de mundo do estudante não é muito valorizada, não há incentivo à reflexão, à discussão e à criação além do que foi proposto. Não lhe é facultado participar da construção do seu próprio conhecimento, cabe-lhe apenas recebê-lo e reproduzi-lo como verdade absoluta e incontestável. Conforme Behrens & Oliari: “Nos currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor assume a função de transmissor do conhecimento e considera-se como dono do saber” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Numa perspectiva mais aberta, inserida no paradigma emergente aplicado à Educação, a oficina realizada torna-se uma tentativa de oferecer ao aluno essa nova forma de aprender. Essa é a primeira de cinco oficinas realizadas como parte de uma dissertação de Mestrado Profissional, com o intuito de elaborar material didático-pedagógico, a partir de vários gêneros

39 Entende-se como *tradicional* o modelo baseado na lógica racionalista de René Descartes na qual segue uma linha linear de pensamentos.

literários, sobretudo os gêneros propaganda e publicidade, abarcando os demais conteúdos de Língua Portuguesa que compõem a tessitura desses textos. Para este artigo, no entanto, apenas a primeira oficina será apresentada.

O objetivo desse trabalho é apresentar essa nova visão de ensino, baseada na perspectiva desse novo paradigma educacional que utiliza concepções e metodologias que inserem o aluno em seu aprender. Especificamente se propõem mostrar no desenvolvimento das aulas, a partir da composição de um texto publicitário, como as relações intersemióticas e interdiscursivas se manifestam por meio dos chamados conteúdos de língua portuguesa, sobretudo os de ordem linguístico-gramatical. Aspectos léxico-semânticos, pragmáticos, sintáticos diluídos em cores, bem como na organização, no arranjo desse texto relacionado a experiências empíricas, conhecimentos enciclopédicos, e, naturalmente, interdisciplinares do leitor, condensam os possíveis significados/sentidos para a compreensão/interpretação desse texto, agregando teoria e prática. A hipótese que se coloca é a de que a partir dessa nova concepção de ensino, consiga-se um melhor resultado com relação ao leitor proficiente e ao escritor que consiga se posicionar de forma competente, sobretudo a compreensão do aluno de que um texto é composto, constituído de vários aspectos da linguagem, como oralidade ou aspectos linguístico-gramaticais, ou seja, compreenda o funcionamento da linguagem como um todo interligado.

O aluno deve entender que a construção do sentido de determinado texto deve levar esses aspectos em consideração, apresentando o texto como um todo de linguagens sobrepostas e justapostas. A compreensão – leitura e escrita desse texto só é possível se ocorrer a compreensão do papel e das inter-relações de cada componente ali exposto. A própria pesquisadora coletou o material a partir de oficinas realizadas no contraturno (período vespertino), com seus alunos de faixa etária entre 12 e 13 anos, no segundo bimestre do sétimo ano. Foram convidados um total de 30 alunos, no entanto, apenas 13 compareceram e nove terminaram o projeto. Os alunos tiveram autorização escrita dos pais para participarem das oficinas. Essa sala possuía baixo rendimento com relação às avaliações cotidianas da escola.

Para esta oficina foi escolhida um cartaz que incita o combate à Dengue. Como conteúdos, retirados dos Referenciais Curriculares do Estado, como documento oficial que orienta para o ensino fundamental para o segundo bimestre do sétimo ano, foram selecionados: 1. Com relação à oralidade - linguagem, em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio; sustentação de um ponto de vista ao longo da fala; 2. Com relação às Práticas de leituras - textos publicitários (anúncio, cartaz, propaganda), estratégias de leituras em textos verbais e não verbais, objetivos do texto (situação da enunciação: relação autor/texto/leitor), gênero textual. 3. Com relação à Produção de Texto - condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores, unidade de sentido do texto; fatores de textualização, reescrita do próprio texto; 4. Com relação à Análise e Reflexão Sobre a Língua – modos verbais, conotação/denotação, função apelativa.

3. Quadro de Referência Teórica

Kuhn (1997) foi um dos pioneiros em referenciar a palavra paradigma como modelos ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, pois

implica na estrutura e gera novas teorias, criando conceitos que regem o comportamento humano e todas as mudanças que ocorrem na sociedade. Desde então muitos estudiosos e pesquisadores tratam desse tema. Vasconcellos (2002), afirma que esse conceito tem sido amplamente usado para se referir as nossas metodologias. Paradigma remete à modelo e normas às quais se devem seguir. Induz-se, nessa concepção que há somente uma forma de comportamento ou modo de se conceber algo. Morin (2003) afirma que um paradigma impera sobre as mentes, porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica, que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império. De qualquer forma, a humanidade é movida a paradigmas que, de forma circular ou espiral, vem moldando a sociedade como algo diretivo.

De tempos em tempos assumem-se novos paradigmas. Percebe-se que isso desde a antiguidade, passando pela Grécia clássica, do Teocentrismo ao Antropocentrismo até chegar em Descartes e Newton no século XVII, que propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica, defendendo que os efeitos dependiam de suas causas. Newton afirmava que o mundo era considerado uma máquina perfeita. Nesse período a visão era de mundo-máquina, dando origem ao mecanismo, caracterizando esse período como Revolução Científica (MORAES, 2002). Baseado nas ideias de Descartes e Newton, esse período é conhecido como paradigma Cartesiano e paradigma Newtoniano. De acordo com Batista (2012, p. 32):

[...] desde os estudos de Bacon, no século XVI até os estudos de Newton, no século XVII, isto é, há cerca de 400 anos, as pessoas são guiadas, controladas, regidas e governadas por um paradigma conhecido por newtoniano, cartesiano ou, como prefiro chamar, de newtoniano-cartesiano, tradicional ou simplificado. Lógico que, apesar de uma história de 400 anos, esse paradigma sofreu ao longo desses anos modificações, transformações, porém os conceitos epistemológicos do paradigma newtoniano-cartesiano do mundo ainda estão presentes em nosso agir, pensar e sentir.

Esse paradigma foi assumido pelas fábricas na era industrial e foi adotado pelo sistema educacional. O ensino foi fragmentado e separado em partes, para posteriormente se juntar numa totalidade. Não ocorreu, pois, esse modelo concebe o universo como um sistema mecânico composto de blocos:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico [...] composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, [...] (CAPRA, 1996, p. 16).

Para Capra (1996) este paradigma tradicional dominou a nossa sociedade por muitos anos, mas com as mudanças que acontecem na cultura, está paulatinamente foi cedendo lugar a um novo modelo, o paradigma emergente que está aos poucos se construindo. Com

a contribuição das descobertas no último século nas áreas da Física e da Biologia, esse novo modelo se estende para outras áreas do conhecimento, inovador, ativo, propondo a junção dos saberes, deixando de lado a divisão em partes. Dentre as várias contribuições destaca-se a de Morin, que trouxe suas ideias no Paradigma da Complexidade, ou de forma mais abrangente, Paradigma Emergente. De acordo com Behrens e Oliari (2007, p. 62):

Este processo de evolução paradigmática inclui as contribuições de várias ciências que podem colaborar para a reconstrução do conhecimento e para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo. Segundo Capra (1996), destaca-se a Biologia como pioneira, acompanhada pela influência da Psicologia Gestalt e da Ciência da Ecologia, mas, especialmente, e com grande efeito, da Física Quântica. A psicologia Gestalt contribuiu com o reconhecimento da totalidade, ou seja, na premissa que o todo é mais que a soma das partes. Portanto, um sistema não pode ser visto e compreendido apenas ao se analisar uma de suas partes.

Outras áreas se somaram à Física e à Biologia de forma interdisciplinar, encorpando o paradigma emergente resultado de observações e estudos que se acrescem a um todo inseparável, como ocorre com a construção do conhecimento, respondendo à necessidade de transformações e à busca por novas respostas para as perguntas que assolam a atualidade. Segundo Behrens e Oliari (2007) “o paradigma tradicional ou newtoniano/cartesiano levou à fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional” (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 59). Nesse sentido coloca-se a razão sobre a emoção, principalmente para atender a coerência lógica nas teorias.

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento. (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 59-60).

Nesse paradigma, segundo Behrens e Oliari (2007), houve a desumanização, os professores e estudantes passaram a ser vistos como máquinas, fazendo parte de um processo de fabricação. Nesta trajetória reducionista e linear, o contato humano perdeu a sensibilidade, os sentimentos e valores, tendo em vista somente a produção em massa de indivíduos isolados, não pensantes e materialistas. Morin (2003) salienta que “Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber.” Com esse pensamento, o sistema de ensino reproduz essa forma de ensinar, isolando disciplinas e dissociando os problemas, reduzindo o sistema complexo à simplificação, perdendo as aptidões necessárias para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2003), tendo-se assim, a separação das áreas em disciplinas. De acordo com Behrens (2009) o professor ao assumir o papel de estimulador e transmissor do conhecimento, mostra que ele é o dominador de conteúdos, isso lhe outorga um status social. Já o estudante “é visto como uma folha em branco, alguém que precisa ir à escola para começar a treinar, memorizar e partir da experimentação das técnicas e habilidades vivenciadas com

seu mestre” (BEHRENS, 2009, p. 53).

Na disciplina de língua portuguesa, por exemplo, chega-se a fragmentar leitura, escrita, oralidade e questões gramaticais, como se para ler/produzir um texto, não prescindisse dos outros aspectos da linguagem. Focada nas regras de gramática do sistema linguístico, a escola ignora as potencialidades das linguagens, sobretudo a partir dos textos, esses, um pretexto para trabalhar questões gramaticais. Apesar do grande avanço dos estudos linguísticos nas últimas décadas e de ser ponto pacífico que a gramática “é um dos componentes de que se constitui uma língua, [] não é o único nem o mais importante. Forma com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais, que são, na verdade, ações verbais” (ANTUNES, 2003, p. 24), a escola permanece aludindo a “erros de gramática” como sendo “erros de português”, como se a língua e a gramática fossem uma coisa só. Para Antunes (2003, p. 25):

Na concepção da língua como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual, costumeiro. (Itálico original).

A ação de linguagem na escola deveria, portanto, basear-se na reciprocidade, uma vez que é realizada no coletivo, são vários saberes se inter-relacionando no momento da leitura, seja esta intermediada pela oralidade, pela escrita ou por imagens. Todos esses saberes, por sua vez, são irradiados pelo texto – independentemente do gênero, dialogando com os saberes/conhecimentos das várias vozes presentes no texto e partilhados com os saberes/conhecimentos dos interlocutores. No entanto, ainda no paradigma tradicional o ensino de língua portuguesa na escola se pauta única e exclusivamente pelos aspectos gramaticais da língua, com a prática de exercícios tradicionais, mesmo compreendendo a necessidade de trabalhá-la de modo reflexivo e crítico. Antunes (2003, p. 31) defende que o ensino que está voltado apenas a gramática, pode-se dizer que é o ensino de:

[...] uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. A este propósito, valia a pena perguntar-se qual a competência comunicativa que há em distinguir um adjunto adnominal de um complemento nominal. Ou, ainda, em reconhecer as diferentes funções do QUE ou do SE, coisas com as quais muito tempo de aula ainda é desperdiçado.

A autora complementa que a escola ensina uma gramática descontextualizada, sem função determinada, desvinculada do emprego real da língua escrita ou falada na comunicação. O Ensino é baseado em classificação e em normas gramaticais totalmente desvinculados do texto, ou seja, “é uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” e ignorando sujeitos interlocutores (ANTUNES, 2003, p. 31). Esclarece ainda que não se pode abrir mão da teoria, pois o agir de determinado modo, utiliza certa metodologia segue-se algum conhecimento teórico, ou seja, alguma concepção que foi criada sobre aquele assunto/conteúdo. Ouvem-se comumente professores reivindicando mais práticas em seus cursos de formação, no entanto, práticas advêm de concepções e concepções são teorias. Por

isso, segundo Antunes (2003) o conhecimento teórico precede a prática, do contrário haveria metodologias sem objetividade alguma. Antunes, na esteira de Bakhtin concebe a língua como interação e de forma dialógica, sendo assim, torna-se inadmissível ter a língua como mero objeto de comunicação, uma vez que ao falar o interlocutor fala algo para alguém com uma pluralidade de propósitos. Esse componente pragmático da linguagem associa-se a outros componentes, como, por exemplo, a dimensão semântica em que se pressupõem encontros e desencontros, pois a língua é dialógica, há sempre o outro para concordar ou discordar a respeito do dito, haja vista que “cada um interpreta o que ouve a partir de seus referenciais, de suas crenças e suposições”. (ANTUNES, 2003, p. 22).

Essa concepção aponta para um ensino inserido no paradigma emergente, no entanto, como algo novo, esse modelo ainda está em construção. Várias são as opções para se trabalhar dentro dele: a perspectiva dos multiletramentos, as Metodologias Ativas e dentro delas várias outras possibilidades metodológicas, como a Pedagogia por Problematização, Arco de Magueréz, etc; as teorias da complexidade, da interdisciplinaridade, teoria dos sistemas, a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, etc. Para este trabalho, optou-se por dialogar com todas essas possibilidades, no momento em que se fizerem necessárias a intervenção de cada uma. As perspectivas apresentadas caminham na direção de todas essas citadas e contempla o dialogismo, a interação numa perspectiva interdisciplinar, observando o máximo que se puder extrair da leitura de um texto. Estudos da linguagem como a Análise do Discurso, a Semiótica Pierciana, a Linguística Cognitiva, a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, dentre as outras tantas áreas dos estudos da linguagem, vão contribuir de forma indireta para essa nova proposta de trabalho.

4. Procedimentos Metodológicos

Novas metodologias nascem de novas concepções. Teoria e prática são, portanto, indissociáveis. A sociedade carece de indivíduos criativos, autônomos e críticos que tenham capacidade para lidar de forma interconectada, com as adversidades que a contemporaneidade apresenta. Há que se prever todas as possibilidades que se conseguir apreender naquele momento. Evidentemente não se trata de um gênio que deve dominar com precisão todas as áreas, haja vista cada um se especializar em sua área e isso é fundamental, mas ser capaz de relacionar várias áreas do conhecimento para determinado fim, torna-se essencial nos dias atuais. As Metodologias Ativas de Aprendizagem têm esse potencial, pois suas várias práticas orientam no sentido da construção dessa autonomia pelo estudante, sempre mediada pelo professor. São muitas possibilidades: o Estudo de Caso; o Processo do incidente (variação do Estudo de Caso); O Método de Projetos; A Pesquisa Científica; A Aprendizagem Baseada em Problemas; A Problematização com o Arco de Magueréz. Entretanto, a perspectiva dos Multiletramentos e da Interdisciplinaridade agregam com as Metodologias Ativas, um conjunto que dá suporte para as aulas diferenciadas que se pretende oferecer na oficina. Assim, qualquer uma dessas deve ser levada em consideração, visto que não existe um modelo perfeito ou uma única receita, para resolver todos os problemas do ensino. Cabe a cada professor, ciente de suas responsabilidades com o ensino/aprendizagem de seus alunos, ter a percepção aguçada na escolha de qual metodologia utilizar ou de como utilizá-las de forma dialógica, na expectativa de contribuir para a autonomia de seu aluno.

A escolha deve ser adequada às situações locais, contextuais, intratextuais e intertextuais que cada conteúdo demanda. Dessa forma, o ensino se torna interdisciplinar por natureza e o diálogo entre os conteúdos e as disciplinas ocorre de forma espontânea. Para esta oficina foi criada uma metodologia própria, de acordo com o momento e as situações contextuais, baseada nas metodologias citadas anteriormente. Nesta perspectiva metodológica, o professor integra a gramática como um dos componentes no contexto geral das linguagens. Nessa intervenção utilizou-se um panfleto para aguçar a problematização, por meio de questões advindas dos alunos em conjunto com o professor. A partir disso iniciou-se a intervenção por meio das Metodologias Ativas, concomitantemente com a interdisciplinaridade e os multiletramentos. Na área da linguagem contribuíram de forma mais evidente os estudos da interação, do dialogismo aplicados ao ensino e a visão da sociocognição e de forma mais tímida, princípios da análise do discurso e da semiótica pierciana. Os Referenciais Curriculares foram utilizados devido a ser o documento norteador das escolas do Estado (BRASIL, 1997).

5. Discussão dos Resultados

Para esta oficina, os alunos foram reunidos em três grupos. De acordo com Vygotsky (2001) a aprendizagem, na sua grande maioria, é estabelecida nas relações sociais, nas rodas de conversa, nas trocas de experiências. Inseridos no paradigma emergente de ensino, as Metodologias Ativas, os multiletramentos e a interdisciplinaridade são passíveis de abarcar os vários aspectos do ensino de língua portuguesa a partir das linguagens. Estas, por sua vez, ligadas aos estudos linguísticos como a interação e o dialogismo de Bakhtin (2004), os conceitos de ensino de Antunes (2003;2014), às noções de cognição e sociocognição de Leffa (1996), Kleiman (1995) e Solé (1998), a questões de multiletramentos com Rojo (2009), numa configuração rizomática, integrando as muitas áreas do conhecimento tanto linguísticos como não linguísticos, que estão disponíveis para darem suporte na construção da autonomia desse novo aprendiz.

A oficina realizada teve início na troca de informações, no diálogo entre os componentes do grupo e o texto. Dessa forma, no trabalho em grupo os alunos constroem hipóteses dos pressupostos e subtendidos que a organização textual oportuniza em sua superfície. Emergem suposições e possíveis sentidos que levam à construção de conceitos e definições que só seriam possíveis pela transmissão dos livros e dos professores. A interação texto x aluno x contexto x professor faculta a construção de sentidos a partir do coletivo. De posse do panfleto sobre a dengue (abaixo), os alunos não o interpretaram de imediato como costumeiramente fazem, mas trabalharam de forma cooperativa, entre eles. Discutindo, conjecturando, levantando hipóteses e ideias.



Figura 01– Panfleto sobre a Dengue

Fonte: Secretaria de Saúde do Estado de Santa Catarina

O enunciado do panfleto “Ele já matou muita gente e pode estar solto pelas ruas” fez parte de uma campanha publicitária contra a dengue, divulgada no Estado de Santa Catarina. A campanha foi criada para a Divisão de Vigilância Epidemiológica (DIVE) da Secretaria de Saúde do Estado, em parceria com os estabelecimentos farmacêuticos. Essa informação não está no texto diretamente, no entanto, os alunos foram para a sala de tecnologia para pesquisar quem postou, quem escreveu (se pessoa, órgão governamental, imprensa...), para quem se direcionam as informações e com que intenção esse texto foi produzido. Em seguida, com foco no texto, o grupo foi conversando e analisando as imagens provenientes do texto: a disposição e a escolha lexical, as cores, enfim, informações que deram suporte para as conjecturas possíveis. A orientação veio de questões previamente desenvolvidas pelo professor, tais como: Que tipo de texto estava sendo estudado? Qual era a função do gênero textual apresentado? Qual era o público e o objetivo que o panfleto pretendia alcançar? Na análise das cores, do fundo, dos objetos, da escrita e das imagens questionou-se o que significavam e o que intencionavam representar. Depois, socializaram com a sala.

Essa forma de trabalho é igualmente utilizada em sala de aula atualmente, ou seja, perguntas e respostas, porém a diferença está na forma como se desenvolve a sequência da aula. Foi utilizado um protocolo de leitura (BORTONI-RICARDO et al., 2010), no qual o professor, à medida que vai lendo o texto junto com o aluno, faz uma pausa, dá a palavra aos estudantes, possíveis significados se constroem, volta-se ao texto. No modelo anterior, o professor dividia os estudantes normalmente em duplas, eles respondem às questões no caderno e em seguida corrige-as oralmente com base nas respostas do livro, nem sempre se levando em conta a opinião do estudante ou seu conhecimento de mundo. Nessa nova proposta, o estudante é instigado a refletir sobre o tema proposto, como no caso da análise do panfleto, tiveram que associá-lo ao seu meio social, sua necessidade, sua funcionalidade, sua opinião, ideias, enfim, seu conhecimento contribuindo na construção de sentido do texto. Essa forma colaborativa é muito relevante como podemos comprovar na fala de Barbosa e Moura (2013, p. 55):

[...] o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Durante a leitura, realizada de forma colaborativa, houve uma discussão na qual os estudantes se posicionaram com dúvidas, contestações, discordâncias, argumentações de toda ordem, numa tentativa de contribuição para a construção das respostas, mas, sobretudo, numa busca pela compreensão do texto a partir das perguntas propostas, bem como do arranjo sintático-semântico, lexical e gramatical dispostos no texto, por meio das cores e da distribuição na folha em branco. O professor mediou as contribuições, dirimindo dúvidas, orientando questões e dissolvendo construções equivocadas de significado/sentido sobre o texto, alertando os alunos que a compreensão de um texto nunca finda. O professor seguia orientando às leituras e auxiliando-os a descartarem os significados improváveis, alertando que qualquer interpretação deve estar baseada nas marcas linguísticas e não linguísticas deixadas na superfície textual.

As questões pré-definidas citadas acima foram de cunho específico: tipo de texto, gênero, objetivo do texto, público-alvo, condições de produção, etc. Estas questões foram utilizadas para verificar o nível de conhecimento com relação a esses pontos exigidos pelos Referenciais Curriculares para essa série e bimestre. Com base nas respostas obtidas nos grupos, houve uma discussão na qual o professor estimulava os alunos a analisarem com mais profundidade o texto e observarem o que estava explícito, o que estava pressuposto e o que estava implícito, endossado por Leffa (1996, p. 14):

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

A leitura de acordo com Leffa (1996, p. 14-15) não é linear, na qual o leitor cria os significados palavra por palavra, mas é sim, um levantamento de hipóteses, sendo que “o que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses”. E complementa assegurando que “os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações solicitadas pelo cérebro”. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles.

Esse tipo de leitura mais aprofundada do texto integral e a combinação de elementos verbais e não verbais, geralmente, não é realizada em sala de aula, por falta de tempo ou por hábito, pois nas disciplinas os conteúdos são trabalhados um a um e não com a visão do todo. (BEHRENS, 2009). Essa análise aprofundada foi orientada pelo professor para que pudessem utilizar as estratégias de leitura por etapas: antes, durante e depois da leitura do texto. De acordo com Solé (1998) antes da leitura o professor deve apresentar o que será estudado, dando ênfase nos aspectos do texto que sejam capazes de ativar o conhecimento prévio como: título, subtítulo, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, sempre os incitando

a trazerem seu conhecimento prévio acerca da temática apresentada. Nesse processo, fazem-se previsões; formulam-se perguntas; esclarecem-se dúvidas sempre relacionando as novas informações ao conhecimento prévio. Para finalizar, depois da leitura é fundamental identificar a ideia principal do texto, isto certificará que o leitor conseguiu realmente compreender o texto. Esse processo deve ser realizado pelo aluno, nunca pelo professor. O professor orienta, mediatiza e aponta caminhos possíveis.

Dessa forma, os estudantes construíam hipóteses, inferiam informações implícitas e explícitas no texto, sempre num movimento de ida e volta ao tema proposto no texto e seus pontos de contato com a vivência social – sempre intermediado pelo professor. Porém, para que o estudante fosse capaz de interpretar a ideia do panfleto, foi imprescindível que eles se valessem do conhecimento de mundo que eles já possuíam sobre o assunto. Afirma Leffa (1996, p. 14):

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.

Kleiman (1995, p. 13) pontua que “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele previamente sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Esse conhecimento prévio inclui o conhecimento linguístico, textual e de mundo, ficando comprometida a compreensão quando um desses conhecimentos não estiver presente na leitura. O conhecimento prévio é de grande relevância para o desenvolvimento leitor do estudante, como podemos perceber nas palavras de Kleiman (1995, p. 15):

A ativação do conhecimento prévio é então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Essa forma de atividade que estimula a interpretação do texto oral é de suma importância, pois se percebe a profusão de interpretações que foram dadas pelos alunos no decorrer da atividade. Quando, nas primeiras questões realizadas com intuito de observar o conhecimento em relação aos gêneros textuais, foi questionado acerca do tipo de texto e a função do gênero textual analisado, os três grupos apenas responderam que o texto era informativo, utilizando somente uma palavra para descrever e responder o que havia sido questionado. Afirmaram, ainda que a função desse gênero textual era informar sobre o *Aedes Aegypti*. Coube ao professor interferir com desdobramentos da pergunta: Que tipo de texto é este? Qual a função desse gênero textual? Como se comprova isso? Quais marcas linguísticas e não linguísticas remetem a essa interpretação? Com a ampliação das perguntas na oralidade, apontando para as marcas linguísticas presentes no texto em forma de verbos (e seus respectivos tempos e aspectos), substantivos, adjetivos, advérbios, as cores, o tamanho e o design da fonte, a disposição (sintaxe) destas na folha em branco, houve uma ampliação

também da construção dos sentidos para o panfleto.

Todavia, no cotidiano das aulas de língua portuguesa utiliza-se de perguntas, geralmente prontas, dos livros didáticos ou em questionários criados pelos professores, que são respondidas no caderno e corrigidas muitas vezes na lousa. Nessa metodologia não há espaço para que o aluno relacione os conhecimentos adquiridos na escola (conteúdos) com as situações ocorridas e vivenciadas da vida real, assim como a relação desses questionamentos com a forma organizacional do texto, que levaria a questões dos gêneros e tipologia textual e sua relação com a escolha léxico-semântica, como fundamentais para a construção dos sentidos que se quer apreender. Nesse tipo de metodologia de ensino costumeiramente utilizada, as disciplinas trabalham isoladamente, apenas para que os conteúdos e conceitos sejam memorizados e classificados, para servirem de parâmetros para avaliações internas e externas. Nas palavras de Morin (2000, p. 14):

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Assim, o ensino sob a forma de disciplinas não facilita as relações interdisciplinares, ou seja, a capacidade de ligar partes do conhecimento que seriam interessantes de se conhecer, para compreender melhor sua inteireza. No entanto, quando as perguntas citadas acima foram feitas oralmente, já acrescentaram mais informações e, a cada resposta, o professor instigava mais a compreensão e a interpretação dos estudantes. Eles utilizaram os conhecimentos do cotidiano, dando exemplo de onde geralmente viam panfletos, como mercados e lojas de construção, e descreveram qual era a função de um panfleto, ou seja, de anunciar ou vender algo. Esta associação leva o professor a trabalhar com a interdisciplinaridade, pois como se percebe na fala de Fazenda (2008) o trabalho de interdisciplinaridade “é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido na sala de aula” (FAZENDA, 2008, p.11). Corroborando com essa ideia, Lago et al., (2015, p. 56) afirma que:

Com base neste contexto e considerando a necessidade de trabalhar temas de forma contextualizada, possibilitando aos alunos a construção de atitudes e habilidades de maneira que o ensino/aprendizagem lhe proporcionasse conhecimentos sólidos para a vida desses alunos, podendo assim, afirmar, a Interdisciplinaridade é uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético, político, econômico, cultural e epistemológico.

Tendo como base a interdisciplinaridade o professor utilizou o tema abordado no panfleto já identificado, para introduzir outras questões, nesse momento, voltadas para o bairro em que viviam, apontando para as várias possibilidades de leitura que esse texto podia trazer: questões de geografia, de história, de biologia, de política, de saúde pública, etc.

Primeiramente os estudantes foram incitados a pesquisar a origem do nome Aedes Aegypti, eles utilizaram a internet para isso e em uma roda de conversa descreveram que o nome Aedes Aegypti provém do grego e do latim. A palavra Aedes vem do grego e significa “odioso”, e Aegypti do latim e significa “do Egito”. Nesta atividade foram conduzidos a observarem que muitas palavras que são utilizadas no nosso cotidiano são originais de outras línguas no

caso das palavras estudadas, procedem do grego e do latim: “odioso do Egito”. Além disso, observou-se que as mudanças linguísticas não se dão apenas no nível fonético-fonológico, morfológico e lexical, mas nos demais níveis como o semântico e o pragmático, entendendo a língua como uma rede que se movimenta num todo ao mesmo tempo. Dando continuidade à atividade, foi incentivado o posicionamento de cada um com relação à realidade da dengue em seu bairro, se a doença atingiu alguém da sua família, ou alguém conhecido, se algum deles já tinha adquirido a doença e quais as formas que eles conheciam para eliminar o foco da dengue. Eles conheciam todas as formas de prevenção contra o mosquito, pois disseram que haviam aprendido na aula de ciências e já tinham visto na mídia, tanto em telejornais quanto em campanhas publicitárias de prevenção. Comentaram que o bairro possuía muitos focos do mosquito, principalmente por ser um bairro de periferia, que muitas pessoas do bairro já haviam contraído a doença e que também conheciam ou ouviram falar de alguém que havia falecido com a doença. Essa atividade abrange a oralidade, a linguagem, em diferentes contextos, com maior grau de formalidade; planejamento prévio; sustentação de um ponto de vista ao longo da fala, conforme os conteúdos referenciais necessários de serem vistos no bimestre.

Essas informações somente foram obtidas pela forma como foi trabalhado o tema do panfleto, pois ao dar abertura para se posicionasse, o professor fez com que utilizassem o conhecimento que haviam adquirido em outras disciplinas na escola e no meio social em que vivem. Confirmando esse pensamento, Fazenda (2008) diz que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21).

A utilização da imagem foi de extrema relevância, pois textos imagéticos estão presentes a todo o momento do nosso dia a dia. Contribuindo com essa afirmação Vieira (2004, p. 15) descreve que:

A imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois, mesmo quando não as queremos, as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador. O que pretendemos dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas dos textos imagéticos é mais difícil escaparmos de sua sedução, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento e pela cor e beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará.

Porém, para a utilização de uma imagem na interpretação de texto, o professor precisa estar habituado com as características verbais e não verbais do texto, assim incentivar o potencial e o desenvolvimento da capacidade cognitiva de seu aluno de forma natural. Dessa maneira, poderão se tornar cidadãos capazes de desenvolver novas práticas de compreensão, estratégias de leitura e escrita na comunicação, ou seja, desenvolver seu potencial criativo e criar novas formas de conceber o mundo. Nesse intuito, as informações não verbais presentes no texto foram sendo desveladas paulatinamente, com a intermediação do professor. A figura do mosquito foi exposta e o momento ficou aberto a todo tipo de questionamentos e observações. Essa atividade foi mediada pelo professor com indagações a partir do que estava no texto: o que aparece na imagem/panfleto? Um ser metade homem/metade mosquito.

A parte da cabeça é o mosquito, a parte de baixo está de terno e gravata. Onde ele está? Isso foi de suma importância para estabelecer o teor principal da mensagem: que a dengue vem dissimulada, enganando as pessoas. Com essas informações estabeleceram-se questões interdisciplinares e culturais, como por exemplo: Quem usa terno geralmente? Por que o mosquito/homem está de terno? Por que a imagem de um mosquito/homem? Os estudantes por meio do layout do panfleto combinado com a escrita associaram o *Aedes Aegypti*, o mosquito da dengue, com outras doenças que o mesmo inseto transmite, sugerindo, ademais, o objetivo do texto: o combate à dengue. Alguns relacionaram o fundo do panfleto ao quadro que serve de fundo para fotografar indivíduos fichados pela polícia. Em seguida, mediados pelo professor, associaram o terno aos criminosos de colarinho branco, devido ao uso do paletó e da gravata, que assim como a dengue, passam despercebidos pela sociedade e se não forem reconhecidos e combatidos “podem estar soltos pelas ruas”, causando severos danos à sociedade – leitura possível a partir de conhecimentos linguísticos como denotação/conotação; metáfora; pressupostos/subtendidos; informações implícitas e explícitas, etc. Observaram, também, questões baseadas na cultura: o *Aedes Aegypti* naquele momento estava sendo preso/fichado pela polícia, significando que estava sendo preso, como podemos perceber na imagem abaixo pelas duas fotos, uma de frente e outra de perfil, com a tabela da altura do indivíduo ao fundo, momento característico do fichamento de qualquer criminoso detido pela polícia.



Figura 2 – Imagem do *Aedes Aegypti* presidiário
Fonte: Editado pela autora

Analisaram as cores utilizadas descrevendo como cores escuras e sombrias, que simbolizam a morte, a doença e também a cor do box, que utilizou da cor vermelha, para representar o sangue e o perigo.



Figura 3 – Representação da análise da cor
Fonte: Editado pela autora

Ao fazer essas analogias utilizaram conhecimentos semânticos/pragmáticos relacionados a análise e reflexão sobre a língua descrito no item 4 da tabela dos referenciais: reconhecer o emprego dos sentidos das palavras reconhecendo a relevância da escolha lexical para produzir determinado efeito de sentido (ou para atingir o leitor), porém, utilizaram esses conteúdos de forma simples e concreta, a partir do texto, como, por exemplo, quem seria o sujeito que direciona essa mensagem? O texto está centrado sobre um assunto (função referencial – pausa para lembrar as demais funções da linguagem) a quem ele se destina? Quem seria a segunda pessoa do discurso aqui, nesse contexto? A quem se refere o pronome de terceira pessoa “ele” no texto do panfleto? As questões linguístico-gramaticais acerca dos pronomes e suas várias funções, como sujeito/objeto e funções coesivas são colocadas em evidência nesse momento. Observando e dando exemplos tanto das palavras do texto quanto a utilização dos sentidos dessas palavras no dia a dia, os alunos trouxeram frases conotativas que geralmente os pais utilizam em casa e que eles geralmente utilizam em sala de aula os demais itens: 1 - Textos publicitários (anúncio, cartaz, propaganda), estratégias de leituras em textos verbais e não verbais (seleção, antecipação, inferência e verificação), objetivos do texto (situação da enunciação: relação autor – texto – leitor), gênero textos: 2 - Condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores, unidade de sentido do texto; fatores de textualização (coesão e coerência), reescrita do próprio texto. Obviamente que esses conteúdos diluídos em itens são apenas para facilitar a visão dos conteúdos sendo trabalhados dentro do texto. A oralidade, a leitura e a escrita imbricadas nas questões linguístico-gramaticais, permeiam todas as atividades do texto e de outros textos que, porventura, tenham sido trazidos para dialogar com o panfleto (não se colocou essa atividade devido ao pouco espaço). Esses conteúdos perpassaram por todo o tempo das aulas, cada um a seu momento oportuno.

Após essa intervenção mais global, os alunos receberam a tarefa de investigar, de forma mais aprofundada, esses conteúdos que se fariam necessários, também, para a leitura de textos, posteriormente solicitados a eles, como conotação, denotação, função apelativa, ambiguidade e intertextualidade, para que pudessem ter uma base ampliada sobre os conteúdos possíveis de abordagem, ao realizar esse tipo de análise, inclusive como se manifestam em outros textos. Foi dado um tempo para eles, na sala de tecnologia da escola, para realizarem esta tarefa. Nesta atividade trabalharam com o item 4 da tabela dos referenciais: Função Apelativa (discutir sobre o papel da função apelativa da linguagem publicitária centrada no receptor para influenciá-lo ou chamar a sua atenção, os verbos no imperativo e a presença generosa de adjetivos e exclamações...) e Ambiguidade (Perceber as ambiguidades, mudanças de significados, clichês e termos emprestados de outras línguas).

Devido à escassez do espaço, outros aspectos a serem explorados não puderam ser aqui elencados: a confecção de um panfleto e a reescrita na qual essas questões todas foram novamente aventadas.

Considerações Finais

Por muito tempo a escola tinha como principal papel formar indivíduos que não conseguiam compreender uma concepção de ensino em que tudo estava interligado. Hoje, passando pela transição do paradigma cartesiano para o paradigma emergente, percebe-se

tratar-se de uma proposta realmente viável, na medida em que esse novo paradigma educacional possa fomentar uma reorganização das concepções ou, nas palavras de Morin (2003), uma reforma do pensamento, dessa maneira o indivíduo poderá assumir definitivamente um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Diante dos avanços tecnológicos é inadmissível que o ensino e práticas educacionais ainda obedeçam a concepções e metodologias que prendem o aluno à carteira da sala de aula com o professor e a lousa a sua frente. À escola cabe acompanhar as mudanças que este novo aluno impõe, não se prendendo a um modelo educacional que se encontra descontextualizado da realidade, mas observando essa nova forma de aquisição do conhecimento. Ao realizar esta pesquisa, cujo o objetivo foi apresentar uma proposta de trabalho em consonância com o paradigma educacional emergente, em que se privilegie o ensino de forma integral, interdisciplinar e interconectando as partes com o todo, almejou-se proporcionar ao estudante um ambiente educacional no qual pudesse usar os instrumentos que já possuía de forma integral e não de forma estanque para se tornar autoral, sujeito da construção do seu próprio conhecimento e não apenas um receptor de uma educação transmissiva.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-37.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BATISTA, Luis Otávio. **Tecendo Teias Complexas em um curso Online para futuros professores de Inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica**. Curitiba: Mimeo: 2009.

_____; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A Evolução Dos Paradigmas Na Educação: Do Pensamento Científico Tradicional A Complexidade**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 1997.

LAGO, Washington Luiz Alves do; ARAÚJO, Joniel Mendes; SILVA, Luciana Barboza. **Interdisciplinaridade e ensino de ciências**: perspectivas e aspirações atuais do ensino. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 52-63.

LEFFA, Wilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente**. PUC/SP/Brasil/. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59395-O-paradigma-educacional-emergente.html>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. -8 a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma a ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. Brasília: 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A LEITURA DE ELEMENTOS NÃO VERBAIS NOS QUADRINHOS NO SEXTO ANO, NA ESCOLA ESTADUAL NATHÉRCIA POMPEO DOS SANTOS, EM CORUMBÁ-MS

Ana Claudia de Souza Silva

Introdução

A leitura, convencionada pelas sociedades de todo o mundo como uma competência essencial na formação do indivíduo, sendo um dos elementos indicadores na classificação do nível de alfabetização das pessoas, está regulamentada nos documentos que norteiam o trabalho com língua portuguesa na educação brasileira. Atualmente o trabalho com quadrinhos possui muitos registros, divulgados em portais de internet, como o do Ministério da Educação, embora possa haver matérias ainda não exploradas sobre o tema, é notória sua aceitação e importância nas escolas.

O presente artigo tem foco nas atividades iniciais da coleta de dados, com o intuito ilustrativo quanto aos procedimentos para avaliação do conhecimento dos alunos acerca da leitura de elementos não verbais em HQs. Antecipa a descrição desta metodologia uma breve consideração dos conceitos de quadrinhos, assim como a leitura destes na etapa do sexto ano. A prática descrita detalha todo o procedimento dividido em três propostas diferentes de coleta, para os quais se segue uma reflexão ao final.

Por muito tempo na história da educação brasileira, o ato de ler no ambiente escolar, sobretudo em nível fundamental, muitas vezes praticado somente neste ambiente, era visto como um mero exercício de decodificação; resumia-se na reprodução oral, com certa regularidade no ritmo e na entonação dos textos escritos visualizados; compreendendo assim a ideia de avaliação de leitura. No entanto, estudos e discussões sobre este tema têm ampliado o seu conceito de leitura e de leitor, evidenciando serem estes elementos mais complexos e merecedores de maior atenção no ambiente escolar cotidiano.

O presente artigo traz como foco principal o trabalho com leitura, precisamente a leitura dos elementos não verbais nas histórias em quadrinhos. Esta produção partiu dos seguintes questionamentos: como os alunos do sexto ano identificam o elemento não verbal na leitura de HQs? De que forma os elementos não verbais são captados e analisados nessas leituras? O ponto inicial nos objetivos foi investigar como os alunos faziam leituras de todo o conteúdo não verbalizado nos quadrinhos. Nas etapas de investigação, foram utilizados instrumentos para registro no comparativo das leituras individual e coletiva dos alunos, sendo a aplicação de questionários o primeiro desses elementos. Esses questionários ocorreram durante o processo para apurar os elementos não verbais reconhecidos, primeiramente, e a leitura feita deles durante a interpretação dos textos.

A observação, durante todo o processo, com formas de registro escrita ou audiovisuais, além de fotografias, foi o segundo instrumento de acompanhamento da turma ao longo das etapas de forma individual e coletiva de HQs, ajudando a identificar a atenção e a compreensão dos alunos sobre cada um dos elementos.

Todos os questionamentos e propostas surgiram das observações e das experiências com leitura, a partir de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos, que está situada na parte alta, zona periférica do Município de

Corumbá, MS.

A proposta traz a descrição dos procedimentos aplicados. As atividades foram divididas em três aplicações, revelando, ao fim deste processo, as informações necessárias sobre as leituras desses alunos. Em seguida são feitas as análises de todo o desenvolvimento descrito, observando cada etapa. Nestas três atividades cuidou-se em observar e mostrar pareceres sobre o feito dos alunos de maneira individual e coletiva.

Nas propostas de atividades cuidou-se em observar e mostrar pareceres sobre o feito dos alunos de maneira individual e coletiva. Por serem de cunho qualitativo, os instrumentos selecionados mais apropriados para esta proposta final do processo, foram os exercícios de releitura, uma vez que foi possível, por meio deles, ter uma precisão dessa evolução ao longo do processo na leitura dos alunos, evidenciando a abertura para a consolidação de habilidades de identificação dos elementos não verbais que são objeto deste projeto, a relação desses elementos com outros elementos da composição textual, além da interpretação da proposta dos enunciados, principalmente nas notas de humor.

Considerações e estudos sobre leituras e quadrinhos

O trabalho com leituras de quadrinhos, assim como a leitura de qualquer outro texto, necessita de um conhecimento prévio de sua história, bem como de sua estrutura. No presente trabalho, obedecendo a esta importância, tem-se um breve histórico dos quadrinhos e definições teóricas para esta composição; são colocadas também algumas considerações sobre a leitura e, precisamente, sobre a leitura de quadrinhos.

Sobre as histórias em quadrinhos e os gêneros textuais

Os quadrinhos (HQs)⁴⁰, apesar de possuírem registro antigo que datam do século XIX, conforme apontam registros de Moya em seu livro *A história da história em quadrinhos* (MOYA, s.d.), tornaram-se objeto de estudos já em meados do século XX. Definir-los, até hoje, constitui uma tarefa muito extensa. Não se pode negar a contribuição de grandes nomes, como McCloud, Cagin, Ramos e Vergueiro, neste universo, no intento de compreender melhor como configura-se esta construção tão particular, cuja essência acredita-se estar justamente na união, na relação de complementariedade entre o verbal e o não verbal.

Ao buscar um conceito mais próximo da forma como esta pesquisa concebe as HQs, não se pode deixar de mencionar algumas definições, desta forma tendo como modelo a definição de Bakhtin (2003) para gêneros, que afirmava serem “tipos relativamente estáveis de enunciado, usados pelas pessoas em situações interativas de comunicação”, definimos ser este exemplar de produção, um gênero com características próprias.

Baseado em Marcuschi, temos um reconhecimento dos quadrinhos enquanto gênero, que na maioria das vezes apresenta-se como pertencente à ordem do narrar. Devemos entender então as definições para gênero e para tipo textual apresentadas por este teórico, sendo a expressão tipo textual usada:

40 Os termos de identificação se alternam conforme as definições apresentadas segundo cada teórico abordado neste trabalho.

[...] Para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Já a noção de gênero textual é tida como:

Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23)

Marcuschi (2002, p. 23), ao afirmar que um gênero, sendo muito mais variado em exemplares de análise que um tipo, por suas características, atenta para a variedade de tipos que podem ocorrer em um único gênero. Desta forma, “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”. Façamos então uma análise destas afirmações no exemplar de uma história da Magali (Figura 1), personagem de Maurício de Sousa:

Figura 1 - Tirinha da Magali



Fonte: SOUSA, Maurício de. Magali – ed. n.º 15

As HQs são essencialmente narrativas, com os elementos constitutivos deste tipo sendo representados na própria distribuição sequencial dos quadros, além de legendas de intervenção ocasional do narrador na história. No entanto, não podemos deixar de notar, por vezes, nos diálogos entre as personagens (que constituem a maior parte da expressão verbal em uma HQ), a presença de notas representando outros tipos, como argumentação e injunção, o que é caso deste exemplar acima, em que, no quadro à esquerda, Quinzinho (garoto vestido de vermelho, que no contexto da história é namorado de Magali, uma das personagens principais de Maurício de Souza), por razões de ciúmes da sua namorada que conversava com o vendedor de doces, traz uma argumentação para não comprar os doces para sua namorada ao dizer “não, esse tipo de doce faz mal pra pele”. No quadro seguinte, à direita, temos um exemplar de injunção representada no convite que o vendedor faz ao casal: “peguem um! Cortesia da casa para que voltem sempre”.

Desta forma observa-se que a HQ, sendo um gênero textual, pode manter em seu desenvolvimento, durante as falas das personagens, uma relação harmoniosa entre diferentes tipos textuais.

Observando a mesma imagem que serviu de ilustração para as definições anteriores, é possível, para pontuar algumas considerações de Cagnin, que definia uma HQ como “um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelos desenhos; a linguagem escrita.” (CAGNIN apud VERGUEIRO; SANTOS, 2015, p. 13). Para ele, não há como dissociar, em uma definição de HQ, a imagem do texto verbal. Desta maneira podemos observar com clareza a relação de complemento entre os elementos não verbais, representados no exemplo acima pelas expressões faciais, corporais (incluindo pequenos “traços” em torno do corpo das personagens, sugerindo-lhes movimento), com a escrita, neste caso, representada nas falas das personagens.

Já para McCloud (1995), as HQs constituem-se de “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ ou a produzir uma resposta no espectador” (MCLOUD, 1995, p. 20,).

Para Mendonça (2015), a HQ é caracterizada como um gênero icônico ou icônico verbal narrativo, cuja progressão temporal organiza-se quadro a quadro, apresentando como elementos típicos: desenhos, quadros e balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (MENDONÇA apud VERGUEIRO; SANTOS, 2015, p.13)

Todas essas definições, até aqui, certamente contribuiriam grandemente no enriquecimento da compreensão que se pode ter desta construção que são os quadrinhos; contudo, faltava uma definição que abarcasse as variedades em que se apresentam essas composições, tão distintas no seu propósito de leitura, com formas e tamanhos diversos, tornando necessário um conceito que contemplasse as variedades de quadrinhos que se apresentam atualmente, juntamente com seus elementos constitutivos tão característicos. Encontramos tal definição, apesar de ser vista por Mendonça e Cagnin, mais detalhada em Paulo Ramos (2009), ao afirmar que: “Quadrinhos seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”

Ramos ainda conclui:

Podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado quadrinhos os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos. (RAMOS, 2009, p. 21)

Ao tomar este último conceito de quadrinhos como forma de compreensão da sua complexidade, consideram-se aqui as variadas formas com que se apresentam. O que possibilita apresentar algumas dessas formas, uma vez que foram selecionadas para o trabalho, diretamente com os alunos em sala. Os alunos, em resposta, observaram diferenças entre as construções em quadrinhos, sobretudo no tamanho, o que influenciava no detalhamento das narrativas desenvolvidas.

A leitura de quadrinhos

A leitura de construções textuais, unindo elementos verbais e não verbais, é uma realidade nas escolas, de extrema importância para a construção do leitor conhecedor dos mais variados gêneros. Ler HQs tornou-se uma porta eficiente para que os alunos adentrem o universo das linguagens contemporâneas, assim descritas na própria Lei de Diretrizes e Bases, conforme apontam Vergueiro e Ramos (2105):

O início de uma mudança mais contundente veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...] O texto já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio. [...] Isso, sem dúvida, abriria as portas para as histórias em quadrinhos. (VERGUEIRO; RAMOS, 2015, p. 10)

Desta forma, pôde ser vista a abertura para o que se consolidaria no século XXI como uma leitura permanente, construção de parte do currículo de Língua Portuguesa e em documentos como os PCN e, mais recentemente, a BNCC, haja vista que, desta linguagem, diversas habilidades são trabalhadas e não deixam de ser contempladas mesmo nas avaliações externas.

A contribuição dos quadrinhos foi definitivamente reconhecida nos currículos quando estes foram incorporados ao catálogo de PNBE, em que veem-se, a partir de 2005, os primeiros exemplares e, nos anos seguintes, um aumento considerável desses exemplares compondo as listas.

Os quadrinhos, que já se faziam presentes no cotidiano da sociedade por meio dos jornais e das revistinhas para entretenimento, hoje possuem lugar fixo nas diversas avaliações, como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que traz em sua Matriz de Referência a seguinte competência: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2017). Pode-se ver neste segmento do texto a abrangência de variados gêneros, dentre eles os que integram os quadrinhos.

Outro exemplo é possível observar na Figura 2 logo abaixo, extraído do exame do ENEM, aplicado na edição de 2012, em que trata de estratégias argumentativas.

Figura 2 – Exame do ENEM aplicado em 2012 com tirinha



Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/interpretacao-de-texto-e-historias-em-quadrinhos/>. Acesso em: 15 mar. 2019

O exemplo acima revela o quão inseridos estão, nas leituras e nos diversos contextos

dos nossos alunos, os variados gêneros abarcados pelos quadrinhos. Eles já se encontram consolidados nas variedades de leituras contemporâneas, e suas estruturas constituem parte das habilidades necessárias à formação do indivíduo leitor do contexto atual.

A leitura de quadrinhos no sexto ano do ensino fundamental

A leitura é um dos eixos principais durante todo o processo de formação do aluno, sobretudo na etapa do Ensino Fundamental, pois como afirma Solé (2104):

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. (SOLÉ, 2014, posição 599)

A partir dessas considerações, é impossível não pensar a importância da leitura no processo de formação da educação básica do indivíduo, bem como as ferramentas necessárias para esta formação.

Unida à oralidade e à escrita, a leitura forma as competências descritas e divididas em habilidades no Referencial Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que concebe, desta forma, em sua introdução sobre o eixo Linguagens, na qual está disposta a disciplina Língua Portuguesa:

As práticas de leitura deverão cultivar o desejo de ler, o que significa ser uma prática pedagógica eficiente, pois para tornar os estudantes bons leitores é preciso desenvolver muito mais do que a capacidade de ler. [...] As atividades com a leitura partem da exploração de diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva, leitura compartilhada e outras, em que diferentes objetivos, para com a leitura, exigem textos diversificados. (REFERENCIAL CURRICULAR, SED-MS, 2012)

É possível observar no trecho acima a atenção para a exploração da diversidade de gêneros, incluindo os de leitura imagética, ou seja, a qualidade de leitor que se pretende formar, segundo o documento, passa pelo seu contato com os mais variados gêneros, assegurando, neste caso, de modo oficial, a importância do trabalho com quadrinhos.

No Ensino Fundamental, as propostas de leitura são oferecidas mesmo àqueles que ainda não possuem domínio sobre o código escrito, constituindo uma das mais importantes ferramentas de abertura no processo de aprendizagem. Nelas surgem, ao longo do currículo, vários gêneros narrativos. Em praticamente todos os anos desta etapa de ensino, as HQs surgem como proposta e, no sexto ano, elas constituem não apenas um trabalho com leitura como também com produção, estando agrupadas com outros textos, como “textos narrativos”.

Neste momento seguem-se as atividades para coleta de informações de enorme relevância para a visão inicial da leitura dos alunos, no tocante a sua atenção para o não verbal em quadrinhos.

Coleta de dados

A coleta de dados teve início no mês de junho de 2018, fim do semestre escolar, período em que já havia se formado a turma, sem as constantes transferências, o que costuma ser um fator de atraso nas atividades, prejudicando os alunos pela falta da introdução ao conteúdo ou pela descontinuidade com as atividades, uma vez transferidos para outra escola. Neste momento, a turma já havia sido previamente sondada com relação aos estágios de leitura e a observação havia sido feita com outros gêneros textuais. O momento anterior às primeiras coletas foram de preparo e decisão pelas estratégias de abordagem e de aplicação das futuras oficinas. A partir da segunda proposta, os alunos passam ser identificados por números conforme a ordem dos cadernos para anotação durante o processo.

Primeira atividade da coleta

Uma proposta prévia foi lançada: entreguei para cada aluno um caderno de atividades, que constituiu a base da minha coleta de dados acerca da leitura evolutiva da sala, durante o desenvolvimento das propostas. Neste caderno, o aluno anotaria suas dúvidas, desenvolveria atividades, faria relatórios das propostas desenvolvidas em sala de aula ou na sala de tecnologias.

A coleta de dados iniciais a fim de investigar como os alunos faziam a leitura dos elementos não verbais, começou pela própria leitura de exemplares de quadrinhos, pequenas histórias, que, contidas em uma revistinha, ocupavam duas páginas dela. Essa primeira sondagem da leitura foi feita de maneira coletiva; a turma observou a história, sua evolução, por meio de slides expostos na própria sala de aula. Foi feita inicialmente uma leitura silenciosa, com a recomendação de que, se fosse necessário para a compreensão, que lessem mais de uma vez cada requadro, cada página. Ao fim deste segundo processo, uma nova leitura mais pausada foi feita, agora acompanhada por questionamentos sobre o diálogo entre as personagens e de como cada uma delas expressava-se ao tomar a fala. Uma terceira leitura ainda foi proposta, mas desta vez atentando para outros aspectos não verbais mais externos às personagens, como o ambiente, as cores, o formato das letras, dos balões e de elementos visuais que, às vezes, surgem juntamente com a fala dentro dos balões, o que Ramos (2009) define como “metáfora visual” (RAMOS, 2009, p. 122).

A opção nesta primeira coleta foi por uma abordagem mais dinâmica e descontraída. Desse modo, as questões pensadas foram dadas oralmente, como uma espécie de entrevista feita para a sala e respondida por alunos que desejassem tomar a fala mediante um sinal indicando este desejo. O resultado, gravado em vídeo, trouxe informações importantes, como o fato de a sala ser bastante mista e encontrar-se em diferentes fases de atenção, apreensão e compreensão do texto lido oferecido.

A história escolhida foi o texto sob o título: Fazer o quê? Na revista⁴¹ do Cebolinha, de Maurício de Souza. A primeira atividade proposta foi a escrita de um pequeno texto-resumo de suas leituras, lidas posteriormente para que pudesse ser observado como cada um compreendeu o texto de maneira geral. A segunda atividade proposta foi de identificação de

41 Material extraviado, de modo que não pôde ser feito a tempo o registro de título da revista e edição.

elementos visuais não verbais. Os alunos responderam oralmente a questionamentos sobre o que liam. Neste momento, foi observado que o primeiro elemento não verbal identificado eram as personagens, seus gestos e expressões. Em um segundo momento, após serem estimulados a fazer mais observações, os elementos identificados foram aquilo que estava mais próximo das personagens, como objetos segurados por eles, elementos de cenário em primeiro plano: grama, flores, uma árvore que servia de apoio para a personagem Cebolinha. Como nenhum aluno mencionou sobre cores, perguntei se eles haviam reparado na diversidade delas, foram mencionadas duas e, depois, deram continuidade, listando outras e, neste momento, alguns responderam à pergunta sobre um possível significado para essas cores que servem de fundo em cada requadro, alguns associaram as cores com possíveis períodos do dia, mas também como forma de destaque/diferença entre um requadro e outro; outros, como mera decoração, alguns alunos não souberam responder, não conseguiram atribuir uma função a essas cores.

Quando estimulados a observarem com mais atenção para as expressões faciais, os alunos associaram este aspecto com possíveis sentimentos, sensações e reações em consonância com o diálogo e com a evolução da história. Identificaram expressões que sugerem nojo, sentimento de raiva, indiferença. A ideia de uma relação de proximidade, amizade entre as personagens também pôde ser associada com a expressão de seus corpos, como proximidade ao dialogar, gestos de aperto de mão, porém este último aspecto relatado pelos alunos deve ser acrescido do fato de que a maioria desta turma já teve contato com revistas da Turma da Mônica, e que, portanto, conhecem, ao menos, as personagens principais e sabem da relação de amizade entre as personagens Cebolinha e Cascão.

Segunda atividade da coleta

Nesta segunda atividade, cada aluno recebeu uma revistinha e foi instruído a fazer a leitura e observar com bastante atenção a história da última página, composta de três quadrinhos, presente em todas as revistas da série. Foi dado um tempo para a leitura silenciosa. Em seguida, os alunos foram estimulados a relatar, na forma escrita desta vez, todos os elementos não verbais identificados por eles: personagens e suas expressões, objetos e animais, cenário e cores. Nesta etapa também foram instruídos a observar mais elementos, e alguns atentaram para alguma configuração diferente no requadro; outros, os diferentes formatos de balão. Interessante observar que, enquanto relatavam em seus cadernos, muitos alunos, de maneira natural, analisavam e comentavam a natureza desses elementos e sua função no contexto da história, como, por exemplo, um aluno que observou a história, presente na revista do Ronaldinho Gaúcho: Medo pra quem tem Medo, edição n.º 74, em que havia dois tipos de balão, um comum com linha contínua, representando a fala comum, em tom natural de voz; e outro com suas bordas quebradas, sugerindo que a origem desta fala vem de um aparelho, que no caso tratava-se de uma televisão, algo percebido pelo aluno na segunda leitura, o que sugeria a necessidade de releituras para a apreensão desses detalhes e uma nova percepção e compreensão dele.

Terceira atividade da coleta

Nesta atividade, os alunos tiveram contato com HQs da Disney, a pedido deles mesmos

para fins de comparação com a leitura das HQs Turma da Mônica (de uso na pesquisa), as HQs selecionadas foram: Mickey (edições: 857, 869, 873, 880, 881 e 882); Pateta (edições: 43, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57 e 58); Minnie (edições: 53, 57 e 58); Donald (edições: 2424, 2441, 2448, 2450 e 2451); Zé Carioca (edições: 2406, 2408, 2409, 2411, 2412, 2414, 2415 e 2416); Tio Patinhas (edições: 586, 598, 599, 601, 602, 603, 607 e 608). Os alunos queriam observar os mesmos detalhes das propostas anteriores; desse modo, foram instruídos para que selecionassem uma história dentro da revistinha e, assim, observassem o tamanho dos quadros e os elementos que os compunham, assim como as personagens que se distribuía por eles, às vezes em menor, às vezes em maior quantidade. Observaram a paisagem em cada quadro, seus elementos, as personagens e suas expressões, as cores e suas propostas.

O primeiro aspecto da análise sugerida para observação foram os quadros; neste momento, foi pedido que observassem seus tamanhos e que refletissem sobre eles, sobre as possibilidades propostas para leitura desses diferentes quadros. Alguns alunos apontaram para a quantidade de personagens dispostas em um único quadro, isso explicaria o porquê dele ser maior em relação aos demais da página. Outro aluno apontou para o cenário e os aspectos que o compunham “é como se eu tivesse vendo um parque de longe e tudo o que tem nele, por uma janela; então a janela tem que ser grande”, afirmou um dos alunos.

O segundo aspecto para o qual foi pedido que se atentassem foram as personagens, seus movimentos, suas expressões e caracterização. Quais os possíveis sentimentos, sensações e reações captadas nas leituras. Foi observado que este elemento não verbal de todos os analisados, foi o mais fácil de ser captado pelos alunos; não houve dificuldade neste exercício em associar as expressões e movimentos do corpo a sentimentos e reações como medo, dor, frio, seriedade, raiva, alegria, apesar de haver outros recursos corroborando com a leitura, como a própria leitura do texto verbal, assim como o contexto induzido pela história, pelo cenário, diálogos, tornando o próprio recurso das expressões e de suas extensões como algumas metáforas visuais, elemento assim descrito e identificado no livro de Paulo Ramos (RAMOS, 2009) um tanto óbvias.

O terceiro aspecto de observação sugerida na leitura foram as cores predominantes nos planos de fundo e o que elas poderiam sugerir. Os alunos foram questionados sobre por que achavam que tais cores apareciam mais; algumas respostas foram associadas aos períodos do dia em que as histórias ocorriam; se de dia, havia a possibilidade de se ver mais cores; se de noite, predominavam tons mais escuros como o roxo, o preto, o azul escuro. A aluna 1 sugeriu que elementos presentes no cenário, como objetos e animais, assim como os próprios planos de fundo “combinam” ou “fazem ao contrário” – contrastam – com as cores das personagens e de suas roupas; por exemplo, em sua leitura da revista da Minnie, edição nº 58, elementos do cenário possuem o mesmo tom de amarelo dos botões e dos sapatos da personagem Mickey, talvez “aquela fosse uma peça da casa dele, e por isso tivesse a mesma cor”. Já o aluno 7, curiosamente, associou as cores em sua leitura, revista do Pateta, nº 48, aos momentos e à fala de cada personagem. Foi pedido ao aluno que explicasse mais sobre essa observação, e ele apontou para algumas páginas em que sempre que uma personagem tomava a fala, explicou ele, “aparecia uma cor só pra ele”.

O último aspecto analisado neste exercício foram os balões, seus diferentes formatos e o que podem representar. Depois de os alunos identificarem diferentes formatos de balão, foi pedido para que lessem o que havia escrito neles e que analisassem a fim de encontrar

alguma relação entre o formato do balão em análise com o que estava verbalizado nele. O aluno 15 observou uma relação bastante interessante na revista Zé Carioca, ed. nº 2415, em que o formato do balão, de contorno discreto, sob a forma de algo derretendo, reforçava a ideia de calor verbalizada dentro do balão, assim como a imagem contida na cena.

O aluno 2 destacou que, em alguns dos balões, as falas relacionadas não pertenciam às personagens, mas ao narrador, e possuíam um formato diferente, sem rabicho (rabicho). Já o aluno 4 relacionou com grito o formato irregular da borda do balão, como se tivesse transmitindo a ideia de algo estridente. O aluno 10 identificou em sua HQ – Zé Carioca, nº 2.416, uma característica dos balões que representam a fala do narrador: possuem cor amarela sempre. Identificou também que registros verbais que representam gritos aparecem com formatos, segundo ele, “pontudos”, uma irregularidade na forma do balão já mencionada pelo aluno 4.

Da primeira atividade

Proposta que consistiu na exibição de uma história apresentada em sequência de imagens, sob o título *Fazer o quê?*, em três etapas, sendo a primeira com uma leitura mais silenciosa; a segunda, uma leitura mais pausada, atentando para a evolução narrativa e para os diálogos; após esta etapa, a última leitura proposta, com mais atenção para os aspectos não verbais mais externos às personagens, como o ambiente, as cores e o formato das letras, dos balões e de elementos visuais, que às vezes surgem juntamente com a fala dentro dos balões, e a metáfora visual. Perguntas foram feitas sobre a primeira leitura geral e depois as particularidades dos elementos não verbais, como cenário, expressão facial e corporal

Sobre a primeira atividade, durante a fase inicial da coleta de dados, o primeiro fator de destaque, conforme mencionado do capítulo 2, são os diferentes estágios em que se encontravam os leitores, sobre seus níveis de leitura. Diversos fatores foram identificados, podendo ser apontados como algumas das causas para esse desnivelamento.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a heterogeneidade de uma turma como um fato importante ao se fazer o planejamento das atividades e mesmo nas avaliações do trabalho de conteúdos, como a leitura e a interpretação de textos narrativos, por exemplo, sobretudo nesta fase em que se encontra a turma em questão, o sexto ano. O fator da idade e do nível de maturidade pode estar relacionado, pois o que se observa são crianças que, muitas vezes, apesar de terem a mesma idade, comportam-se de formas distintas sobre suas relações com os outros indivíduos, o senso de responsabilidade sobre atividades e estudos e mesmo sobre a leitura de mundo que possuem, como reagem a diferentes situações, como percebem e interpretam as coisas à sua volta.

É preciso considerar a realidade de distorção idade/série, muito comum sobretudo nas escolas públicas. Diferentes idades, diferentes comportamentos e níveis de atenção para o que está sendo estudado. A distorção entre alunos precisou ser pensada no momento das estratégias; a distorção influenciou mesmo na escolha do gênero, visto que os quadrinhos alcançaram a todos com sua estrutura atrativa.

Outro elemento observado nesses estágios diferentes de leitura são as falhas vindas de séries anteriores, principalmente na leitura de textos verbais, apresentando dificuldades na entonação e no ritmo de leitura, não obedecendo à pontuação, por exemplo. Tudo isso

influenciou nos resultados da primeira experiência com a leitura dos quadrinhos conforme descrito no capítulo dois.

Nesta primeira proposta, tornou-se evidente a necessidade de um trabalho com diferentes estratégias, envolvendo, repetidas vezes, questionamentos direcionando a leitura para aspectos não observados ou não considerados num primeiro momento.

Da segunda atividade

Uma proposta que consistiu na leitura de quadrinhos em formato reduzido, as chamadas tirinhas, que estão presentes sempre na página final das revistinhas da *Turma da Mônica*, cada aluno, ao receber uma revistinha da coleção destinada ao projeto, buscou identificar e observar os elementos não verbais nestes curtos textos; elementos como formato dos requadros, expressões da personagens, cenários, cores, balões, formato de letras nos títulos.

Fato de grande relevância é a compreensão dos alunos sobre a ideia de se trabalhar um projeto e quanta atenção boa parte deles dedica aos aspectos já levantados num primeiro momento, ou mesmo na exposição inicial sobre a estrutura do projeto. Nesta segunda atividade, os alunos que já possuíam uma noção de que precisavam atentar para os vários elementos estruturais dos quadrinhos, mostravam-se mais preparados e cientes de que releituras das histórias propostas deveriam ser feitas.

Neste segundo momento, mesmo sem a intervenção dos estímulos feitos pela proposta, a sala já se mostrou mais autônoma nas buscas pelos elementos propostos, que, conforme é descrito nesta etapa do capítulo três, um dos alunos identifica diferentes formatos de balão, associando a diferentes funções na expressão de fala, revelando sua capacidade de associação do formato com o conteúdo verbal e a sua origem.

Da terceira atividade

Esta proposta com uma HQ diferente, quadrinhos da Disney, foi novamente acrescida de cuidados na instrução sobre a atenção aos elementos não verbais, desta vez em comparação com quadrinhos da *Turma da Mônica* lidos nas propostas anteriores. Os quadrinhos selecionados foram das personagens Mickey, Pateta, Minnie, Donald, Zé Carioca e Tio Patinhas.

Novas percepções foram registradas, revelando que a atenção para estes elementos não verbais pode ser feita a partir de outros quadrinhos, não ficando restrita àquelas que são objeto desta pesquisa. Um fato que chamou a atenção nesta terceira e última etapa, foi a iniciativa dos alunos em optar por outras HQs. Ao ler uma história pertencente a outra cultura, como no caso das histórias das personagens da Disney, de cultura norte-americana, não puderam deixar de observar diferenças, como o estilo da narrativa, a disposição e o formato dos balões, a própria sequência narrativa: maior, porém em menor número em relação a histórias brasileiras.

Por outro lado verificou-se a presença dos mesmos elementos: balões com seus rabichos juntos das personagens; requadros em diferentes tamanhos e formatos; os formatos diferentes das letras nos títulos das histórias em acordo com as propostas narrativas; as

expressões e os elementos indicativos de movimento entre as personagens, as metáforas visuais; as cores com suas propostas em conformidade com expressões das personagens, turnos de fala e emoções nas cenas narrativas.

Nesta proposta, prevaleceu um olhar mais apurado devido ao compromisso em identificar semelhanças e diferenças entre a produção nacional e a internacional. A identificação de novos elementos e de novos formatos enriqueceu o repertório a ser analisado pelos alunos, permitindo-lhes a abertura para possíveis novas leituras de quadinhos representantes de outras culturas, como o Mangá japonês, se e quando manifestar o desejo.

Considerações finais

As atividades aqui apresentadas foram de grande importância para a apuração do conhecimento da turma sobre a leitura do não verbal. Tais propostas virão a se tornar o instrumento de orientação na decisão sobre as oficinas, as atividades seguintes, a fim de alcançar com os alunos, a leitura ampla e atenta para o não verbal. Percebeu-se um potencial nos alunos, para a aquisição, em pouco tempo, de uma determinada habilidade não apenas na observação de um determinado elemento não verbal, como também na busca por compreender como este dialoga com outros elementos ao compor cenários, situações na narrativa distribuídas quadro a quadro.

Este trabalho mostrou como exemplo, o que se tornou, a partir dela, uma forma de trabalhar com alunos de Ensino Fundamental a leitura de histórias em quadinhos, tendo como foco os elementos não verbais, pouco trabalhados nesta etapa de ensino, porém muito importantes na leitura desse gênero de textos.

Durante as três etapas descritas e analisadas neste trabalho foi possível acompanhar a evolução no tocante a atenção, para o que cada quadro de uma história continha além da escrita. Isto tudo foi possível a partir do fato que os alunos compreenderam na primeira proposta: para esses exercícios de análise era necessário fazer releituras de uma mesma história; a partir da consciência deste fato, mais detalhes puderam ser descobertos e redescobertos em sua proposta, contribuindo para o contexto narrativo. Ao propor uma leitura como terceira atividade dentre as propostas, os alunos revelaram o quanto já estavam atentos para esta prática e de sua necessidade, revelando maior autonomia durante a seleção de textos, leitura e identificação dos detalhes em foco.

No coletivo foi observado que houve evolução na atenção e percepção quanto aos elementos não verbais levantados, mas de maneira individual, a pesquisa mostrou que houve uma maior atenção para diferentes detalhes, ou seja, cada aluno tende a identificar e analisar um aspecto que lhe parecesse mais evidente, interessante ou mesmo relevante, o que resultou em diferentes experiências a partir da mesma proposta. Tudo isto intensifica a importância de uma proposta de trabalho coletiva, mas que também possa respeitar a individualidade de cada aluno e como ele percebe, capta e analisa as informações ao fazer a leitura de um texto.

Referências

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais, definição e funcionalidade**. In: Ângela Paiva Dionísio, Anna Raquel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**.

4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Hércio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre, LePM Editores, [1993?].

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico], Tradução de Claudia Schilling; revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na Educação: da Rejeição à Prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (orgs.). **A Linguagem dos Quadrinhos**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015.

**A PARTE III: ENSAIO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DA
LÍNGUA PORTUGUESA E DA LITERATURA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

OBSERVAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E SUAS FACES NO PROCESSO COGNITIVO

*Dagmar Vieira Nogueira Silva
Nataniel dos Santos Gomes*

Introdução

O que é ler? Toda leitura é válida? Que processos estão envolvidos nesse ato linguístico exclusivamente humano?

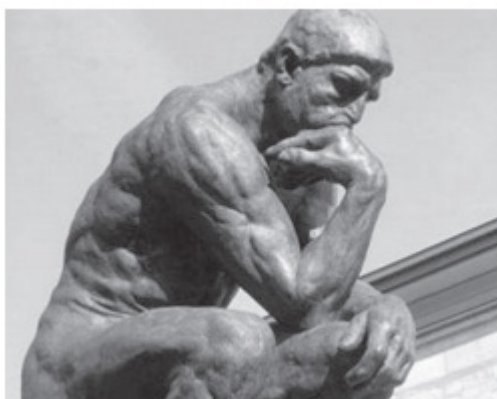
Ler é uma habilidade desenvolvida pelo ser humano, motivada por necessidade, imposição ou interesse. Independentemente dessas possíveis motivações, ela resulta em uma elevação do conhecimento de quem a pratica, validando ou não um saber. Ao exercitar a leitura verbal ou não verbal, o leitor utiliza distintos sentidos, dialogando com saberes decorrentes de uma bagagem cultural múltipla, armazenada ao longo de sua história. Suas experiências linguísticas e extralinguísticas influenciam sobremaneira na hermenêutica da leitura, pois permitem conexões essenciais no processo de compreensão e interpretação do texto. Assim, pode-se entender a leitura como um processo mútuo, que ao mesmo tempo requer e produz conhecimentos.

Assim como existem tipos diferentes de leitura, verbais e não verbais, há também muitos tipos de leitores e, nesse sentido, vale compreender os processos dimensionais da leitura desenvolvidos pelos diferentes tipos de leitores. Tais dimensões envolvem aspectos cognitivos e sensoriais inatos ao ser humano, estabelecendo elos entre o real e o imaginário, entre passado, presente e futuro, entre influências contextuais e intertextuais, entre tudo que pode contribuir direta ou indiretamente nesse processo de letramento.

1. As faces da leitura

A leitura acontece por meio de muitas faces servindo-se dos sentidos do leitor, em especial o sentido da visão. A palavra do mestre, o formato da nuvem, o cheiro da comida, o grito de gol, a sobrelha arqueada, o arpejo do toque, enfim, todas essas realizações percebidas pelos sentidos, ensejam em uma leitura, uma forma de conhecer e interpretar a realidade resultante de experiências singulares do leitor.

Diante desse entendimento, torna-se oportuno identificar e distinguir alguns tipos de leituras não verbais apontadas por Fernandes (2011, pp. 177-178), que coexistem com códigos linguísticos em inúmeros contextos. Tratam-se dos ícones, índices e símbolos, elementos que buscam representar a realidade, proporcionando uma forma de texto não verbal carregado de sentidos.



Ícone: uma estátua, um desenho, uma fotografia são icônicos porque mantêm uma semelhança com o que ele representa. (FERNANDES, 2011, p. 178)



Índice: na primeira representação você vê fumaça, que é indício de fogo. Na segunda, as gotas nos dizem que choveu. (FERNANDES, 2011, p. 177)



O brasão representa a instituição UFPB. O sinal PARE substitui um guarda de trânsito. (FERNANDES, 2011, p. 178).

Presentes em muitos ambientes, esses elementos apresentam relações diretas e/ou indiretas com a realidade a que se referem e carregam, além das mensagens apregoadas, outros sentidos resultantes da vivência e saberes do leitor. Um ícone, por exemplo, da estátua

de O pensador, uma das mais famosas esculturas de bronze do escultor francês Auguste Rodin, será apreciado por um leitor leigo no conhecimento artístico cultural de forma totalmente diferente da de um professor de arte. A leitura desse objeto, dessa forma, se valerá do sentido da visão e talvez do tato para ambos, no entanto, o conhecimento do professor relacionado à obra de arte, influenciará sobremaneira na forma que ele apreciará a escultura. Sendo assim, fica claro que a leitura demanda uma interação entre o que se lê e os saberes já apreendidos do leitor.

Outra forma de leitura presente na contemporaneidade vem revelando e unindo vários conceitos apregoados ao ato de ler. Trata-se dos *emojis*⁴² e *emoticons*⁴³, elementos pictóricos, ricos de sentidos, que possibilitam outro tipo de leitura com base na agilidade do pensamento em razão, muitas vezes, de uma corrida contra o tempo. Esses elementos virtuais, capazes de constituírem por si só, mensagens repletas de sentidos, circulam com muita frequência em diferentes contextos e são capazes traduzir ideias, sentimentos, ações etc., aos leitores de modo a agilizar a comunicação.

Tanto os *emoticons* como os *emojis* estão presentes na comunicação dos internautas do mundo inteiro, respeitando-se as diferenças linguísticas e culturais. Em sala de aula não é diferente, alunos de quase todas as idades comunicam-se por meio dos celulares, *laptop* e demais meios eletrônicos utilizando o que já ficou conhecido como “internetês”, uma espécie de linguagem que visa, sobretudo, agilizar a comunicação, pois na maioria das vezes é composta por termos abreviados, *emoticons* e *emojis*. (SILVA, BARBOSA e GOMES, 2017, p. 1177).

Embora esses elementos pictóricos busquem representar a realidade, eles são uma variante linguística desprovida de regras de uma gramática normativa, ainda que possam cumprir uma das funções primordiais da língua, a de viabilizar a comunicação entre os falantes, não necessariamente, da mesma língua. Sendo assim, a leitura de tais elementos pode ser vista como uma leitura multifacetada, envolvendo habilidades e conhecimentos do leitor.

Dessa forma, pode-se compreender a leitura como uma prática que vai muito além da decifração de códigos linguísticos, ainda que essa compreensão se constitua como a mais desejada na formação curricular do leitor considerado proficiente, ou seja, aquele que não só decodifica as palavras do texto, como também o compreende e interpreta.

Diante disso, é oportuno trazer para este momento alguns apontamentos de Silva (1999), baseados em relatos de alguns professores sobre a definição do ato de ler.

Ler é traduzir a escrita em fala. Os adeptos desta concepção reduzem a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor. Em outros termos, ler é ler em voz alta [...] Ler é decodificar mensagens [...] Ler é dar respostas a sinais gráficos [...] Ler é extrair a ideia central [...] Ler é seguir os passos da lição do livro didático [...] Ler é apreciar os clássicos [...]. (SILVA, 1999, pp. 12-14)

Todas essas definições presentes no pensamento de várias pessoas, educadores ou não, são consideradas pelo autor como “simplistas” e parecem ignorar as dimensões

42 A palavra emoji é composta pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra) de origem japonesa.

43 A palavra emoticon vem da língua inglesa a partir da junção de emotion (emoção) + icon (ícone). Fonte: Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emoji/>>

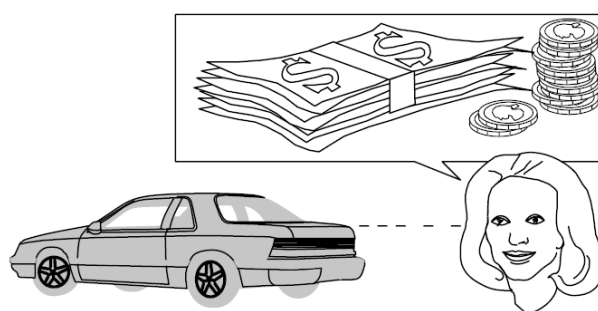
processuais que influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento da leitura no leitor. Por essas acepções a leitura é vista apenas como uma extração. A respeito dessa forma de leitura, Leffa (1996, pp. 11-12) afirma que ela:

[...] está associada à ideia de que um texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém um significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário.

No entanto, ainda que sejam importantes os cuidados com o significado de cada palavra do texto, não será menos importante a atribuição à construção do sentido dessas palavras feita pelo leitor, o receptor do texto.

Destarte, o conceito de leitura proposto por Leffa (1996) une três elementos presentes na leitura, o objeto, a definição desse objeto pelo dicionário e/ou outro suporte de amparo, e o que a bagagem do receptor do texto avalia para tal objeto. Assim, o autor considera não apenas a ação do leitor diante do código verbal ou não verbal, mas tudo que envolve a “união de significante e significado” (SAUSSURE, 2012, p. 23) e os demais saberes e vivências do leitor. Dessa forma, Leffa (1996) define leitura como uma “triangulação”, é ver uma coisa, enxergando outra ou outras, como pode ser observado a seguir:

[...] ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.



Ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra.

(LEFFA, 1996, p. 10)

Doutra forma, pode-se dizer que ao ler “[...] o ser humano enxerga o real por meio de seu filtro interno [...] Quando olhamos, julgamos e percebemos aquela coisa ou objeto, usamos como base o nosso referencial” (GOMES, 2017, p. 27).

Utilizando um texto repleto de sentidos polissêmicos, Leffa (1996, p. 33) ilustra seu

conceito sobre leitura, pautado no que denominou de “triangulação da leitura”.

Já percebeu que os botões são a porta para um mundo de fascínio. Estejam do lado esquerdo, do direito, na frente, atrás, em cima ou embaixo, sempre se deve tentar alcançá-los porque sempre haverá atrás deles um mundo a ser descortinado. Quando são em grande número, oferecem maior dificuldade para que se chegue até aquilo que se deseja ver. Por outro lado, quando há apenas um, tudo se torna mais simples e mais rápido. Quando se aprende, no entanto, a manuseá-los e se atinge o tão sonhado objetivo, o espetáculo que se mostra aos olhos é sempre novo e maravilhoso. Coloca-se em frente àquela espetacular visão, fica sem palavras, de olhos bem abertos, enfeitado pela magia do que vê. (Adaptado de Rabelo,1992).

Ao realizar a leitura acima, sem considerar um referente qualitativo para a palavra “botões”, pode o leitor inferir muitos sentidos, entretanto sem grandes convicções. A partir do momento que se complementa a palavra “botões” com os termos “da blusa”, o leitor agregará também outros sentidos ao texto. Doutra forma faria ele diferentes conexões, atribuindo novos sentidos, se no lugar dos termos “da blusa” fossem colocados “da TV”.

Diante dessas constatações, torna-se imprescindível considerar a bagagem cultural do leitor como elemento fundamental na interpretação e compreensão do texto, no ato da leitura. Sendo assim, ao afirmar que a leitura é uma forma de interpretar a realidade, por meio de textos verbais ou não verbais, não se pode esquecer da “triangulação da leitura” exemplificada por Leffa (1996) e das conexões por ela estabelecidas.

2. Os processos dimensionais da leitura

Definir o termo leitura é exercício difícil de fazer, dado a sua ampla abrangência de significados e considerações. No entanto, os processos desenvolvidos pelo ser humano na concretização desse ato, podem ser constatados mediante as ações realizadas pelos leitores no exercício da leitura.

Assim, Jouve (2002) analisa o termo leitura sob uma ótica envolvendo vários processos dimensionais, que segundo ele, estão relacionados a aspectos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos. Nesse sentido, ele aponta o fator biológico como o primeiro critério para o ato de ler, que a leitura é um ato biológico. “Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos.” (JOUVE, p. 17)

Posteriormente, esse estudioso assinala o processo dimensional “cognitivo” como um dos procedimentos necessários a efetivação da leitura. Após a percepção e decifração por parte do leitor dos signos, o receptor do texto tenta compreendê-lo. Assim, a “conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação, supõe um importante esforço de abstração” (JOUVE, 2002, p. 18)

Como terceiro processo, não menos importante, Jouve pondera sobre o processo “afetivo”, proclamado pelo autor como o charme da leitura, “a leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE, 2001, p. 19). Dessa forma, esse processo torna-se um elemento motivador na relação afetiva do leitor com o texto, em especial os literários.

Atrelado ao afetivo, está o processo “argumentativo”, que pode ser percebido como

uma provocação discursiva. “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida.” (JOUVE, 2002, p. 22). Os discursos presentes nos textos, literários ou não, buscam senão convencer o leitor, provoca-lo, afinal esse diálogo estabelecido pelo texto é também uma forma de confrontar ideias.

O último processo suscitado por Jouve (2002, p. 22) é o “simbólico”, que implica as intencionalidades por trás do texto:

Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite. [...] Assim toda leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura.

Por essa ótica, pode-se afirmar que o texto não é arquitetado de modo eventual, ele se inter-relaciona com o ambiente em que é produzido, podendo ser influenciado por vários elementos.

Considera-se diante de todas essas dimensões processuais apontadas por Jouve, que a leitura abrange um leque de conceitos que se inter-relacionam, a medida que se observa as conexões entre texto e leitor, e que extrapolam definições simplistas de uma habilidade humana tão necessária às relações sociais.

Considerações Finais

A leitura é uma janela para o mundo pela qual se assimilam ideias e discursos, ampliando, construindo ou desconstruindo o pensar. O ato de ler é capaz de arejar pensamentos, viabilizar saberes, provocar antigas convicções ou instigar a formação de novas crenças, tudo isso por meio do acionamento de mecanismos de transformação, benéficos ao corpo e à mente.

Ao reconhecê-la como uma habilidade transformadora, professores de todas as áreas da educação devem buscar meios para que ela aconteça de forma aprazível e realmente promotora de acréscimos linguísticos e culturais aos leitores. As diferentes formas de leitura unem-se para o entendimento da realidade, devendo ser oportunizadas aos alunos pelos professores, com ou sem cobranças curriculares.

Oportunizar essas práticas é permitir e viabilizar o contato com os vários discursos presentes na sociedade, o que contribuirá para a formação de um cidadão mais capaz de interagir socialmente.

O leitor, valendo-se dos processos dimensionais suscitados por essa habilidade e, constituído de suas estratégias, princípios e intenções, vê-se diante do texto, pronto para explorá-lo. Seja extraindo significado do texto e/ou atribuindo significado ao texto, o leitor, de forma interacionista, ancorado por seus esquemas mentais, interpreta e busca compreender o que lê. Sendo assim, essa prática deixa de ser uma mera decodificação de códigos verbais ou não verbais, para ser um instrumento de transformação e elevação intelectual do ser. O encontro entre texto e leitor, comparado (LEFFA, 1996) a uma reação química, deve se fazer presente quando se propõe a leitura em sala de aula, para utilizá-la como meio eficaz de aprimoramento da fala e da escrita.

Questionando o papel da leitura literária na escola e a contribuição dela para a formação do leitor capaz de interagir com as humanidades, uma proposta de intervenção pode lançar mão de atividades pedagógicas que permitiram explorar o texto literário de diversas formas. E, para além da leitura da obra, seus intertextos internos e externos possibilitaram conexões e interpretações que despertaram no público-alvo um olhar mais amplo e coeso com a realidade que o circunda.

Nesse sentido, as ponderações provocadas pela discussão dos textos, podem trazer à luz temas pertinentes aos contextos sociais, relacionados a valores humanos, como o sentimento de tolerância necessário a boa convivência social. Nas entrelinhas do texto literário abordado com os alunos, pode-se extrair um incentivo suficiente para que esse sentimento fosse pauta durante as aulas.

A leitura, como ponto de partida para discussão de valores morais como a tolerância, permitiu ao público alvo dessa ação pedagógica, considerar outras verdades, além das suas, descobrindo novas formas de demonstrar respeito e empatia, atingindo um dos objetivos norteadores desse trabalho. A sequência básica (COSSON, 2014) intitulada como Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação constitui passos importantes, necessários e exequíveis ao alcance dos objetivos geral e específicos traçados nessa pesquisa-ação.

Dessa forma, pode-se apontar um caminho para o trabalho com a leitura literária, buscando inovar em certos momentos com atividades didático-pedagógicas que extrapolaram os limites da sala de aula. O professor pode se empenhar em abordar toda gama de reflexões trazida pelos textos literários que, comumente, evidenciam o caráter humanístico da literatura e seu poder de transformação. Nessa dinâmica, o jovem leitor vai se aproximando do universo literário, no sentido de lhe ser despertado ao ler, interpretar e compreender uma obra literária nos “sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela” (COSSON, 2014, p. 65), e essas verdades passam a ser somadas ou refutadas nos discursos do leitor.

Assim, o incentivo ao gosto pela leitura literária como um notável suporte para aprendizados múltiplos, alicerçadores de saberes e provocadores de uma inquietação do pensamento de quem busca o conhecimento, fazem parte da dinâmica de um olhar cognitivo sobre o texto.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

FERNANDES, José David Campos, **Introdução à semiótica**. In: Ana Cristina de Souza Rodrigue; Jan Edson Rodrigues Leite (org.). *Linguagens: uso e reflexões* v. 8. 1a. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. V.8p. 1-185. Letras. 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf

GOMES, Nataniel dos Santos. **Mente renovada: O que a Bíblia e a neurolinguística ensinam sobre mudança de vida**. 1ª edição. Brasília: Palavra, 2017.

JOUVE, Vicent. **A Leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

LEFFA Vilson J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf Acesso em 10 de jan. 2017.

SILVA, Dagmar Vieira Nogueira; Barbosa, Vanderlis Legramante; Gomes, Nataniel dos Santos. **Observações sobre o texto e o sentido na era dos *emojis***, in Revista Philólogus. Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 23, N° 69. set./dez 2017. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/>>

SILVA, Theodoro Ezequiel. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Florianópolis: Perspectiva, 1999.

NOTAS SOBRE AUTORES E AUTORAS

Adalucy Martins Pinto é natural de Figueirópolis D'Oeste-MT, graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialização em Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Professora da rede estadual de Mato desde 1999, atualmente lotada na Escola Estadual 13 de Maio, no município de Sorriso-MT. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop (2018/2019)E-mail: adalucymartins@hotmail.com

Almir Da Silva Coutinho é licenciado em Letras pela Universidade Federal De Mato Grosso - UFMT, (2001). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Várzea Grande – UNIVAG, (2002). Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso desde 1994. Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop (2018/2019).E-mail: coutinho.almir1@gamil.com

Ana Claudia de Souza Silva é graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), Mestranda em Linguagens e letramentos, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – UFRN/UEMS. Atualmente é professora na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, e na rede municipal de Corumbá, atuando com turmas regulares de ensino fundamental II e Médio, e turmas de Educação Para Jovens e Adultos (EJA).

Ângela Rita Christofolo de Mello é natural de Fernandópolis/SP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008). Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2013). Estágio Científico Avançado no Âmbito de Doutorado na Universidade do Minho em Braga (2012). Pós-doutorado, Programa Nacional de Pós-doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (2016). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (2005), câmpus de Juara e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop e do Programa de Pós-graduação em Educacao (PPGEDU), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Cáceres. Experiência em docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização), Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores Inicial e Continuada. Orientação Acadêmica (UFMT/NEAD). Pesquisadora de políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua nos seguintes temas: Alfabetização, letramentos e suas práticas sociais; políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada de professores. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE) da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Ariane Wust de Freitas Francischini é licenciada em Letras, Bacharel em Intérprete e Tradutor, especialista em Metodologia de Ensino Superior e Educação a Distância (UNIGRAN), especialista em Coordenação Pedagógica (UFMS) e Mestre em Letras pelo PROFLETRAS (UEMS), doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ). Professora da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. Gestora de programas educacionais, convênios e tutora EAD em programas de formação continuada docente. Redatora e coordenadora do Plano Municipal de Educação de Jaraguari/MS.

Camila Vergília Rosa Cavalcante é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Obteve seu título de mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), polo Campo Grande- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio, além de escolas privadas. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Prática de Ensino da Língua Portuguesa. É jornalista, DRT-MS, número 0001450. Sua experiência profissional nesta área abrange produção, realização, redação e edição de reportagens. Atuou na última década em jornais online, jornais impressos e revistas na cidade de Corumbá-MS. É docente na Escola Estadual Nathércia Pompeo dos Santos e na Escola Estadual Maria Helena Albaneze, ambas as instituições localizadas na cidade de Corumbá, Estado de Mato Grosso do Sul. E-mail: profcamilacavalcanteletras@gmail.com

Carlos Roberto Borges é graduado em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/2010). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa; Pós-graduado em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Alta Floresta (FAF/2014); Cursando Mestrado Profissional em Letras (Profletra) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop.

Cláudia Zanata Vasconcelos é natural de Fátima do Sul-MS, graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL), pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). É professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Sorriso desde 2000. Atuou na coordenação escolar durante cinco anos. Atualmente ministra aulas na Escola Municipal Jardim Bela Vista, com alunos dos sétimos e oitavos anos e cursa o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: claudiazvasconcelos@gmail.com

Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor é graduada em Licenciatura Plena em 'Letras - Português/Inglês' pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFI) de Palmas/PR. Especialista em 'Psicopedagogia' pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Especialista em 'Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Portuguesa e Inglesa' pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2012). Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). cristianesignor@hotmail.com

Dagmar Vieira Nogueira Silva é graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/2002). Especialista em Docência do Ensino Superior e Inspeção Escolar, pela Universidade Candido Mendes. Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/2018). Desenvolveu sua dissertação de Mestrado com o tema voltado para a leitura literária em sala de aula. Atualmente é professora da REME - Rede Municipal de Ensino em Campo Grande/MS e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Quadrinhos (NUPEQ) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente faz doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Daniel Abrão é graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Mestre e Doutor em Teoria da Literatura pela UNESP - IBILCE - São José do Rio Preto. Tem experiência no ensino básico, no Município de Campo Grande, e desde 1999 é Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência administrativa na criação e coordenação de Cursos de Graduação em Letras e Pós-Graduações Lato e Stricto Sensu. Atua nas disciplinas do campo literário na Graduação em Letras, no Mestrado Acadêmico em Letras e no Mestrado Profissional em Letras. É líder do Grupo de Pesquisa UEMS/CNPq Literatura e Humanidades desde 2002, com organização de pesquisas e eventos relacionados aos estudos literários, tendo como resultado a publicação de diversos artigos, capítulos e livros sobre literatura brasileira, crítica literária, literatura sul-mato-grossense, literatura e escola e, em parceria com órgãos e secretarias públicas, projetos de formação de leitores.

Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski é graduada em Letras (Língua Portuguesa/Inglesa) pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É docente da Escola Estadual Ludovico da Riva Neto, localizada no município de Alta Floresta/MT, onde atua como professora de Língua Portuguesa. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: danyprzy@outlook.com

Iraci Sartori dos Santos é licenciada em Letras pela Universidade do Paraná (UNIPAR) da cidade de Umuarama/PR. Sua experiência profissional abrange a educação básica com atuação em sala de aula no ensino fundamental e médio, em coordenação pedagógica e formação docente no Centro de Formação de Professores e Profissionais da Educação. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: ira.sartori2015@gmail.com

Izana Néia Zanardo é licenciada em Letras e Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, Paraná. Sua experiência profissional abrange a educação básica e o ensino superior, em funções de docência, formação de professores, e em gestão educacional. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde-MT. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: izanazen@gmail.com

Márcia Aparecida Moraes Domiciano é natural de Astorga–PR, graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Pedagogia pela FAERPI/Piauí, pós graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela AJES, em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude pela UFMT, em Neuropsicopedagogia pela UCAM e em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela UCAM; atualmente professora da Escola Municipal Geny Silvério Delarincy e Centro de Educação para Jovens e Adultos Ariosto da Riva (CEJA), ambos de Alta Floresta/MT. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: marcia.moraes.domiciano@gmail.com

Marciana Teixeira de Gois é licenciada em Letras pela União das Faculdades de Alta Floresta. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental e médio. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). E-mail: profgois2018@gmail.com

Margot Kirsch Berti é licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de MT (UNEMAT). Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019).

Michele Fernanda Picolo é licenciada em Letras e em Computação e especialista em Tendências Contemporâneas no Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Obteve seu título de mestre em Letras pela UEMS – Unidade de Dourados/MS. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, escolas particulares e ensino superior. É docente na Universidade Brasil – Unidade de Nova Andradina/MS e na Escola Estadual Padre Anchieta. Atua nas áreas de Língua Inglesa, Literatura e Prática de Ensino, Língua Portuguesa, Informática na Educação além de cursos de extensão e de especialização.

Nataniel dos Santos Gomes é graduada em Letras (Português/Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007), pós-doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente 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 (UEMS), unidade de Campo Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição linguística, línguas indígenas brasileiras, weblinguagem e histórias em quadrinhos. É líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) e do Núcleo de Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul (NuLIMS), além disso, participa do Grupo de Pesquisa SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Texto). Endereço eletrônico: natanielgomes@uol.com.br

Patrícia Vertuan é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019).

Saionara Mazzochin Torres é licenciada em Letras pela UNINOVA (União do Ensino Superior de Nova Mutum) e especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019).

Sandra Cristina Buchelt é graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e possui especialização em Língua Portuguesa pela UNIR. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Mato Grosso desde março de 2001. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). Endereço eletrônico: scbuchelt@gmail.com

Sandra Espíndola Macena é licenciada em Letras e especialista em Metodologia de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de ASSIS/SP e seu título de doutoramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS. Tem experiência profissional no Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. É docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Dourados/MS. Atua nas áreas de Linguística e Estágio Curricular supervisionado de Língua Portuguesa, além de cursos de extensão, especialização e mestrado.

Sinara Cristina Cancian é natural de Santo Anastácio - SP, graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Oeste Paulista - UNOEST (2003), pós-graduada em Semiótica - Leitura e Produção de textos: Didáticos, Literários, Publicitários, Fotográficos e Fílmicos, pela UNOESTE, (2005). É professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Drº Anísio José Moreira no município de São José do Rio Claro/MT. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2018/2019). Endereço eletrônico: E-mail: profcancian@gmail.com.